



ANKAD

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)

ISSN: 2587-0491

YIL: 2026

CİLT: 10

SAYI: 2



ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

E-ISSN: 2587 - 0491

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

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

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

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

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

(**İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk, Turizm, Bankacılık ve Sigortacılık**)

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

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

(**İletişim, Halkla İlişkiler, Reklam, Sosyal Medya**)

Prof. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

(**Coğrafya, Tarih, Sosyoloji, Kültürel Araştırmalar ve diğer Sosyal Bilimler**)

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

Prof. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

(**Türk Dili ve Edebiyatı, Türkiye Türkçesi ve Diğer Türk Lehçeleri**)

Doç. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

(**Türk Dünyası Araştırmaları**)

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

Dr. Seyhan Murtezan IBRAHIMI, International Balkan Üniversitesi, Kuzey Makedonya

(**Balkan Araştırmaları**)

Dr. Selçuk BACALAN, Kerkük Üniversitesi, Irak (**Ortadoğu Araştırmaları**)

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. Çıgıl AYKUT, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaycan

Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, Bucharest Üniversitesi, Romanya

Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO, St. John's Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Yaşar KOP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zaynabidin ABDİRASHIDOV, Tashkent State Üniversitesi, Özbekistan

Doç. Dr. Alaattin ARIKAN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Aydın KUDAT, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Flavia KABA, Tiran Üniversitesi, Arnavutluk

Doç. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of Ukraine, Ukrayna

Doç. Dr. Muhidin MULALIC, International Sarajevo Üniversitesi, Bosna Hersek

Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU, State Academy of Administration, Azerbaycan

Doç. Dr. Rehman SEFEROV, Azerbaijan State Pedagogical Üniversitesi, Azerbaycan

Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erika HANCZ, Pecs Üniversitesi, Macaristan

Dr. Ghazawi SAHAR, Wayne State Üniversitesi, ABD

Dr. Sezen ISMAIL, International Balkan Üniversitesi, Kuzey Makedonya

Dr. Yuliya TARASIUK, Alicante Üniversitesi, İspanya

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, Zilina Üniversitesi, Slovakya

Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, Belgrade Üniversitesi, Sırbistan

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 ARTVINLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaycan

Prof. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gülay GÜNAY, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi 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, Kuopio Üniversitesi, Finlandiya

Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaycan

Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, Tavrida Üniversitesi, Crimea, Rusya

Prof. Dr. Mehmet Ali YOLCU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Roin KAVRELISHVILI, Samtskhe-Cavakheti State Üniversitesi, Gürcistan

Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV, Moscow Molonsov State Üniversitesi, Rusya

Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, International Islamic Üniversitesi, Malezya

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 BLAESING, Leiden Üniversitesi, Hollanda

Prof. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ana KECHAN, International Balkan Üniversitesi, Kuzey Makedonya

Doç. Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bakyt AIDARHAN KIYASSOVA, Abai Üniversitesi, Kazakistan

Doç. Dr. Davut GÜREL, Bartın Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Esmâ ÖZTÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli 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. Bağdagül MUSA, Jordan Üniversitesi, Ürdün

Dr. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Dr. Indira AKHMETOVA, Karaganda National Research Üniversitesi, Kazakistan

Dr. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevchenko Institute of Philology, Ukrayna

Dr. Klaws ELDMAN, Berlin Üniversitesi, Almanya

Dr. Leo James MAHONEY, Toronto Üniversitesi, ABD

Dr. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology Üniversitesi, Malezya

Dr. Merdzana OBRALIC CIBIZ, Liverpool John Moores Üniversitesi, Birleşik Krallık

Dr. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, Malaya Üniversitesi, Malezya

Dr. Nail DEĞİRMENCİ, Türkiye

Dr. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State Economics Üniversitesi, Azerbaycan

Dr. Ümit YEL, Türkiye

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ

Dr. Öğretim Üyesi, Seda ÖNGER, Uşak Üniversitesi, Türkiye

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

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

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ

Dr. Öğretim Üyesi, Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

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

KAPAK TASARIM

Dr. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

SEKRETERYA

Doktora Öğrencisi Cansu BARTIN SAVRAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Tarandığı İndeksler



ADVANCED SCIENCE INDEX
CENTRAL EUROPEAN SCIENCE ARCHIVE AND EVALUATION



JOURNAL OF ANATOLIAN CULTURAL RESEARCH

E-ISSN: 2587 - 0491

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi University, Türkiye

FIELDS EDITORS

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük University, Türkiye (**Education Sciences**)

Prof. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi University, Türkiye (**Social Sciences Education**)

Prof. Dr. Halide ASLAN Ankara University, Türkiye (**Theology**)

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

(**Economics and Administrative Sciences, Law, Tourism, Banking and Insurance etc.**)

Prof. Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU, Karabük University, Türkiye (**Foreign Languages and Teaching**)

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ, Erciyes University, Türkiye

(**Communication Sciences, Public Relations, Advertisement, Social Media**)

Prof. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak University, Türkiye

(**Geography-History- Sociology- Cultural Researches etc.**)

Prof. Dr. Nurcan UZEL, Gazi University, Türkiye (**Science Education**)

Prof. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

(**Turkish Language and Literature – Contemporary Turkish Dialects and Literatures**)

Assoc. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakhstan

(**Turkic World Studies**)

Assoc. Prof. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi University, Türkiye (**Primary Education**)

Assist. Prof. Dr. Seyhan Murtezan IBRAHIMI, International Balkan University, North Macedonia

(**Balkan Studies**)

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

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak University, Türkiye

Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan

Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük University, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO, St. John's University, USA

Prof. Dr. Yaşar KOP, Kafkas University, Türkiye

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Zaynabidin ABDİRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan

Assoc. Prof. Dr. Alaattin ARIKAN, Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Aydın KUDAT, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye

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

Assoc. Prof. Dr. Yusuf İNEL, Uşak University, Türkiye

Assist. Prof. Dr. Sezen ISMAIL, International Balkan University, North Macedonia

PhD. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi University, Türkiye

PhD. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary

PhD. Ghazawi SAHAR, Wayne State University, USA

PhD. Yuliya TARASIUK, Alicante University, Spain

SCIENCE AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük University, Türkiye

Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar University, Türkiye.

Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia

Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu University, Türkiye

Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, University of Belgrade, Serbia and Montenegro

Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu University, Türkiye

Prof. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa University, Türkiye

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak University, Türkiye

Prof. Dr. Eyüp ARTVINLİ, Eskişehir Osmangazi University, Türkiye

Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük University, Türkiye

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan

Prof. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Gülay GÜNAY, Karabük University, Türkiye

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege University, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik University, Türkiye

Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland

Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu University, Türkiye

Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale University, Türkiye

Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan

Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia

Prof. Dr. Mehmet Ali YOLCU, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Prof. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel University, Türkiye

Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak University, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe University, Türkiye

Prof. Dr. Roin KAVRELISHVILI, Samtskhe-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 University, Türkiye

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University, Türkiye

Prof. Dr. Soner ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes University, Türkiye

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin University, Türkiye

Prof. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi University, Türkiye

Prof. Dr. Uwe BLAESING, University of Leiden, Netherlands

Prof. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Ana KECHAN, International Balkan University, North Macedonia

Assoc. Prof. Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Bakyt AIDARHAN KIYASSOVA, Abai University, Kazakhstan

Assoc. Prof. Dr. Davut GÜREL, Bartın University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Esmâ ÖZTÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Sibel OĞUZ HACAT, Kastamonu University, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli University, Türkiye

PhD. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

PhD. Bağdagül MUSA, University of Jordan, Jordan

PhD. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel University, Türkiye

PhD. Indira AKHMETOVA, Karaganda National Research University, Kazakhstan

PhD. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevchenko Institute of Philology, Ukraine

PhD. Klaws ELDMAN, University of Berlin, Germany

PhD. Leo James MAHONEY, University of Toronto, USA

PhD. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology University Faculty of Education, Malaysia

PhD. Merdzana OBRALIC CIBIZ, Liverpool John Moores University, United Kingdom

PhD. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, University of Malaya, Malaysia

PhD. Nail DEĞİRMENCİ, Türkiye

PhD. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan

PhD. Ümit YEL, Türkiye

ENGLISH EDITORS

PhD. Seda ÖNGER, Uşak University, Türkiye

PhD. Nazan İŞİ, Adana Bilim ve Teknoloji University, Türkiye

Lecturer, Şeyda KIR, Yozgat Bozok University, Türkiye

TURKISH EDITOR

PhD. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi University, Türkiye

PhD. Seda ARTUÇ BEKTEŞ, Ministry of Energy and Natural Resources, Türkiye

COVER DESIGN

PhD. Veysel ŞAYLI, Gazi University, Türkiye

SECRETARIAT

PhD. Student Cansu BARTIN SAVRAN, Gazi University, Türkiye

Indexes



İçindekiler/Table of Contents

Araştırma Makaleleri/Research Articles

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Oyunların Öğrenci Başarısına Etkisi	577
<i>The Impact of Virtual Games on Students'academic Achievement in Social Studies Teaching</i>	<i>577</i>
Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Geleceklerinin Yordayıcıları Olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Kariyer Karar Verme Öz-Yeterlilikleri	595
<i>Social Emotional Learning Skills and Career Decision Self-Efficacy as Predictors of University Students' Career Futures</i>	<i>595</i>
An Explanatory Sequential Mix Methods Approach to Understanding of the University Art Students and Art Education with Respect to Creativity	610
<i>Yaratıcılık Bağlamında Üniversite Sanat Öğrencilerini ve Sanat Eğitimi Anlamaya Yönelik Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Yaklaşımı.....</i>	<i>610</i>
Coğrafi Sorgulamanın Bilimsel Haritası: Eğitim Literatürüne Bibliyometrik Bir Yaklaşım	627
<i>The Scientific Map of Geographic Inquiry: A Bibliometric Approach to the Educational Literature</i>	<i>627</i>
Eğitim Felsefeleri Bağlamında 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ..	653
<i>The 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum in the Context of Educational Philosophies</i>	<i>653</i>
Okul Liderliğinde Etik Boyut: Öğretmenlerin Mesleki Duygusal Bağlılıkları Üzerine Yansımaları	681
<i>The Ethical Dimension of School Leadership: Reflections on Teachers' Occupational Affective Commitment</i>	<i>681</i>
The Presentation of Brand Personality and Cultural Branding Through Instagram.....	702
<i>Marka Kişiliği ve Kültürel Markalamanın Instagram Aracılığıyla Sunumu</i>	<i>702</i>
Çok Yönlü Liderlik ve Karizmatik Liderlik İletişiminin Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisi	724
<i>The Impact of Multidimensional Leadership and Charismatic Leadership Communication on Psychological Resilience.....</i>	<i>724</i>
2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yer Temelli Eğitim Bağlamında İncelenmesi.....	743
<i>Examination of 2018 and 2024 Social Studies Curriculum in the Context of Place-Based Education</i>	<i>743</i>
Eğitsel Oyun Temelli Okuma Etkinlikleri Yoluyla Okuduğunu Anlama Kalibrasyonunun Geliştirilmesi	763
<i>Enhancing Reading Comprehension Calibration Through Educational Game-Based Reading Activities</i>	<i>763</i>
Gelişimde Kayıp Parça: Özel Gereksinimli Çocukların Cinsel Eğitiminde Öğretmenlerin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi.....	781
<i>The Missing Piece in Development: An Examination of Teachers' Knowledge and Attitudes in the Sexual Education of Children with Special Needs</i>	<i>781</i>
Ovalık Kilikya Bölgesinde Antik Spolia Kullanımı: “Mersin ve Adana”.....	800
<i>Ancient Spolia Use in the Plain Cilicia Region: “Mersin and Adana”</i>	<i>800</i>
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim Öz Yeterlilik Algıları Üzerine Bir İnceleme.....	821

<i>A Study on Teachers' Attitudes towards in-Service Training and their Perceptions of Professional Development Self-Efficacy</i>	821
Sportif Rekreatif Aktiviteye Katılımın Psikolojik Sağlamlık ve Stresle Başa Çıkma Üzerine Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli	843
<i>The Effect of Participation in Sportive Recreational Activities on Psychological Resilience and Coping with Stress: A Structural Equation</i>	843
Kayıp İşleyen Gıda İşletmelerinde Coğrafi İşaret Kullanımı ve Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları: Malatya Kayısı Örneği	862
<i>Use of Geographical Indications and Quality Management System Practices in Apricot Operators: The Case of Malatya Apricot</i>	862
The New Cooperative Identity and Agricultural Cooperatives in Türkiye	880
<i>Yeni Kooperatifçilik Kimliği ve Türkiye'de Tarımsal Kooperatifler</i>	880
BRICS-T Ülkelerinde CO2 Emisyonlarının Belirleyicileri: 2000–2022 Dönemi Panel Veri Analizi	892
<i>Determinants of CO₂ Emissions in BRICS-T Countries: A Panel Data Analysis for the Period 2000–2022</i>	892
Evlen(e)meyen Yetişkin Çocuklar ve Ebeveynleri: Bireysel Tercihler ve Aile Beklentileri	908
<i>Adult Children Who Remain (in)voluntarily Unmarried and Their Parents: Individual Choices and Family Expectations</i>	908
Türkçe Ders Kitaplarında Masal Motifleri ve Mitolojik Unsurlar	929
<i>Folktale Motifs and Mythological Elements in Turkish Textbooks</i>	929
Yalın İnsan Kaynakları Yönetimi: Bütünsel Bir Model Önerisi ve Tekstil Sektöründe Bir Uygulama	957
<i>Lean Human Resources Management: An Integrated Model Proposal and An Application in Textile Industry</i>	957
Yöresel Yemekleri Modern Mutfak Teknikleri İle Yorumlayarak Gastronomiye Kazandırmak: İnegöl Mutfacı	973
<i>Bringing Regional Cuisine to Gastronomy by Interpreting It with Modern Culinary Techniques: The Cuisine of İnegöl</i>	973
Gösteri Yöntemi ile Yapılan Harita Bilgisi Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkililiğinin İncelenmesi	992
<i>Investigation of the Effectiveness of Teaching Map Knowledge Using the Demonstration Method on Students with Mild Mental Disabilities</i>	992
Bilginin Ontolojik İmkânı: Huzur–Husul Ayrımı ve Hikmet-i Müteâliye	1012
<i>The Ontological Possibility of Knowledge: The Distinction between Presence and Acquisition and Hikmat al-Muta'aliyah</i>	1012
Teachers' Self-Regulation: An Analysis of Their Levels and Perceptions	1031
<i>Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Becerileri: Düzeyleri ve Algılarının İncelenmesi</i>	1031
The Aesthetics of Decoration in Footwear: A Design Analysis of Fantasy Shoes and Slippers Found in Konya Museums	1046
<i>Ayakkabıda Süsleme Estetiği: Konya Müzelerinde Bulunan Fantazi Ayakkabı ve Terliklerin Tasarım Analizi</i>	1046
Türkiye'de Sürdürülebilir Büyüme İçin Kapsayıcı Gelir Dağılımının Önemi: Bir Zaman Serisi Analizi	1067

<i>The Importance of Inclusive Income Distribution for Sustainable Growth in Türkiye: A Time Series Analysis</i>	1067
Determination of Factors Affecting Choice of Profession and University Preference of University Candidates	1082
<i>Üniversite Adaylarının Meslek Seçimi ve Üniversite Tercihini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi</i> ..	1082
Kaygı ile Dayanıklılık Arasında: Ebeveynlerin Ergen Psikiyatri Başvurularıyla Başa Çıkma Biçimleri	1102
<i>Between Concern and Resilience: How Parents Cope with Adolescent Psychiatric Admissions</i>	1102
Ortaokul Matematik Derslerinde Kaynaştırma Eğitimi: Öğretmen Perspektifinden Nitel Bir Çalışma	1117
<i>Inclusive Education in Secondary School Mathematics Lessons: A Qualitative Study from a Teacher's Perspective</i>	1117
Kültürel Miras Alan Yönetimi ve Yönetim Planı: İshak Paşa Sarayı Örneği	1134
<i>Cultural Heritage Site Management and Management Plan: The Case of Ishak Pasha Palace</i>	1134
Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Bürokratik Kontrol: Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının Alternatif Bürokrasi Bağlamında Analizi	1151
<i>Bureaucratic Control in the Presidential Government System in Türkiye: Analysis of Presidential Policy Committees in the Context of Alternative Bureaucracy</i>	1151
Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bağlamında Fizyolojik Psikoloji Öğrenmelerinin Derinlemesine İncelenmesi: Bir Durum Çalışması	1170
<i>An in-Depth Examination of Physiological Psychology Learnings within the Context of Psychological Counseling Education: A Case Study</i>	1170

Derleme Makaleler/Review Articles

Gençlerin Siyasal Katılımını Artırmak: Okuryazarlık Temelli Eğitimsel Müdahaleler	1187
<i>Increasing Youth Political Participation: Literacy-Based Educational Interventions</i>	1187

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Oyunların Öğrenci Başarısına Etkisi¹*The Impact of Virtual Games on Students'academic Achievement in Social Studies Teaching*Servet HALİ²  & Güllü ÜNLÜ³ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.384](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.384)

Geliş/Received: 25/11/2025

Kabul/Accepted: 30/12/2025

Öz

Sanal oyunlar, sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların öğrenci başarısına etkisini incelemektir. "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyunların öğrencilerin ders içindeki akademik başarıları üzerindeki etkilerini ölçmek ve bu etkilerin geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu araştırmanın yöntemi; öntest sontest kontrol gruplu deneysel bir desende tasarlanmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu modelde, tarafsız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu araştırmanın çalışma grubu öğrencileri, Hatay ili Kırıkhan ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen dört sınıftan oluşmaktadır. Gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubudur. Derste deney grubundaki öğrencilere sanal oyun yöntemiyle ders anlatılmış, kontrol grubundaki öğrencilere de programa göre eğitim verilmiştir. Her iki gruba da deney öncesinde ve deney sonrasında testler yapılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS paket programında bulunan bağımlı değişken t testi ve bağımsız değişken t testi tekniği uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın neticesinde "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyun kullanımının deney grubundaki öğrencilerin başarı ön testleri ve başarı son testleri arasında önemli farklılıklar meydana getirdiği görülmüştür. Deney grubunda uygulanan sanal oyunların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanal oyun, tarih eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi,

Abstract

Virtual games stand out as an effective tool in social studies instruction. The purpose of the study was to examine the effects of virtual games on student achievement in social studies instruction. The aim was to measure the effects of virtual games on students' academic achievement during the course of the Ottoman State and Culture unit in the "Our Common Heritage" learning area and to reveal how these effects differ compared to traditional teaching methods. This research method was designed as a pretest-posttest control group experimental design. The pretest-posttest control group design involves two groups formed through unbiased assignment. The study group for this research consisted of students from four randomly selected 7th-grade classes at a middle school in Kırıkhan district, Hatay province. One group was the experimental group, and the other was the control group. The lesson was taught to the students in the experimental group using virtual games, while the students in the control group received instruction according to the program. Both groups were administered pre- and post-experimental tests. The data obtained at the end of the application were analyzed using the dependent variable t-test and independent variable t-test techniques in the SPSS package program. The study concluded that the use of virtual games during the "Ottoman Empire and Culture" unit in the "Our Common Heritage" learning area resulted in significant differences between the pretest and posttest achievement scores of students in the experimental group. It was

¹ Bu çalışma ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Sosyal Bilgiler ABD. Hatay, Türkiye. E-posta: servethali@mku.edu.tr

³ Hatay Millî Eğitim Müdürlüğü, Hatay, Türkiye. E-posta: gullucuk31@hotmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Hali, S. & Ünlü, G. (2026). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Oyunların Öğrenci Başarısına Etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 577-594.

determined that the virtual games implemented in the experimental group increased the students' academic achievement.

Keywords: *Virtual game, social studies education, history education*

1. GİRİŞ

Günümüzde dijital teknolojiler eğitimin her alanında hızla yer almakta, öğrencilerin öğrenme biçimleri de bu değişime paralel olarak evrim geçirmektedir. Bu değişim özellikle Z ve Alfa kuşakları gibi teknolojiyle iç içe büyüyen öğrenci gruplarında daha belirgin hale gelmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri, bu öğrencilerin dikkatini çekmede ve öğrenme süreçlerini etkili biçimde desteklemede yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle, öğrenmeyi hem eğlenceli hem de anlamlı hale getirecek alternatif yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sanal oyunlar, eğitsel içerikleri etkileşimli ve dinamik yollarla sunma potansiyeli taşıyan yenilikçi araçlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dersi gibi tarih, kültür, vatandaşlık ve toplum gibi multidisipliner yapıdaki derslerde; sanal oyunlar, soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmakta ve derse katılımı artırmaktadır. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların çok yönlü etkilerini deneysel bir yaklaşımla ortaya koyarak, akademik başarıyı kapsamlı bir biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin, öğretmenlere, program geliştiricilere ve eğitim teknolojisi uzmanlarına yol gösterici olması beklenmektedir (Şahin, 2020). Bu yenilik, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimdeki deneyimlerini geliştirir. Sosyal bilgiler öğretimindeki öğrenci başarısını artırmak, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biridir. Bu araştırma, sanal oyunların akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyarak öğretmenlerin daha etkili stratejiler geliştirmesine yardımcı olur. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci başarısının artırılması, bireyin akademik gelişimini desteklemenin yanı sıra, eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal bilinç gibi becerilerin kazandırılmasını da hedefleyen eğitim sisteminin temel önceliklerinden biridir. Bu araştırma, sanal oyunların akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini bilimsel verilerle ortaya koyarak, öğretmenlerin ders planlarını daha etkili şekilde yapılandırılmalarına ve çağdaş öğretim stratejileri geliştirmelerine rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Günümüz öğrencileri, "dijital yerliler" olarak nitelendirilmekte ve öğrenme süreçlerinde dijital araçlarla etkileşimli içeriklere daha fazla ilgi göstermektedir (Prensky, 2001).

Günümüz eğitiminde dijital okuryazarlık, bilgiye erişim, analiz etme, değerlendirme ve üretme süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir beceri haline gelmiştir. Eğitim teknolojilerinin hızla geliştiği bu çağda, sanal oyunlar öğrencilere yalnızca eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmakla kalmaz, aynı zamanda teknoloji ile bilinçli etkileşim kurma, dijital araçları etkili ve güvenli bir şekilde kullanma, problem çözme ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirme fırsatı sağlar. Bu oyunlar, öğrencilere veri analizi, strateji oluşturma ve karar verme süreçlerinde deneyim kazandırarak, onların dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarına katkıda bulunur. Böylece, sanal oyunlar aracılığıyla edinilen dijital beceriler, öğrencilerin akademik performanslarını desteklemenin yanı sıra, onların gelecekteki mesleki ve sosyal yaşamlarında da önemli bir avantaj haline gelir (Korkmaz, 2019).

Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin benimsenmesi, akademik başarıyı artırmasının yanı sıra derse yönelik ilgi ve katılımı da doğrudan güçlendirmektedir. Günümüzde bu katılımı sağlamada dijital araçlar kritik rol oynasa da okullardaki teknoloji altyapısının yetersizliği, sanal oyunların eğitime entegrasyonunda donanım ve yazılım eksiklikleri gibi sınırlayıcı unsurları beraberinde getirmektedir (Aydın, 2020). Mevcut altyapı imkânlarının yarattığı bu sınırlamalara rağmen, sosyal bilgiler dersinde sanal oyunlara dayalı öğretim uygulamalarının potansiyeli göz ardı edilmemelidir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen mevcut çalışma, kısıtlı teknolojik imkânlar çerçevesinde yürütülen oyun tabanlı öğretim sürecinin, öğrencilerin ders başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Oyunlar

Sanal oyunların sosyal bilgiler öğretimindeki önemi ve gerekliliği, eğitim alanında yeni bir perspektif ve yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Sanal oyunlar, öğrencilerin dikkatini çekme ve motive etme konusunda güçlü bir araç olarak görülmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında bazı öğrenciler için sıkıcı veya yeterince ilgi çekici olmayan sosyal bilgiler dersleri, interaktif ve oyun temelli bir yaklaşımla daha

etkili hale getirilebilir. Bu şekilde öğrenciler, oyunlar aracılığıyla konuları daha derinlemesine keşfetme ve öğrenme fırsatı bulurlar (Güngördü, 2002).

Sanal oyunlar, öğrencilere soyut kavramları somut durumlarla ilişkilendirme ve bu kavramları uygulamalı olarak deneyimleme şansı verir. Örneğin, tarihi olayları simüle eden bir sanal oyun, öğrencilere geçmişteki kararların sonuçlarını anlama ve bu kararların günümüz dünyasına etkilerini değerlendirme imkânı sunar. Her öğrenci farklı bir öğrenme stiline ve güçlü yönleri sahiptir. Sanal oyunlar, görsel, işitsel, kinestetik gibi farklı öğrenme stillerine hitap edebilir ve böylece her öğrencinin potansiyelini daha iyi ortaya çıkarmasına olanak tanır. Örneğin, bir oyun aracılığıyla tarihi bir olayı deneyimlemek isteyen bir öğrenci, bu süreçte daha derin bir öğrenme sağlayabilir. Sanal oyunlar aynı zamanda öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Günümüzün dijital çağında, teknolojiyi etkili ve güvenli bir şekilde kullanabilme yetisi, öğrenciler için kritik bir beceridir. Sanal oyunlar bu beceriyi eğlenceli bir bağlamda kazandırma şansı sunar.

Sanal oyunlar, öğretmenlere geleneksel ders materyallerine alternatif olarak kullanabilecekleri yenilikçi bir öğretim aracı sağlar. Bu araçlar, öğretmenlerin derslerini zenginleştirme, öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etme ve sınıf içi etkileşimi artırma konusunda yardımcı olabilir. Bu noktalar, sanal oyunların sosyal bilgiler öğretimindeki önemini ve gerekliliğini vurgulayan temel kanıtlardandır. Bu tür bir araştırma, bu potansiyellerin nasıl daha etkin şekilde kullanılabileceğini anlamak ve gelecekteki eğitim pratiklerini şekillendirmek için önemli bir adım olacaktır (Erdem, 2020).

Davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyal inşacı öğrenme teorileri, eğitimde farklı öğrenme süreçlerini ve öğrencilerin nasıl bilgi edindiğini açıklamaya çalışan temel teorik yaklaşımlardır. Bu teorilerin her biri, sanal oyunların eğitimdeki rolünü anlamak ve değerlendirmek için önemli bir çerçeve sunar (Kaymakçı, 2013). Davranışçı öğrenme teorisi, öğrencilerin davranışlarının dış uyarıcılar ve sonuçlar arasındaki ilişkiler yoluyla şekillendiğini savunur. Sanal oyunlar, bu teoriye göre öğrencilerin istenen davranışları sergilemesini teşvik eden yapılar sunar. Bilişsel öğrenme teorisi, öğrenmenin iç süreçler ve düşünme süreçleri aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular (Şimşek, 2009). Sanal oyunlar, bu teoriye göre öğrencilerin bilgi işleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Arslan, 2018). Yapılandırmacı öğrenme teorisi, öğrencilerin mevcut bilgileri ve deneyimleriyle yeni bilgilerini nasıl yapılandırdığını vurgular (Bozkurt, 1995). Bu teoriye göre sanal oyunlar, öğrencilerin kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına ve derinleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sosyal inşacı öğrenme teorisi ise öğrenmenin sosyal etkileşimler ve iş birliği yoluyla inşa edildiğini savunur (Özdemir, 1983). Çok oyunculu sanal oyunlar, öğrenciler arasında iş birliği, etkileşim ve bilgi paylaşımını teşvik eder. Her bir öğrenme teorisi, sanal oyunların eğitimde nasıl kullanılabileceği konusunda farklı bir bakış açısı sunar (Akman, 2022).

Eğitim alanındaki temel öğrenme teorilerinde önemi açıkça ortaya konulan sanal oyunların sınıf ortamında başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için dikkatli planlama ve yönetim gereklidir. Öğretmenlerin oyun sürecini yönetmeleri, öğrencilerin dikkatini toplaması ve öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamaları önemlidir. Ayrıca teknolojik altyapının yeterli olması, gerekli donanım ve yazılım desteğinin sağlanması oyunların verimli kullanılabilmesi için kritik bir gerekliliktir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların öğrenci başarısına etkisini incelemektir. “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyunların öğrencilerin ders içindeki akademik başarıları üzerindeki etkilerini ölçmek ve bu etkilerin geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında nasıl bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktır. Aynı zamanda öğrencilerin bilgi düzeylerinde meydana gelen değişimi ölçerek sanal oyunların öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu amaçla, ortaokul 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyun tabanlı öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test uygulanarak, sonuçların farklılaşıp farklılaşmadığını etki büyüklüğü hesaplanarak sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların öğrenci başarısına etkisini değerlendirmektedir. Sanal oyunların, eğitimdeki yerini ve bu teknolojilerin entegrasyonunun öğretim süreçlerine katkılarını öğrenme sürecindeki zihinsel süreklilik açısından oyun tabanlı yöntemlerin

katkısını ortaya koymak ve bu hedefler doğrultusunda yapılan araştırma, sosyal bilgiler eğitimine yönelik yenilikçi ve etkili yöntemlerin geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırmada temel soru 7.sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken şu şekilde formüle edilebilir: “Sanal oyunlarla ders işlenen deney grubu öğrencileriyle sosyal bilgiler programına göre öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında bir farklılık var mıdır?” Bu problem cümlesine göre alt problemler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyun tabanlı öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyun tabanlı öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki fark (fark puanları) bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyun tabanlı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test–son test başarı puanları arasında bir farklılık var mıdır?

5. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken kontrol grubu öğrencilerinin ön test–son test puanları arasında farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Sanal oyunların sosyal bilgiler öğretimindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenin içeriğinde, tarafsız seçimle meydana getirilen iki grup vardır. Birinci grup deney grubu olarak belirlenirken ikinci grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır (Karasar, 2008). Araştırmada sanal oyun kullanılarak öğretim yapılan grup deney grubu olarak seçilmiş, kontrol grubu olarak seçilen grupta ise sanal oyun kullanımına yer verilmeden öğretim yapılmıştır. Bu şekilde, sanal oyun kullanımının etkilerini değerlendirmek ve öğrenme süreçlerini karşılaştırmak amacıyla iki farklı grupta yapılan ölçümlere yönelik analiz yapılmıştır. Bu kapsamda, sanal oyunların eğitimde nasıl bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymak ve eğitimciler için etkili öğretim stratejileri geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır (Barton, 2005).

Bu çalışma yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Deney grubu öntest-sontest, kontrol grubu öntest-sontest 2x2 deney düzenine göre gruplar düzenlenmiştir. Kırıkhan Yunus Emre Ortaokulu 7/A ve 7/E sınıflarına sanal oyunla desteklenen sosyal bilgiler öğretimi yapılırken, 7/B ve 7/D sınıflarına ise normal yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Veri toplamak için öntest ve sontest tekniği uygulanmıştır. Sanal oyunların etkilerini istatistiksel analizlerle değerlendirmek için SPSS paket programı t etki büyüklüğü tekniği kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların öğrenci akademik başarıları ölçülmüştür. Bu kapsamda araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri ön test ve son test uygulamalı deneysel desende tasarlanmış olup veri

analizinde çalışmaya uygun olan SPSS paket programı kullanılmıştır (Şimşek, 2017). Etki büyüklüğü ise t etki büyüklüğü tekniği kullanılarak sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların öğrenci başarısı üzerine etkisi hesaplanmıştır.

2.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu öğrencileri, Hatay ili Kırıkhan ilçesi Yunus Emre Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen dört sınıftan oluşmaktadır. Kız-erkek ayrımı yapılmadan, iki sınıf kontrol grubu, iki sınıf ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin yaşları ve eğitim seviyeleri, araştırmanın amacına göre seçilmiştir (Turan, 1999). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Değişkenler			Grup	N	%
Toplam Öğrenci Sayısı			Kontrol	50	100
			Deney	50	100
Cinsiyet	Deney	Kız	25	50	
		Erkek	25	50	
	Kontrol	Kız	27	54	
		Erkek	23	46	
Ailenin Ekonomik Durumu	Deney	Düşük	31	62	
		Orta	11	22	
		Yüksek	8	16	
	Kontrol	Düşük	30	60	
		Orta	13	26	
		Yüksek	7	14	
Sanal Oyunların Başarıya Etkisi	Deney	Evet	48	96	
		Hayır	2	4	
	Kontrol	Evet	43	86	
		Hayır	7	14	
Sanal Oyunla Ders İşlenmeli mi?	Deney	Evet	49	98	
		Hayır	1	2	
	Kontrol	Evet	43	86	
		Hayır	7	14	
Toplam				100	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi her iki grupta da toplam öğrenci sayısı 50 olup, cinsiyet dağılımının oldukça dengeli olduğu görülmektedir. Deney grubunda kız ve erkek öğrenciler eşit sayıda (%50, n=25) yer alırken, kontrol grubunda kız öğrencilerin oranı %54 (n=27), erkek öğrencilerin oranı ise %46 (n=23) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda ağırlıklı olarak düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Deney grubunun %62’si (n=31), kontrol grubunun ise %60’ı (n=30) düşük gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin sanal oyunların akademik başarıya etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde, her iki grubun da büyük çoğunluğunun bu araçların etkili olduğu yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Deney grubunun %96’sı (n=48) ve kontrol grubunun %86’sı (n=43) sanal oyunların öğrenci başarısını artırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, derslerin sanal oyunlarla işlenmesine yönelik olumlu tutum oranı da oldukça yüksektir. Deney grubunun %98’i (n=49), kontrol grubunun ise %86’sı (n=43) bu yöntemin ders işleme sürecinde kullanılmasını uygun bulduğunu belirtmiştir.

2.4. Örneklem Seçimi

Araştırmanın geçerliliğini artırmak için, hedef kitle içerisinde rastgele bir örneklem seçimi yapılmıştır. Bu, farklı sosyoekonomik ve akademik arka planlara sahip öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesini sağlamıştır (Stannard, 1966). Öğrenciler, deney grubu (sanal oyunlar ile desteklenen öğretim) ve kontrol grubu (müfredata göre normal öğretim) olarak ikiye ayrılmıştır. Her grubun büyüklüğü, istatistiksel

analizlerin geçerliliği için yeterli olmalıdır (Nadel, 1984). Bu araştırmada örneklem seçimi rastgele olarak atanmış, Hatay ili Kırıkhan ilçesine bağlı bir ortaokuldaki 7/A ve 7/E sınıfları deney grubu; 7/B ve 7/D sınıfları kontrol grubu olarak seçilmiştir.

2.5. Uygulama Süreci

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Hatay ili Kırıkhan ilçesinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma, 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür ünitesinde yer alan tüm konuları kapsamaktadır. Ders işlenirken, araştırmacı konu alanlarına uygun olarak Tablo 2 de belirtilen sanal oyunlar öğretim materyali olarak kullanmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarının öğrenme düzeyleri birbirine yakın tutulmuş ve sınıfların içerisinde homojen bir dağılım (akademik başarı, öğrenme seviyesi, ailelerin kültürel özelliklerinin benzer olduğu sınıflar derse katılan öğretmenlerin ifadelerine ve başarı durumları sınıf ders ortalamalarına göre belirlenmiştir.) sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda 7/A ve 7/E sınıfları deney grubu; 7/B ve 7/D sınıfları kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Uygulama, kontrol grubu (7/B, 7/D) ve deney grubu (7/A, 7/E) sınıflarında 14 Ekim 2024’ te başlamış ve 31 Aralık 2024’ te sona ermiştir. Toplam 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın başında her iki gruba da aynı akademik başarı testi uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersi haftada üç saat olarak, hem kontrol hem deney grubunda aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda öğretim yıllık plana bağlı kalınarak yapılmış, deney grubunda ise sanal oyunlarla desteklenmiştir. Uygulama sonunda, her iki gruba da aynı akademik başarı testi tekrar uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edilerek yöntemin etkililiği değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Haftalara Göre Uygulama Tablosu

Hafta	Tarih	Kullanılan Sanal Oyun	Konu
1	14-18 Ekim 2024	Wordwall.net	Türkiye Selçuklu Devleti
2	21-25 Ekim 2024	Anagram	Osmanlı Devleti’nin kuruluşuyla ilgili görüşler
3	28Ekim-01 Kasım 2024	Eşleştir	Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu
4	4-9 Kasım 2024	Eşleşmeyi Bul	Osman Bey Dönemi
5	11-16 Kasım 2024	Bulmaca	Orhan Bey Dönemi
6	18-22 Kasım 2024	Grup Sıralaması	I. Murat Dönemi
7	25-30 Kasım 2024	Gameshow testi	Osmanlı Devleti’nde Fetihler
8	2-6 Aralık 2024	Kutuyu Aç	Ankara Savaşı ve Fetret Devri
9	9-13 Aralık 2024	Labirent Kovalamaca	Avrupa’daki Gelişmeler ve Osmanlı Devleti
10	16-20 Aralık 2024	Çarkıfelek	Osmanlı Devleti’nde Değişim Yılları
11	23-27 Aralık 2024	Balon Patlatma	Seyahatnamelerde Osmanlı

2.6. Verilerin Analizi

Veri analizi, SPSS istatistik paket programında bulunan, bağımlı örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi tekniği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Analiz çalışmasında, kontrol ve deney gruplarında başarı testi puanlarının ön test-son test karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmada, kontrol grubu ve deney grubu bulunan deneysel bir düzen yapılmış ve uygulamanın öncesinde ve sonrasında uygulanan testin başarı puanlarının karşılaştırılması istenmiştir. Kontrol grubu ön test-son test ve deney grubu ön test-son test şeklinde 2x2 deney düzeni oluşturulmuştur. Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının ayrı ayrı karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek için kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir.

Veri analizine geçilmeden önce, öncelikle verilerin dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. Bu çerçevede çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış; ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen çarpıklık kat sayısı .125, basıklık katsayısı ise -.766 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell'in (2013) belirttiği üzere, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer alması ve her iki normallik testinin anlamlılık düzeyinin .05' in üzerinde çıkması ($p > .05$), verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, veri analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan analizlerin ardından, elde edilen sonuçların etki düzeyini belirlemek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Buna göre, Cohen (1988)'e göre etki büyüklüğü değeri 0.20'den düşüğe küçük, 0.50 civarındaysa orta ve 0.80'in üzerindeyse büyük düzeyde etkiyi ifade etmektedir.

2.7. 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. Karşılaşılabilecek 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 Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 03.09.2024 tarih ve E- 21817443-050.99-415890 sayılı toplantısında 14 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin analiz sonuçları, bulgular ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

"Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında bulunan "Osmanlı Devleti ve Kültür" ünitesi işlenirken, sanal oyun tabanlı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puan Karşılaştırmaları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi	Deney	50	22.60	17.12	98	-.537	.593
	Kontrol	50	24.40	16.40			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunun öntest başarı puanı ortalaması ile kontrol grubunun öntest başarı puanı ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{98} = -.537$, $p > .05$). Bu bulgu, deneysel işlem öncesinde her iki grubun "Osmanlı Devleti ve Kültür" ünitesine yönelik başarı düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

"Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi "Ortak Mirasımız" öğrenme alanında bulunan "Osmanlı Devleti ve Kültür" ünitesi işlenirken, sanal oyun tabanlı öğretim uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin söntest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular ise Tablo 4 'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Puan Karşılaştırmaları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi	Kontrol	50	60.90	15.14	98	-7.273	.000*	1.46
	Deney	50	83.70	16.18				

* p<.05

Tablo 4. incelendiğinde, deney grubunun sontest başarı puanı ortalaması ile kontrol grubunun sontest başarı puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t(98) = -7.273$, $p < .05$). Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin başarı puanı ortalamasının ($\bar{X} = 83.70$), kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanı ortalamasından ($\bar{X} = 60.90$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların kullanıldığı öğretim uygulamasının, geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etkinin düzeyini belirlemek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen Cohen's d = 1.46 değeri, sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyunların kullanıldığı öğretim uygulamasının, öğrencilerin akademik başarısını artırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan “Osmanlı Devleti ve Kültür” ünitesi işlenirken, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasındaki fark (fark puanları) bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Şeklindeki alt probleme ilişkin bulgular ise Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanları Arasındaki Fark Puanı Karşılaştırmaları

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi	Deney	50	59.30	15.47	98	-6.455	.000*	1.29
	Kontrol	50	38.30	17.02				

* p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun ön test–son test başarı puan farkı ile kontrol grubunun ön test–son test başarı puan farkı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(98) = -6.46$, $p < .05$. Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin başarı puan farkı ortalamasının (= 59.30), kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puan farkı ortalamasından (= 38.30) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda, sanal oyunlar kullanılarak yürütülen Sosyal Bilgiler öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, analiz sonucunda hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 1.29 olması, sanal oyunların Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarısını artırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan “Osmanlı Devleti ve Kültür” ünitesi işlenirken, Sanal oyun tabanlı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin öntest- sontest başarı puanları arasında bir farklılık var mıdır?” alt probleminin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puan Karşılaştırmaları

Değişken	Deney Grubu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi	Öntest	50	24.40	16.40	49	-24.631	.000*	3.64
	Sontest	50	83.70	16.18				

* p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun ön test–son test başarı puan farkı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $t(49) = -24.63$, $p < .05$. Elde edilen verilere göre, deneysel işlem sonrasında

deney grubundaki öğrencilerin başarı puanı ortalaması (= 83.70), deneysel işlem öncesindeki başarı puanı ortalamasından (= 24.40) daha yüksektir. Bu sonuç, sanal oyunlar kullanılarak yürütülen Sosyal Bilgiler öğretiminin, öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Ayrıca, hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 3.64 olması, sanal oyunların Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını artırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ‘‘Ortak Mirasımız’’öğrenme alanında bulunan ‘‘Osmanlı Devleti ve Kültür’’ ünitesi işlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında farklılık var mıdır?” alt probleminin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 7’ da verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puan Karşılaştırmaları

Değişken	Kontrol Grubu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi	Öntest	50	22.60	17.12	49	-17.503	.000*	2.37
	Son test	50	60.90	15.14				

* p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubunun ön test–son test başarı puan farkı arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(49) = -17.50$, $p < .05$. Elde edilen bulgulara göre, işlem sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanı ortalamasının (= 60.90), işlem öncesindeki başarı puanı ortalamasından (= 22.60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, geleneksel öğretim yöntemiyle yürütülen Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca, hesaplanan Cohen's d etki büyüklüğü değerinin 2.37 olması, geleneksel öğretiminin Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını artırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgular neticesinde sanal oyun ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının farklılaşmadığı elde edilmiştir. İlk durumda öğrenci akademik başarısının birbirine yakın olduğu deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırma başarı olarak birbirine denk iki grup arasında yapılmıştır. Sonuç ifadelerini karşılayacak benzer ve farklı literatür incelendiğinde sonucu destekler niteliğindedir.

Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular ışığında sonuçlara bakıldığında sanal oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı görülmüştür. Literatür araştırmasına yer vererek araştırmamızın literatürü de desteklediği ispat edilmiştir. Sanal oyunların sosyal bilgiler öğretimine etkisi üzerine yapılan çalışmaların sonuçları, önemli bulgular ve genel değerlendirme şu şekilde özetlenebilir: Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla sosyal bilgiler konularını daha etkili bir şekilde öğrenirken, öğrenme sürecinde aktif rol alır ve deneyimsel öğrenme yaşarlar.

Sanal oyunların sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan çalışmalar hem olumlu hem de zorluklarla karşılaşılacak noktaları ortaya koymaktadır. Oyunlar, öğrencilerin sosyal bilgiler konularını daha ilgi çekici ve interaktif bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıırken, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirebilir. Örneğin, tarihle ilgili senaryolar veya simülasyonlar üzerinden yapılan oyunlar, öğrencilerin geçmişteki olayları analiz etmelerini ve farklı perspektiflerden değerlendirmelerini sağlar. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında araştırmamızın sonuçlarını destekler sonuçların elde edildiği görülmektedir. Benzer bir araştırmada ‘sanal oyunlar görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirilmiş interaktif ortamlar sunarak öğrencilerin tarih bilgilerini daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar’ sonucu çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Oyunlar, öğrencilerin bilgiyi derinlemesine anlamalarına ve uzun süre hatırlamalarına katkı sağlar (Levent, 1973).

Araştırmalar aynı zamanda teknik altyapı eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları gibi zorlukları da vurgulamaktadır. Bu alanlarda iyileştirmeler yapılması, sanal oyunların

etkin kullanımını artırabilir (Ata, 1998). Birçok okulda yeterli teknik altyapı ve internet erişimi bulunmamaktadır. Bu durum, sanal oyunların eğitim sürecine entegrasyonunu zorlaştırabilir. İyileştirme için, okulların teknolojik altyapılarının güçlendirilmesi ve tüm öğrencilerin eşit şekilde bu teknolojilere erişim sağlaması önemlidir (Erdem ve Oruç, 2010).

Bulgular, sanal oyunların eğitimde yenilikçi ve etkili bir araç olarak kullanılabilme potansiyelini ortaya koymakta olup, eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve öğrenci öğrenme deneyimlerinin iyileştirilmesine yönelik çeşitli önerilere de yol açmaktadır (Oğuzkan, 2000). Ayrıca, oyunlar genellikle tekrar etmeyi ve öğrenilen bilgilerin farklı bağlamlarda uygulanmasını teşvik eder. Bu da öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uzun süre hatırlamalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle, bilgiyi pratiğe dökme fırsatı sunan interaktif görevler veya simülasyonlar, öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirmelerine yardımcı olmaktadır (Oğuzkan, 2000).

Oğuzkan (2000) ve Ata (2002)'ye göre; oyunlar, öğrencilere karmaşık senaryolarla karşılaşma ve bu senaryoları analiz etme fırsatı verir. Öğrenciler, stratejik düşünme, alternatif çözümler üretme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler. Sanal oyunların ders süreçlerine entegre edilmesi, zaman yönetimi becerilerinin gelişmesini gerektirir. Ders planlaması yapılırken, oyunların nasıl ve ne zaman kullanılacağı dikkatlice düşünülmelidir. İyileştirme için, öğretmenlerin ders planlaması süreçlerinde sanal oyunların entegrasyonunu dikkate almaları ve ders sürecini verimli bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir.

Öztürk ve Otluoğlu (2003), yaptıkları çalışmada sanal oyunların seçiminin önemini vurgulayarak oyunların içeriği, öğrencilerin öğrenme hedeflerini desteklemeli ve müfredatla uyumlu olmalıdır. Örneğin, tarih dersinde kullanılacak bir oyun, öğrencilere tarihi olayları deneyimleme ve analiz etme fırsatı sunmalıdır ifadesini kullanmaktadır. Buradan yola çıkarak sanal oyunların programda bulunan temalara uygunluğunun önemi öne çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde sanal oyunların sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimine olan etkileri, öğrencilerin tarih bilgilerini kalıcı hale getirme sürecinde önemli bir rol oynadığı ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde teknolojinin etkin kullanımı ve sanal oyunların entegrasyonu, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini sağlayarak bilgi kalıcılığını artırır. Sanal oyunların sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimine entegrasyonu, eğitimde teknolojinin etkin kullanımını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleme potansiyelini ortaya koyar (Apaydın ve Er, 2005).

Çalışma konusu ile ilgili öne çıkan bir diğer önemli nokta ise teknik altyapının entegrasyon sürecinin başarıyı etkileyen bir faktör olduğudur. Okulların ve sınıfların yeterli teknolojik altyapıya sahip olması, oyunların sorunsuz bir şekilde kullanılabilmesini sağlar. Bu nedenle, oyunların kullanılacağı ortamların teknik gereksinimlerinin karşılanması ve uygun donanım ve yazılımın sağlanması önemlidir. Ayrıca, eğitim sürecine entegre edilen oyunlar, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirir. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla problem çözme becerilerini geliştirir, eleştirel düşünme yetilerini artırır ve iş birliği yapma fırsatı bulur (Şimşek, 2006).

Yapılandırmacı Öğrenme Teorisine göre sanal oyunlar, öğrencilere kendi bilgilerini yapılandırma fırsatı sunar. Oyunlar, öğrencilerin deneyimlerini ve bilgilerini bağlamalarına, anlamlandırmalarına ve yeni bilgilerle entegre etmelerine olanak tanır (Uysal, 2006). Sanal oyunlar aynı zamanda öğrenciler arasında rekabet ve işbirliği duygularını da tetikler. Birbirleriyle yarışma veya işbirliği yapma fırsatları, öğrencilerin birlikte çalışma ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu durum da öğrencilerin motivasyonunu artıran unsurlardan biridir (Çelebioğlu, 2007).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sanal oyunlar genellikle öğrencilere aktif öğrenme deneyimi sunmaktadır ve bu nedenle, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle öğrenci performansını değerlendirmenin zorluğu ortaya çıkmaktadır. İyileştirme için, oyunların öğrenci başarıları üzerindeki etkisini değerlendirebilen yeni değerlendirme yöntemleri geliştirilmelidir. Sanal oyunlar, öğrencilerin tarihî olayları ve kişilikleri grup halinde tartışmasını sağlar, bu da öğrencilerin farklı perspektiflerden öğrenme fırsatı bulmasını ve tarihî konulara daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmasını destekler (Schrader ve McCreery, 2008).

Öğretmenler, oyunların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini, iş birliği ve problem çözme yeteneklerini desteklediğini belirtmektedir. Bununla birlikte, teknolojinin entegrasyonu ve oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin etkili kullanımı konusunda örneğin teknik altyapı yetersizlikleri,

öğretmenlerin yeterli eğitim ve destek eksiklikleri gibi bazı zorluklar da rapor edilmektedir (Kaymakçı ve Er, 2009).

Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular ışığında sanal oyunların sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimine etkisi incelendiğinde, bilgi kalıcılığı üzerindeki etkileri önemli bir araştırma alanı olmuştur. Bilgi kalıcılığı, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uzun süre hatırlama ve kullanabilme kapasitesini ifade eder (Alpaslan, 2009).

Bilgi kalıcılığı üzerindeki etkileri değerlendirirken, oyunların dikkatle seçilmesi ve pedagojik amaçlarla entegre edilmesi önemlidir. Eğitimcilerin oyunların içeriğini dikkatlice planlaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlaması, bilgi kalıcılığını artırmak için kritik öneme sahiptir (Erdem, 2010).

Oyunlar genellikle öğrencilere olayları ve kavramları deneyimleme fırsatı sunar ve bu sayede öğrenmenin daha derinlemesine olmasını sağlar. Örneğin, tarihle ilgili senaryoları oynayan öğrenciler, olayların iç dinamiklerini ve sebeplerini daha iyi anlamaktadır (Kaymakçı ve Er, 2009).

Sanal oyunlar genellikle öğrencilere karmaşık senaryolar ve simülasyonlar sunarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Oyunlar, öğrencilerin farklı durumları analiz etmelerini, veri toplamalarını ve bu verileri yorumlamalarını sağlar. Örneğin, tarihi olayları simüle eden oyunlar, öğrencilere olayların nedenlerini ve sonuçlarını anlama fırsatı sunar ve bu süreçte eleştirel düşünme becerilerini güçlendirir. Ancak, bu olumlu etkilerin sağlanabilmesi için oyunların dikkatle seçilmesi ve pedagojik amaçlarla entegre edilmesi önemlidir. Oyunların öğrencilere doğrudan öğretim veya rehberlik sunan bir araç olarak kullanılması, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Öztürk, 2009).

Sanal oyunların sosyal bilgiler dersi öğretimine etkisi konusunda yapılan çalışmaların olumlu yanlarından biri de öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkileridir. Eğitimde teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasının ve öğrenme ortamlarının daha etkili hale getirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Er, 2010). Bu bağlamda, eğitimcilerin oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini dikkatlice planlaması ve entegre etmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve daha başarılı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bu entegrasyon süreci, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerine ve önemli beceriler kazanmalarına katkı sağlayabilir, bu da gelecekteki eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde kritik bir rol oynar (Akbaba, 2010).

Erdem ve Er (2010) yaptıkları çalışmada sanal oyunların ders öncesi hazırlığının önemini vurgulayarak entegrasyon sürecinde eğitimcilerin rolünün büyük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, oyunları nasıl kullanacaklarını planlamalı, öğrencileri oyun sürecinde rehberlik etmeli ve öğrenme sürecini değerlendirmelidir.

Oyunlar, öğrencilere öğrenme materyallerini keşfetme ve anlama fırsatı verirken, öğretmenler de öğrencilerin ilerlemesini takip edebilir ve gerektiğinde destek sağlayabilir. Bu çalışmada sanal oyunların kullanımına yönelik hazırlığın çok önemli olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin sanal oyunları etkin bir şekilde kullanabilmesi için yeterli eğitim ve hazırlık sürecine ihtiyaçları olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler, interaktif ve görsel olarak zenginleştirilmiş içeriklerin tarih bilgilerini daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır (Akar, 2013).

Sanal oyunlar, öğrencilerin derse katılımını artırır ve öğrenme materyallerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar. Öğrenci motivasyonunu artıran faktörler arasında oyunların sunduğu hedefler, ödüller ve başarımlar da yer alır. Örneğin, oyun içi ödüller veya seviyeler ilerledikçe kazanılan başarımlar, öğrencilerde başarıma arzusunu artırır. Ayrıca, oyunlar genellikle öğrencilere özgürlük ve kontrol hissi sağlar, bu da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini teşvik eder (Kaya, 2011).

Sanal oyunların pedagojik amaçlarla entegre edilmesi ve öğretmenlerin bu süreçte rehberlik yapması önemlidir. Oyunların ders içeriğiyle uyumlu bir şekilde kullanılması, etkilerin maksimum düzeye çıkarılmasına yardımcı olur. Sanal oyunların sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimine entegrasyonu, eğitim sürecinde önemli bir stratejik yaklaşımı gerektirir. Bu entegrasyon süreci, oyunların eğitim amaçlarına uygun bir şekilde nasıl kullanılacağını ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine nasıl yönlendirileceğini belirlemeyi içerir (Yurt, 2018).

Oyunların seçimi ve entegrasyonu, eğitim amaçlarına uygun olmalıdır. Oyunların içeriği, öğrencilerin öğrenme hedeflerini desteklemeli ve müfredatla bütünleşmelidir. İyileştirme için, oyunların pedagojik açıdan değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre seçim yapılması önemlidir (Şimşek, 2019). Konu ile ilgili literatüre bakıldığında araştırmamızın sonuçlarını destekler sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Sanal oyunların sosyal bilgiler öğretimine etkisi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme, farklı perspektifleri değerlendirme, mantıklı sonuçlar çıkarma ve eleştirme yeteneği olarak tanımlanırken, problem çözme becerileri ise karşılaşılan zorlukları aşma, çeşitli stratejiler geliştirme ve çözüm yolları bulma sürecidir (Akgül, 2019).

Problem çözme becerileri açısından, sanal oyunlar genellikle öğrencilere alternatif çözüm yolları düşünme, strateji geliştirme ve karar verme pratiği yapma fırsatı verir. Oyunlar, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve bu süreçte deneme-yanılma yöntemleriyle öğrenmelerine olanak tanır. Örneğin, tarihi bir sorunu çözmek için oyunda farklı stratejiler deneyen öğrenciler, problem çözme yeteneklerini geliştirirler (Kılıç, 2020).

Sanal oyunların sosyal bilgilerin öğretimine entegrasyonunda karşılaşılan zorluklar ve iyileştirme alanları, bu teknolojinin etkin kullanımını sağlamak için dikkate alınması gereken önemli noktalar (Koçak, 2021). Konu ile ilgili literatüre bakıldığında araştırmamızın sonuçlarını destekler sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Oyunların öğrencilerin ilgisini çekmesi ve öğrenme sürecini desteklemesi için dikkatlice planlanması gerekmektedir. Sanal oyunların sosyal bilgiler öğretiminde daha yaygın bir şekilde kullanılabilmesi için eğitim politikalarının destekleyici olması gerekmektedir. Eğitim kurumları ve karar vericiler, sanal oyunların potansiyellerini tanımalı ve bu teknolojik araçları etkin bir şekilde entegre etmek için gerekli adımları atmaları gerekmektedir. Tüm bu sonuçlar, sanal oyunların sosyal bilgiler öğretimindeki rolünü güçlendirerek öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu şekilde, geleceğin eğitim ortamlarında teknolojinin potansiyellerinden tam olarak faydalanarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini güçlendirmek mümkün olacaktır. Öğrenciler, sanal oyunlar aracılığıyla tarihî olayları yeniden yaşayarak ve bu olaylara aktif olarak katılarak, daha kalıcı ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşarlar (Uysal, 2019).

Çalışkan ve Çelik (2021), yaptıkları çalışmalarda sanal oyunların sosyal bilgiler dersi öğretimine entegrasyonunun değerlendirme aşamasında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, ileriye dönük araştırmaların, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye ve sanal oyunların etkin kullanımı için uygun stratejiler geliştirmeye odaklanması gerekmektedir.

Sonuç olarak, sanal oyunların sosyal bilgiler öğretimine ve özellikle tarih öğretimine olan etkileri, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde teknolojinin etkin kullanımının ve sanal oyunların öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin bu önemli becerileri kazanmalarına ve geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Kaymakçı & Er, 2014).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın problemleri ışığında elde edilen bulgular neticesinde “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyun kullanımının deney grubundaki öğrencilerin başarı ön testleri ve başarı son testleri arasında önemli farklılıklar meydana getirdiği görülmüştür. Bu nedenle deney grubunda uygulanan sanal oyunların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgular neticesinde sanal oyun ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının farklılaşmadığı elde edilmiştir. İlk durumda öğrenci akademik başarısının birbirine yakın olduğu deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırma başarı olarak birbirine denk iki grup arasında yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgular neticesinde “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında bulunan Osmanlı Devleti ve Kültür Ünitesi işlenirken sanal oyun tabanlı öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen buradaki anlamlı farklılık, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan sanal oyunların deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarısını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgular neticesinde sanal oyun ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki ortalama fark puanının kontrol grubundaki fark puanının ortalamasından fazla çıkması, deney grubunda uygulanan sanal oyunların öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgular neticesinde, sanal oyun tabanlı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olması, öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığını kanıtlamaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde sanal oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen bulgular neticesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 22,60 iken son test puan ortalaması 60,90’ dır. Deney grubunun ön test ortalaması 24,40 iken, son test puan ortalaması 83,70’tir. Her iki grupta da son testlerde artış görülmektedir. Ama sanal oyun yöntemi ile eğitim verilen deney grubunun puanlarının fazla olması, sanal oyun yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Sanal oyunların eğitimdeki rolü ve etkisi üzerine yürütülen çalışma bu teknolojilerin eğitim süreçlerine nasıl entegre edilebileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Sanal oyunlar, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırır ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla öğrenme materyallerine daha fazla katılım gösterirler bu sayede akademik başarıda artış gözlenmektedir. Ancak, sanal oyunların etkili bir şekilde entegre edilebilmesi ve potansiyellerinden tam olarak faydalanılabilmesi için bazı önemli sonuçlar ve öneriler öne çıkmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin bu teknolojik araçları kullanma konusundaki hazırlıklarının artırılması gerekmektedir. Öğretmenler, sanal oyunları pedagojik olarak nasıl entegre edeceklerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl destekleyeceklerini öğrenmelidir. Bu süreçte teknik yeterliliklerinin yanı sıra, oyunların eğitim amaçlarına uygun olarak seçilmesi ve kullanılması da kritik önem taşır. Diğer bir önemli husus ise teknik altyapı ve erişim sorunlarıdır. Sanal oyunların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uygun teknolojik altyapı ve internet erişimi sağlanmalıdır. Eğitim kurumlarının bu konuda yeterli destek ve kaynak sağlaması, öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, sanal oyunların içeriğinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve yaş gruplarına uygun olarak tasarlanması önemlidir. Çalışma ile ilgili literatüre bakıldığında araştırmamızın sonuçlarını destekler sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Çalışmadan elde edinilen sonuçlara göre şu öneriler geliştirilmiştir;

- Eğitim fakültelerinde sanal oyun destekli programa uygun eğitimler verilmelidir.
- Eğitim kurumları, eğitmenlere yönelik düzenli olarak teknoloji eğitimleri düzenlemesi önemle önerilmektedir.
- Eğitim kurumları, sanal oyunların potansiyelinden nasıl faydalanabileceklerini öğretmelidir.
- Politika yapıcılar, öncelikle teknoloji entegrasyonunu teşvik eden stratejiler geliştirilebilir.
- Akademik başarıyı artırmak için sanal oyun temelli çalışmaları öğrencilerle birlikte yapılabilir. Öğrencilerin sanal oyun üzerinde çalışması sağlanmalı ele alınan dönem her açıdan öğretmen öğrenci etkileşimi ile birlikte değerlendirilebilir.
- Sanal oyunların içeriklerinin, öğrenme hedefleri ve yaş gruplarına uygun olarak seçilmesi ve tasarlanması önerilmektedir.

- Sanal oyunlar, öğrencilerin tarihle ilgili kavramları anlamalarına ve bu kavramları gerçek dünya bağlamlarında uygulamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.
- Öğrencilerin, okul dışı zamanlarında da sosyal bilgiler ile ilgili eğitici sanal oyunları seçip oynamaları teşvik edilmelidir.
- Öğrenciler kendi sanal oyunlarını yapmaları yönünde teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akar, G. A. (2013). *Tanzimattan II. Meşrutiyete Türk edebiyatında biyografi* (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, B. (2010). *Tarih öğretiminde biyografiler*. M. Safran (Ed.). Tarih Nasıl Öğretilir? İstanbul: Yeni İnsan.
- Akgül, H. (2019). Neden oyun oynamalıyız? *Görünüm*, 5, 15, -23. <https://avesis.uludağ.edu.tr/yayin/bfbdfcc7-ec70-4470-bf7e-bb8a1a29896b/neden-oyun-oynamaliyiz>
- Akman, E. (2022). *İlkokulda eğitsel dijital oyunlarla öğretim*. Vizetek Yayıncılık.
- Apaydın, H. (2005). *Psikolojik açıdan şiddet ve din*. Küresel Bir Sorun Olarak Şiddet ve Din Sempozyumu Bildiri Kitabı (47-58). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Alpaslan, G. (2009). *Şiir, yaşam öyküsü, öz yaşam öyküsü*. N. Demir & E. Yılmaz (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, A. (2018) Geçmişten günümüze uzanan süreçte oyun ve oyuncaklardaki farklılaşmanın incelenmesi (Sivas İli Örnekleme). *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 69-87.
- Ata, B. (1998). *John Dewey ve Türkiye’de ilköğretimde tarih öğretimi (1923-1930)*. Atatürk’ün Cumhuriyetinİlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu Bildirileri, Ankara, Türkiye, 01 Kasım 1998, 57-77, (Tam Metin Bildiri)
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde dökümanlarla öğretim yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 22(175), 80-86.
- Aydın, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde oyun tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 187-204.
- Aydın, Z. (2020). *Eğitimde oyun, oyunlaştırma ve eğitsel oyun*. Pegem Akademi.
- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: *Breaking through the myths*. *Social Education*, 86(10), 745-753.
- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Bozkurt, A., & Bozkurt, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal gerçeklik kullanımı ve öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 15(4), 415-434.
- Çalışkan, N. (2021). Hemşirelik eğitiminde oyun temelli öğrenmede yenilikçi bir yaklaşım: Sanal oyun simülasyonu. *Journal of Human Sciences*, 18(4), 657- 664.
- Çelik, S. & Özcan, K. (2021). Motivasyonel görüşme tekniğine dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılığı düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 257- 274.
- Çelebioğlu, S. (2007). *Türk edebiyatında modern biyografinin doğuşu* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Er, H. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde biyografi öğretimi: Atatürk’ün hayatı metninin analizi ve yeni bir tasarım* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin biyografi kullanımına ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, R. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Erdem, B. K. (2020). Çevrimiçi dönüşümün mesleki tezahürü: E-Spor faaliyetleriyle dijital oyuncular kuşağı. *Journal of Economy Culture and Society*, Özel Sayı:1, 315-336. <http://doi.org/10.26650/JECS2019-010710>
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2011). *Biyografik eserlerin tarih öğretimine katkısı ve İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e uzanan sürecin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaymakçı, S., & Er, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı*. M. Safran (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 230-255.
- Kaymakçı, S., & Er, H. (2014). *Sosyal bilgilerde biyografi kullanımı*. M. Safran (Ed.), Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1- 25.
- Koçak, N. & Tosun, Ö. C. (2021). Fen bilimleri dersi kapsamında eğitsel oyunlarla ilgili yapılmış çalışmaların analizi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 208- 234.
- Korkmaz, Z. (1995). *Anadolu ağızları üzerindeki araştırmaların bugünkü durumu ve karşılaştığı sorunlar*. Türk Dili Üzerine Araştırmalar II, 232. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Ö. (2019). Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri, oyun alışkanlıkları ve tercihleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 798-812. <https://doi.org/10.17679/inuefd.505200>
- Levent, A. G. (1973). *Türk edebiyatı tarihi*. Ankara: TTK Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oruç, Ş., & Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215-229.
- Özdemir, E. (1983). *Yazı ve yazınsal türler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. (1990). *Örnekle-açıklamalı edebiyat bilgileri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, C. (2000). Roman nedir? *Türk Yurdu*, 20(153-154), 6-10.
- Özdemir, Y. (2007). Öğretmen tükenmişliğini yorumlamada sınıf yönetimi yeterliliğinin rolü. *International Journal of Social Sciences*, 2, 257-263.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyal*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bakış*. C. Öztürk (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Schrader, P. G. (2008). Learning in technology: Reconceptualizing immersive environments. *AACE Journal*, 16(4), 457- 475.

- Schrader, P. G., & McCreery, M.P. (2008). The acquisition of skill and expertise in massively multiplayer online games. *Educational Technology Research & Development*, 56, 557-574.
- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
- Şimşek, A. (2006). *Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretimi alanı çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma bağlamında çağdaş dünyanın neresindedir? II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, A. (2009). *Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler*. M. Safran (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ş. (2017). Konuşma ve yazma etkinliklerinde şiir metinlerinin kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 12(34): 371-380.
- Şimşek, A. (2018). Dünyada Türk imajı: Tarih ders kitaplarındaki durum. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, G. (1999). *Bir yaşamın içi dışı*. Ankara: Kitaplık Yayınları.
- Uysal, L. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğretme stratejilerinin, öğrencinin anlama ve yorumlama düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uysal, D. (2019). İngilizce dil öğretimi öğretmenlerinin bakış açısıyla yükseköğretimde İngilizce dil hazırlık müfredatına ilişkin sorunlar ve çözümler. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 452-467.
- Yurt, Ö., Keleş, S., & Kandir, A. (2018). Kültürel-Tarihsel kuram'a Göre "-Mış Gibi Oyunlar": okulu öncesi öğretmenlerinin eğilimlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 265-285.

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Oyunların Öğrenci Başarısına Etkisi

The Impact of Virtual Games on Students' academic Achievement in Social Studies Teaching

Servet HALİ  & Güllü ÜNLÜ 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.384](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.384)

Geliş/Received: 25/11/2025

Kabul/Accepted: 30/12/2025

Extended Abstract

Introduction

Virtual games stand out as an effective tool in social studies education. The purpose of the study is to examine the effects of virtual games on student achievement in social studies education. In today's education, digital literacy has become a multifaceted skill encompassing the processes of accessing, analyzing, evaluating, and producing information. In this era of rapidly evolving educational technologies, virtual games not only provide students with an enjoyable learning environment but also provide opportunities to consciously interact with technology, use digital tools effectively and safely, and develop problem-solving and critical thinking skills. These games provide students with experience in data analysis, strategy development, and decision-making, helping them adapt to the demands of the digital age. Thus, the digital skills acquired through virtual games not only support students' academic performance but also become a significant advantage in their future professional and social lives (Korkmaz, 2019).

Methods

The aim is to measure the effects of virtual games on students' academic achievement while teaching the Ottoman Empire and Culture unit in the "Our Common Heritage" learning area and to reveal how these effects differ when compared to traditional teaching methods. This study, conducted to examine the effects of virtual games on social studies education, was designed with a pretest-posttest control group experimental design. The pretest-posttest control group design included two groups created through unbiased selection. The first group was designated as the experimental group, while the second group was designated as the control group. Pre- and post-experiment measurements were taken in both groups. Student academic achievement in social studies education was measured by using virtual games while teaching the Ottoman Empire and Culture unit in the "Our Common Heritage" learning area of the 7th grade social studies course in middle school. The SPSS package program, appropriate for the study, was used in data analysis. The effect size of virtual games on student success in social studies teaching was calculated using the t effect size technique.

The study group for this study consisted of four randomly selected seventh-grade students from Yunus Emre Middle School in the Kırıkhan district of Hatay province. One group was an experimental group and the other a control group. During the lesson, students in the experimental group were taught using virtual games, while students in the control group received instruction according to the program. Both groups were tested before and after the experiment.

The research was conducted at Yunus Emre Middle School in the Kırıkhan district of Hatay province during the first semester of the 2024-2025 academic year. The study covered all topics covered in the Ottoman Empire and Culture unit within the "Our Common Heritage" learning area of the 7th-grade

social studies course. During the course, the researcher used the virtual games listed in Table 2 as teaching materials, in accordance with the subject areas.

Data analysis was conducted using the dependent samples t-test and independent samples t-test techniques found in the SPSS statistical package. In the analysis, a pretest-posttest comparison of achievement test scores was conducted in the control and experimental groups. An experimental design was created with a control group and an experimental group, and achievement scores were compared before and after the application. A 2x2 experimental design was created with a pretest-posttest in the control group and a pretest-posttest in the experimental group. A dependent samples t-test was used to determine whether the difference between the pretest and posttest means of the students in the control and experimental groups was significant.

The independent samples t-test was used to compare the control and experimental groups separately. The independent samples t-test is a statistical analysis method used to test whether the means of two independent groups differ from each other. This analysis method requires that the groups being compared are independent of each other and that the measurements obtained from these groups are at least on an equally spaced scale. This allows reliable results to be obtained to determine whether the difference between the groups is statistically significant. In correlated samples, the t-test is used to determine whether the difference between variables is significant. The independent samples t-test is a statistical analysis method used to compare the means of two separate groups and determine whether the difference is due to chance or statistically significant. This test allows for the statistical assessment of potential differences between groups and has helped to obtain reliable results in research.

Before proceeding with data analysis, the distributional properties of the data were first evaluated. Within this framework, skewness and kurtosis coefficients were calculated; the Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov tests were also used to determine whether the data exhibited a normal distribution. The skewness coefficient was found to be 0.125, and the kurtosis coefficient was -0.766. As stated by Tabachnick and Fidell (2013), skewness and kurtosis values between -1.5 and +1.5, and the significance level of both normality tests being above 0.05 ($p > .05$), indicate that the data were normally distributed. In line with these findings, the use of parametric tests in data analysis was deemed appropriate. Following the analyses, Cohen's d effect size was calculated to determine the effect size of the obtained results. According to Cohen (1988), if the effect size value is less than 0.20, it indicates a small effect, if it is around 0.50, it indicates a medium effect, and if it is above 0.80, it indicates a large effect.

Results and Discussion

The study concluded that the use of virtual games during the "Ottoman Empire and Culture" unit in the "Our Common Heritage" learning area resulted in significant differences between the pretest and posttest achievement scores of students in the experimental group. It was determined that the virtual games implemented in the experimental group increased the students' academic achievement. In conclusion, the effects of virtual games on social studies instruction, and particularly history instruction, help students develop critical thinking and problem-solving skills. In this context, the effective use of technology in education and the integration of virtual games into teaching processes contribute to students' acquisition and development of these important skills (Kaymakçı & Er, 2014).

Araştırma Makalesi / Research Article

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Geleceklerinin Yordayıcıları Olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Kariyer Karar Verme Öz-Yetenlikleri

Social Emotional Learning Skills and Career Decision Self-Efficacy as Predictors of University Students' Career Futures

Selcen Sultan UÇAR¹  & Feride BACANLI² DOI : [10.63556/ankad.v10i2.350](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.350)

Geliş/Received: 11/10/2025

Kabul/Accepted: 02/02/2026

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin ve kariyer karar verme öz-yetenliklerinin (KKVÖY) kariyer geleceklerini (KG) yordama güçlerini belirlemektir. Çalışma grubuna 263 (187 kadın, 76 erkek; $\bar{X}$ yaş=24.3) üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği-Genç Yetişkin Formu, Karar Verme Öz-Yetenlik Ölçeği ve Kariyer Geleceği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilere uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer karar verme öz-yetenlik toplam puanlarının birlikte kariyer geleceği puanlarına ilişkin toplam varyansın %31'ini açıkladığını göstermiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri, kariyer geleceğinin en güçlü yordayıcısı ($\beta=.32$) olup kariyer karar verme öz-yetenliği de kariyer geleceği toplam puanlarını anlamlı olarak yordamıştır ($\beta=.29$). Bulgular, üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer karar verme öz-yetenliklerinin kariyer geleceklerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları, ilgili literatüre dayanılarak tartışılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş, gelecekteki teorik ve uygulamalı araştırmalar ve üniversitelerin kariyer gelişim merkezlerinde yapılabilecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: kariyer geleceği, sosyal duygusal öğrenme becerileri, kariyer karar verme öz-yetenliği,

Abstract

The purpose of this study was to determine the predictive power of university students' social emotional learning (SEL) skills and career decision-making self-efficacy (CDES) on their career futures (CG). The study group included 263 university students (187 female, 76 male; age $X = 24.3$). Data were collected using the Social Emotional Learning Scale-Young Adult Form, the Decision-Making Self-Efficacy Scale, and the Career Futures Scale. Multiple linear regression analysis applied to the data showed that the total scores of social emotional learning skills and career decision-making self-efficacy together explained 31% of the total variance in career futures scores. Social emotional learning skills were the strongest predictor of career futures ($\beta=.32$), and career decision-making self-efficacy significantly predicted total career futures scores ($\beta=.29$). Findings indicated that university students' social emotional learning skills and career decision-making self-efficacy had an impact on their career futures. The research findings are discussed based on relevant literature. The limitations of the research are stated, and suggestions are presented for future theoretical and practice research and studies that can be studied in university career development centers.

Keywords: career future, social-emotional learning skills, career decision-making self-efficacy.

¹ Öğr. Gör. Dr.Selcen Sultan UÇAR. Millî Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu Dekanlığı, Ankara, Türkiye. selcensk@gmail.com

² Prof. Dr. Feride BACANLI. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye. ferbacanli@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Uçar, S.S. & Bacanlı, F., (2026). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Geleceklerinin Yordayıcıları Olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Kariyer Karar Verme Öz-Yetenlikleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 595-609.

1. GİRİŞ

Üniversite yılları, öğrencilerin bir yandan seçtikleri kariyerlerinin öğrenimini yaptıkları, diğer yandan kariyer gelecekleri için hazırlık ve sorumlulukları üstlendikleri süreçleri içermektedir. Üniversite öğrencileri, öncelikle seçtikleri kariyeri öğrenmek için gerekli akademik ve kariyerle ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmakla sorumludurlar. Bu öğrencilerin aynı zamanda kişisel, sosyal ve kariyer yaşamları için kariyer planlamalarını yapmak, kariyer gelişimlerini zenginleştirmek ve kariyer geleceklerini hazırlamak gibi önemli sorumlulukları da vardır. Bunlara ilaveten günümüzde hızlı dijitalleşme ve yapay zekâ tüm yaşam alanlarına, tüm yaş ve eğitim düzeylerindeki insanlara yaşamlarını kolaylaştırıcı etkiler getirirken bu etkilerin sürekliliği için de birtakım sorumluluklar getirmektedir. Örneğin; bu araştırmanın katılımcıları okuldan işe geçiş sürecindeki üniversite öğrencilerinin öncelikle akademik ve kariyerleriyle ilgili çağdaş bilgi ve becerileri kazanmaları, kariyer planlamalarını güncellemeleri, kariyer geleceklerini oluşturan ve etkileyen değişkenleri tanımaları ve kariyer gelecekleriyle ilgili sorumlulukları üstlenmeleri gerekmektedir.

Kariyer gelişimi, kariyer planlama ve kariyer geleceğine ilişkin kazanılması gereken tutum, davranış, bilgi ve kişilik özellikleri durağan bir süreçte değil, dinamik ve sürekli bir gelişim süreci içerisinde şekillenir. Bu üç kavram birbirini besler ve tamamlarlar. Günümüzde yaşanan hızlı dijitalleşme çoğu kariyerin yapısını, eğitim şeklini ve süresini ve sonuçta istihdamını etkileyerek çeşitli değişikliklere sebep olmaktadır. Bunlara ilaveten yapay zekâ teknolojisinin de kariyerler üzerindeki artan etkisi düşünüldüğünde özellikle okuldan işe geçiş sürecindeki üniversite öğrencilerinin iş dünyasını tanımaları ve istihdam edilebilirlikle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları giderek önem kazanmaktadır. Rottinghaus vd. (2005) de özellikle üniversite öğrencileri ve yeni işe girecek kişiler için istihdam edilebilirliğin önemli olduğunu ileri sürerek istihdam edilebilirliği karşılayabilecek ve oluşturabilecek değişkenleri içerecek kavramı kariyer geleceği olarak tanımlamışlardır. Kariyer geleceği kavramı ve kavramın içerdiği değişkenler Kariyer Geleceği Envanterinin geliştirilme çalışmasında tanımlanmıştır. Kariyer geleceği kavramı tanımlanırken iyimser ve uyumlu bireylerin akademik olarak daha yüksek hedeflere ulaşmaya çalıştıkları, böyle kişilerin eğitim ve kariyerle ilgili planlarını daha rahatlıkla yaptıklarını ve kariyer anlayışlarını ileriye götüren etkinliklerde bulundukları ileri sürülmüştür.

Rottinghaus vd. (2005), kariyer geleceği kavramının bireylerin kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ile iş dünyası ve iş dünyasına ilişkin bilgi sahibi olma algılarını yansıtabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu doğrultuda, bireylerin istihdam edilebilirliklerini şekillendirebilecek değişkenlere yönelik algılarını ölçmek amacıyla Kariyer Geleceği Envanteri'ni geliştirmişlerdir.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kariyer gelecekleriyle ilgili sorumlulukları üstlenebilmelerine yardımcı olabilmek için kariyer geleceklerinde önemli rolleri olabileceği düşünülen değişkenlerin (sosyal duygusal öğrenme ve kariyer karar verme öz-yetkinliği) kariyer geleceği ile ilişkilerinin incelenmesine odaklanılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin ve kariyer karar verme öz-yetkinliklerinin (KKVÖY) kariyer geleceklerini (KG) yordama güçlerini belirlemektir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer karar verme öz-yetkinliğinin kariyer geleceği ile ilişkilerinin incelenmesine ilişkin görüşler, öncelikle bu değişkenlerin olduğu teorik yapılara ve bu değişkenlerin kariyerle ilgili değişkenlerle ilişkilerinin, rollerinin incelendiği önceki araştırma sonuçlarına dayanılarak belirlenmiştir.

1.1. Kariyer Geleceği

Rottinghaus vd. (2005) kariyer geleceğini, kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş dünyası bilgisi olarak adlandırdıkları üç değişkeni içeren bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Buna göre kariyer uyumluluğu "bir bireyin gelecekteki değişikliklerle başa çıkma ve bundan yararlanma kapasitesine bakış şekli, yeni iş sorumluluklarıyla ilgili rahatlık düzeyi ve öngörülemez olaylara karşı kariyer planlarını değiştirdiğinde iyileşme yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Kariyer iyimserliği, bireyin gelecekteki kariyer gelişimine ilişkin olumlu beklentiler taşıma, potansiyel fırsatlara odaklanma ve kariyer planlama görevlerini yerine getirirken psikolojik rahatlık hissetme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacılar, iş dünyası bilgisini bireyin iş piyasası yapısını ve istihdam trendlerini anlama düzeyine ilişkin algısı olarak tanımlamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, üç değişkenden oluşturulan kariyer geleceği kavramıyla ilgili ilk araştırmaların kariyer geleceği kavramının ölçümüyle ilgili Rottinghaus vd. (2005) ve McIlveen vd. (2013) tarafından yapılan araştırmalar oldukları dikkati çekmektedir.

Rottinghaus vd. (2005) kariyer geleceği kavramını geliştirirken bu kavramın üç değişkenden oluştuğunu ileri sürmektedirler. Bununla beraber araştırmacılar kariyer geleceği kavramını Savickas'ın (2002;2005) kariyer uyumluluğu (KU) kavramı ile bütünleştirip kariyer geleceğini temsil edebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle bu araştırmada da kariyer geleceğiyle ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilirken kariyer geleceğini kariyer uyumluluğunun temsil ettiği görüşüne dayanılacaktır.

Rottinghaus vd. (2005) kariyer geleceğinin bir değişkeni/boyutu olarak adlandırdıkları kariyer uyumluluğu aslında Savickas'ın Kariyer Yapılandırma Kuramında tanımladığı kariyer uyumluluğu kavramıdır. Savickas'a (2002;2005) göre kariyer uyumluluğu, bireyin mesleki yaşamında karşılaştığı gelişimsel görevler, değişimler ve zorluklarla baş edebilmek için gerekli hazırlık düzeyini ve sahip olduğu kaynakları gösteren bir psikososyal kapasitedir. Kariyer uyumluluğu merak, güven, kontrol ve kariyer ilgiliği olarak adlandırılan dört boyutlu bir yapıdır. Başka bir ifadeyle, kariyer uyumluluğu, gelecek perspektifi ve iyimserlik, keşfetmeye açıklık, kontrol duygusu ve geleceğe güven gibi kavramları kapsar. Rottinghaus vd. (2005) Kariyer Geleceği Envanteri'nin teorik alt yapısını oluştururlarken, "iyimser ve uyumlu kişilerin akademik olarak daha yüksek hedeflere ulaşmaya çalıştıklarını, eğitim ve kariyer planlarıyla daha fazla rahatlık duyduklarını ve kariyer anlayışlarını ilerleten faaliyetlerde bulunduklarını" belirtmişlerdir. Clarke'a (2008) göre böyle proaktif bir duruş, istihdam edilebilirliğin tutumsal ve davranışsal bir boyutu olarak düşünülebilir ve Kariyer Yapılandırma Kuramında kariyer uyumluluğu kavramsal çerçevesi kapsamında incelenebilir. Bu nedenle, bireylerin istihdam edilebilirliğini oluşturabilecek faktörlere ilişkin algılarını ölçmek için en uygun ölçme aracının Kariyer Geleceği Envanteri olduğu ileri sürülmektedir. Carter (2019) günümüzde işverenlerin değişime uyum sağlayabilen ve hızlı tepki verebilen çalışanları istihdam ettiklerini belirtmektedir. Bu nedenle, iş arayanların, özellikle de işgücü piyasasına girmeye çalışan üniversite öğrencilerinin kariyerlerinde başarılı olmak için gerekli yeterliklere sahip olmaları oldukça önemlidir. Robles (2012), üniversite mezunlarının alanlarında uzman bilgi ve becerilere sahip, değişime uyum sağlayabilen, işe karşı olumlu bir tutum sergileyen, motivasyonu yüksek ve yeni beceriler ile teknik bilgileri öğrenmeye açık bireyler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin üniversitede öğrenim görürken kariyer uyumluluklarını geliştirmeye ilgili üstlenmeleri gereken görevleri, tutum ve davranışları kazanmaları gerekmektedir. Bunun için bu öğrencilere sunulacak kariyer uyumluluğu müdahale çalışmalarının sunulması ve üniversite öğrencilerinin de kariyer uyumluluklarını geliştirecek kariyer psikolojik danışma merkezlerini, müdahale planlarını, kariyer uyumluluklarını ve kariyer geleceklerini etkileyen/ etkileyecek faktörleri belirlemek çok önemlidir. Autin vd. (2017) kariyerler uyumlulukları yüksek düzeyde olan çalışanların, çalışma dünyasının zorluklarıyla başa çıkmak için daha fazla uyum sağlama yeteneğine sahip olduklarını ileri sürmektedir.

Kariyer uyumluluğunu etkileyen ve ilişkili olduğu değişkenleri belirleyen araştırmalarda, kariyer uyumluluğunun istihdam edilebilirlik becerileri (De Guzman ve Choi, 2013), mutluluk ve iş stresine yönelim (Johnston vd., 2013) ve kişilik değişkenleri (Teixeira vd., 2012) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bazı yeni çalışmalarda bireysel özellikler (Maree, 2012; Hartung ve Cadaret, 2017), beş faktör kişilik yapısı (Sarsıkoğlu ve Bacanlı, 2019; Udayar vd., 2018), öz-saygı (Duffy, 2010; Rossier vd., 2012; Van Vianen vd., 2012) ve duygusal zekâ kavramlarının (Coetzee ve Harry, 2014) kariyer uyumluluğuyla ilişkileri araştırılmıştır. Ancak son yıllarda çok az sayıda araştırmada sosyal duygusal öğrenmenin kariyer uyumluluğuyla ilişkisine yer verilmiştir.

1.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Kariyer Geleceği

Sosyal duygusal öğrenme becerileri; bireylerin uyumlu bir kimlik geliştirmelerine, duygularını düzenlemelerine, kişisel ve grup düzeyinde amaçlarına ulaşmalarına, empati kurmalarına, sorumlu ve bilinçli kararlar vermelerine, ayrıca olumlu sosyal ilişkiler tesis edip sürdürebilmelerine katkı sağlayan bilgi, beceri ve tutumların kazanıldığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri içinde bulunduğumuz çağın ilk yıllarında ortaya konulan (CASEL, 2020) ve günümüzde her yaştaki bireyin kazanması gereken 21. Yüzyıl becerileri kapsamında da yer almaktadır.

SDÖ becerilerine ilişkin çalışmalar yapan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL) beş faktörü kapsayan bir model öne sürmüştür. Bu model çerçevesinde sahip olunması gereken sosyal yeterlikler; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve kişilerarası ilişkiler olarak belirlenmiştir (CASEL, 2020).

Kariyer psikolojik danışmanlığı yapısı itibarıyla geleceğe odaklanır ve bireylerin öne çıkan yönlerini ortaya koyar. Ayrıca, geleceğe güvenle yaklaşabilmek, güçlü bir kişiliğin belirleyici özelliklerinden biridir (Day ve Rootinghaus, 2003; Marko ve Savickas, 1998; Savickas, 2003). Bu bağlamda sosyal duygusal öğrenme becerilerinin destekleyebileceği düşünülen bir kavram da kariyer geleceğidir. Rottinghaus vd. (2005) kariyer geleceği, kişilerin iyimserlik, kendine güven ve umut gibi niteliklerinin kariyer uyumluluğu ile bağlantısını gösterir. Kariyer geleceği, kariyer uyumunu, kariyer iyimserliği ve iş dünyasına ilişkin farkındalığı içine alan bir kavramdır (Rottinghaus vd., 2005; Kalafat, 2012). Kariyer uyumluluğu, bireyin gelecekte karşılaşabileceği değişimlere uyum sağlama kapasitesini ve öngörülemeyen olaylar sonrasında değişen kariyer planlarına ilişkin toparlanma becerisini ifade etmektedir (Rottinghaus vd., 2005). Kariyer iyimserliği, bireyin kariyer sürecinde en olumlu sonuçları bekleme eğilimi, gelecekteki kariyer gelişimindeki avantajlı yönleri fark etme ve kariyer planlama görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Eva vd., 2020). İş piyasasına dair algılanan bilgi, bireyin iş dünyası ve iş gücü katılımı trendlerini ne ölçüde kavradığını gösteren algılara karşılık gelmektedir (Rottinghaus vd., 2005). Pirsoul vd. (2023) de duygusal zekâ gibi kişisel değişkenlerin kariyer sonuç değişkenlerini etkilediklerini belirtmektedirler. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ gibi kişisel değişkenler içeren SDÖ becerilerinin, kariyer gelecekleriyle nasıl bir ilişki göstereceğini incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kariyer gelişimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Bulut ve Bacanlı, 2024). Fouad ve Bynner (2008) çalışmalarında sosyal farkındalık ve kişilerarası ilişki becerilerinin etkili iletişim, ekip çalışması ve çatışma çözümü gibi temel kariyer yeterliliklerini kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, öz yönetim becerileri stresle başa çıkma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunarak bireylerin kariyer planlama ve hedeflere ulaşma konusundaki motivasyonlarını ve ısrarlarını desteklemektedir (Lent vd., 2000).

Türkiye’de de sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır (Uzun, 2025; Karacan-Özdemir ve Büyükçolpan, 2021; Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın, 2017; Korkmaz ve Karaman, 2024; Salman ve Bacanlı, 2024). Ancak kariyer psikolojik danışmanlığı alanında sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Örneğin; Karacan-Özdemir ve Bacanlı (2020) derleme çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kariyer gelişimi, seçimi, kariyer psikolojik danışma, kariyer planlamada önemli rollerini anlatmaktadırlar. Salman ve Bacanlı (2024) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kariyer umularını anlamlı biçimde yordadığını ve bu becerilerin kariyer uyumluluğunu geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bulut ve Bacanlı’nın (2024) araştırmalarında da ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kariyer gelişimlerini anlamlı şekilde yordadıkları görülmüştür. Araştırmacılar, bu bulguların SDÖ becerilerinin kariyer gelişimini geliştirme/artırmada önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedirler.

Pellegrino vd. (2025) üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerinin, kariyer hazırlık düzeyleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, güçlü sosyal-duygusal becerilere sahip öğrencilerin kariyerlerine yönelik daha olumlu beklentilere ve hazırlıklara sahip olduklarını bulmuşlardır. Hareli vd. (2025) bir kariyer ve yaşam planlama dersine entegre edilen sosyal-duygusal beceri geliştirme müfredatının üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Öğrenciler, bu becerilerinin kariyer hedeflerine ulaşma ve geleceğe yönelik planlama yapmalarında kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada üniversite öğrencilerinin SDÖ becerilerinin, kariyer gelecekleriyle nasıl bir ilişki göstereceğini incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Kariyer Kararı Öz-Yetkinliği ve Kariyer Geleceği

Bandura’nın sosyal bilişsel kuramı temelde insan davranışlarının, çevresel ve öz-yetkinlik inancı gibi kişisel faktörlerle şekillendiğini savunur (Bandura, 1986). Kariyer karar verme öz-yetkinliği de bireylerin kariyer kararları bağlamında öz yetkinlik inancını yansıtır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bu inancı güçlendirmesi ise bireylerin kariyer geleceği algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşabilir.

Kariyer kararı öz-yetkinliği kavramının temeli sosyal öğrenme kuramcısı Bandura’nın (1977) yetkinlik beklentisi kavramıyla atılmış daha sonra bu beklentinin kariyer alanıyla nasıl bir ilişki içinde olabileceği ile ilişkilendirilmiştir. Yetkinlik beklentisi, bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirebilme yeteneğine

olan inancı olarak tanımlanırken (Bandura, 1977) kariyer kararı yetkinlik beklentisi, bireyin kariyer davranışları, eğitim ve mesleki tercihleri ile ilgili seçimlerinde istikrar ve kararlılık göstermesi ile bağlantılıdır (Betz ve Hackett, 1997).

Kariyer geleceği envanterinin kısaltılmış formunu oluşturma araştırmasında bu envanterden alınan puanlar ile genelleştirilmiş öz-yetkinlik puanları arasında anlamlı ve pozitif ilişki saptanmıştır (Hou vd., 2019; Kim ve Lee, 2018). Başka çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme öz-yetkinlikleri ile kariyer uyumlulukları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (McIveen vd., 2013).

Kariyer geleceği, bireyin kariyerine yönelik iyimserlik, içsel kontrol ve esneklik algısı olarak tanımlanırken (Rottinghaus vd., 2005), kariyer uyumluluğu, bireyin kariyerine ilişkin geçişler ve belirsizliklerle başa çıkabilme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Savickas, 2005). Her iki kavram da kariyer gelişiminde geleceğe dönük hazırlık, kontrol ve güven unsurlarını vurguladığından, literatürde sıklıkla birbirine yakın ve ilişkili yapılar olarak ele alınmaktadır (Savickas ve Porfeli, 2012; Hirschi, 2012). Yıldız ve Kabasakal (2023), üniversite öğrencilerinde kariyer karar verme öz-yetkinliği ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve öz-yetkinliğin kariyer uyumluluğunu anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Akıncı ve Eryılmaz (2022) ise psikolojik danışman adaylarında duygusal özerklik ve kimlik ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkide kariyer karar verme öz-yetkinliğinin aracılık rolünü incelemiştir. Bu çalışmalar, kariyer karar verme öz-yetkinliğinin hem doğrudan hem de aracılık yoluyla kariyer uyum yetenekleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Hou vd. (2014), kariyer karar verme öz-yetkinliği yüksek olan üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerinin daha güçlü olduğunu göstermiştir. Hamzah vd. (2021) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ve öz-saygının kariyer uyumluluğu üzerindeki aracılık rolünü incelemiş ve kariyer karar verme öz-yetkinliği arttıkça öğrencilerin kariyer uyumlarının yükseldiğini saptamışlardır. Stead vd. (2022) tarafından yapılan meta-analiz çalışması, kariyer karar verme öz-yetkinliği ile kariyer uyumluluğu arasında pozitif ve orta-yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kariyer karar verme öz-yetkinliği ile kariyer gelecekleri arasındaki ilişkileri incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer karar verme öz-yetkinliğinin (bağımsız değişkenlerin) kariyer geleceğini (bağımlı değişken) yordama güçlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubu kolay ulaşılabilen örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Erkuş, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya toplam 263 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %71,1'i kadın (n=187), %28,9'u erkek (n=76) öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında, öğrencilerin %24,71'i 1. sınıf (n=65), %19,01'i 2. sınıf (n=50), %18,25'i 3. sınıf (n=48) ve %38,02'si 4. sınıf (n=100) seviyesindedir. Bölümlere göre incelendiğinde, katılımcıların %7,98'i çeşitli mühendislikler (n=21), %31,94'ü çeşitli öğretmenlikler (n=84), %40,30'u Türk Dili ve Edebiyatı (n=106), %6,84'ü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) (n=18), %4,18'i Tarih (n=11) ve %8,75'i diğer bölümlerde (n=23) öğrenim görmekteydiler.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği - Genç Yetişkin Formu (SDÖÖ-GF)

Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği - Genç Yetişkin Formu (SDÖÖ-GYF), Karacan-Özdemir ve Büyükçolpan (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı toplam 20 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri 1=Hiçbir zaman ile 5=Her zaman arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçekle derecelendirilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek; öz farkındalık, sorumlu karar verme, ilişki kurma becerileri, akademik öz düzenleme ve sosyal farkındalık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş boyutlu yapı ölçülmek istenilen özelliğin %58,3'ünü açıklamaktadır.

Doğrulamalı faktör analizinden tespit edilen model uyum indeksleri ise $\chi^2/df = 1,70$, RMSEA = .056, SRMR = .06, GFI = .89, AGFI = .86, CFI = .91, TLI = .89 ve IFI = .91 şeklindedir. Bu değerler modelin TLI değeri hariç kabul edilebilir bir uyum sergilediğini göstermektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliği için Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ) ile ilişkileri incelenmiştir. Bulgular, toplam ölçek puanı ve tüm alt ölçeklerin WEMİÖÖ puanlarıyla pozitif ve anlamlı ilişkiler göstermiştir ($p < .01$). Güvenilirlik analizi sonuçları, toplam ölçek için Cronbach alfa katsayısının .86 olduğunu ve bunun iyi bir iç tutarlılığa işaret ettiğini göstermiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, öz-farkındalık için .77, ilişki kurma becerileri için .74, sorumlu karar verme için .71, akademik öz-düzenleme için .73 ve sosyal farkındalık için .63 değerleri elde edilmiştir (Karacan-Özdemir ve Büyükçolpan, 2021). Bu çalışmada SDÖÖ-GF iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .88, öz-farkındalık alt boyutu için .74, ilişki kurma becerileri alt boyutu için .51, sorumlu karar verme alt boyutu için .58, akademik öz-düzenleme alt boyutu için .59 ve sosyal farkındalık alt boyutu için .35'tir.

2.3.2. Kariyer Karar Verme Öz-Yetkinlik Ölçeği – Kısa Formu (KKVÖY-KF)

Ölçeğin orijinal formu Betz vd. (1996) tarafından geliştirilmiştir. KKVÖY-KF'un Türk kültürüne uyarlama çalışması Işık (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı toplam 25 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri, 1=Hiç güvenmiyorum ile 5=Çok güveniyorum arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçekle derecelendirilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek doğru öz değerlendirme, mesleki bilgi toplama, hedef belirleme, planlama ve problem çözme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş boyutlu yapı ölçülmek istenilen özelliğin %49'unu açıklamaktadır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda tespit edilen model uyum indeksleri $\chi^2/df = 1,37$, RMSEA = .048, SRMR = .078, GFI = .90, CFI = .90 şeklindedir. Bu değerler modelin uygulandığı örnekleme uyum sergilediğini göstermektedir.

Ölçeğin ölçüt geçerliği, Mesleki Olgunluk Ölçeği ($r = .57$, $p < .01$), Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği ($r = .59$, $p < .01$), Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği ((Olumlu Duygu Ölçeği ($r = .38$, $p < .01$), (Olumsuz Duygu Ölçeği ($r = -.24$, $p < .01$))), Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ($r = -.24$, $p < .01$) ve Sürekli Kaygı Envanteri ($r = -.48$, $p < .01$) olarak belirtilmiştir. Güvenilirlik analizi sonuçları, Cronbach alfa katsayısının .88 ve test-tekrar test güvenirliliğinin .81 olduğunu ve bunun iyi bir iç tutarlılığa işaret ettiğini göstermiştir. Bu çalışmada bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .86, doğru öz-değerlendirme alt boyutu için .76, mesleki bilgi toplama alt boyutu için .52, hedef belirleme alt boyutu için .67, planlama alt boyutu için .58 ve problem çözme alt boyutu için .48'dir.

2.3.3. Kariyer Geleceği Envanteri (KARGEL)

Kariyer Geleceği Envanteri (KARGEL), Rottinghaus vd. (2005) tarafından geliştirilmiştir. Envanterin Türk kültürüne uyarlanması Kalafat (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı 25 madde yer almaktadır. Envanter, 1=Hiç katılmıyorum ile 5=Tamamen katılıyorum arasında yer alan beşli Likert tipi seçenekler kullanılarak derecelendirilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre envanter; kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş piyasasına yönelik bilgi olmak üzere üç alt boyutu içerecek şekilde tasarlanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucu elde edilen model uyum indeksleri ise $\chi^2/df = 3,23$, RMSEA = .006, SRMR = .0075, CFI = .95 ve IFI = .95 şeklindedir. Bu veriler ölçeğin orijinal faktör yapısının Türk örnekleminde de geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçüt geçerliği analizleri, olumlu kariyer stratejileri geliştirme eğilimleri ile çözüm odaklı ve pozitif başa çıkma stratejileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik analizi sonuçları, toplam ölçek için Cronbach alfa katsayısının .88 olduğunu ve bunun iyi bir iç tutarlılığa işaret ettiğini göstermiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, kariyer uyumluluğu .83, kariyer iyimserliği .82, iş piyasasına yönelik bilgi .62 değerleri elde edilmiştir (Kalafat, 2012). Bu çalışmada KARGEL iç tutarlılık katsayısı toplam puan .80, kariyer uyumluluğu alt boyutu .83, kariyer iyimserliği alt boyutu .54, iş piyasasına yönelik bilgi alt boyutu .36'dır.

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim görülen üniversite, bölüm ve sınıf düzeyi) hakkında veri toplanmıştır.

2.4. Etik Kurul Onayı

Araştırma için, Millî Savunma Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 17.09.2024 tarih ve E-35592990-050.04-3979982 numaralı izin belge numarasıyla etik kurul izni alınmıştır.

2.4.1. Veri Toplama

Veri toplama süreci, araştırma kapsamında hazırlanan çevrim içi anket formunun katılımcılara ulaştırılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak formu doldurmuş ve herhangi bir kişisel tanımlayıcı bilgi talep edilmemiştir.

2.4.2. Verilerin Analizi

Bu çalışmada sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ve kariyer karar verme öz-yetkinlik (KKVÖY) puanlarının birlikte kariyer geleceği (KARGEL) puanlarını yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın KARGEL toplam puanı (bağımlı değişken) ve SDÖ becerileri ve KKVÖY toplam puanları (bağımsız değişkenler) arasında bu değişkenlerin özellikleri nedeniyle çoklu doğrusal ilişkiler aranacaktır. Dolayısıyla, araştırmanın amacı için verilere çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin KARGEL (bağımlı değişken) ile SDÖÖ-GF ve KKVÖY-KF (bağımsız değişkenler) için toplam puan ortalamaları, standart sapmaları ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere ilişkin temel istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Değişkenler	1	2	3
1. Sosyal Duygusal Öğrenme	-	.69*	.52*
2. Kariyer Karar Verme Öz-Yetkinliği		-	.51*
3. Kariyer Geleceği			-
Ortalama	81.73	94.49	87.17
Standart Sapma	9.62	16.25	11.60
n= 263 *p< .001			

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin KARGEL toplam puan ortalaması $\bar{x}=87.17$ ($ss=11.60$), SDÖ becerileri toplam puan ortalaması $\bar{x}=81.73$ ($ss=9.62$), KKVÖY toplam puan ortalaması $\bar{x}=94.49$ ($ss=16.25$), olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; SDÖ becerileri toplam puanı ile KKVÖY toplam puanı ($r = .69$; $p < .001$), SDÖ toplam puanı ile KARGEL toplam puanı ($r=.52$; $p<.001$) ve KKVÖY toplam puanı ile KARGEL toplam puanı ($r=.51$; $p<.001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişkiler görülmektedir.

Araştırmanın temel amacı için SDÖ becerileri ve KKVÖY toplam puanları (bağımsız değişkenler) ve KARGEL toplam puanı (bağımlı değişken) üzerine uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kariyer geleceği algısının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	36.679	5.121		7.163	.000
Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)	.383	.086	.317	4.426	.000
Kariyer Karar Verme Öz-Yetkinlik Ölçeği	.203	.051	.285	3.974	.000
R =.555, R ² = .308, F(2-260) =57.740, p<.001					

Tablo 2 incelendiğinde; sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve kariyer karar verme öz-yetkinliği toplam puanının birlikte kariyer geleceği toplam puanı üzerinde yordayıcı bir etkisi ($R^2 = .31$)

olduğu görülmektedir ($R = .555$, $R^2 = .31$, $F(2-260) = 57.740$, $p < .001$). Bu bulgu, SDÖ toplam puanının ve KKVÖY toplam puanının birlikte KARGEL toplam puanına ilişkin varyansın %31'ini açıkladığını göstermektedir. Yordayıcı değişkenlerin tek başlarına KARGEL'i yordamalarına ilişkin ' β ' katsayıları incelendiğinde, iki yordayıcı değişkenden SDÖ toplam puanının KARGEL toplam puanının en güçlü yordayıcısı ($\beta = .32$) olduğu, KKVÖY toplam puanının da KARGEL'i anlamlı olarak yordadığı ($\beta = .29$) ortaya çıkmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, Türk üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ile kariyer karar verme öz-yetkinliklerinin (KKVÖY), kariyer geleceklerini (KG) ne ölçüde yordadığını incelemektir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğrencilerin SDÖ becerileri ve KKVÖY toplam puanlarının birlikte, KG toplam puanına ait varyansın %31'ini açıkladığı görülmüştür. Korelasyon değerleriyle ilgili otoriteler %30 oranındaki varyans değerini orta düzeyde bir değer olarak nitelendirmektedirler (Nunnally, 1978; Büyüköztürk, 2011). Aynı otoriteler sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar için iyi bir değer olarak yorumlamaktadırlar. Dolayısıyla, bu araştırmada da SDÖ becerileri ve KKVÖY puanlarının birlikte KG puanlarını %31 düzeyinde yordama değeri, otoritelerin görüşleri çerçevesinde değerlendirildiğinde; söz konusu orta derecedeki değer iyimser bir yaklaşımla iyi olarak değerlendirilebilir. Bu sayısal değer sözel olarak ifade edildiğinde; üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer karar verme öz-yetkinliklerinin birlikte kariyer geleceklerini etkiledikleri/rol oynadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın bulguları daha spesifik olarak değerlendirildiğinde; üniversite öğrencilerinin SDÖ becerileri ile KG ve KKVÖY puanları ile KG puanları arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. SDÖ becerileri ve KKVÖY puanlarının kariyer geleceği puanlarıyla pozitif ve anlamlı ilişkiler SDÖ becerileri ve KKVÖY puanları arttıkça kariyer geleceği puanlarının da arttığını göstermektedir. Buna ilaveten araştırma bulguları üniversite öğrencilerinin SDÖ becerileri toplam puanının kariyer geleceği toplam puanlarının en güçlü yordayıcısı ve KKVÖY toplam puanının da kariyer geleceği puanını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bu araştırmanın bu bulguları daha önce yapılmış benzer araştırmaların bulgularını (Salman ve Bacanlı, 2024; Bulut ve Bacanlı, 2024) desteklemektedir. Salman ve Bacanlı'nın (2024) araştırmasında üniversite öğrencilerinin SDÖ puanları ile kariyer umuları, Bulut ve Bacanlı'nın (2024) araştırmasında da ortaokul öğrencilerinin SDÖ puanları ile kariyer gelişimi puanları arasında pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Oliveira vd. (2023) sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer uyumluluğunun lise birinci sınıf öğrencilerinin okul bağlılığını açıklamadaki rollerini araştırdıkları çalışmada SDÖ becerileri kariyer uyumluluğuna ilişkin varyansın %32'sini açıklamıştır. SDÖ becerilerinin kariyer psikolojik danışma alanında çalışılması 2018 yılında içinde Türkiye'nin de bulunduğu Sosyal Duygusal Öğrenme & Career Readiness Project (2018-2025) ile başlatılmıştır. Anlaşılacağı üzere SDÖ becerilerinin kariyer gelişimi, kariyer uyumluluğu gibi değişkenlerle ilişkilerini inceleyen yerli ve uluslararası araştırmaların henüz yeni başlatıldığı ve araştırmaların da az olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırma da SDÖ becerileri ve kariyerle ilgili değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği az sayıdaki araştırmalardan birisidir. Bu nedenlerle bu araştırmanın sonuçları önceki az sayıdaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin KKVÖY ile kariyer geleceği puanları arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu ve KKVÖY'nin kariyer geleceğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgular, KKVÖY puanları arttıkça kariyer geleceği puanlarının da arttığını göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmada üniversite öğrencilerinin KKVÖY'lerinin tek başına da kariyer geleceğini anlamlı olarak yordamaları, KKVÖY'lerinin okuldan işe başarılı olarak geçişlerinde ve kariyer geleceklerini oluşturmalarında oldukça önemli rolleri olacağını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları, ortaokul öğrencileri, gençler ve üniversite öğrencilerinin KKVÖY'lerinin kariyer uyumluluklarını önemli derecelerde etkilediğini belirleyen önceki araştırmaların sonuçlarına benzerlik göstermektedir (Gadassi vd., 2013; Pinquart vd., 2003). Öztemel (2018) çalışmasında mesleki araştırma ve bağlılığın kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği ile orta düzeyde ilişkili olduğunu bulunmuştur. Salim vd. (2023) yaptıkları çalışmada akran desteğinin kariyer uyum yeteneğini artırmada yetersiz olduğunu, KKVÖY gibi bir içsel faktörün akran desteği ve kariyer uyumluluğu arasında önemli bir aracı rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Büyükgöze-Kavas (2016), kariyer uyumluluğunu yordayan pozitif psikolojik özellikleri incelediği araştırmasında, bu değişkenin umut, dayanıklılık ve iyimserlik faktörleri tarafından

anamlı biçimde yordandığını ortaya koymuştur. Amalia ve Kurniawati (2019) çalışmalarında kariyer uyumluluğu ile genel öz-yetkinlik değişenleri arasındaki ilişkide KKÖY'nin aracı rolünü ortaya koymuşlardır.

4.1. Araştırmanın Doğurguları

Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki bazı devlet üniversitelerinde öğrenim görmekte olan ve eğitimden çalışma yaşamına geçiş sürecindeki öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ile kariyer karar verme öz-yetkinliklerinin (KKVÖY), kariyer gelecekleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak bu sonuçlar, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan SDÖ becerileri ve KKVÖY'nin, bireylerin kariyer geleceklerini geliştirme ve açıklama süreçlerinde etkili biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bunlara ilaveten araştırma sonuçları, yüksek düzeyde SDÖ ve KKVÖY özelliklerine sahip üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde kariyer geleceğine sahip olma olasılığına dayanarak; araştırmacıların, üniversitelerin kariyer gelişimi merkezlerindeki psikolojik danışmanların kariyer geleceğini geliştirme/artırma amaçlı müdahale çalışmalarında SDÖ becerileri ve KKVÖY özelliklerini dikkate almaları gerektiğini göstermektedir.

4.2. Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarının araştırmanın değişkenlerinin geliştirildiği teorik bilgilere ve kariyer psikolojik danışmanlığı ile ilgili uygulamalı çalışmaları destekleyici katkılarda bulunmuştur. Bu araştırmanın teori ve uygulamaya ilişkin bu doğurgularına rağmen bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklardan ilki; bu araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir yöntem kullanılarak ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerden oluşturulmuştur. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha gelişmiş ve bulguları daha güvenilir genellemeye olanak sunan örnekleme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Sınırlılıklardan ikincisi, bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrenciler çeşitli devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı veya benzer araştırmaların devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılması önerilmektedir. Üçüncü sınırlılık ise, çalışma grubundaki katılımcıların 187 kadın (%71,10) ve 76 erkek (% 28,90) olmak üzere daha çok kadın katılımcıdan oluşmasıdır. Gelecek araştırmalarda kadın ve erkek katılımcı sayılarının birbirlerine yakın olmasına özen gösterilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma üniversite 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında okuldan işe geçiş sürecindeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu çalışmada incelenen değişkenler arası ilişkiler, aynı öğrencilerden mezuniyet sonrası işyerlerinde toplanan veriler üzerinde yapılacak takip araştırmalarında incelenebilir. Böyle araştırmaların sonuçları özellikle kariyer geleceği kavramının içeriğini oluşturan kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve iş dünyası hakkındaki bilgiler değişkenlerine ve nihai olarak kariyer geleceği kavramına ilişkin teoriye ve uygulamaya ilişkin yeni bilgiler getirebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ile kariyer karar verme öz-yetkinliğinin (KKVÖY) üniversite öğrencilerinin kariyer geleceklerini anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir. Bu nedenle, alanda çalışan uzmanlara çeşitli düzeylerde öneriler sunulabilir.

Kariyer psikolojik danışmanları için; danışma sürecinde yalnızca karar verme becerileri değil, öğrencilerin duygusal farkındalık, öz düzenleme, kişilerarası beceriler ve problem çözme gibi SDÖ yetkinlik alanlarının güçlendirilmesine yönelik yapılandırılmış müdahale programları uygulanmalıdır. Kariyer geleceğini geliştirmeye yönelik müdahalelerde, öz-yetkinliği artıran tekniklerin (başarı deneyimleri oluşturma, geribildirim verme) sistematik biçimde kullanılması önerilebilir. Belirsizlikle baş edebilme, öz düzenleme stratejileri ve hedef belirleme becerileri kariyer danışma oturumlarının ayrılmaz bir parçası haline getirilebilir.

Üniversitelerin kariyer merkezleri için; SDÖ becerilerini güçlendirmeye yönelik atölyeler (iletişim, duygu düzenleme, sosyal farkındalık, çatışma çözme) düzenlenerek öğrencilerin kariyer gelişim süreçleri desteklenebilir. Kariyer karar verme öz-yetkinliğini artırmaya yönelik yapılandırılmış eğitim programları, grup çalışmaları veya kısa müdahale programları geliştirilmelidir. Öğrencilerin okuldan işe geçiş sürecini güçlendirmek için SDÖ temelli kariyer uyumluluğu programları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, F. N., & Eryılmaz, A. (2022). The relationship between emotional autonomy, functions of identity and career adaptability in psychological counselor candidates: The mediating role of career decision-making self-efficacy. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(65), 343–361. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1138874>
- Amalia, F. R., & Kurniawati, F. (2019). Self-efficacy source and career adaptability: The mediating roles of career decision self-efficacy. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*, 16(1), 43–56. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v16i1.9573>
- Autin, K. A., Douglass, R. P., Duffy, R. D., England, J. W., & Allan, B. A. (2017). Subjective social status, work volition, and career adaptability: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.007>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 383–402. <https://doi.org/10.1177/106907279700500402>
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/1069072796004001>
- Bulut, B., & Bacanlı, F. (2024). Examining the relationships between career development, daily life decision making and social emotional learning skills of middle school students. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 792–801. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.4769>
- Büyükgoze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114–125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Akademi.
- Carter, A. J. (Ed.). (2019). *Young people, employment and work psychology: Interventions and solutions*. Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). Core SEL competencies. <https://casel.org/sel-framework/>
- Coetzee, M., & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.001>
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), 258–284. <https://doi.org/10.1108/03090590810871379>
- Day, S. X., & Rottinghaus, P. (2003). The healthy personality. In W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp. 1-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- De Guzman, A. B., & Choi, K. O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 199–207. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.009>
- Duffy, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420–430. <https://doi.org/10.1177/1069072710374587>
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık
- Esen-Aygün, H., & Şahin-Taşkın, C. (2017). Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 205–215. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137527.pdf>

- Eva, N., Newman, A., Jiang, Z., & Brouwer, M. (2020). Career optimism: A systematic review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103287. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.011>
- Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63(4), 241–251. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.241>
- Gadassi, R., Gati, I., & Wagman-Rolnick, H. (2013). The adaptability of career decision-making profiles: Associations with self-efficacy, affect, and career exploration. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 701–710. <https://doi.org/10.1177/0894845312470027>
- Hamzah, S. R. A., Kai Le, K., & Musa, S. N. S. (2021). The mediating role of career decision self-efficacy on the relationship of career emotional intelligence and self-esteem with career adaptability among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 83–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1886952>
- Hareli, M., Knutsen, J. C., Nowakowski, L. M., Conley, C. S., & Gonzales, C. H. (2025). Infusing social-emotional skills into a career and life planning course for college adults: A qualitative analysis and quantitative summary of student perceptions at post-course and at post-college follow-up. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100097. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100097>
- Hartung, P. J., & Cadaret, M. C. (2017). Career adaptability: Changing self and situation for satisfaction and success. In *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 15–28). Springer International Publishing.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among Chinese graduates. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(6), 903–912. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.6.903>
- Hou, C., Wu, Y., & Liu, Z. (2019). Career decision-making self-efficacy mediates the effect of social support on career adaptability: A longitudinal study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(5), 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.8157>
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295–304. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.002>
- Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (Kargel): Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169–179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21458/229728>
- Karacan-Özdemir, N., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323–344. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1089790>
- Karacan-Özdemir, N., & Büyükçolpan, H. (2021). A scale development study: Social emotional learning scale-young adult form (SELS-YF). *Kastamonu Education Journal*, 29(4), 205–218. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.822770>
- Kim, N. R., & Lee, K. H. (2018). The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, 55(1), 2–15. <https://doi.org/10.1002/joec.12069>

- Korkmaz, B. C., & Karaman, N. G. (2024). Akademik başarıya giden yol: Sosyal duygusal öğrenme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 57(3), 1295–1329. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1258547>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Maree, J. B. (2012). Career Adapt-abilities Scale – South African form: Psychometric properties and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 730–733. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.005>
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106–119. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1566>
- McIlveen, P., Burton, L. J., & Beccaria, G. (2013). A short form of the Career Futures Inventory. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 127–138. <https://doi.org/10.1177/1069072712450493>
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. In Wolman B. B. (Ed.) *Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook*, 97–146.
- Oliveira, Í. M., de Castro, I., Silva, A. D., & Taveira, M. D. C. (2023). Social-emotional skills, career adaptability, and agentic school engagement of first-year high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 5597. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085597>
- Öztemel, K. (2018). Kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinde kariyer seçimlerine bağlılığın yordayıcı rolü. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 302–314. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/issue/66629/1042616.xml>
- Pellegrino, G., Feraco, T., Meneghetti, C., & Carretti, B. (2025). Ready for what's next? The associations between social, emotional, and behavioral skills and career adaptability in high school students. *Journal of Adolescence*, 1–11. <https://doi.org/10.1002/jad.12486>
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329–346. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00031-3)
- Pirsoul, T., Parmentier, M., Sovet, L., & Nils, F. (2023). Emotional intelligence and career-related outcomes: A meta-analysis. *Human Resource Management Review*, 33(3), 100967. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.100967>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J. P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 734–743. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004>
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/1069072704270271>
- Salim, R. M. A., Istiasih, M. R., Rumlatur, N. A., & Situmorang, D. D. B. (2023). The role of career decision self-efficacy as a mediator of peer support on students' career adaptability. *Heliyon*, 9(4). [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)02118-7](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)02118-7)
- Salman, N., & Bacanlı, F. (2024). Kariyer uyumluluğu, sosyal duygusal öğrenme ve kariyer umuları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 7(1), 42–59. https://doi.org/10.58501/kpdd.1434951_3

- Sarsıkoğlu, A. F., & Bacanlı, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin kariyer engelleri ile kariyer uyumlulukları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 95–113. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/842855>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. J. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149–205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2003). *Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling's contribution to positive psychology*. In W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp. 229–249). Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 42–70). John Wiley and Sons.
- Savickas, M., & Porfeli, E. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Stead, G. B., LaVeck, L. M., & Hurtado Rua, S. M. (2022). Career adaptability and career decision self-efficacy: Meta-analysis. *Journal of Career Development*, 49(4), 951–964. <https://doi.org/10.1177/08948453211012477>
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhaes, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career adapt-abilities scale—Brazilian form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680–685. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.007>
- Udayar, S., Fiori, M., Thalmayer, A. G., & Rossier, J. (2018). Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability. *Personality and Individual Differences*, 135, 7–12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.046>
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63–78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Van Vianen, A. E., Klehe, U. C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale—Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 716–724. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.002>
- Yıldız, F., & Kabasakal, Z. (2023). Üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluk düzeylerinin kariyer endişeleri ve kariyer kararı verme öz yeterliği açısından incelenmesi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 15(28), 91–103. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.1246185>

Araştırma Makalesi / Research Article

Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Geleceklerinin Yordayıcıları Olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Kariyer Karar Verme Öz-Yeterlilikleri

Social Emotional Learning Skills and Career Decision Self-Efficacy as Predictors of University Students' Career Futures

Selcen Sultan UÇAR  & Feride BACANLI 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.350](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.350)

Geliş/Received: 11/10/2025

Kabul/Accepted: 02/02/2026

Extended Abstract

University years encompass a period in which students not only study in their chosen career fields but also assume responsibilities and preparations for their future careers. During this time, students have crucial responsibilities such as career planning, enriching their career development, and preparing for their career futures. The attitudes, behaviors, knowledge, and personal characteristics required for these three concepts are shaped not in a static process but through a dynamic and continuous developmental process. These concepts are interrelated and mutually reinforcing.

In today's rapidly digitalizing world, the structure, form, and duration of many careers—as well as employability—have undergone significant changes. Considering the increasing influence of artificial intelligence on professions, it has become increasingly important for university students, particularly those transitioning from school to work, to understand the business world and to develop knowledge and skills related to employability. Rottinghaus et al. (2005) emphasized the importance of employability, particularly for university students and newcomers to the workforce, and defined career future as a construct encompassing the variables that can foster and reflect employability.

The present study focuses on examining the relationships between career future and two key variables—social-emotional learning (SEL) and career decision-making self-efficacy (CDMSE)—which play essential roles in shaping university students' career futures. Accordingly, the aim of this research is to determine the predictive power of university students' social-emotional learning (SEL) skills and career decision-making self-efficacy (CDMSE) on their career futures (CF). Perspectives on the relationships between these variables were formed based on the theoretical frameworks from which they originated and prior research examining their relationships with career-related constructs.

Rottinghaus et al. (2005) argued that the concept of career future consists of three components. Furthermore, the authors integrated this concept with Savickas's (2002, 2005) concept of career adaptability (CA), suggesting that career adaptability can represent career future. Therefore, this study also adopts the view that career adaptability represents career future when presenting related research.

According to Savickas's Career Construction Theory, career adaptability—defined as one of the dimensions of career future by Rottinghaus et al. (2005)—is a psychosocial construct that denotes an individual's readiness and resources for coping with vocational development tasks, transitions, and personal traumas (Savickas, 2002, 2005). Career adaptability consists of four dimensions: concern, control, curiosity, and confidence. In other words, it encompasses future orientation and optimism, openness to exploration, a sense of control, and confidence in the future. During their university education, students need to acquire the attitudes and behaviors required to enhance their career adaptability. Therefore, providing interventions that strengthen career adaptability and establishing career counseling centers that support students' adaptability, intervention planning, and understanding

of factors affecting their career future are of great importance. Autin et al. (2017) also suggested that employees with high levels of career adaptability are better equipped to handle the challenges of the working world.

Within the framework of Bandura's (1977, 1986) social cognitive theory, career decision-making self-efficacy refers to individuals' beliefs in their capabilities to achieve career goals and make vocational choices. Research indicates that CDMSE is positively associated with career adaptability and career future (Hou et al., 2019; McIveen et al., 2013; Savickas, 2005). Individuals with higher self-efficacy tend to demonstrate stronger internal control, optimism, and flexibility regarding their careers, making them more resilient when facing uncertainties (Hamzah et al., 2021; Stead et al., 2022). Similarly, studies conducted in Türkiye have shown that CDMSE significantly predicts career adaptability and, together with SEL skills, strengthens individuals' perceptions of their career futures (Yıldız & Kabasakal, 2023; Akıncı & Eryılmaz, 2022). Accordingly, SEL skills and CDMSE can be regarded as two complementary psychological constructs that play a determining role in individuals' career development and future.

Method:

The study group consisted of 263 university students (71.1% female, 28.9% male) enrolled in various departments and grade levels at universities in Türkiye. The data were collected using the Social Emotional Learning Scale–Young Adult Form, the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale, the Career Futures Inventory, and a personal information form. Before conducting the analyses, assumptions of the statistical techniques were tested. Multiple linear regression analysis was then performed to examine the relationships between social-emotional learning, career decision-making self-efficacy, and career future.

Results:

The findings revealed positive linear relationships between career future and both CDMSE and SEL total scores. Together, CDMSE and SEL accounted for 31% of the total variance in career future scores. Both variables significantly predicted career future individually, with SEL emerging as the strongest predictor.

Discussion and Conclusion:

This study aimed to examine the predictive power of Turkish university students' social-emotional learning (SEL) skills and career decision-making self-efficacy (CDMSE) on their career futures (CF). The findings demonstrated that SEL and CDMSE together explained 31% of the variance in career future scores. A 31% variance is considered a moderate yet acceptable level in social sciences (Nunnally, 1978; Büyüköztürk, 2011). This result suggests that university students' SEL skills and CDMSE jointly influence or play a role in shaping their career futures.

The results of this study contribute both to the theoretical foundations of the examined variables and to applied practices in career counseling. However, certain limitations exist. The sample was selected through convenience sampling and consisted of volunteer participants, which may limit the generalizability of the findings. Future research should employ more advanced sampling methods that allow for stronger generalizability and ensure a more balanced gender distribution among participants.

Araştırma Makalesi / Research Article

An Explanatory Sequential Mix Methods Approach to Understanding of the University Art Students and Art Education with Respect to Creativity

Yaratıcılık Bağlamında Üniversite Sanat Öğrencilerini ve Sanat Eğitimi Anlamaya Yönelik Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Yaklaşımı

Gamze YAVUZ KONOKMAN¹  & Aybige DEMİRCİ ŞENKAL² 

DOI : [10.63556/ankad.v10i2.362](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.362)

Geliş/Received: 24/10/2025

Kabul/Accepted: 02/02/2026

Abstract

The study, aiming to determine the creativity of the art students at universities in Türkiye and evaluation of the art education with respect to improvement of the creativity, has designed as an explanatory sequential mix method. The sample, selected using convenience sampling method, consists of 280 university students having been educated at the the departments of art at the universities in Ankara, the capital city of Turkey. The research design includes the collection of the quantitative data firstly through “How creative are you?” scale and the collection of qualitative data through questionnaire, analyzed to explain and clarify the results of the quantitative data collected at the first phase. It has been concluded that more than half of the university art students in Turkey are above average in terms of creativity. However, The findings on the non-existence of the exceptionally creative art student or too few very creative ones take attention. The results of the qualitative data indicate that the components of the creative theory such as knowledge, intelligence, motivation and environment, have been stated to be way of educating the university art students as more or exceptionally creative.

Key words: University art students, art education, creativity, explanatory sequential mix method

Öz

Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören güzel sanatlar öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerini belirlemek ve sanat eğitiminin yaratıcılığın gelişimi açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen belirlenen çalışma grubu, Türkiye’nin başkenti Ankara’daki üniversitelerin güzel sanatlar bölümlerinde öğrenim gören 280 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma tasarımı, ilk aşamada “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği ile nicel verilerin toplanmasını, ardından bu verileri açıklamak ve derinleştirmek amacıyla anket yoluyla nitel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içermektedir. Bulgular, Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören sanat öğrencilerinin yarısından fazlasının yaratıcılık açısından ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, son derece yaratıcı ya da istisnai derecede yaratıcı öğrencilerin bulunmaması veya sayılarının çok az olması dikkat çekici bir sonuçtur. Nitel bulgular ise, yaratıcılık kuramının bileşenleri olan bilgi, zekâ, motivasyon ve çevre unsurlarının, üniversitede öğrenim gören sanat öğrencilerinin daha yaratıcı veya istisnai derecede yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde etkili değişkenler olarak ifade edildiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat alanı lisans öğrencileri, sanat eğitimi, yaratıcılık, açıklayıcı sıralı karma yöntem

¹ Assoc. Prof. Dr. Ankara Music and Fine Arts University, Music and Fine Arts Education Faculty, Educational Sciences Department, Ankara, Türkiye. gamzekonokman@mgau.edu.tr

² Prof. Dr., Ankara Music and Fine Arts University, Music and Fine Arts Education Faculty, Fine Arts Education Department, Ankara, Türkiye. aybigesenkal@mgau.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Yavuz Konakman, G. & Demirci Şenkal, A., (2026). An Explanatory Sequential Mix Methods Approach to Understanding of the University Art Students and Art Education with Respect to Creativity. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 610-626.

1. INTRODUCTION

Creativity has been defined as “the production of novel, appropriate ideas in any realm of human activity, from science, to the arts, to education, to business, to everyday life” (Amabile, 1997). This definition indicates such sides of the creativity as a subjective judgement of the novelty and appropriateness and the value of an outcome of a particular action (Ford, 1996). Also, Dewett (2007) has defined creativity as “the production of novel and useful ideas, processes, or products by a person or group”. Also, the production of novel and useful ideas and products are similarly emphasized in the definition of the creativity (Kaufman & Sternberg, 2019). These definitions of the creativity focus on the novelty, usefulness and appropriateness of whatever has been produced such as an idea, a process or a product. In contrast, there are others, focusing on what the creativity is producing creative acts regardless of whether the outcomes are creative, novel and useful or not. However, mostly accepted definition is whatever has been produced such as an idea, a product or any process should be novel, useful and appropriate.

This generates a problem or a question on how to evaluate “whether any act such as idea, product or process is useful or novel.” This is a big question? Some evaluate the thinking process while creating any act, whereas others pay attention on the personal traits such as openness, etc. or the useful and creative outcomes. An answer to this big question should be generated in order to label a person, an act, a process or a product creative. Because the concept of the creativity includes two sides, one of which is the novelty. This indicates any person can be creative in everyday life without domain specific in terms of producing act new. Therefore, what is evaluated is whether the generated act such as idea, product, process, etc is new or not. The concept “new” should be defined and theorized. What is new has which properties should be defined and then it can be possible to decide whether any act is novel or not. The other side of the creativity is related to usefulness of the act. Whether deciding on whether any act is useful or not is another problem because of including subjective ideas and evaluations. Despite no agreement on whether creativity relates to a process, a product or a person, two dimensions of the creativity such as new and useful are agreed (Petrowski, 2000). Moreover, these two dimensions are so subjective that the criterias of novelty and usefulness or theories on these concepts should be generated to make decision on a creative act, a creative process or a creative product. These criterias and theories are so necessary that creativity is a principal term in various domains ranging from art to psychology, sociology, science, engineering, etc.

According to Amabile (1997), creative theory presents three major components of the creativity such as expertise or domain skills, creativity thinking skills and intrinsic task motivation. What domain skills mean is those expertise skills gained as a result of education or life experience as well as intelligence or talent related to a specific domain (Amabile, 1997). Creativity occurs when individuals’ skills related to his expertise domain are supported with intrinsic motivation. Personality traits of creative individual such as curiosity, self-expression and interest also lead to intrinsic motivation (Amabile, 1997). Technical, procedural and intellectual knowledge are necessary to create novel and useful ideas, products or process (Al-Ababneh, 2020). Moreover, thinking processes as major component of the creativity can be listed as defining problem, merging ideas to produce new one, providing solutions to these problems novel and useful, etc. Thinking process can not be considered without imagination and technical, procedural and intellectual knowledge. It can be inferred that intrinsic motivation is a emotional necessary for thinking process for creative act. Environment is important as well in terms of giving chance to the learners to think creatively on the problems related to domain and to develop their own domain related skills and to be motivated intrinsically.

Sternberg and Lubart’s creativity theory (1991, 1992 and 1995) is defined as reorganization of Amabile’s model in terms of regarding personal traits and intellectual styles. The six components of this theory are listed as intelligence, knowledge, intellectual styles, personality, motivation, and environment. Zhang and Sternberg (2011) state that three types of intelligence such as (1) seeing problems from new perspective, (2) deciding which of one’s ideas are worthy being followed or which are not, (3) knowing how to persuade others to accept the value of the newly proposed ideas, are equally significant for creativity. The second component is defined as knowledge. This means that any body knowing nothing can not be creative. People are able to get knowledge in a specific domain through their education or their life experiences Whereas creativity isn’t possible with lack of knowledge, being too knowledgeable

related to a specific domain may prevent someone from being creative because they may be so absorbed in a particular way of seeing things, so that they can't see them in a novel ways (Zhang and Sternberg, 2011). The third one is described as intellectual styles such as the legislative, global and liberal styles, which are important for creativity and mean preferred ways of using one's ability (Zhang and Sternberg, 2022). According to Zhang and Sternberg (2011), while the legislative style refers to one's own way of thinking, the global style is related to one's thinking on the general situation of a subject matter to decide on the important ideas. Liberal style means also thinking in new ways. These three types of intellectual styles are important for being creative. The fourth component of this theory is personality. Personality traits can be listed as curiosity (Chan & Chan, 1999), taking risk (Sternberg and Lubart, 1995), being artistic (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Chan & Chan, 1999), interested in new things and independent (Chan & Chan, 1999). The fifth component for creativity is motivation, the effect of which is emphasized in such researches (Amabile, 1997; Kreitler & Casakin, 2009). Intrinsically motivated is so necessary for one to start a new task and continue studying on it. The last factor for creativity is providing environment, the features of which are helping spark creative ideas, supporting creative ideas and leading to improve and evaluate creative ideas (Zhang and Sternberg, 2011). Environment is supportive to compose original ideas, merging ideas to create a new one and evaluating these ideas. This theory, explaining how to be creative, emphasized the existence of these six components.

According to Sternberg and Karami (2021), a theoretical framework is necessary in order to understand what the creativity theory is emphasized and what it is ignoring, namely understanding the structure and the boundaries of the phenomena of the theory. Therefore, 8P theoretical framework for understanding the theories of creativity is generated and this framework includes purpose, press, person, problem, process, product, propulsion, and public (Sternberg and Karami, 2021). What is *purpose*? means what the creativity is. The definition of the creativity includes the generation of ideas or products which are on the one hand novel, on the other hand useful. Sociocultural context is an important factor to decide on the novelty and usefulness of the an idea or a product. What it means is that an idea or a product can be on the one hand novel or useful in any culture or at any society, on the other hand it can not be with regard to the time and the place of generated idea or product. Sternberg and Karami (2021) have exemplified this as "the Impressionism of Monet and Renoir was novel in the context of the late nineteenth and early twentieth centuries but Impressionist artists painting scenes on Boston's Newbury Street would seem much less creative—they are too late." They also give example of Native American handicrafts and clothes which are cultural and not novel to Native American, on the other hand they are very novel to the colonists' culture. Sternberg (2021) explained the purpose of creativity as being useful and constructive for any domain or potentially for society. As a second element of the framework is press which means environmental context leading people to act creatively. Motivation, intrinsic or extrinsic, is provided through the environmental context. This case is explained by Bronfenbrenner's theory in which people can learn by interacting with people, objects or others in the environment categorised from microsystem to macro system. This classification is based on the directly or indirectly environmental effect on an individual's learning and an individual's continuously more complex interactions with others in his external environment. Not only where one lives and has personal interactions but also culture, society or the world as a larger context are the environmental press providing people with acting creatively. The third element of the framework is person. This means personal aspects contributing to creativity. These are exemplified as intelligence, personality features, motivation, thinking styles and modifiability. Intelligence is classified in term of such abilities as generating novel and useful ideas (creative intelligence), evaluating these ideas (analytical intelligence), putting the ideas into practice (practical intelligence), and using the ideas for a common good (wisdom) (Sternberg, 2020). Some personality features supporting creativity are exemplified in the research of Feist (2019), Sternberg and Lubart (1995) as openness to experience, ability to accept failure, willingness to take risks, intellectual independence, self-efficacy, willingness to shape environments to match one's interests and needs, etc. Thinking styles as personal feature play a significant role in creativity. Sternberg (1997) defines these styles as *legislative style* characterizing whoever does something his own way, not the others' accepted way and *liberal style*, referring to a preference for new, original and different things rather than politically ideologically, conventional and widely accepted things. The fourth component of the framework is problems. This means that people should encounter such problems and tasks requiring creative solutions. For example, writing a novel or producing a

painting is a situation or a task that people can generate divergent solutions to these problems (Sternberg and Karami, 2021). The fifth element of the framework is process in which the existence of mental operations produces creative work. These processes includes defining problem, gathering information, and establishing criteria by which a creative act will be evaluated, letting the mind work on the problem consciously and insightly (Wallas, 1926). The sixth element of the framework is the outcomes of creativity, namely products. Such elements as poems, paintings, stories, scientific experiments and discoveries, engineered products, etc. leading to change civilization are labelled typically as the product of the creativity. However, Guilford (1967 akt. Sternberg and Karami,) has classified the products as units, classes, relations, systems, transformations, and implications. What it means is whatever is novel and useful to the society, culture, or the world such as a unit, a relation, a system, a painting, a story, etc. is the product of creativity. Propulsion means that creative thing, normally expected to be novel, leads to change something somehow (Sternberg and Karami, 2021). As a last step, public refers to the ones who decide on what is useful and novel, namely creative or not. If any work isn't evaluated by public as a novel or useful one, this creative work doesn't have any meaning because of not existing any certain criteria of the judgement for what is novel and useful (Sternberg and Karami, 2021).

Although there is a general perception on the the relation between creativity and science, it is a fact that creativity takes place in two domains which are science and arts (Snow, 2012). Art is considered as a domain in which creativity can be developed because of including designing pedagogy. As regards one of the purposes of the art curriculum in Turkey from preschool education to university education, it is aimed to educate a person as a creative individual. Designing pedagogy is a way of generating constructivist learning environment in art education. How such environment should be designed is presented at the studies of Adam and Forrin (2016) emphasizing that learners encounter the challenges that lead them to make creative choices and instructors behave as a mentor instead of an expert informing knowledge and encouraging learners to act independently. The classroom is a place with full of practices. Budge (2016) states that instructors model how to perform as a creative individual instead of informing technical skills in art to the learners at university education. Moreover, open ended design assignments and projects are important to develop creative art students. Through such relatively free and open ended design assignments and practices the art students become free on their choices in their design with the appropriate level of scaffolding. Moreover, in art education the evaluation of the process instead of final product or work is an important because of considering the developing process of the students. When creativity is considered as a primary learning outcome in art education, the students' creativeness can not be evaluated only by focusing on final products instead of considering the process. De la Harpe et al (2009) state that "core component of creative practice is the product (object or event) of creative thinking, many are also proposing that the process of developing or making (including art) is an equally valued outcome of art education". Therefore, formative feedback on the learning process rather than summative feedback on the final product is seen primarily important to educate the students as a creative individual through art education.

Creativity can not be considered as seperated from art education because of the discipline based features of art such novelty, creation, aesthetics, generation, product, etc. Moreover, creativity become expected outcome of the art education for the last years through the art curricula. Sternberg (1999) supports this view as a statement that people are not described creative in a general sense, their creativity is related to domain specific such as their creativity in the visual arts and judged by a community of the experts within this domain. Although creativity is described as a significant outcome in many art education curricula, the studies on the evaluation of the students' creative outcomes and their creative characteristics aren't enough (Zimmerman, 2006). Not only whether the students of the art education have become creative or not, but also the students' creativity can be supported or developed through art education is a big problem need to be analyzed. Because art is a discipline in which the products such as paintings, writings, drawings, etc. are expected to be novel and creative. Art is also the most appropriate discipline in which the students are educated as a creative individual. However, another big quesiton need to be answered is that "How creative the art students are?" Therefore, this study aims to present the creativity of the art students at universities in Turkey and evaluate art education with respect to improvement of the creativity. The research question stated below are answered in this study:

1. How creative are the university art students?

2. What do the university art students think about the development of creativity through art education at University?
3. What are the university art students' suggestions on art education at university in terms of creativity?

2. METHOD

2.1. Research Model

This research was designed as the mixed-methods sequential explanatory design in which both quantitative and qualitative data in two phases of the same study were collected and analyzed. The method design of the research was decided as regarding such factors as the priority of the types of data (quantitative or qualitative) during the collecting or analysis phases of the study, the sequence of the data collection, the phases of the research in which the quantitative and qualitative data are merged and interpreted together (Ivankova, Cresweel and Stick, 2006). Creswell et al. (2003) state that the mixed-methods sequential explanatory design consists of two distinct phases: quantitative followed by qualitative. In this design, the quantitative data is firstly collected and analyzed. And then, the qualitative data are collected and analyzed to explain and clarify the results of the quantitative data collected at the first phase.

The quantitative side of the research presented the creativity of the art education university students in Turkey. This quantitative data was collected and analyzed at first. The factors reasoning for their creativity, the problems on developing the creativity, suggestions on how to educate a creative individual through art education, learning environment promoting creativity, etc. were the qualitative side of the research, collected to explain and clarify the first data.

2.2. Study Group

The sample of the study, selected using convenience sampling method, consisted of the students having been educated at the departments of art at the universities in Ankara, the capital city of Turkey. The demographic features of the sample group are shown in Table 1.

Table 1. The Demographic Features of the Sample

Variable		Frequency	Percentage (%)
Gender	Male	224	80,0
	Female	56	20,0
Age	18-24 years	245	87,5
	25-31 years	17	6,1
	32 years and above	18	6,4
University	Gazi University	72	25,7
	Hacı Bayram Veli University	202	72,1
	Ankara Music and Fine Arts University	6	2,1
Faculty	Fine Arts Faculty	77	27,5
	Education Faculty	78	27,9
	Art and Design Faculty	125	44,6
Department	Visual Arts Education	6	2,1
	Visual Communication Design	77	27,5
	Painting Education	72	25,7
	Traditional Turkish Arts	6	2,1
	Crafts	15	5,4
	Graphic Design	21	7,5
	Textile Design	15	5,4
	Visual Arts	20	7,1
	Jewelery	13	4,6
	Fashion Design	35	12,5
	1 st Grade	157	56,1
	4 th Grade	123	43,9

2.3. Data Collection Tools

The quantitative data was gathered with “How creativity are you?” scale developed by Whetton and Cameron (2015) and adapted to Turkish by Aksoy (2004). The scale consists of 40 items. The factor analysis results indicate the existence of only one factor scale with the value of the variance as 45%. The answer categories to each item are organized as “I agree”, “I am undecided” and “I disagree”. The points of each item differ from 1st item to 39th one. Items in the scale are designed as the rating scale type. However, the last item is designed to present various adjectives scored by each participant ranging from 0 (zero) to 2 (two). The points gained by the participants refer to the level of their creativity. The levels of creativity based on the points of the scale are presented as “95-116 points range (*exceptionally creative*); 65-94 points range (*very creative*); 40-64 points range (*above average*), 20-39 points range (*average*); 10-19 points range (*below average*); below 10 points (*noncreative*)”. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale are found .94 (Aksoy, 2004). This analysis results of the scale are the indicator of usability of the Turkish version in terms of reliability and validity.

The qualitative data of the research were obtained through questionnaire with open ended questions. These questions are about the positive and negative side of art education on their creativity and their suggestion on how to educate a creative art education university student. Moreover, the elements encouraging their creativity at art education and the problems of art education on the development of the students’ creativity are aimed to be presented through the qualitative data. The content validity of the open-ended questions and the suitability of the questions in terms of explanatory enough for the quantitative data, understandability and clarity were ensured by taking experts’ view.

2.4. Data Analysis

Descriptive statistics were done to analyze the quantitative data. The frequency and percentage values, indicating the creativity level of the participants, are presented at Table 2.

Table2. The Frequencies and Percentages of the Creativity Level of the Art Students

Rating categories	Range of Points	Frequency	Percentage (%)
Noncreative	less than 10 point	-	-
Below average	10-19	1	0.3
Average	20-39	74	26.4
Above average	40-64	198	70.8
Very creative	65-94	7	2.5
Exceptionally creative	95-116	-	-

The results at Table 2 indicate that more than half of the art students (70.8%) are above average with respect to creativity. In addition, 26.4% of the participants are categorized as average in terms of creativity. The finding on the non-existence of the exceptionally creative art student and too few very creative ones take attention. Similarly, It is found that there is nobody who is non-creative.

The prerequisites for the comparison test statistics such as normality test scores were considered and then non-parametric statistics were decided to be done. The results of Kolmogorov-Smirnov test regarding creativity in terms of each variable as a normality test indicate that the sample is not distributed normally ($p < .05$). This test’s scores at Table 3 require the analyses of the quantitative data with non-parametric tests.

Table 3. Kolmogorov-Smirnov Test Scores

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df.	sig.
Gender	,491	280	,000
Age	,514	280	,000
University	,451	280	,000
Faculty	,282	280	,000
Departments	,279	280	,000
Class	,372	280	,000

Since the assumption of normality was not met, Mann-Whitney U test, the non-parametric equivalent of the t-test, was performed for gender variable. Similarly, Kruskal Wallis Test as the non-parametric equivalent of one-way ANOVA was performed for such variables as department, faculty, university and age.

Content analysis method was used to analyze the qualitative data. The data analysis was carried out in seven phases. Marshall and Rossman (2006) explain these phases as “(i) Organizing the data, (ii) immersion in the data, (iii) generating categories and themes, (iv) coding the data, (v) offering interpretations through analytic memos, (vi) searching for alternative understandings and (vii) writing the report for presenting the study”. In this study the researcher reread the data and used tables to organize the data and then themes and codes were generated based on the conceptual structure of the literature by two different researchers. Then, the codes were categorized and themes were created in general aspect. Then the relation between codes and themes were checked. Validity of the results was provided with such strategies as peerdebriefing and direct quotation.

2.5. Ethics Committee Approval

In all stages of this research—including the preparation of the conceptual framework, the implementation of data collection tools, the collection, analysis, and interpretation of data—ethical principles have been strictly observed. The ANKAD Editorial Board bears no responsibility for any ethical violations that may arise; all responsibility rests solely with the authors. I hereby declare that this study has not been submitted for evaluation to any other academic publication venue outside of ANKAD. All rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” have been followed in the conduct of this study. None of the acts defined under the second section of the Directive, titled “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics,” have been committed. Ethics committee approval for the research was obtained from the Ethics Committee of Ankara Music and Fine Arts University Rectorate, with decision number 2022/17, during the meeting dated June 28, 2022 (Meeting No. 8).

3. FINDINGS

The results of the Mann-Whitney U test indicates non-existence of the significant difference in terms of gender variable ($U = 5750,5$ $p > .05$). The test results are presented at Table 4. As regards the findings, it is inferred that gender is not an element not resulting in the difference on art students' creativity.

Table 4. Mann Whitney U Test Results of Art Students' Creativity by Gender

Gender	N	Sum of Means	Sum of Rank	U	p
Female	224	138,17	30950,50	5750,5	,336
Male	56	149,81	8389,50		
Total	280				

Art students' creativity levels are analyzed with respect to their ages, the universities they have been educated as well as their faculties and departments. The Kruskal Wallis Test's results present that art students' creativity doesn't differ with respect to their ages ($\chi^2=2,243$ $p > .05$). Similarly, art students' creativity is expectedly medium or high without depending on which university they have been educated. This means the university is not a variable leading to significant difference among art students in terms of their creativity. Another variables are faculty and department which art students have been educated at. However, The Kruskal Wallis Test's results similarly present that art students' creativity doesn't differ with respect to their faculties ($\chi^2=2,935$ $p > .05$) and their departments ($\chi^2=11,042$ $p > .05$). For example, the creativity level of art students having been educated at the faculty of fine arts doesn't differ significantly from the ones at the education faculty. Moreover, without depending on their departments their creativity doesn't change significantly. Namely, the creativity level of art students educated at visual arts education is similar to such students' creativity at the department of graphic designs or other departments, e.g. Visual Communication Design, Traditional Turkish Arts, Jewellery, Fashion Design, etc. Detailed information about the Kruskal Wallis Test results is given at Table 5.

Table 5. Kruskal Wallis H Test Results of Art Students' Creativity in terms of Age, University, Faculty and Department

Variable		N	Sum of Means	X ²	p
Age	18-24 years	245	138,14	2,243	,326
	25-31 years	17	167,71		
	32 years and above	18	146,92		
	Total	280			
University	Gazi University	72	145,58	2,935	,231
	Hacı Bayram Veli University	202	137,20		
	Ankara Music and Fine Arts University	6	190,75		
	Total		280		
Faculty	Fine Arts Faculty	77	137,03	2,935	,402
	Education Faculty	78	145,58		
	Art and Design Faculty	125	137,30		
	Total	280			
Department	Visual Arts Education	6	190,75	11,042	,273
	Visual Communication Design	77	137,03		
	Painting Education	72	145,58		
	Traditional Turkish Arts	6	158,42		
	Crafts	15	132,10		
	Graphic Design	21	139,45		
	Textile Design	15	130,97		
	Visual Arts	20	153,18		
	Jewelery	13	179,35		
	Fashion Design	35	112,64		
	Total	280			

Themes and codes about art students' comments on the development of the creativity level through art education are listed at Table 6.

Table 6. The Qualitative Data Analysis on Art Students' Views on the Development of Creativity through Art Education at University

Theme		Code	Frequency
Positive side	Curriculum	Nature of course content as Art	10
		Gained skills	15
		Ability to imagine	10
		Ability to observe environment	24
		Thinking skills	10
		Technical knowledge	5
		Knowledge on ethics	10
	Emotional objectives	Aesthetic perception	15
		Self-confidence	20
	Learning environment	Motivation	20
		Intensity of producing works of art	21
		Encountering artists' work of art frequently	21
		Producing original works many times	18
		Freedom in producing work of art	20

Negative side	Curriculum	Restricted curriculum	5
	Instructors' feedback	Not giving constructive feedback to the works of art	10
		Instructor's mentoring based on only rules	8
	Learning environment	Rules based	9
		Without freedom	9
		Not generating any ones' own styles	7
		Only theoretical knowledge	8

Art students' positive views on the development of the creativity level through art education are frequently coded as *thinking skills* and *aesthetic perception* with respect to skills and knowledge theme. This means that such thinking skills as observing, analyzing, thinking from different perspectives, inferring, etc. and aesthetic perception are gained through art education. *Self-confidence* and *motivation* are the emotional objectives the art students have obtained. These emotions such as motivation is a significant starter element for thinking creatively, namely, generating novel and useful ideas. In terms of learning environment, *intensity of producing works of art*, *encountering artists' work of art frequently*, *producing original works many times*, *freedom in producing work of art* and *instructor's mentoring* are frequently stated codes indicating positive side of learning environment at art education in terms of developing creativity. In contrast, only *theoretical knowledge*, *rules based*, *not generating any ones' own styles* and *without freedom* are the codes stated to present the negative side of the art education. Not being free in someone's ideas, feelings and style, only generating the works of art by regarding technical knowledge, criterias and rules are seen as an obstacle to generate the works of art such as paintings, novel, etc. original and useful for the society. Moreover, *instructors' feedback* such as not giving constructive feedback to the works of art, *their mentoring based on only technical knowledge* are stated codes, presenting also negative side of the practices of the art education. Such views of art students supporting these codes are exemplified below:

"We think from different perspective upon painting or drawing in such a way that we can be more creative."

"Our aesthetic perception is improved through the art education so that we can produce more original works of art."

"Learning new things in the discipline of art make me more motivated."

"The positive effect is the improvement of my thinking skills and aesthetic perception."

"I think about art education as positive one because of encouraging me about thinking a lot and practicing much at my works of art."

"The subjective and restrictive views of the instructors' on my works make me unmotivated and preventing me from thinking originally and producing novel idea sor works."

"I am happy about encountering artists' work of art much more so that my creativity can be improved."

"I can not be free at generating my works in terms of my style and ideas."

I think negatively because of restricted curriculum forcing us to paint in a certain pattern.

"...the negative effect of the art education, not giving chance to work freely."

"I think lack of empathy is a reson why creativity can not be improved through art education."

Themes and codes about art students' suggestions on how art education should be designed to educate an art student as a creative one are presented at Table 7.

Table 7. The Qualitative Data Analysis on Art Students' Suggestions on Art Education at University

Theme	Code	Frequency
Curriculum	Increased art lessons	10
	Increased design lessons	5
	Increased drawing lessons	7
	Courses designed to shape the students' own styles	10
	Non-restrictive content of the lessons	15
	Original course content	16
	Intensity in practices and exemplifying a lot	20
	Extracurricular activities	5
	Extension of the duration of the discipline based lessons	8
	Teaching methods to develop creativity	15
	Project based teaching method	5
	Process based evaluation techniques	18
	Evaluation of creativity without limited to the instructors' views	6
	Taking main art courses from different instructors	5
Learning environment and workshop	The environmental design of workshops	12
	Extension of the duration of the workshops	10
	Increase in the types of workshop	12
	Organizing exhibitions and seminars	8
	Designed to develop the students' qualifications	13
	Interaction and communication with lots of artists	21
	Not be limited to assigned homework	8
	Scholarship provided	5
	Motivated workshops	5
	Freedom in the students' views and feelings	18
	Developing the students' own style	10
Instructors	High quality in teaching methods	8
	Proficiency in the discipline	10
	Processing lesson on time	5
	Following current developments in the discipline	10
	Young and dynamic educators	3
	Continuous feedbacks	20
	Non restrictive guidance and mentoring	21
	Respectful towards the students' views and feelings	15
Technology based learning environment	Intensity of digital technologies at lessons	8
	Interactive activities	10
	Being trained on current computer programs	7
	Being trained on related technologies for the sector	6
Social activities and group works	Students' club activities	8
	Social activities	10
	Group studies	9

Art students' suggestions on art education at university to develop creativity are categorized such themes as *curriculum*, *learning environment and workshop*, *instructors*, *technology based learning environments*, *social activities* and *group works*. Their suggestions, presented under the theme of curriculum, *the content and design of art lessons* are the codes, stated frequently. Non restrictive original content is expected mostly by art students for the development of their creativity. Moreover, teaching methods and process based evaluation techniques are a suggested way of educating art students as more creative individual. Under the theme of learning environment and workshop, mostly stated views are coded as *the environmental design of workshops*, *extension of the duration of the workshops*, *increase*

in the types of workshop, organizing exhibitions and seminars, interaction and communication with lots of artists and motivated workshops. These frequently stated codes indicate that art students are expected to practice mostly with artists or to learn how to produce art at practical and motivated learning environment. The integration of digital current technologies and being trained on current digital programs are also suggested. With respect to the theme of instructor, *high quality in teaching methods, proficiency in the discipline, processing lesson on time, following current developments in the discipline, continuous feedbacks, non restrictive guidance and mentoring and respectful towards the students' views and feelings* are frequently stated codes, indicating that art students are expected to be educated by qualified instructors in terms of pedagogy and the theoretical knowledge in the discipline. Furthermore, such activities as club activities, social activities and group activities are also seen as a way of developing creativity of art students. Some views supporting these codes are exemplified below:

"Students' ideas, perspectives and styles should be respected."

"The students should be free in producing their ideas, styles or products."

"The lessons helping art students to have their own style should be designed."

"The lessons should be designed to improve the students in terms of domain based qualifications."

"The students should be free in practicing their methods and their ideas so that they can make inference."

"The students should be given more freedom in the preference of content, project or work of art, etc."

"The instructors should make guidance on our ideas upon producing our works."

"...we should be educated by the professional instructors."

"The instructors should follow the current developments in their discipline and adapted them to their courses."

"We should practice more at the works of art, improving creativity."

"The number of the lesson on design and drawing should be increased."

"The different courses from the various branches of the art should be integrated in the curriculum."

"The content should be designed giving chance to the students to encounter the artists much more and practice more."

"The evaluation should be objective not based on only the exams."

"The contents should be free and original. There may be more examples in lessons."

"Workshop facilities can be increased."

"Club works, group studies should be done much more and the student clubs, the aim of which is to improve creativity should be established."

"...Opening more exhibitions, providing more communication with artists...."

4. CONCLUSION

More than half of the university art students in Turkey are above average with respect to creativity. However, the findings on the non-existence of the exceptionally creative art student and too few very creative ones take attention. Snow (2012) states the existence of the creativity in the domain of art in addition to science. It can be interpreted as the fact that the discipline based features of art such novelty, creation, aesthetics, thinking skills, imagination, motivation. etc. are the elements a person should have to be creative. Moreover, making judgement on the creativity of any individual is discipline or domain based. What it means is that individuals are not described creative in a general sense, their creativity is related to domain specific such as their creativity in the visual arts and judged by a community of experts

within this domain. Therefore, the creativity of art students is significantly important to be evaluated with respect to their discipline or domain.

Although art students are described to be creative enough as an expected finding, what takes attention is the non-existence of exceptionally creative art students or the existence of few very creative ones. With respect to the nature of art as a discipline, art not only requires creativity in the process of art students' generating ideas or products, solving problems with novel solutions, but also is an effective way of developing an individual as a creative one. Therefore, in order to be an art student, you should be enough creative and get advantages of art education to be exceptionally creative. Therefore, how to design art education plays an important role in educating individuals as creative or exceptionally creative.

Art students' positive views on the development of the creativity through art education are frequently coded as thinking skills and aesthetic perception. This means that such thinking skills as observing, analyzing, thinking from different perspectives, inferring, generating novel ideas or products, etc. and aesthetic perception are gained through art education. According to Amabile (1997), creative theory presents three major components of the creativity, one of which is thinking skills. Moreover, thinking processes as major component of the creativity can be listed as defining problem, merging ideas to produce new one, providing solutions to these problems novel and useful, etc. In addition, seeing problems from new perspective, deciding which of one's ideas are worthy being followed or which are not, knowing how to persuade others to accept the value of the newly proposed ideas, are equally significant for creativity (Zhang and Sternberg, 2011). Therefore, it is inferred that art education is a significant way of seeing problems from new perspective, deciding on ideas worthy or not, generating novel and appropriate products, persuading others in terms of the value of the newly proposed idea or products. Thinking process can not be considered without imagination and technical, procedural and intellectual knowledge. Al-Ababneh (2020) supports the interaction of technical, procedural and intellectual knowledge in the creation of novel and useful ideas, products or process. Therefore, the technical knowledge provided by instructors which is stated by the art students as a negative side is necessary but not enough to be creative. The procedural and intellectual knowledge the art students need to have but not have enough through art education are prerequisite for creativity.

Self-confidence and motivation are the emotional objectives the art students have obtained. These emotions such as motivation is a significant starter element for thinking creatively namely, generating novel and useful ideas. One of the major components of creative theory is motivation (Amabile, 1997). Creativity occurs when individuals' skills related to his expertise domain are supported with intrinsic motivation. Sternberg and Lubart's creativity theory (1991, 1992 and 1995), as reorganization of Amabile's model, also presents motivation as one of the components of the theory necessary for one to start a new task and continue studying on it. Therefore, it is inferred that the art students should be motivated to generate novel and original works and define ideas from different perspectives. This is the way of educating creative art students.

In terms of learning environment, intensity of producing works of art, encountering artists' work of art frequently, producing original works many times, freedom in producing work of art and instructor's mentoring are frequently stated codes indicating positive side of learning environment at art education with respect to developing creativity. According to Sternberg and Lubart's creativity theory (1991, 1992 and 1995), the last component for creativity is providing environment, the features of which are helping spark creative ideas, supporting creative ideas and leading to improve and evaluate creative ideas (Zhang and Sternberg, 2011). Environment is important as well in terms of giving chance to the learners to think creatively on the problems related to domain and to develop their own domain related skills and to be motivated intrinsically. Art students' generating lots of novel works of art focusing on the problems of the society or the world and their contact with many artists frequently are the environmental effect on their creativity. This environmental effect is explained by Bronfenbrenner's theory in which people can learn by interacting with people, objects or others in the environment categorised from microsystem to macro system. This means not only where one lives and has personal interactions but also culture, society or the world as a larger context are the environmental press providing people with acting creatively. Namely, this environmental effect includes the art students' learning through their continuously more complex interactions with the artists and their instructors' effective mentoring. These findings are also

supported with the negative side of art education, presented by the participants of the study. Not being free in someone's ideas, feelings and style, only generating the works of art by regarding technical knowledge, criterias and rules are seen as an obstacle to generate the works of art such as paintings, novel, original and useful for the society. Moreover, instructors feedback such as not giving constructive feedback to the works of art, their mentoring based on only technical knowledge are stated codes, presenting also negative side of the practices of the art education. As a result, environmental factors such as instructors, pedagogies, works of arts, encountered artists, etc. and the factors about intelligence such as generating novel and useful ideas, evaluating these ideas, putting the ideas into practice, etc. are significant ways of educating art students as creative or exceptionally creative.

Art students' suggestions on how they should be educated on art to be exceptionally creative or more creative are classified in terms of curriculum, instructor, learning environment and workshops, technology based learning and social activities. Non-restrictive original content is expected to be designed. Art students expect to generate novel and useful ideas, evaluate these ideas, put the ideas into practice through the art education. Moreover, technology based learning environment and the frequency of the workshops, the frequency of interaction with the artists, the existence of the seminars and exhibitions are the expected environment to practice more, criticize the works of art from different perspective and produce novel and useful idea or products. In terms of instructor's profile, his proficiency in the discipline and pedagogy, processing lesson on time, following current developments in the discipline, continuous feedbacks, non restrictive guidance and mentoring and respectful towards the students' views and feelings are frequently suggested. Not only curricular and environmental components but also instructors' feedbacks and pedagogical behaviors are significantly indicator of the creativity. The student's active participation in the learning process with their novel feelings, ideas or products and non restrictive positive guidance and objective process based evaluation by the instructor are necessary for the development of the creativity. Such environmental features encouraging novel and useful ideas or product for the creativity are supported by the study of Getzels & Csikszentmihayli (1976 cited at Zimmerman, 2006) differentiating less creative students who produced realistic drawings without much inventiveness from creative ones who attempted to solve the problems by producing novel solutions. Furthermore, such activities as club activities, social activities and group activities are also seen as a way of developing creativity of art students. Such activities are the way of someone's interaction with others and this interaction affect art students' ideas, feelings, styles or products directly or indirectly. This is explained by Bronfenbrenner's theory in which people can learn by interacting with people, objects or others in the environment categorised from microsystem to macro system. The more effective such interaction is in terms of producing novel and original ideas to solve the problems of the society or the world in the discipline of art, the more creative art students will be.

5. DISCUSSION

Art students are expected to be more creative because of the nature of the discipline requiring novelty and originality in producing ideas, feeling and products. So that the problems of the culture, society or the world can be solved through the art. "How creative are art students in Turkey?" should be answered to eliminate the obstacles of producing novel and useful ideas or products through art. Therefore, this study has become important with respect to its' findings on art students' creativity and how art should be taught to develop creativity. The students of art are seen to be creative enough but they are expected to be more creative or exceptionally creative. The way of educating exceptionally creative art students are designing learning environment in which the students explain their novel ideas and produce novel and useful painting, writings, namely the works of art. Moreover, the role of the non-restrictive instructors, mentoring their art students in producing novel ideas, feelings, styles and products are another way of educating creators. Moreover, process based evaluation techniques such as portfolio, self evaluation form, peer evaluation form, rubrics, etc. can be used to evaluate the developmental process of art students' thinking skills, intelligence, motivation, technical knowledge which are the elements of the creative theory. Objective evaluation can be possible with the help of the use of various process based evaluation techniques together. Accurate feedback on time and in place by the instructors are discussed to be mostly significant for art students to improve their discipline based knowledge, intelligence and thinking skills. The frequency of the workshops, the frequency of interaction with the artists, the existence of the seminars and exhibitions and social activities related to art are the expected

environment to practice more, criticize the works of art from different perspective and produce novel and useful ideas or products in such a way that they can be educated as exceptionnly or more creative through art.

6. REFERENCES

- Adams, R.S & Forrin, T. (2016). Characterizing the work of coaching during design reviews. *Design Studies*, 45, 30-67.
- Aksoy, B. (2004). Problem based learning in Teaching Geography [Cografya öğretiminde probleme dayalı öğretim yaklaşımı]. *Unpublished Doctorial Thesis*, Gazi University Educational Sciences Institue,
- Al-Ababneh, M. M. (2020). The concept of creativity: Definitions and Theories. *International Journal of Tourism & Hotel Business Management*, 2(1), 245-249.
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17-34.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Colorad: Westview Press, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Budge, K. (2016). Learning to be: The modelling of art and design practice in university art and design teaching. *International Journal of Art & Design Education*, 35(2), 243-258
- Chan, D. & Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185–195.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De La Harpe, B., Peterson, J.F., Frankham, N., Zehner, R., Neale, D., Musgrave, E. & McDermott, R. (2009). Assessment focus in studio: What is most prominent in architecture, art and design? *International Journal of Art & Design Education*, 28(1), 37-51. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01591.x>
- Dewett, T. (2007). Linking intrinsic motivation, risk taking and employee creativity in an R&D environment. *R&D Management*, 37(3), 197-208.
- Feist, G.J. (2019). The function of personality in creativity: The nature and nurture of the creative personality. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 113–130). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.009>
- Ford, C.M. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review*, 21(4), 1112-1142.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Kaufman, J.C., & Sternberg, R.J. (Eds.) (2019). *Cambridge handbook of creativity* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839>.
- Kreitler, S., & Casakin, H. (2009). Motivation for creativity in design students. *Creativity Research Journal*. 21, 282–293.
- Petrowski, M.J. (2000). Creativity research: Implications for teaching, learning and thinking. *Reference Services Review*, 28(4), 304-312.
- Snow, C.P. (2012). *The two cultures*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2000). Creativity is a decision. In A.L. Costa (Ed.), *Teaching for intelligence II* (pp. 85–106). New York, NY: Skylight Training and Publishing Inc.
- Sternberg, R.J. (2021). Positive creativity. In A. Kostic & D. Chadee (Eds.), *Current research in positive psychology* (pp. 33–42). New York, NY: Palgrave-Macmillan.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1992). Buy low and sell high: An investment approach to creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 1–5.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R.J. & Karami, S. (2021). Integrating diverse points of view on intelligence: A 6P analysis and its implications. *Journal of Intelligence*, 9(33). <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030033>
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Cambridge, MA: Jonathan Cape.
- Whetten, D. & Cameron, k. (2015). *Developing management skills* (9th ed.), Pearson Education Inc., Upper Saddle River.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 23(3), 229-238. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.595974>
- Zimmerman, E. (2006). It takes effort and time to achieve new ways of thinking: Creativity and art education. *The International Journal of Arts Education*, 3, 74-87.

Araştırma Makalesi / Research Article

An Explanatory Sequential Mix Methods Approach to Understanding of the University Art Students and Art Education with Respect to Creativity

Yaraticılık Bağlamında Üniversite Sanat Öğrencilerini ve Sanat Eğitimi Anlamaya Yönelik Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Yaklaşımı

Gamze YAVUZ KONOKMAN  & **Aybige DEMİRCİ ŞENKAL** 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.362](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.362)

Geliş/Received: 24/10/2025

Kabul/Accepted: 02/02/2026

Geniş Özet

Giriş

Sanat, doğası gereği yenilik, yaratım, estetik, üretim ve özgün ürün gibi yaratıcılıkla doğrudan ilişkili özellikler taşıdığından yaratıcılıktan bağımsız düşünülemez. Ayrıca son yıllarda sanat eğitimi programlarında yaratıcılık, eğitimin beklenen bir çıktısı hâline gelmiştir. Sternberg (1999), bireylerin genel anlamda değil, alanlarına özgü biçimde yaratıcı olduklarını, örneğin görsel sanatlar alanındaki yaratıcılığın o alandaki uzmanlar topluluğu tarafından değerlendirildiğini belirtmektedir. Pek çok sanat eğitimi programında yaratıcılık önemli bir hedef olarak yer alsa da, öğrencilerin yaratıcı ürünlerinin ve yaratıcılık özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Zimmerman, 2006). Bu bağlamda, sanat eğitimi öğrencilerinin yaratıcı bireyler hâline gelip gelmedikleri kadar, yaratıcılıklarının sanat eğitimi yoluyla ne ölçüde desteklenip geliştirilebileceği de önemli bir araştırma konusudur. Çünkü resim, yazı, çizim gibi ürünlerin özgün ve yaratıcı olması sanat disiplininin doğasında vardır. Sanat, bireylerin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmeleri için en uygun disiplindir. Bu çalışma, Türkiye’deki üniversitelerde sanat eğitimi alan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ortaya koymayı ve sanat eğitiminin yaratıcılığın gelişimi açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Yöntem

Kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu, Türkiye’nin başkenti Ankara’daki üniversitelerin güzel sanatlar bölümlerinde öğrenim gören 280 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma tasarımı, ilk aşamada “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği ile nicel verilerin toplanmasını, ardından bu verileri açıklamak ve derinleştirmek amacıyla anket yoluyla nitel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içermektedir. Nicel veriler istatistiksel veri analizi teknikleriyle, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş olup, nitel ve nicel veriler araştırma olgusunun ortaya konulmasında birlikte yorumlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören sanat öğrencilerinin yarısından fazlası yaratıcılık açısından ortalamanın üzerinde yer almaktadır. Bununla birlikte, “çok yaratıcı” ya da “istisnai düzeyde yaratıcı” öğrencilerin bulunmaması veya sayılarının oldukça az olması dikkat çekici bir sonuçtur. Snow’un (2012) da belirttiği gibi yaratıcılık yalnızca bilim alanında değil, sanat alanında da var olan bir olgudur. Bu durum, sanatın doğasında bulunan yenilik, estetik, düşünme becerisi, hayal gücü ve motivasyon gibi bileşenlerin, bireyin yaratıcı olabilmesi için temel koşullar olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaratıcılığın değerlendirilmesi alan veya disiplin temellidir. Yaratıcılık, genel bir kişilik özelliği olarak değil, belirli bir alana (disipline) özgü olarak değerlendirilmelidir. Bir başka deyişle, bir kişinin “yaratıcı” olup olmadığı, her konuda geçerli bir nitelik değildir. Örneğin, bir kişi görsel sanatlarda çok yaratıcı olabilir ama aynı kişi bilimde veya müzikte o kadar yaratıcı olmayabilir.

Bu yüzden birinin yaratıcılığını değerlendirirken, o kişinin hangi alanda üretim yaptığı ve o alanda üretim yapan kişilerce nasıl değerlendirildiği önemlidir. Dolayısıyla, bu çalışma da sanat öğrencilerinin ilgili disiplinde çalışmalar üretiyor olmaları ve lisans eğitimleriyle ilgili alanın profesyonelleri olmaları açısından yaratıcılıkları hakkında öz değerlendirmelerine dayalı önemli bulgular sunmaktadır.

Araştırmanın önemli bir sonucu, sanat eğitiminin öğrencilerin düşünme becerileri ve estetik algı gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermesidir. Katılımcıların görüşleri, sanat eğitimi sürecinde gözlem, analiz etme, farklı bakış açılarından düşünme, yeni fikir üretme ve çıkarım yapma gibi bilişsel süreçlerin yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Amabile'nin (1997) ve Zhang & Sternberg'in (2011) yaratıcılık kuramlarında vurgulanan "yaratıcı düşünme becerisi" bileşeniyle örtüşmektedir. Yine de, teknik bilginin öğretmenler tarafından aşırı vurgulanması, öğrencilerin yaratıcılıklarını sınırlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Teknik bilgi gerekli olsa da, süreçsel ve entelektüel bilginin eksikliği yaratıcı üretimin derinleşmesini engellemektedir.

Araştırma, sanat öğrencilerinin duygusal hedefler açısından da öz güven ve motivasyon kazandığını göstermiştir. İçsel motivasyon, yaratıcılık sürecinin temel itici gücü olarak tanımlanmıştır (Amabile, 1997; Sternberg & Lubart, 1995). Bu bağlamda sanat öğrencilerinin, yeni fikirler geliştirmek ve özgün ürünler ortaya koymak için motive edilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme ortamı açısından, sanat eğitiminin yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Sürekli üretim, sanat eserleriyle karşılaşma sıklığı, özgür çalışma alanları ve öğretim elemanlarının rehberliği öğrencilerin yaratıcılık düzeyini artıran unsurlar arasında yer almıştır. Bununla birlikte, öğretmen merkezli yaklaşımlar, öğrenme ortamının yeterince özgür olmaması ve yalnızca teknik bilgiye dayalı mentorluk uygulamaları yaratıcı düşünmeyi sınırlandırmaktadır. Bronfenbrenner'in çevresel sistemler kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin sanatçılarla ve öğretim üyeleriyle kurdukları etkileşimler, çevresel bir baskı değil; yaratıcı eylemi tetikleyen destekleyici bir faktör olarak görülmektedir. Sanatçılarla işbirliği, özgün ders içerikleri, teknoloji destekli atölyeler, uygulama temelli seminerler, süreç temelli değerlendirmeler, işbirlikli öğrenme ve yapıcı geribildirim odaklı mentorluk yaratıcı öğrenme ortamını destekleyen unsurlar olarak sanat öğrencilerinin öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, sanat eğitiminin öğrencileri yaratıcı bireyler olarak yetiştirmesi için yalnızca teknik bilgi aktarımına değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, içsel motivasyon, özgür ifade ve etkileşimsel öğrenme ortamlarına odaklanması gerekmektedir. Yapılandırmacı ve uygulama ağırlıklı bir sanat eğitimi anlayışı, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini istisnai düzeye taşıyabilecek temel koşuldur. Bu araştırmanın bulguları, gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik çeşitli açılımlar sunmaktadır. Öncelikle, çalışma yalnızca Ankara'daki üç üniversiteyle sınırlı olduğundan, farklı bölgelerdeki üniversiteleri kapsayacak biçimde genişletilmiş örneklemlemlerle yürütülecek araştırmalar, sanat eğitiminin yaratıcılığa etkisinde kültürel ve kurumsal farklılıkları ortaya koyabilir. Ayrıca yaratıcılığın alan temelli bir olgu olduğu dikkate alınarak, müzik, drama, tasarım ve mimarlık gibi farklı sanat disiplinleri arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Sanat eğitiminin uzun vadeli etkilerini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmalar yürütülmesi; süreç temelli değerlendirme, dijital atölye uygulamaları veya özgür tasarım projeleri gibi pedagojik yaklaşımların deneysel olarak incelenmesi de gelecekteki araştırmalar için önemli yönelimlerdir. Bunun yanında, sanat eğitimi veren öğretim elemanlarının yaratıcılığı destekleyen rehberlik biçimleri, pedagojik anlayışları ve değerlendirme yaklaşımlarının derinlemesine incelenmesi, öğretmen faktörünün etkisini görünür kılacaktır. Günümüzde giderek önem kazanan dijital sanat uygulamaları, yapay zekâ destekli tasarım süreçleri ve sanal atölye ortamlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme biçimleri üzerindeki etkilerinin araştırılması da yeni bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, nitel veri derinliğini artıracak şekilde öğrencilerin yaratıcı süreçlerinin, ürün geliştirme aşamalarının ve özgün fikir üretim biçimlerinin portfolyo ya da gözlem analizleriyle incelenmesi önerilmektedir.

Araştırma Makalesi / Research Article

Coğrafi Sorgulamanın Bilimsel Haritası: Eğitim Literatürüne
Bibliyometrik Bir Yaklaşım*The Scientific Map of Geographic Inquiry: A Bibliometric Approach to the
Educational Literature*Mavi AKKAYA YILMAZ¹Emine ÖZER²& Bülent AKSOY³DOI : [10.63556/ankad.v10i2.337](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.337)

Geliş/Received: 24/09/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Öz

Bu çalışma, coğrafi sorgulama alanında gerçekleştirilen eğitim araştırmalarının eğilimlerini incelemek ve mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla bibliyometrik analiz yöntemini kullanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 1990–2024 yılları arasında Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanlarında “geographic inquiry” ifadesine dayalı sistematik aramalar yoluyla elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde arama sorguları, filtreleme kriterleri ve çıktı formatları titizlikle belirlenmiş; elde edilen veriler Excel ve R’nin Biblioshiny paketi kullanılarak entegre edilip nihai analiz için 33 benzersiz kayıt oluşturulmuştur. Analiz aşamasında, yıllara göre yayın ve atıf eğilimleri, önde gelen yazarlar ve ülkeler, en çok atıf alan makaleler, dergiler ve anahtar kelime trendlerinin yanı sıra kavramlar arasındaki ilişkilerin nasıl yapılandığı detaylı olarak incelenmiştir. Bulgular, coğrafi sorgulama araştırmalarının 2000’li yılların ortalarından itibaren ivme kazandığını, özellikle 2018 sonrasında artan yayın sayısı ile birlikte alanın eğitim teknolojileri, CBS uygulamaları ve sorgulama temelli öğrenme bağlamında çeşitlendiğini ortaya koymaktadır. En fazla atıf alan çalışmaların uygulama temelli, disiplinler arası ve dijital odaklı yöntemlere dayandığı görülmektedir. Ayrıca, coğrafi sorgulamanın öğretim programları, öğretmen eğitimi ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesiyle yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının ve teknolojik uygulamaların coğrafi sorgulama süreçlerine entegrasyonunun önemine dikkat çekilmiştir. Literatürdeki eğilimleri, boşlukları ve potansiyel gelişim alanlarını ortaya koyan bu çalışma, akademik ve uygulamaya yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu doğrultuda gelecekteki araştırmalar için; bir yandan eğitim bilimleri ve mühendislik alanları arasında disiplinler arası iş birliklerinin teşvik edilmesi, diğer yandan yenilikçi pedagojik yaklaşımların öğrencilerin sorgulama becerilerine ve mekânsal algılarına etkisini inceleyen uygulamalı ve deneysel çalışmaların artırılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmaların ortaokul, lise ve yükseköğretim gibi farklı eğitim seviyelerini kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi hem teorik altyapının güçleneceği hem de beceri gelişim sürecine ilişkin daha kapsamlı veriler elde edileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, coğrafi sorgulama, bibliyometri, R-Studio

Abstract

This study was conducted using a bibliometric analysis method to examine trends in educational research within the field of geographic inquiry and to delineate its current state. The research was carried out using data obtained through systematic searches based on the phrase “geographic inquiry” in the Web of Science (WoS) and Scopus databases, covering the years 1990–2024. During the data collection process, search queries, filtering criteria, and output formats were meticulously defined; the obtained data were integrated using Excel and the Biblioshiny

¹ Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, mavi.akkaya@adu.edu.tr

² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye emineiikiz@gmail.com

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, abulent@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Akkaya Yılmaz, M. & Özer, E., Aksoy, B., (2026). Coğrafi Sorgulamanın Bilimsel Haritası: Eğitim Literatürüne Bibliyometrik Bir Yaklaşım. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 627-652.

package in R to generate 33 unique records for the final analysis. In the analysis phase, publication and citation trends by year, leading authors and countries, most cited articles, journals, and keyword trends, as well as the structural relationships between concepts, were examined in detail. The findings reveal that geographic inquiry research has gained momentum since the mid-2000s, and particularly with the increase in publications after 2018, the field has diversified within the contexts of educational technologies, GIS applications, and inquiry-based learning. It is observed that the most cited studies are grounded in practice-based, interdisciplinary, and digitally focused methods. Furthermore, it has been determined that geographic inquiry is closely associated with curricula, teacher education, and the development of students' 21st-century skills. The study highlights the importance of integrating AI-supported learning environments and technological applications into geographic inquiry processes. By revealing trends, gaps, and potential areas for development in the literature, this study offers significant academic and practical implications. Accordingly, for future research, it is recommended to encourage interdisciplinary collaborations between educational sciences and engineering fields, and to increase applied and experimental studies examining the effects of innovative pedagogical approaches on students' inquiry skills and spatial perceptions. Additionally, it is anticipated that diversifying research to encompass different educational levels—such as middle school, high school, and higher education—will both strengthen the theoretical infrastructure and yield more comprehensive data regarding the skill development process.

Keywords: Education, geographic inquiry, bibliometrics, R-Studio

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bireylerin analitik düşünme, eleştirel değerlendirme yapma ve karmaşık problemleri çözme gibi üst düzey bilişsel becerilere sahip olmaları eğitim sistemleri tarafından öncelikli bir hedef haline gelmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece bilgi edinmeleri değil aynı zamanda bilgiyi yapılandırmaları ve uygulamaya dönüştürmeleri de beklenmektedir. Bu hedefe hizmet eden etkili yaklaşımlardan biri de sorgulamaya dayalı öğretimdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem alan bilgilerini hem de sorgulama yetkinliklerini geliştirmenin yanı sıra öz-düzenlemeye dayalı öğrenme süreçlerini desteklemeyi de amaçlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramlarının ilkeleriyle örtüşen bu model, etkili bir öğrenmenin ancak öğrencilerin iş birliği içinde gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problemleri çözüme kavuşturmaları şeklinde olacağını savunmaktadır (Favier ve Van der Schee, 2012).

Yaşadığımız çağda öğrencilerin, toplumsal sorunları tanımlayabilme, bu sorunlara yönelik anlamlı sorular geliştirebilme, çeşitli çözüm yollarını değerlendirme ve elde ettikleri bilgileri kanıta dayalı şekilde ifade ederek eyleme dönüştürebilme becerileri büyük önem taşımaktadır (NCSS, 2014). Dolayısıyla, öğrencilerin yeni karşılaştıkları konu ve problemleri anlayıp çözebilmeleri için esnek bir düşünme yapısı geliştirmeleri gerekmektedir. Böylelikle, geçmiş öğrenme deneyimleri, öğrencinin yeni durumlara yönelik çözüm yolları üretmesinde yol gösterici olacaktır (Demirkaya, 2008).

Coğrafya eğitimi, bilgi, beceri ve bakış açıları olmak üzere birbirinden ayrılamayan üç temel unsurun bütüncül olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Coğrafi bilgi, ancak bu unsurlar bir arada geliştirildiğinde anlamlı hâle gelir; mekânsal ve ekolojik bakış açılarıyla desteklenen coğrafi beceriler:

1. Coğrafi sorular sorma,
2. Coğrafi bilgi edinme,
3. Coğrafi bilgiyi düzenleme,
4. Coğrafi bilgiyi analiz etme ve
5. Coğrafi sorulara yanıt verme olarak yer almaktadır (Geography Education Standards Project, 1994; Malone, Palmer ve Voigt, 2003).

Coğrafya eğitimi yalnızca yerlerin konumlarını veya fiziksel özelliklerini öğrenmekten ibaret değildir. Öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen doğal ve beşerî olayları sorgulama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamalıdır. Coğrafi sorgulama sürecine etkin katılım, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra sorgulama becerileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarıyla da doğrudan ilişkilidir; bu unsurlar hem bu sürecin ön koşulu hem de sonucu durumundadır (Favier ve Van der Schee, 2012). OFSTED raporunda coğrafya öğretimi ve öğreniminin niteliğini sınırlayan etkenler arasında öğrenme yerine içeriğe odaklanılması ve coğrafi becerilerin yeterince geliştirilememesi gibi durumlara dikkat çekilmektedir. Ayrıca kendiliğindenlik ve yaratıcılığı sınırlayan katı ve kalıplaşmış ders yapısının benimsendiği belirtilmiştir (OFSTED, 2008). Aksoy (2004), coğrafya

derslerinde öğrencinin pasif kalmasına yol açan geleneksel yöntemlerin, bu dersin sıkıcı ve ezbere dayalı bir yapıda algılanmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Bu geleneksel yapının aksine sorgulama temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin karmaşık sorular, problemler ya da düşünceler üzerinde derinlemesine düşünmelerini ve farklı bakış açıları geliştirmelerini amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Yiğit Özüdoğru ve Yalçın, 2023). Bu süreçte öğrenciler, eleştirel becerilerini geliştirirken öğrendikleri bilgileri gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirerek anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri yaşarlar (Washington ve Andersen, 2016).

Sorgulama temelli öğrenme, Kişisel Öğrenme ve Düşünme Becerileri (PLTS) çerçevesinde tanımlanan temel yetkinlikleri geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin okuma-yazma ve sayısal becerilerini de desteklemektedir. Bu yaklaşımın en önemli taraflarından biri öğrencilerin bilgiye eleştirel bir tutumla yaklaşmalarını ve sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamasıdır. Ne var ki, coğrafya eğitiminde sorgulamanın etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanımına yönelik araştırmaların sayıca yetersiz olduğu görülmektedir (Davidson, 2009).

Coğrafi sorgulama kavramının ne anlama geldiği konusunda farklı görüşler mevcut olsa da genel olarak bireylerin çevrelerinde karşılaştıkları olay ve olguları coğrafi bir bakış açısıyla analiz ederek çözüm üretmeleri olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda ESRI (2003) coğrafi sorgulamayı bireylerden mekânsal ilişkilere dayalı olarak sorular üretmelerini, verileri toplamalarını, analiz etmelerini ve elde ettikleri bilgiyle harekete geçmelerini beklemektedir. Soru sorma ile başlayıp yeni soruların ortaya çıkmasıyla ilerleyen bu süreç öğrencilerin çeşitli coğrafi ve genel becerilerini geliştiren çok aşamalı bir yapıdan oluşmaktadır (Yiğit Özüdoğru, 2023). Literatürde bu süreç genellikle beş temel aşamada yapılandırılmaktadır:

- Coğrafi sorular sormak,
- Bilgi edinmek,
- Elde edilen bilgileri düzenlemek,
- Analiz etmek
- Bu sorulara yönelik yanıt üretmektir (Demirci, 2006; Bozyiğit ve Akça, 2017; Yiğit Özüdoğru, 2023).

Bu süreç, özünde mekânsal düşünme becerilerine dayanır. Mekânsal düşünme; konum, yön, uzaklık, dağılım, desen ve ilişkiler gibi coğrafi kavramlar üzerinden problem çözme, görselleştirmeyi ve akıl yürütmeyi içerir. Bu noktada Gersmehl ve Gersmehl (2006) mekânsal düşünme biçimlerinin öğrencilerin coğrafi sorulara anlamlı yanıtlar üretmesini sağlayan bilişsel bir temel oluşturduğunu belirtmekte ve bu süreci karşılaştırma, etki alanı (aura), bölge, hiyerarşi, geçiş, benzerlik, desen ve birliktelik olmak üzere nörolojik olarak ayırt edilebilir sekiz beceri ile açıklamaktadır. Öğrenciler bir yerin coğrafi özelliklerini anlamak, olaylar arasındaki mekânsal ilişkileri değerlendirmek için bu düşünme biçimini kullanırlar. Mekânsal düşünme; yalnızca coğrafya değil, matematik, fen ve tarih gibi derslerin tamamında problem çözme destekleyen temel bir bilişsel beceridir. Bu yönüyle mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama sürecinin hem kavramsal hem de uygulamalı temelini oluşturur (National Research Council, 2005). “Learning to Think Spatially” raporu, coğrafi sorgulama becerilerinin neden önemli olduğunu, nasıl öğretilbileceğini ve hangi teknolojik araçlarla desteklenebileceğini güçlü bir şekilde temellendirmektedir.

Coğrafi sorgulama alışkanlığının kazandırılması, gözlem yapma, araştırma, arazi çalışması, analiz yapma, tahminde bulunma, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, neden-sonuç ilişkisini anlama, karar verme, bilgi kaynaklarına erişim, yeni bilgiler üretme, veri toplama ve tasnif etme, bilgi teknolojilerini kullanma ve verileri harita, tablo ve grafiklerle sunabilme gibi genel kabul görmüş pek çok becerinin gelişimine katkı sağlar (Bozyiğit ve Akça, 2017). Bu becerilerin etkili biçimde gelişmesi için öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi yaşamlarıyla ilişki kurabilecekleri uygulamalarla desteklenmesi önemlidir. Öğrencilerin yaşadıkları hayattan örneklerle desteklenen konuların işlenmesi, güncel meselelerle bağlantı kurulması ve çevre ile toplumun öğrenme sürecinin merkezine alınması; ayrıca sınıf dışındaki gerçek yaşamla ilişkili uygulamaların yapılması ve öğrencilerin öğrenilenlerin önemine ikna edilmesi, coğrafi sorgulama becerisinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Demirci, 2006). Özellikle coğrafya derslerinde yüksek düzeyde düşünme becerilerinin kazandırılması

ve bu doğrultuda çeşitli yöntem ve stratejilerin kullanılması, öğrencilerin derse aktif katılımını ve eleştirel düşünme süreçlerini destekleyecek bir öğretim ortamının oluşturulmasına katkı sunmaktadır (Aksoy, 2004). Bu yönelim, öğrencilerin sorgulama temelli öğrenme ortamlarında etkin katılım göstermelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini hedefleyen çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla örtüşmektedir.

Literatürde coğrafi sorgulama sürecine ilişkin olarak farklı kurum ve araştırmacılar tarafından geliştirilen çeşitli model yaklaşımları bulunmaktadır. Bu doğrultuda, coğrafi sorgulama sürecini farklı boyutlarıyla ele alan önemli modeller öne çıkmaktadır. Bu kapsamda Roberts (2010) yaptığı araştırmalar sonucunda coğrafi sorgulama kavramının gerek öğretmenler gerekse müfredat geliştiricileri tarafından farklı şekillerde anlaşıldığı sonucuna ulaşmıştır. Sorgulamayı tüm öğrenme süreçlerine yayılabilen bir yaklaşım olarak görürken, kimileri belirli konularla sınırlı “sorgulamalar” şeklinde değerlendirmiştir. Öğretmenler ise sorgulamayı sıklıkla arazi çalışmaları, bağımsız öğrenme ve araştırma süreciyle ilişkilendirmiş; ancak uygulamada farklı öncelikler ve anlamlandırmalar ortaya koymuşlardır. Roberts, bu bulgular doğrultusunda coğrafi sorgulamanın sabit bir tanımının yapılamayacağını, bu kavramın kullanıldıkça gelişen ve dönüşen bir anlam taşıdığını ifade etmektedir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren sahip oldukları merak duygusunun desteklenmesi gerektiğini belirten Roberts, merak uyandıran soruların öğrenmeyi derinleştirdiğini vurgulamıştır.

Roberts’in önerdiği sorgulama modelinde dört temel boyut yer almaktadır:

- Bilgi edinme ihtiyacı yaratmak
- Veri kullanmak
- Anlam kurmak
- Öğrenme üzerine düşünmek

Sorgulama temelli coğrafya öğretiminde öğrenciler, verileri hazır ve tartışmasız bilgiler olarak almak yerine bunları analiz eder, yorumlar ve sorgular. Öğrenciler veriyi sınıflandırır, karşılaştırır ve çeşitli bakış açıları geliştirir (Roberts, 2010).

Coğrafi sorgulama sürecini ele alan bir diğer model, ESRI (2003) tarafından öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olan beş temel adımda tanımlanmıştır. Bu süreç, öncelikle bireylerin mekânsal bağlamda sorular sormasını teşvik eder. Ardından, bu sorulara yanıt bulmak için gerekli coğrafi kaynakların toplanması ve verilerin sistemli biçimde incelenmesi gelir. Sürecin devamında, elde edilen veriler analiz edilerek anlamlı çıkarımlar yapılır ve en sonunda, bu bilgilerin ışığında bir eyleme geçilmesi hedeflenir. Bu süreç, coğrafyanın yalnızca bilgi edinmeye değil, aynı zamanda sorumlu yurttaşlık ve problem çözme becerilerinin gelişimine de hizmet ettiğini göstermektedir. Bu sürecin pedagojik ve toplumsal boyutunu öne çıkaran Howell ve Maddox (2024), coğrafi sorgulamayı sadece mekânsal bir analiz süreci olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin vatandaşlık becerilerini geliştiren “Probleme Dayalı Coğrafi Sorgulama” (PBGİ) modeli üzerinden ele almışlardır. Yazarlar bu modelle, sorgulama sürecini öğrencilerin sorumlu vatandaşlık becerilerini geliştiren disiplinler arası bir araç olarak ele almışlardır.

National Geographic Society tarafından geliştirilen coğrafi sorgulama süreci, öğrencilerin kendi sorularını oluşturarak başladıkları ve veri toplama, görselleştirme, analiz, sunum ve eyleme geçme gibi aşamalarla ilerleyen beş basamaklı bir öğrenme modelidir. Bu süreç, genel sorgulama basamaklarıyla bilimsel yöntemin birçok yönünü birleştirerek coğrafya eğitimine özgü bir yapı sunmaktadır (Oberle, 2020).

Sosyal bilgiler öğretiminde disiplinler arası düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan C3 (College, Career, and Civic Life) Çerçevesi, öğrenme süreçlerini yapılandıran ve birbirini tamamlayan temel ilkeleri içeren bir Sorgulama Döngüsü (Inquiry Arc) üzerine temellendirilmiştir. Bu çerçeve, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz etme ve bilgiyi uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik sorgulama temelli kavramlara ve becerilere öncelik vermektedir. C3 (College, Career, and Civic Life) Çerçevesi’nin temel amacı öğrencileri üniversite, kariyer ve yurttaşlık hayatına hazırlayacak kavramlar, beceriler ve disiplinler araçları konusunda eyaletlere rehberlik etmektir. Bu amaç doğrultusunda, sosyal bilgilerde öğrenmeyi derinleştiren “Sorgulama Arkı” adı verilen dört boyutlu bir model sunulmaktadır.

Sorgulama Arkı (Inquiry Arc)” coğrafi sorgulama sürecinin aşamalarıyla doğrudan örtüşen dört temel boyutu kapsar:

1. Öğrencilerin kendi sorularını geliştirmesi
2. Sosyal bilimlere özgü kavram ve araçları uygulaması
3. Kanıta dayalı değerlendirmeler yapması
4. Ulaştıkları sonuçları etkili biçimde ileterek bilinçli eylemlere yönelmesi (NCSS, 2014).

Bu bağlamda, C3 Çerçevesinin sunduğu sorgulama odaklı yaklaşım, coğrafi sorgulama sürecinde öğrencilerin aktif katılımını temel alan proje tabanlı ve sorgulama temelli öğrenme modelleriyle örtüşmektedir. Coğrafi sorgulama süreci hem sorgulamaya dayalı öğrenme hem de proje tabanlı öğrenme (PBL) yaklaşımlarını bir araya getirmektedir. Bu süreç, öğrencilerin kendi sorularını oluşturmalarına imkân tanırken, aynı zamanda yapılandırılmış bir öğretmen rehberliğine duyulan gereksinimi de ortaya koymaktadır. Öğrencilerin soru üretme, araştırma yapma ve elde ettikleri verilerle toplumsal katkı sağlayacak çözüm önerileri geliştirme becerilerini desteklemektedir. Bununla birlikte süreç; sadece akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmekte, öğrenci motivasyonunu yükseltmekte ve farklı öğrenme düzeylerine sahip bireyler için daha adil bir öğrenme ortamı sunarak karmaşık problemleri çözmeye yetkinliğini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Oberle, 2020). Bütün bu modeller doğrultusunda coğrafi sorgulamayı bir yerin doğal ve beşerî özelliklerini sorgulamak, bu özelliklerin nedenlerini ve sonuçlarını araştırmak şeklinde özetlemek mümkündür.

Coğrafi sorgulamanın teorik ve pedagojik çerçevesi bu modellerle güçlendirilmiş olsa da söz konusu yaklaşımların eğitim araştırmalarına yansması ve literatürdeki genel görünümü sistematik bir incelemeye muhtaçtır. Nitekim alan yazın incelendiğinde, araştırmaların genellikle; coğrafi sorgulamanın teorik temelleri ve modellemeleri (Roberts, 2013; NCSS, 2014; Howell ve Maddox, 2024), sürecin mekânsal düşünme becerileriyle nörolojik ve bilişsel ilişkisi (NRC, 2006; Gersmehl ve Gersmehl, 2007; Golledge, Marsh ve Battersby, 2008;), teknoloji ve CBS entegrasyonu (Bednarz, 2004; Favier ve Van der Schee, 2012; Doering vd., 2014) veya yerel bağlamda öğrenci başarısı ve öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkileri (Demirci, 2006; Bozyiğit ve Akça, 2017; Yiğit Özudoğru, 2023) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Coğrafi sorgulama alanındaki akademik üretim süreci incelendiğinde, konunun köklü bir geçmişe sahip olmakla birlikte, zaman içinde teknolojik gelişmeler ve pedagojik paradigmalardaki değişimlerle dönüşüme uğradığı görülmüştür. 1990’lı yılların başındaki ilk eğilimler, coğrafi sorgulamayı daha çok somut materyaller ve temel görsel okuryazarlık üzerinden ele almıştır. Örneğin Allen ve Molina (1992), kartpostallar gibi görsel kaynakların coğrafi eğitimde yüksek ilgi uyandıran bir sorgulama aracı olarak kullanımını tartışırken; Batuyev ve Chervyakov (1997), dönemin teknolojik imkânları dahilinde haritalama teknolojilerinin çevresel sorgulamadaki yerine odaklanmıştır. 2010’lu yıllardan itibaren ise alanın odağının, araçsal kullanımdan süreç odaklı ve vatandaşlık temelli bir yapıya kaydığı gözlemlenmektedir. Bu dönüşümün merkezinde yer alan Maddox, Howell ve Saye (2018), geliştirdikleri PBGI modeli ile sorgulamayı öğrencilerin vatandaşlık becerilerini inşa eden bir süreç olarak tanımlamış; Howell ve Maddox (2024) bir diğer çalışmalarında ise bu sürecin sınıf içi uygulamalarındaki engelleri ve öğretmen pratiklerini irdeleyerek literatürdeki üretkenliklerini ve alan üzerindeki belirleyiciliklerini sürdürmüşlerdir. Yazarların bu istikrarlı katkısı, coğrafi sorgulamanın teorik zemininin sağlamlaşmasında kritik bir rol oynamıştır. Son yıllarda (2021–2024) ise literatürün dijitalleşme ve eleştirel kuramların etkisiyle çok katmanlı bir yapıya büründüğü saptanmıştır. Adanalı (2021), coğrafi oyunların (geogames) sorgulama sürecine entegrasyonunu inceleyerek oyunlaştırmayı alana taşıırken; Anunti (2023), sürdürülebilir eğitimde "dijital hikâye haritalama" (digital story mapping) tekniği ile sorgulamaya yeni bir boyut kazandırmıştır. Eş zamanlı olarak Alazmi’nin (2024) temel öğretim uygulamalarına (core practices) odaklanan Delphi çalışması, alanın yenilikçi arayışlarla genişlerken aynı zamanda alanın pedagojik çerçevesinin yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Davidson (2009), coğrafya eğitiminde sorgulamanın etkili bir yöntem olarak kullanımına dair araştırmaların varlığına işaret etmekle birlikte bu çalışmaların konuyu bütüncül bir perspektifle ele almaktan uzak olduğuna dikkat çekmektedir. Oysa bir araştırma alanının yapısını kavrayabilmek, ancak o alanda yapılmış çalışmaların sistematik biçimde haritalandırılmasıyla mümkündür.

Alanyazında coğrafi sorgulama ile ilgili araştırmaların eğilimleri, içerik yönelimleri ve alan yazına yansımaları henüz sistematik biçimde incelenmemiştir. Mevcut literatürde tespit edilen bu eksiklik, ileride yapılacak çalışmalara rehberlik edebilecek bir potansiyele sahiptir. Belirli bir alandaki gelişimsel eğilimleri ve değişim süreçlerini anlamaya imkân tanıyan bibliyometrik analizler aynı zamanda alanın gelecekteki yönelimlerine dair ipuçları da sunmaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021). Literatürde tespit edilen eksikliği giderme potansiyeli taşıyan bu çalışmanın amacı, 1990–2024 yılları arasında yayımlanan eğitim temelli coğrafi sorgulama araştırmalarının bibliyometrik yöntemle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara bütüncül bir bakış açısıyla cevap aranmıştır.

1. Coğrafi sorgulama ile ilgili yayımlanmış makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Coğrafi sorgulama alanında en üretken yazarlar kimlerdir?
3. Coğrafi sorgulama alanındaki yayınların yıllık ortalama atıf oranları nasıl değişiklik göstermektedir?
4. Coğrafi sorgulama ile ilgili en fazla yayın yapan dergiler hangileridir?
5. Coğrafi sorgulama alanında önde gelen yazarların zaman içindeki yayın üretkenlikleri nasıl bir eğilim izlemektedir?
6. Coğrafi sorgulama literatüründe en yüksek atıf alan makaleler hangileridir?
7. Yazarlar coğrafi sorgulama çalışmaları kapsamında en çok hangi anahtar kelimeleri tercih etmektedir?
8. Coğrafi sorgulama alanında en çok hangi çalışma alanları araştırılmaktadır?
9. Coğrafi sorgulama literatüründeki kavramlar arasındaki ilişkiler nasıl yapılandırılmıştır?
10. Coğrafi sorgulama konulu yayınlarda en fazla atıf alan ülkeler hangileridir?
11. Ülkelerin coğrafi sorgulama konulu bilimsel yayın dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, bibliyometrik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Genellikle nitel tekniklere dayanan sistematik literatür taramalarının aksine bibliyometrik analiz, büyük miktardaki literatür verisini istatistiksel araçlarla incelediği için doğası gereği nicel bir araştırma yöntemidir (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021). Bu bağlamda bibliyometrik analiz, bazı araştırmacılar tarafından kitaplar ve diğer iletişim araçlarına matematiksel ve istatistiksel yöntemlerin uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Pritchard, 1969). Akademik yayınların incelenmesinde yaygın olarak kullanılan bu yöntem; tanımlayıcı istatistikler, atıf temelli ağ analizleri ve frekans analizleri gibi çeşitli istatistiksel teknikleri içermektedir (Fernández López vd., 2022). Ayrıca, bibliyometrik analiz yayınların fiziksel özelliklerini ve bibliyografik referanslarını inceleyerek, bilimsel çalışmaların temel yapı taşlarını, iş birliği ağlarını ve alanın gelişim eğilimlerini sistemli biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Brodus, 1987). Çalışma coğrafi sorgulama kavramına ilişkin literatürün eğitim araştırmaları boyutunu ortaya koymak amacıyla, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında gerçekleştirilen sistematik bir tarama sürecine dayanmaktadır. Araştırmada her bir veri tabanına yönelik olarak konuyla ilişkili anahtar kelimeler belirlenmiş ve bu kelimelere uygun filtreleme ölçütleri kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, farklı veri tabanlarından elde edilen bulgular, çeşitli değişkenler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Eğitimde coğrafi sorgulama konusundaki literatürün mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla amacıyla Web of Science ve Scopus veri tabanları kullanılmıştır. Literatür taraması, ele alınan araştırma konusuyla ilişkili çalışmaların tespit edilmesi ve bu çalışmaların içeriklerinin derlenerek özetlenmesi sürecini ifade etmektedir (Creswell, 2021). Her veri tabanında yapılan aramalar, konuya ilişkin güncel ve geçerli makalelere ulaşmayı hedeflemiş, belirlenen anahtar kelimeler ve filtreleme kriterleri

doğrultusunda sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Aşağıda, veri toplama sürecinde izlenen adımlar detaylı olarak açıklanmıştır.

Web of Science veri tabanında, “geographic inquiry” terimi “Topic” başlığı üzerinden sorgulanmış, yayın türü olarak “makaleler” seçilmiş ve yayın yılı olarak 2024’e kadar olan yayınlar, yayınlarla ilgili alt kategori ise “Education Educational Research” ve dil olarak “İngilizce” tercih edilerek toplamda 8 sonuç elde edilmiştir. Scopus veri tabanında ise “Title-Abs-Key” komutu kullanılarak “geographic inquiry” AND “education” ifadesi sorgulanmış, yayın türü olarak “makaleler”, yayın yılı olarak 1990–2024 aralığı ve dil olarak “İngilizce” seçilmiş ve toplam 29 çalışmaya ulaşılmıştır.

Farklı veri tabanlarından elde edilen sonuçlarda aynı çalışmanın birden fazla kaydına rastlanabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak, veri setinde birleştirme işlemi uygulanmıştır. Bu süreçte, tekrar eden kayıtlar, ilgili yazılımlar ve referans yönetim araçları aracılığıyla belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Ardından elde edilen veriler .xlsx formatında dışa aktarılmış ve ayrıntılı incelemeye tabi tutulmuştur. Veri toplama süreci içerisinde kullanılan parametreler ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Coğrafi sorgulama aramalarında kullanılan veri tabanı parametreleri, yayın yılları, sonuç sayıları ve veri formatları

Atıf Dizini	Arama Sorgusu / Anahtar Kelime	Filtre/Parametreler	Sonuç Sayısı	Veri Formatı
Web of Science	“geographic inquiry” (Topic)	-Document Type: Article -Categories: Education Educational Research - Dil: English - Filtre: Yayın Yılı 2006- 2024	8	BibTeX
Scopus	TITLE-ABS-KEY (“geographic inquiry” AND “education”)	-Yayın Türü: Article -Filtre: Yayın Yılı 1990-2024 -Dil: English	29	CSV

Verilerin Analizi

Bilimsel yayınların nicel olarak analizinde sıkça tercih edilen bibliyometrik analizlerde, R yazılım dili üzerine kurulu Bibliometrix paketi (<http://www.bibliometrix.org>), kapsamlı ve işlevsel bir araç olarak öne çıkmaktadır. Açık kaynaklı yapısıyla dikkat çeken bu paket, istatistiksel analiz yetenekleri, güçlü veri işleme algoritmaları ve görselleştirme araçları sayesinde araştırmacılara geniş bir analiz imkânı sunmaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017). Bu çalışmada da veri çözümleme süreci, R-Studio arayüzü üzerinden gerçekleştirilmiş ve analizlerde özellikle Bibliometrix paketinden faydalanılmıştır. Söz konusu paket, Napoli Federico II Üniversitesi araştırmacıları Massimo Aria ve Corrado Cuccurullo tarafından geliştirilmiş olup, bibliyometrik çalışmaların sistematik biçimde yürütülmesini mümkün kılmaktadır (Karaca ve Kılcan, 2023). Bu işleme başlamadan önce R-Studio’ya eklenen “bibliometrix” paketi aktif edilerek yukarıdaki veri tabanlarından indirilerek R yazılımında geliştirilen bir kod yardımıyla birleştirilen ve mükerrer olarak elenen makalelerin haricindeki veriler .csv formatında R arayüzüne eklenmiştir. Bu işlemten sonra bibliometrix paketinin imkân tanıdığı parametreler üzerinden gerçekleştirilen analizler yardımıyla elde edilen nicel veriler ve grafikler yorumlanarak coğrafi sorgulama kavramıyla ilgili yayımlanan makalelerin genel çerçevesi belirlenmiştir.

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. Karşılaşılabilecek 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.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde coğrafi sorgulama ile ilgili 2024 yılına kadar gerçekleştirilen eğitim araştırmalarına ilişkin bibliyometrik analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Bibliyometrik analiz için kullanılan nihai veri setinin genel görünümü.

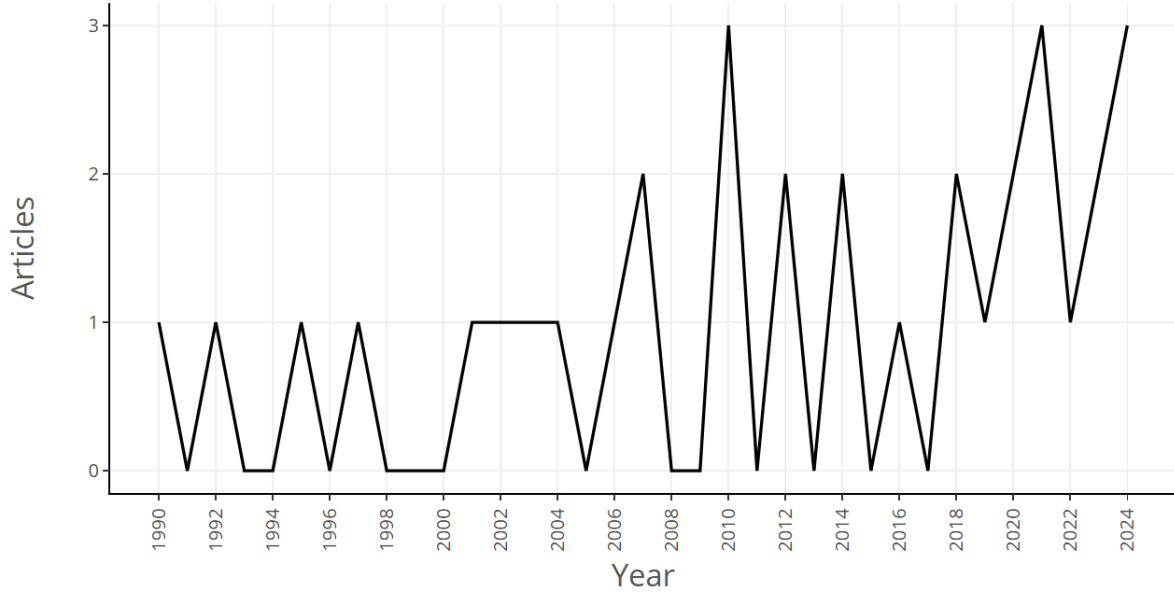
Zaman aralığı	1990-2024
Dergi sayısı	19
Makale sayısı	33
Yazar sayısı	62
Tek yazarlı makale sayısı	18
Yıllık büyüme oranı	%3.28
Uluslararası ortak yazarlık oranı	%3.03
Makale başına düşen yazar sayısı	1.94
Yazar anahtar kelimeleri	124
Kaynakça sayısı	0
Makalelerin ortalama yaşı	12.9
Makale başına ortalama atıf sayısı	10.33

Tabloda yer alan veriler, R-Biblioshiny paketinin “Main Information” bölümünden elde edilmiştir. Yazılım dilinde genel olarak “Document” (Belge) ve “Source” (Kaynak) ifadeleri kullanılsa da bu çalışmanın veri seti sadece araştırma makalelerinden (Article) oluştuğu için, kavram kargaşasını önlemek adına tabloda “Makale” ve “Dergi” terimleri tercih edilmiştir.

Çalışmada kullanılan bibliyometrik veri seti 1990-2024 yıllarını kapsamakta olup, toplamda 19 farklı dergi ve 33 makale içermektedir. Analizde 62 yazar yer alırken, bunlardan 18’i tek yazarlı makalelere imza atmıştır. Yıllık büyüme oranı %3,28 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, uluslararası ortak yazarlık oranı %3.03 olup, makale başına ortalama 1.94 yazar gözlemlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan 124 yazar anahtar kelimesi (DE) ve makale başına ortalama 10.33 atıf yapılmıştır. Veri setindeki makalelerin ortalama yaşı 12,9 yıl olarak hesaplanırken, referans sayısı 0 olarak kaydedilmiştir.

Yayınların yıllara göre dağılımı

Araştırma kapsamında çalışmaya dahil edilen coğrafi sorgulama ile ilgili yayınların yıllara göre dağılımı, Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Yıllara göre yayın dağılımı

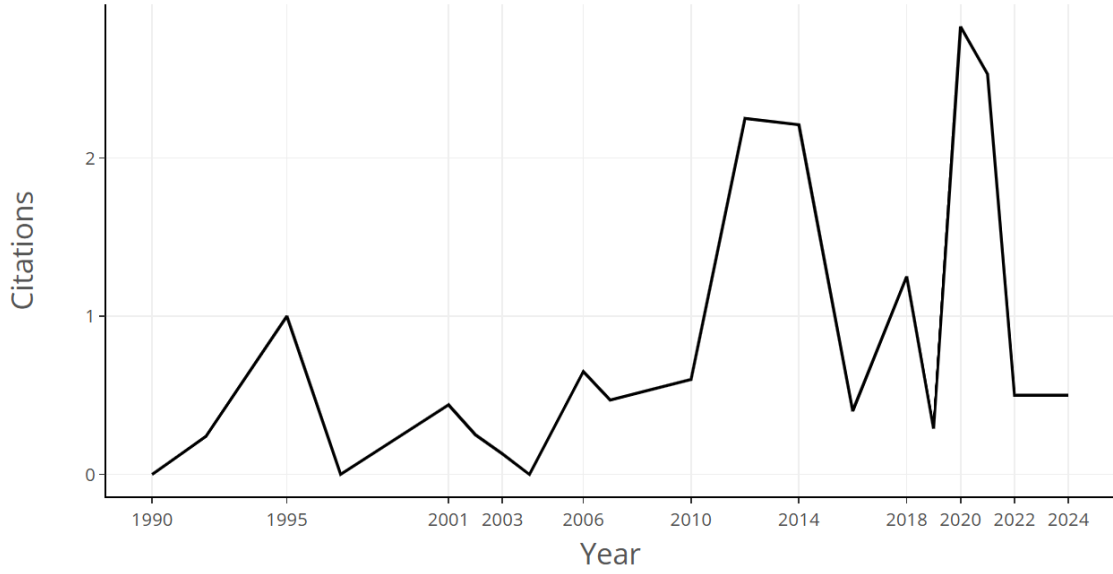
Grafik 1'e göre, coğrafi sorgulama becerilerine ilişkin ilk yayın 1990 yılında gerçekleştirilmiştir. 1990–2005 yılları arasındaki dönemde yayın sayılarında belirgin bir düzensizlik göze çarpmaktadır. Bu yıllarda birçok yıl hiç yayın yapılmazken, bazı yıllarda yalnızca tek bir yayınlı karşılaşılmaktadır. Bu durum, coğrafi sorgulama becerisinin eğitim literatüründe henüz kuramsal olarak net biçimde tanımlanmadığını ve araştırmacılar tarafından yaygın biçimde ele alınmadığını göstermektedir.

2006 yılı itibarıyla alana yönelik akademik ilgide kısmi bir artış gözlemlenmeye başlamış; 2007 yılında yayın sayısının ikiye, 2010 yılında ise üçe çıkması bu alanda belirli bir araştırma ivmesinin oluştuğuna işaret etmektedir. Ancak bu artışın süreklilik göstermemesi ve takip eden yıllarda dalgalanmaların devam etmesi, coğrafi sorgulamanın hâlâ sınırlı bir akademik ilgiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

1990–2005 yılları arasında coğrafi sorgulama becerileriyle ilgili yayınlar oldukça sınırlı ve düzensizdir; bu durum alanın henüz gelişmekte olduğunu göstermektedir. 2006 sonrası, özellikle 2010 ve 2012 gibi bazı yıllarda yayın sayısında artış gözlemlense de bu ilgi dalgalı bir seyir izlemektedir. 2018 yılından itibaren ise belirgin bir ivmelenme yaşanmış, özellikle 2020, 2021 ve 2024 yıllarında yayın sayıları artarak alana yönelik akademik ilginin güçlendiği görülmüştür.

Yıllık Ortalama Atıflar

Araştırma kapsamında çalışmaya dahil edilen coğrafi sorgulama ile ilgili yayınların yıllara göre aldığı atıflar, Grafik 2 'de verilmiştir.



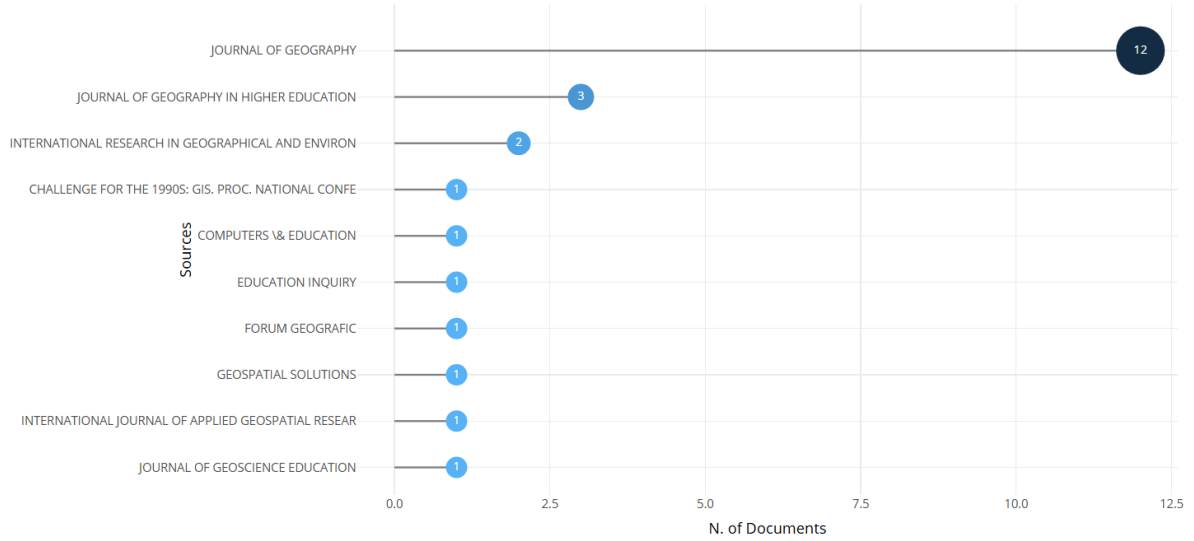
Grafik 2. Yıllara göre atıf dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, coğrafi sorgulama becerileri alanında yapılan yayınların yıllara göre ortalama atıf dağılımının dalgalı bir seyir izlediği görülmektedir. Özellikle 1990 (0), 1997 (0), 2004 (0) yıllarında yayınlanan makalelerin hiç atıf almadığı dikkat çekmektedir 2010 sonrası dönemde yıllık ortalama atıf düzeylerinde genel bir artış yaşanmıştır. Özellikle 2012 (2.25), 2014 (2.21), 2018 (1.25) yıllarında yayımlanan çalışmalar, dalgalanmaların yaşanmasıyla birlikte yüksek yıllık atıf ortalamalarıyla dikkat çekmektedir. Özellikle 2020 (2.83) ve 2021 (2.53) yıllarında tekrar belirgin yükselişler yaşanması, bu dönemlerde coğrafi sorgulama becerilerine yönelik yapılan çalışmaların hem güncel temaları işlemesi hem de literatürde hızla yer bulmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak, 2022 (0.50), 2023 (0.50) ve 2024 (0.50) yıllarında ortalama atıf düzeylerinin düşüş göstermesi, bu yayınların henüz akademik camiada yeterince görünür olmadığını ya da atıf biriktirmek için yeterli süre geçmediğini göstermektedir. Bu durum, yakın dönemde yayımlanan çalışmaların etki potansiyeline sahip olmakla birlikte zamansal olarak değerlendirilmeye devam ettiğini ortaya koymaktadır

Genel olarak değerlendirildiğinde ise, yıllık ortalama atıf düzeyleri özellikle 2010 sonrası belirgin biçimde yükselmiş ve coğrafi sorgulama becerilerine yönelik çalışmaların bilimsel etkisi artmıştır. Bu bulgu, alanın akademik camiada giderek daha fazla görünür olduğunu ve yapılan araştırmaların sürdürülebilir atıf gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

En Fazla Yayın Yapan Dergiler

Araştırma kapsamındaki veriler incelendiğinde, coğrafi sorgulama alanındaki çalışmaların toplam 19 farklı dergide yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu dergiler arasında alana en çok katkı sağlayan ve en fazla yayına sahip ilk 10 dergiye ait veriler Şekil 1’de sunulmuştur.



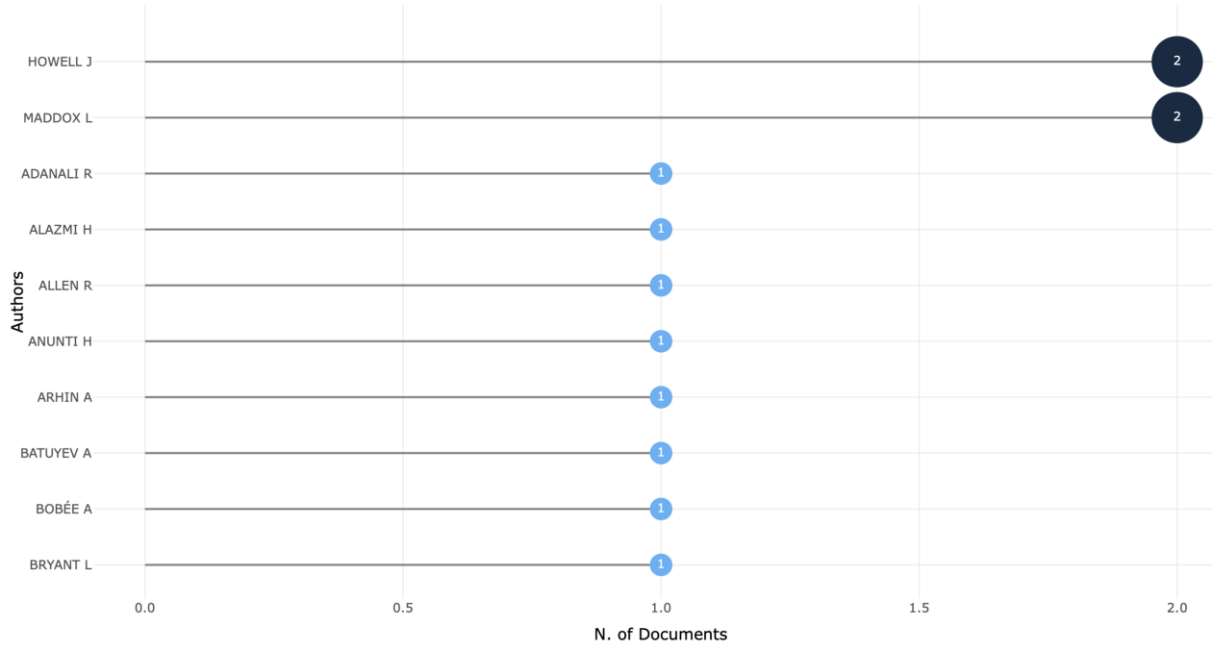
Şekil 1. En fazla yayın yapan dergiler

Coğrafi sorgulama becerileriyle ilgili yayınların yayımlandığı dergiler incelendiğinde, en fazla yayına sahip olan dergi Journal of Geography (12) olduğu belirlenmiştir. Bu dergi, coğrafya eğitimi alanında uluslararası ölçekte saygın bir yayın organı olup, coğrafi sorgulama gibi pedagojik becerilerin işlendiği temel platformlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Journal of Geography in Higher Education (3) dergisi ise ikinci sırada yer almakta olup coğrafi sorgulama becerilerinin özellikle yükseköğretim düzeyinde de ele alındığını göstermektedir. International Research in Geographical and Environmental Education (2) dergisi konunun hem coğrafi hem çevresel eğitim bağlamında ele alındığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, daha az sayıda da olsa farklı odak alanlarına sahip dergilerde yayımlanan çalışmalar da dikkat çekmektedir. Örneğin, Computers & Education (1) ve International Journal of Applied Geospatial Research (1) gibi daha çok teknoloji ve coğrafi bilgi sistemleriyle ilişkili dergilerde yer alan yayınlar, coğrafi sorgulama becerilerinin dijital araçlar ve yenilikçi yaklaşımlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Forum Geografic (1), Geospatial Solutions (1) ve Journal of Geoscience Education (1) gibi alan temelli dergilerdeki bireysel yayınlar ise konunun daha geniş bir coğrafi disiplin ağı içinde yer aldığını göstermektedir. Challenge for the 1990s: GIS. Proceedings of the National Conference, Ottawa, 1989 (1) ve Education Inquiry (1) coğrafi sorgulama konusunun ele alındığı diğer dergiler arasında yer almaktadır.

Bu dağılım, coğrafi sorgulama becerilerinin hem eğitim hem coğrafi bilgi sistemleri (CBS) hem de çevre ve teknoloji temelli araştırmalar kapsamında çok disiplinli bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir.

En Fazla Yayın Yapan Yazarlar

Coğrafi sorgulama konusunda en fazla yayın yapan 10 yazara ait bilgiler Şekil 2’de verilmiştir.

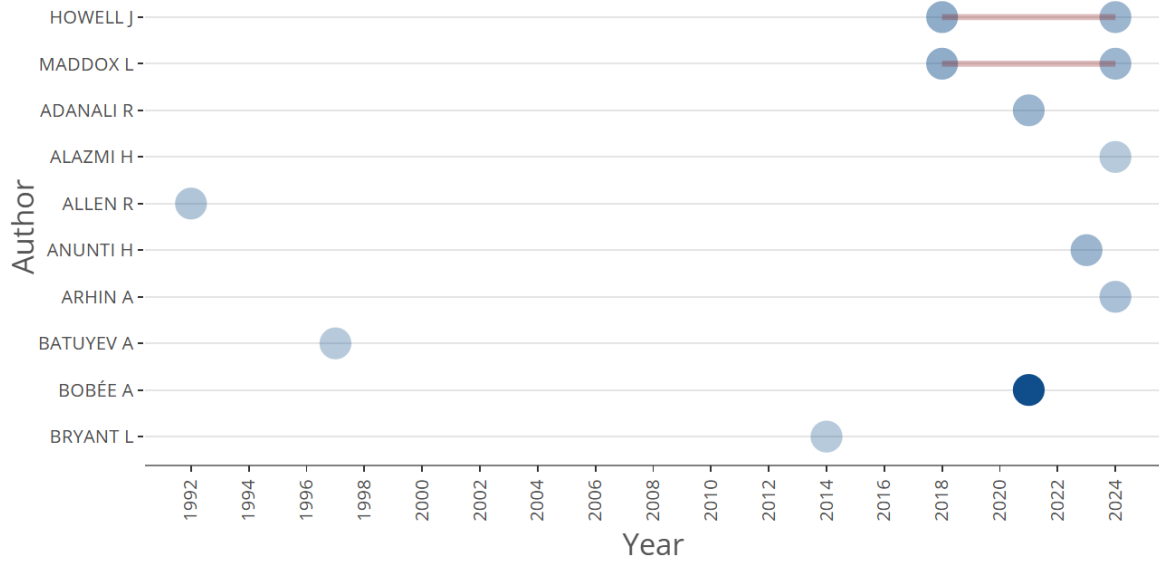


Şekil 2. En fazla yayın yapan yazarlar

Şekil 2 incelendiğinde, coğrafi sorgulama becerileriyle ilgili literatürde en fazla yayına sahip yazarlar arasında Howell (3) ve Maddox (3) isimli araştırmacıların öne çıktığı görülmektedir. Adanalı (1), Alazmi (1), Bryant (1), Allen (1), ve Batuyev (1), Anunti (1), Arhin (1), ve Bobée (1) çalışmaları ile alana katkı sunan diğer önemli araştırmacılar arasında yer almaktadır.

Yazarların Zaman İçindeki Üretkenliği

Şekil 3’te coğrafi sorgulama konusuna katkı sunan yazarların yıllara göre yayın üretkenlikleri ve atıf düzeyleri görselleştirilmiştir. Bu bulgular hem zamansal dağılım hem de yazar bazlı etki açısından önemli ipuçları sunmaktadır.



Şekil 3. Yazarların Zaman İçindeki Üretkenliği

Yazarların zaman içindeki üretkenliği incelendiğinde, özellikle Howell ve Maddox adlı yazarların hem 2018 hem de 2024 yıllarında yaptıkları yayınlarla öne çıktığı görülmektedir. Her iki yazarın da 2018 yılında yayımladığı çalışmalar 12’şer atıf olarak akademik alanda gözle görülen bir etki yaratmıştır. Buna karşın 2024’teki yayınları, henüz yeni yayımlanmış olmaları nedeniyle 2’şer atıfla daha sınırlı düzeyde kalmıştır.

Atıf sayısı bakımından en dikkat çekici yazar ise Bobée (2021) olmuştur. 2021 yılında yayımladığı tek çalışması 31 atıf almış ve bu yönüyle diğer yazarlardan açık şekilde ayrılmıştır. Özellikle yıllık ortalama 6.2 atıf ile bu çalışma, alandaki en yüksek etki düzeyine sahiptir. Allen (1992) ve Batuyev (1997) gibi erken dönem yazarları, alandaki öncülüğü temsil etmekle birlikte atıf sayılarıyla daha düşük etki göstermişlerdir. Özellikle Allen (1992)’in çalışması 8 atıfla öne çıkarken, diğerlerinin çoğunun atıf sayıları düşük seviyede kalmıştır. Daha yakın zamana ait çalışmalarda ise Adanalı (2021) ve Anunti (2023), yıllık ortalama 1.00 atıf oranıyla dikkat çeken isimlerdir. Buna karşın Alazmi (2024) ve Bryant (2014) gibi yazarların yayınlarının henüz atıf almadığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, coğrafi sorgulama alanında sınırlı sayıda yazarın birden fazla yayınla katkı sağladığı ancak belirli çalışmaların (örneğin Bobée A., Howell J. ve Maddox L.) literatürde yüksek etki yarattığı görülmektedir. Bu durum, alanın hâlen gelişmekte olduğunu ve bazı çalışmaların alan yazında yön belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir.

En Çok Atıf Alan Makaleler

Coğrafi sorgulama konusunda en fazla atıf alan makalelere ait bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. En fazla atıf alan makaleler

Yazar/ Yıl / Dergi	Makale Başlığı	Atıf Sayısı(f)
Doering A, (2014), Journal of Geography	Technology Integration in K–12 Geography Education Using TPACK as a Conceptual Model	53
Favier T, (2012), Computers & Education	Exploring the characteristics of an optimal design for inquiry-based geography education with Geographic Information Systems	35
Klein P, (1995), Journal of Geography	Using inquiry to enhance the learning and appreciation of geography	31
Kleibert J, (2021), Urban Studies	Transnational education zones: Towards an urban political economy of ‘education cities’	31

Erickson R, (2012), Journal of Geography in Higher Education	Geography and the Changing Landscape of Higher Education	28
Oberle A, (2020), Journal of Geography	Advancing Students' Abilities through the Geo-Inquiry Process	18
Osborne Z, (2020), Journal of Geography	An Assessment of Geospatial Technology Integration in K–12 Education	16
Demers M, (2007), Journal of Geography	ArcAtlas in the Classroom: Pattern Identification, Description, and Explanation	15
Kinniburgh J, (2010), New Zealand Geographer	A constructivist approach to using GIS in the New Zealand classroom	14
Ettlinger N, (2006), Journal of Geography in Higher Education	Priorities in Teaching Economic Geography: Placing the Economy, Sense of Geographies, Intellectual Bridging	13

Coğrafi sorgulama konusunu temel alan literatürde en fazla atıf alan çalışmalar incelendiğinde Doering, Koseoglu, Scharber, Henrickson ve Lanegran (2014) tarafından Journal of Geography dergisinde yayımlanan ve Technology Integration in K–12 Geography Education Using TPACK as a Conceptual Model isimli çalışma, 53 atıf ile ilk sırada yer almaktadır. Çalışma, K–12 coğrafya sınıflarında teknoloji entegrasyonuna yönelik öğretmen gelişim programlarına duyulan ihtiyaca dikkat çekmektedir. Araştırmada, hizmet içi coğrafya öğretmenlerinin teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi (TPACK) becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim programı değerlendirilmiştir. Karma yöntem yaklaşımıyla yürütülen çalışmada anketler ve gözlemler kullanılmıştır. Bulgular, öğretimsel destek (instructional scaffolding) uygulamalarının, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik açıdan anlamlı ve etkili şekilde entegre etmelerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu entegrasyon, öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerinin geliştirilmesine doğrudan katkı sağlamaktadır (Doering vd., 2014). En çok atıf alan çalışmalar arasında ikinci sırada yer alan bir diğer çalışma ise Favier ve Van der Schee (2012)'nin Computers & Education dergisinde yayımlanan Exploring the characteristics of an optimal design for inquiry-based geography education with Geographic Information Systems isimli çalışmalarıdır. Bu çalışma, CBS destekli coğrafi sorgulama projeleri için en uygun tasarımın nasıl olması gerektiğini araştırmaktadır. Eğitsel Tasarım Araştırması (EDR) yöntemiyle yürütülen çalışmada, farklı okullardan öğretmenlerle birlikte geliştirilen bir öğretim projesi aracılığıyla tasarım ilkeleri ortaya konmuştur. Çalışma, öğrencilerin coğrafi düşünme becerilerini geliştirmek için yalnızca teknoloji kullanımının değil, aynı zamanda hazırlayıcı/değerlendirici görevler, alan bilgisine dayalı kuramsal yapı ve diyalog temelli öğretim gibi pedagojik bileşenlerin de kritik rol oynadığını göstermektedir (Favier ve Van der Schee, 2012). En çok atıf alan çalışmalar arasında üçüncü sırada ise Klein (1995)'in, Journal of Geography dergisinde yayımlanan Using inquiry to enhance the learning and appreciation of geography isimli çalışması yer almıştır. Bu çalışma, Küresel Sorunlara Coğrafi Sorgulama (GIGI) adlı öğretim modüllerinin çevresel konular odağında sorgulamaya dayalı öğretimi nasıl desteklediğini incelemektedir. 18 okulda 480 öğrenciyle yapılan uygulamalarda, öğrencilerin bilişsel ve beceri temelli kazanımlarında ilerleme görülürken, coğrafyaya veya çevresel sorunlara yönelik ilgilerinde değişim gözlenmemiştir. Öğrenci geri bildirimleri, küresel konuların yerel bağlamlarla ilişkilendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Bu doğrultuda geliştirilen yeni modüller, yerel sorunlara dayalı sorgulama etkinlikleriyle zenginleştirilmiş ve çevre eğitimi ile coğrafya eğitimi hedeflerine daha etkili biçimde katkı sunar hâle getirilmiştir (Klein, 1995).

En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler

Coğrafi sorgulama ile ilgili makalelerde yazarlar tarafından en çok kullanılan anahtar kelimeler Şekil 4'te verilmiştir.

Şekilde yer alan kelime bulutu, coğrafi sorgulama temalı yayınlarda en sık kullanılan anahtar kavramların dağılımını görsel olarak sunmaktadır.

En çok araştırma yapılan çalışma alanları

Term	Year (approx.)
student	2018
curriculum	2016
geography education	2012
learning	2012
gis	2007
teaching	2005

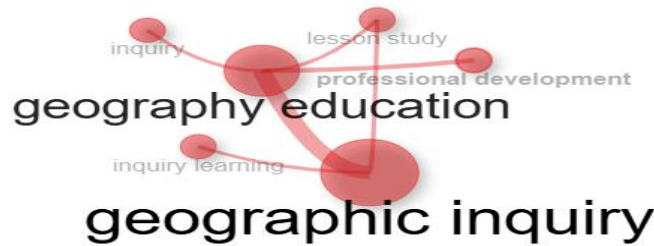
641

Coğrafi sorgulama konusundaki yayınlarda en çok araştırma yapılan çalışma alanlarına ait veriler Şekil 5'te sunulmuştur. Verilere göre, literatürde “geography education” (12) kavramı en sık karşılaşılan terimler arasındadır. İkinci sırada yer alan “GIS” (7) ifadesi, coğrafi sorgulamanın coğrafi bilgi sistemleri ile güçlü bir biçimde ilişkilendirildiğini göstermektedir. “Teaching” (6), “learning” (6), “curriculum” (5), “student” (5) gibi diğer öne çıkan terimler, coğrafi sorgulamanın daha çok öğretim süreci, öğrenme etkinlikleri, program geliştirme ve öğrenci merkezli yaklaşımlar etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, coğrafi sorgulama becerileriyle ilgili literatür, coğrafya eğitimi, teknolojik araçların kullanımı (özellikle CBS), öğretim programları ve öğrenci deneyimi gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu eğilimler, konunun hem pedagojik hem de teknolojik boyutlarda çok yönlü olarak incelendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelime Ağı

Coğrafi sorgulama konusunda yapılan akademik çalışmalarda birlikte kullanılan anahtar kelimeler arasındaki ilişkiler Şekil 6'da verilmiştir.

Veri setine yönelik analiz sırasında veri tabanları tarafından otomatik üretilen genel dizin terimleri (Keywords Plus) ile yazarların tercih ettiği kavramlar (Author Keywords) arasında içeriksel farklılıklar olduğu görülmüştür. Analizde 'Keywords Plus' kategorisinde “learning, student, teaching” gibi daha genel eğitim kavramlarının (toplam 11 adet) yoğunlaştığı görülürken; yazar anahtar kelimelerinde “geographic inquiry, inquiry learning” gibi doğrudan araştırmanın odağını yansıtan spesifik terimlerin (toplam 6 adet) öne çıktığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Şekil 6'da sunulan ağ yapısı oluşturulurken, alanın kavramsal sınırlarını ve ilişkilerini en doğru şekilde yansıtabilmek amacıyla yazar anahtar kelimeleri (Author Keywords) temel alınmıştır. Yapılan bu bilinçli filtreleme sonucunda ortaya çıkan ağ, coğrafi sorgulama alanının araştırmacılar tarafından belirlenen özgün terminolojisini ve temel odak noktalarını göstermektedir.

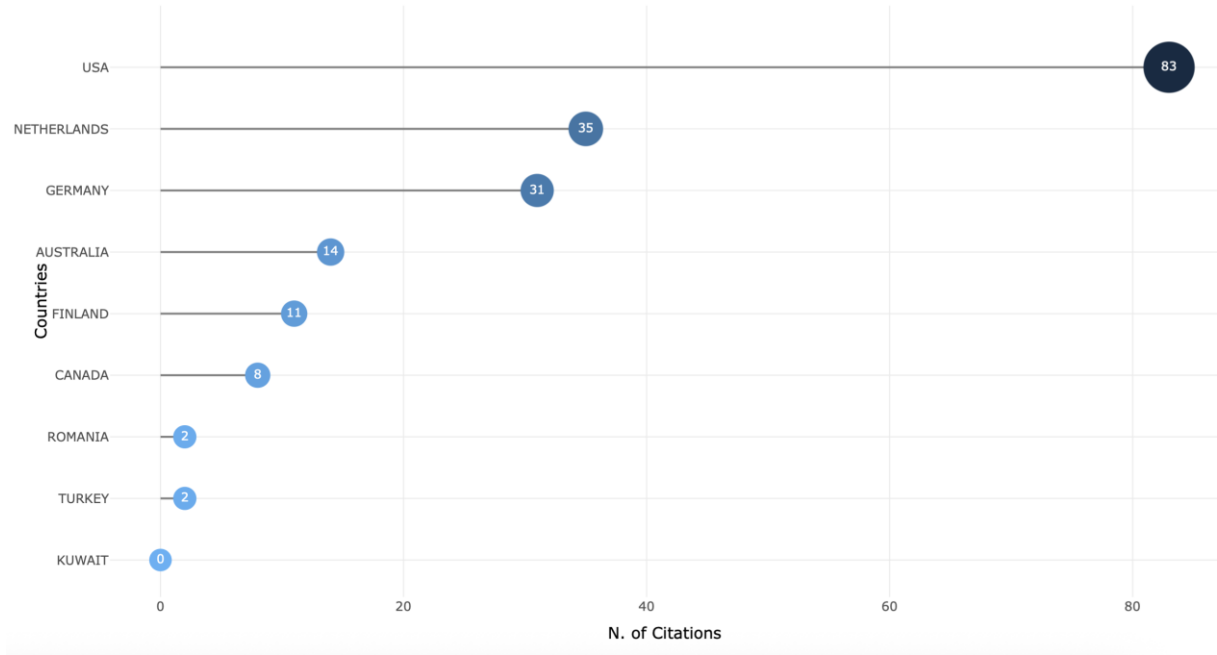


Şekil 6. Co-occurrence Network

Coğrafi sorgulama konulu akademik çalışmalarda sıklıkla birlikte kullanılan anahtar kelimeler arasındaki ilişkiler Şekil 6'da sunulmuştur. “Geography education” terimi, merkezi kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu durum coğrafi sorgulama çalışmalarının büyük oranda coğrafya eğitimi bağlamında üretildiğini ve diğer kavramlarla olan ilişkisinin güçlü olduğunu göstermektedir. Bir diğer dikkat çeken kavram olan “geographic inquiry” öne çıkmakta ve ağın önemli geçiş noktalarından birini temsil etmektedir. Bu kavram, sorgulama temelli yaklaşımların coğrafya eğitimiyle nasıl bütünleştiğini anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Diğer kavramlar olan “inquiry”, “inquiry learning”, “professional development” ve “lesson study” ise coğrafi sorgulama süreçlerinde pedagojik bağlamı ve sınıf içi uygulama stratejileri gibi konuları karşılamaktadır.

En Fazla Atıf Alan Ülkeler

Coğrafi sorgulama konusunda yapılan akademik çalışmalarda en fazla atıf alan ülkelere ait bilgiler Şekil 7 ve Tablo 4'te detaylı olarak verilmiştir.



Şekil 7. Coğrafi sorgulama konulu yayınlarda en fazla atıf alan ülkeler

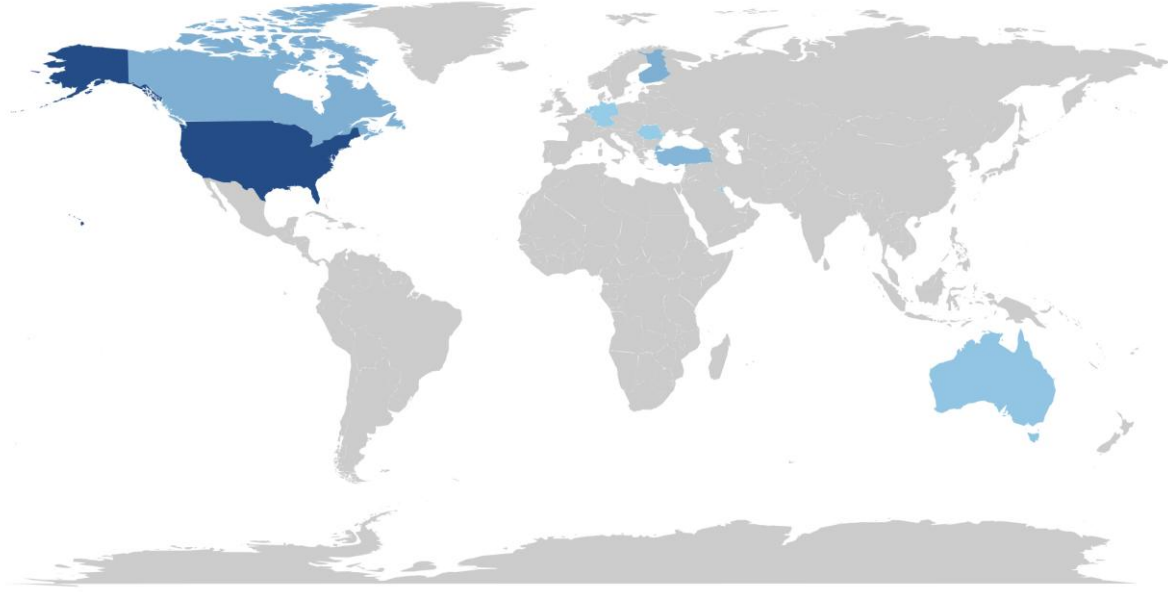
Tablo 4. Coğrafi sorgulama konulu yayınlarda en fazla atıf alan ülkeler

Ülke	Toplam atıf	Ortalama atıf
ABD	83	10.40
Hollanda	35	35
Almanya	31	31
Avustralya	14	14
Finlandiya	11	5.5
Kanada	8	8
Romanya	2	2
Türkiye	2	2
Kuveyt	0	0

Coğrafi sorgulama konusundaki akademik yayınların ülkelere göre aldığı atıf sayıları incelendiğinde, en yüksek toplam atıf sayısına sahip ülke Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmuştur. ABD, toplam 83 atıf ile alanın gelişimine önemli katkılar sunan ülkeler arasında yer almaktadır. ABD'yi sırasıyla Hollanda (35), Almanya (31), Avustralya (14), Finlandiya (11), Kanada (8), Romanya (2) ve Türkiye (2) takip etmektedir. Kuveyt'te yapılan yayınlara ise henüz atıf yapılmadığı görülmektedir.

Ülkelerin Coğrafi Sorgulama Konulu Bilimsel Yayın Dağılımı

Ülkelerin coğrafi sorgulama konulu bilimsel yayın dağılımına ait bilgiler Şekil 8 ve Tablo 5'te sunulmuştur.



Şekil 8. Ülkelerin coğrafi sorgulama konulu bilimsel yayın dağılımı

Tablo 5. Ülkelerin coğrafi sorgulama konulu bilimsel yayın dağılımı

Ülke	Yayın sayısı
ABD	20
Kanada	5
Finlandiya	5
Türkiye	4
Avustralya	2
Hollanda	2
Almanya	1
Kuveyt	1
Romanya	1

Coğrafi sorgulama konulu yayınların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla yayının Amerika Birleşik Devletleri (ABD) kaynaklı olduğu görülmektedir. ABD, 20 yayın ile bu alandaki bilimsel üretimde lider konumda yer almaktadır. ABD’yi sırasıyla Kanada (5), Finlandiya (5) ve Türkiye (4) takip etmektedir. Bu durum, özellikle Kuzey Amerika ve bazı Avrupa ülkelerinin coğrafi sorgulama konusuna yönelik akademik ilgisinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Avustralya (2), Hollanda (2) ve Almanya (1), Kuveyt (1), Romanya (1) gibi ülkelerde ise bu alanda sınırlı sayıda yayın yapıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma 1990–2024 yılları arasında coğrafi sorgulama alanında gerçekleştirilen eğitim araştırmalarına ait 33 makale, 19 dergi ve 62 yazar üzerinden gerçekleştirilen bibliyometrik analiz sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulgularının uluslararası alan yazında coğrafi sorgulama alanındaki araştırma eğilimlerini ve boşlukları ortaya koyarak, ileride yürütülecek olan araştırmalar için rehber olabileceği düşünülmektedir.

Coğrafi sorgulama konusundaki bilimsel yayınların yıllara göre dağılımına bakıldığında 1990 yılında başlayan ilk yayınlarla birlikte, 2005 yılına kadar olan süreçte oldukça sınırlı ve düzensiz bir üretim gözlemlenmiştir. 2006 yılı itibarıyla yayın sayısında gözlemlenen artış, alana yönelik akademik ilginin başladığını göstermektedir. Bu artış eğiliminin arka planında, mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uluslararası girişimlerin etkisi yatmaktadır. Nitekim ABD’de NSF destekli SPACE programı (2004-2006) ve Coğrafya Fakültesi Geliştirme Birliği (GFDA) iş birlikleriyle yürütülen öğretmen eğitimleri, jeomekânsal düşünmenin önemini pekiştirmiştir. Bu süreç, coğrafya

müfredatının içeriği ve zamanlaması konusunda net bir tanımlama yapılması gerektiği yönünde güçlü bir ortak görüş oluşturarak akademik üretimi tetiklemiştir (Golledge vd., 2008). 2010 ve 2012 yıllarında görülen artışlar, coğrafi sorgulama becerilerinin özellikle eğitim bağlamında daha somut şekilde tanımlanarak araştırmalara konu edildiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu dönemdeki ilerlemenin süreklilik göstermemesi konunun henüz olgunlaşma aşamasında olduğunu düşündürmektedir. Özellikle 2018 yılından itibaren yayınlarda yaşanan belirgin artış, coğrafi sorgulama konusunun eğitim araştırmalarında daha görünür hâle geldiğini ve araştırmacılar arasında daha fazla ilgi görmeye başladığını ortaya koymaktadır. 2020, 2021 ve 2024 yıllarında gözlemlenen yüksek yayın sayıları ise bu artan akademik ilgiyi somut biçimde yansıtmaktadır.

Yıllık ortalama atıf düzeylerine ilişkin analiz sonuçları coğrafi sorgulama konusundaki yayınların bilimsel etkisinin zamanla arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle 2010 yılından itibaren yayınların daha fazla atıf aldığı ve alanın akademik görünürlüğünün güçlendiği görülmektedir. 2020 ve 2021 yıllarında yıllık ortalama atıf sayılarındaki artış, bu dönemde yapılan çalışmaların güncel konulara odaklanması ve literatürde hızlı karşılık bulmasıyla ilişkilendirilebilir. Buna karşın 2022, 2023 ve 2024 yıllarında yayımlanan çalışmaların daha düşük atıf alması, bu yayınların akademik etki oluşturmaları için yeterli zaman geçmediğini düşündürmektedir. Bu durum, Bornmann ve Daniel'in (2008) de belirttiği gibi atıf sayılarının zamana bağlı faktörlerden (time dependent factors) etkilenmesiyle ilişkilendirilebilir. Bilimsel yayınların literatürde yayılması ve bazen fark edilmesi zaman alabildiğinden, yeni yayınların akademik etkisinin ölçülmesinde süre kısıtı belirleyici bir rol oynamaktadır. Genel olarak, yıllara göre atıf eğilimleri incelendiğinde ise coğrafi sorgulama alanındaki akademik çalışmaların zamanla daha fazla ilgi gördüğü ve bilimsel etkisinin arttığı anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili en fazla yayın yapan dergiler arasında "Journal of Geography" öne çıkarken, International "Research in Geographical and Environmental Education", "Computers & Education", "International Journal of Applied Geospatial Research" gibi teknoloji, çevre ve coğrafi bilgi sistemleri (CBS) odaklı dergilerde yer alan çalışmalar, coğrafi sorgulamanın çok disiplinli bir yapı içinde ele alındığını ve dijital yaklaşımlarla desteklendiğini göstermektedir. Bu durum, coğrafi sorgulama becerilerinin hem teorik hem de uygulamalı yönleriyle farklı akademik alanlarda karşılık bulduğunu ortaya koymaktadır.

Analiz sonuçları, coğrafi sorgulama alanında en fazla atıf alan çalışmaların; teknoloji entegrasyonu, sorgulama temelli öğrenme ve eğitimde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) kullanımı gibi güncel ve uygulamaya dönük temalar etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. En çok atıf alan çalışma olan Doering ve diğerleri (2014), öğretmenlerin teknolojik, pedagojik ve alan bilgilerini bütünleştirme yeterliklerini artırmaya yönelik bir mesleki gelişim programını değerlendirerek, bu becerilerin öğrencilerin coğrafi sorgulama yetilerini desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Favier ve Van der Schee (2012) tarafından yürütülen ve ikinci sırada yer alan çalışma ise CBS destekli coğrafya öğretiminde sadece teknolojinin değil, pedagojik tasarım ilkelerinin de belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, literatürde en çok atıf alan çalışmaların teknoloji odaklı olmasının tesadüf olmadığını; aksine araştırmacıların "teknolojiyi pedagojiyle nasıl birleştireceğiz?" sorusuna yanıt aradıklarını kanıtlar niteliktedir. Nitekim Bednarz (2004) ve NRC (2006) raporlarında vurgulanan "teknolojinin sorgulamayı kolaylaştırıcı rolü", bu çalışmanın bulgularıyla da doğrulanmaktadır.

Elde edilen veriler, coğrafi sorgulamanın yalnızca pedagojik bir beceri olarak değil, dijital araçlarla desteklenerek öğretim süreçlerine entegre edilen çok yönlü bir yaklaşım olarak ele alındığını göstermektedir. Roberts'ın (2013) da belirttiği gibi coğrafi sorgulama; iddiaları kanıtlarla ilişkilendirme, akıl yürütme ve argümantasyon becerilerini geliştiren bir süreçtir. Bu sürecin dijital pedagoji ile desteklenmesi, geleneksel öğretim kalıplarını dönüştürmekte ve öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey beceriler kazandırmaktadır. Böylece eğitim süreçleri, bilgi aktarımının ötesine geçerek nitelikli ve etkili öğrenme ortamlarına dönüşmektedir (Özer, Aktaş, Güz ve Kılcan, 2025). Bu çerçevede özellikle yapay zekâ destekli etkileşimli haritalar ve veri odaklı analiz araçları, coğrafi sorgulama süreçlerini bireyselleştirilmiş ve çok boyutlu bir hâle getirerek bilginin kalıcı beceriye dönüşmesini destekleyecektir.

Günümüzde teknolojinin öğretim süreçlerindeki artan rolü, öğretmen bilgisinin yalnızca pedagojik ya da içerik bilgisiyle sınırlı kalamayacağı gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada, en çok atıf alan çalışmalara da temel oluşturan Mishra ve Koehler'in (2006) TPCK (Technological Pedagogical Content

Knowledge) çerçevesi önem kazanmaktadır. Bu yaklaşım, etkili bir öğretim süreci için sadece teknolojik araçların kullanımının yeterli olmadığını; içerik, pedagojik bilgi ve teknoloji bilgisinin birbirinden ayrı düşünülemeyecek şekilde bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çerçeve üç bileşen arasında bağlamsal ilişkiler olduğu vurgulamakta ve teknolojik araçların pedagojik amaçlar doğrultusunda içeriğe nasıl entegre edileceğinin de belirleyici olduğunu savunmaktadır. Sonuç olarak, alan yazındaki bu eğilimler, gelecekteki araştırmaların teknoloji ve pedagojiyi bütünleştiren, uygulama temelli ve disiplinler arası yöntemlere daha fazla odaklanması gerektiğine işaret etmektedir.

Coğrafi sorgulama alanında en fazla yayına sahip yazarlar incelendiğinde, Howell ve Maddox'un öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, her iki yazarın alana yönelik sistematik katkılar sunduğunu göstermektedir. Diğer yazarlar ise tekil çalışmalarıyla literatüre katkı sağlamış olmakla birlikte, alanın henüz sınırlı sayıda araştırmacı tarafından düzenli biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, coğrafi sorgulama konusunun gelişmekte olan bir araştırma alanı olduğunu ve daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Yazarların zaman içindeki üretkenliğine ilişkin bulgular, coğrafi sorgulama alanında sınırlı sayıda araştırmacının düzenli yayın yaptığına, ancak bazı çalışmaların literatürde dikkat çekici düzeyde etki yarattığına işaret etmektedir. Özellikle Howell, Maddox ve Bobée gibi yazarlar hem yayın sayıları hem de atıf düzeyleriyle alana yön veren isimler arasında yer almaktadır. Literatür, 1990'larda (Allen, 1992; Klein, 1995) daha çok görsel materyaller ve yer bilgisi üzerine odaklanırken, günümüzde C3 Çerçevesi (NCSS, 2014) ve PBGI modeli (Howell ve Maddox, 2018) ekseninde "sorumlu vatandaşlık ve eylem" odaklı bir yapıya dönüşmüştür. Bu durum, Roberts'ın (2013) "sorgulamanın öğrencileri gerçek dünya problemlerine karşı duyarlı hale getirmesi gerektiği" görüşüyle örtüşmektedir.

Yapılan analizler, coğrafi sorgulama temalı yayınlarda en sık kullanılan anahtar kelimelerin, bu alanın eğitimle olan güçlü bağı ve çok yönlü yapısını ortaya koymaktadır. Özellikle "geography education" anahtar kelimesinin en fazla tekrar eden terim olması, coğrafi sorgulamanın akademik bağlamda genellikle pedagojik bir bağlamda ele alındığını göstermektedir. "Learning", "teaching", "student" ve "curriculum" gibi terimlerin de sık kullanılması bu becerinin öğretim programları, öğrenci kazanımları ve öğretme-öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. "GIS" anahtar kelimesinin öne çıkması coğrafi sorgulamanın teknolojik araçlar ve özellikle Coğrafi Bilgi Sistemleri ile bütünleşik biçimde yürütüldüğünü göstermekte; "teacher training", "secondary education" ve "higher education" gibi ifadeler ise bu becerinin hem öğretmen eğitimi hem de farklı eğitim kademelerinde araştırıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde sıkça işaret edilen teknolojik ve pedagojik bilginin harmanlanması gerekliliğini desteklemektedir. Özellikle "CBS" ve "öğretmen eğitimi" kavramlarının eş zamanlı kullanımı, Bednarz'ın (2004) vurguladığı iş dünyası becerileri ile yapılandırmacı eğitim arasındaki bağın, öğretmen yeterlikleri üzerinden kurulduğunu kanıtlar niteliktedir. Daha az sıklıkta kullanılan "fieldwork", "cultural geography", "cartography" ve "environmental mapping" gibi kavramlar coğrafi sorgulamanın sınıf dışı uygulamalara, kültürel ve çevresel temalara yönelerek çok boyutlu bir yaklaşım benimsendiğini göstermektedir. Bu çeşitlilik, alanın sadece bilişsel değil, aynı zamanda pratik ve disiplinler arası yönlerini de barındırdığını ifade etmektedir. Sonuç olarak, anahtar kelime analizleri coğrafi sorgulamanın eğitim, teknoloji, çevre ve saha odaklı uygulamalarla bütünleşik ve çok boyutlu bir araştırma alanı hâline geldiğini göstermektedir. Bu durum, gelecekteki çalışmaların disiplinler arası bakış açısıyla yapılandırılmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar kelime ağı analizi sonucunda, "geography education" teriminin merkezî konumda yer alması, coğrafi sorgulamanın büyük oranda eğitim bağlamında ele alındığını ve diğer temalarla güçlü bağlantılar kurduğunu ortaya koymaktadır. "Geographic inquiry" kavramının ağına kilit geçiş noktalarından biri olması, sorgulama temelli yaklaşımların coğrafya eğitiminin temel bileşenlerinden biri hâline geldiğini göstermektedir. Ayrıca, "inquiry", "inquiry learning", "lesson study" ve "professional development" gibi kavramların birlikte yer alması, coğrafi sorgulamanın öğretmen eğitimi, sınıf içi uygulamalar ve mesleki gelişim süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Coğrafi sorgulama konulu akademik yayınların ülkelere göre atıf analizine göre, alanın gelişimine en fazla katkı sağlayan ülkenin Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olduğu görülmektedir. Toplam 83 atıfla ABD hem üretim hacmi hem de etki düzeyi açısından öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, Hollanda (35)

ve Almanya (31) gibi Avrupa ülkeleri, az sayıda yayınlı yüksek ortalama atıf değerleri elde ederek nitelikli ve etkili çalışmalar ortaya koymuşlardır. Avustralya, Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerin de literatüre belirli düzeyde katkı sunduğu görülmektedir. Türkiye ve Romanya gibi ülkeler sınırlı sayıda atıfla temsil edilmekte bu da bu alandaki araştırmaların bu ülkelerde henüz gelişme aşamasında olduğunu göstermektedir. Kuveyt'te ise yapılan çalışmaların henüz atıf almadığı dikkat çekmektedir.

Ülkelerin coğrafi sorgulama konulu bilimsel yayın üretimleri incelendiğinde, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 20 yayınlı açık ara en fazla üretim yapan ülke olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, ABD'nin coğrafya eğitimi ve pedagojik yaklaşımlar konusundaki araştırma altyapısının güçlü olduğunu ve coğrafi sorgulama becerilerine yönelik akademik ilgisinin yüksekliğini göstermektedir. ABD'yi takip eden Kanada (5), Finlandiya (5) ve Türkiye (4) gibi ülkeler, daha sınırlı sayıda yayın üretmiş olsalar da bu alanda gelişen bir akademik ilginin göstergesi konumundadır. Özellikle Türkiye'nin bu alanda yükselen bir eğilim göstermesi, yerel bağlamda coğrafi sorgulama becerilerinin araştırma gündemine dâhil edilmeye başlandığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, coğrafi sorgulama alanındaki bilimsel üretimin yıllar içinde artan bir ivme kazandığı ve teknolojik yaklaşımlarla desteklendiği görülmektedir. Alan yazının hem pedagojik hem de dijital yönelimlerle disiplinler arası bir niteliğe bürünmesi, coğrafi sorgulamanın çağdaş eğitim uygulamalarıyla bütünleşen dinamik bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, coğrafi sorgulama üzerine yapılan yayınların mevcut durumunu çok boyutlu biçimde ortaya koyarak, hem araştırma eğilimlerinin haritalandırılmasına katkı sunmakta hem de gelecekte yapılacak çalışmalara yön verecek temel referanslardan biri olma potansiyeli taşımaktadır.

Araştırmanın sonuçları coğrafi sorgulamanın disiplinler arası sınırlarını genişlettiğini göstermektedir. Adanalı'nın (2021) "coğrafi oyunlar" (geogames) ve Anunti, Pellikka, Vuopala ve Rusanen'in (2023) "dijital hikâye haritalama" çalışmaları, sorgulama sürecinin oyunlaştırma ve dijital anlatı gibi yeni pedagojik yaklaşımlarla dönüştüğünü ve zenginleştiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim bilimleri, coğrafya, bilişim teknolojileri gibi farklı alanların iş birliğiyle yürütülen araştırmaların artırılması önem taşımaktadır.

Öneriler

- Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu üzerine çalışmalar derinleştirilmeli, uygulamaya yönelik yenilikçi modeller geliştirilmelidir.
- Coğrafi sorgulama ile ilgili araştırmaların ortaokul, lise ve yükseköğretim gibi farklı eğitim seviyelerini kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi, becerilerin gelişim sürecine ilişkin daha kapsamlı bilgiler sağlayacaktır.
- Eğitim bilimleri, bilgisayar mühendisliği, coğrafya ve eğitim teknolojileri gibi alanlar arasında yürütülecek disiplinlerarası iş birlikleri hem teorik hem de uygulamalı araştırmaların niteliğini artırabilir. Ortak projeler, coğrafi sorgulama becerilerini daha yenilikçi araçlarla destekleyen modellerin geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.
- Coğrafi sorgulama süreçlerini destekleyecek şekilde yapay zekâ tabanlı etkileşimli haritalar, dijital saha simülasyonları ve otomatik geri bildirim sunan öğrenme ortamları tasarlanmalıdır. Bu araçlar, öğrencilerin sorgulama temelli düşünme becerilerini bireyselleştirilmiş öğrenme yollarıyla geliştirebilir.
- Yapay zekâ teknolojilerinin coğrafya öğretiminde aktif olarak kullanılması, öğretim süreçlerinin becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir potansiyel taşımaktadır. Yapay zekâ uygulamaları, coğrafi sorgulamayı sadece bilişsel bir süreç olmaktan çıkararak, etkileşimli, dinamik ve çok boyutlu bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir. Bu uygulamaların sınıf içi etkinliklerde, öğretmen eğitiminde ve dijital öğretim materyallerinin geliştirilmesinde yaygınlaştırılması, 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu, sorgulayan ve dijital bakımdan yeterli bireylerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.
- Araştırma bulgularında öne çıkan "coğrafi oyunlar" (geogames) ve "dijital hikâye haritalama" gibi yenilikçi pedagojik yaklaşımların, öğrencilerin sorgulama becerilerine ve mekânsal algılarına etkisini inceleyen uygulamalı ve deneysel çalışmalar artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adanalı, R. (2021). How geogames can support geographical education? *Review of International Geographical Education Online*, 11(1), 215-235. <https://doi.org/10.33403/rigeo.855550>
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Alazmi, H. (2024). Core Practices for Teaching Geographic Inquiry: The Delphi Study. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(4), 223-261. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1445939.pdf>
- Allen, R. F., & Molina, L. E. S. (1992). People and Places on Picture Postcards: A High-Interest Source for Geographic Education. *Journal of Geography*, 91(3), 106-112. <https://doi.org/10.1080/00221349208979094>
- Anunti, H., Pellikka, A., Vuopala, E., & Rusanen, J. (2023). Digital story mapping with geomedial in sustainability education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(3), 197-216. <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2183549>
- Batuyev, A. R., & Chervyakov, V. A. (1997). Geographic information technologies in environmental mapping: Results of an international conference at Irkutsk. *Mapping Sciences and Remote Sensing*, 34(4), 272-276. <https://doi.org/10.1080/07493878.1997.10642068>
- Bednarz, S. W. (2004). Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education? *GeoJournal*, 60(2), 191-199. https://www.researchgate.net/publication/226984454_Geographic_Information_Systems_A_Tool_to_Support_Geography_and_Environmental_Education
- Bornmann, L., & Daniel, H. D. (2008). What do citation counts measure? A review of studies on citing behavior. *Journal of Documentation*, 64(1), 45-80. <https://doi.org/10.1108/00220410810844150>
- Bozyiğit, R., & Akça, D. (2017). Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin öğrencilerin tutum ve başarıları ile öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 72-85.
- Broadus, R. (1987). Toward a definition of “bibliometrics”. *Scientometrics*, 12(5-6), 373-379.
- Creswell, J. W. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (E. Karadağ, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Davidson, G. (2009). *GTIP think piece – geographical enquiry*. Geographical Association. https://geography.org.uk/wp-content/uploads/2023/07/ga_tp_s_enquiry.pdf
- Demirci, A. (2006). Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin geliştirilmesi ve kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (14), 61-80.
- Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 89-117.
- Doering, A., Koseoglu, S., Scharber, C., Henrickson, J., & Lanegran, D. (2014). Technology Integration in K-12 Geography Education Using TPACK as a Conceptual Model. *Journal of Geography*, 113(6), 223-237. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.896393>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- ESRI. (2003). *Geographic inquiry: Thinking geographically*. https://www.academia.edu/35087931/Geographic_Inquiry_Thinking_Geographically_ESRI_Schools_and_Libraries_Program_www_esri_com_k_12

- Favier, T. T., & Van der Schee, J. A. (2012). Exploring the characteristics of an optimal design for inquiry-based geography education with Geographic Information Systems. *Computers & Education*, 58(1), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.09.007>
- Geography Education Standards Project. (1994). *Geography for life: National geography standards*. National Geographic Research and Exploration.
- Gersmehl, P. J., & Gersmehl, C. A. (2007). Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and “educability”. *Journal of Geography*, 106(5), 181–191. <https://doi.org/10.1080/00221340701809108>
- Golledge, R., Marsh, M., & Battersby, S. (2008). A Conceptual Framework for Facilitating Geospatial Thinking. *Annals of the Association of American Geographers*, 98(2), 285–308. <https://doi.org/10.1080/00045600701851093>
- Gülersoy, A. E., İlhan, A., & Çelik, M. A. (2024). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme. *The Journal of Academic Social Science*, 43(43), 59–78. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12124>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/HmeloSilverDuncan2007.pdf>
- Howell, J. B., & Maddox, L. E. (2024). Geographic inquiry for citizenship: Identifying barriers to improving teachers’ practice. *The Journal of Social Studies Research*, 48(1), 17-36. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.04.001>
- Klein, P. (1995). Using inquiry to enhance the learning and appreciation of geography. *Journal of Geography*, 94(2), 358–367. <https://doi.org/10.1080/00221349508979744>
- Maddox, L. E., Howell, J. B., & Saye, J. W. (2018). Designing Geographic Inquiry: Preparing Secondary Students For Citizenship. *Journal of Geography*, 117(6), 254–268. <https://doi.org/10.1080/00221341.2018.1495249>
- Malone, L., Palmer, A. M., & Voigt, C. L. (2003). *Mapping our world: GIS lessons for educators*. ESRI Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- National Council for the Social Studies. (2014). *College, Career, and Civic Life (C3) Framework*. National Council for the Social Studies.
- National Research Council. (2005, July). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum (Report in brief)*. The National Academies Press. https://filetransfer.itc.nl/pub/pgis/PGIS%20Articles/Mapping%20with%20children/learning_to_think_spatially_final.pdf
- National Research Council. (2005). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum*. The National Academies Press. https://filetransfer.itc.nl/pub/pgis/PGIS%20Articles/Mapping%20with%20children/learning_to_think_spatially_final.pdf
- Oberle, A. (2020). Advancing students’ abilities through the geo-inquiry process. *Journal of Geography*, 119(2), 43–54. <https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1698641>
- Ofsted. (2008). *Geography in schools: Changing practice* (Ref. No 070044). London: Ofsted. [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8167/1/Geography%20in%20schools%20changing%20practice%20\(PDF%20format\).pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8167/1/Geography%20in%20schools%20changing%20practice%20(PDF%20format).pdf)

- Özer, E., Aktaş, O., Güz, M. Z., & Kılcan, B. (2025). Eğitimde dijital pedagoji çalışmalarına yönelik bir bibliyometrik analiz. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 38- 61. <https://doi.org/10.48174/buaad.1667446>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25, 348. https://www.researchgate.net/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics
- Roberts, M. (2010). Geographical enquiry. *Teaching geography*, 35(1), 6. <https://www.proquest.com/docview/232423673/fulltextPDF/96051CF20FE54A5CPQ/1?accountid=11054&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Roberts, M. (2013). Geography through enquiry: Approaches to teaching and learning in the secondary school. Geographical Association. <https://www.scribd.com/document/862758781/Geography>
- Washington, A. M., & Andersen, L. (2016). Efficacy of creative training for gifted science students. In M. K. Demetrikopoulos & J. L. Pecore (Eds.), *Interplay of creativity and giftedness in science* (pp. 70–85). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-163-2_5
- Yiğit Özüdoğru, H. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi sorgulama yöntem ve becerilerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 202–219. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1246103>
- Yiğit Özüdoğru, H., & Yalçın, A. (2023). Sorgulama temelli öğrenme etkinliklerinin Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) öğrencilerinin coğrafi sorgulama becerilerine etkisi. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı 1), 197–224. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1288722>

Araştırma Makalesi / Research Article

Coğrafi Sorgulamanın Bilimsel Haritası: Eğitim Literatürüne Bibliyometrik Bir Yaklaşım

The Scientific Map of Geographic Inquiry: A Bibliometric Approach to the Educational Literature

Mavi AKKAYA YILMAZ  & Emine ÖZER  & Bülent AKSOY

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.337](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.337)

Geliş/Received: 24/09/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Introduction In contemporary education, developing higher-order cognitive skills such as analytical thinking, critical evaluation, and problem-solving is a central goal. Inquiry-based learning, rooted in constructivist theories, is among the most effective ways to achieve this aim. Geographic inquiry, as a specific form of this approach, extends beyond the rote learning of physical features; it requires learners to formulate questions, collect and analyze data, and draw evidence-based conclusions (ESRI, 2003; NCSS, 2014). When the academic production in this field is examined longitudinally, a significant transformation synchronized with technological advancements and changing pedagogical paradigms is observed. Early trends in the 1990s focused primarily on visual literacy and concrete materials (e.g., Allen, 1992). From the 2010s onwards, the focus shifted to a citizenship-based structure, exemplified by Maddox and Howell's (2018) PBGI model. In recent years (2021–2024), the literature has evolved into a multi-layered structure involving "geogames" (Adanali, 2021) and "digital story mapping" (Anunti, 2023). Despite these developments, systematic analyses revealing the intellectual structure of the field are limited. This study aims to bridge this gap by examining educational research on geographic inquiry between 1990 and 2024 using bibliometric analysis.

Methods

This study employed a bibliometric analysis to examine research on geographic inquiry in education and to identify its developmental patterns between 1990 and 2024. Bibliometric analysis, a common method for mapping scientific knowledge, applies statistical and mathematical techniques to publications in order to detect research trends, collaboration networks, and intellectual structures (Pritchard, 1969; Brodus, 1987). By quantifying publication and citation data, it enables researchers to evaluate the growth of a field, highlight influential works, and uncover emerging themes.

Data were collected from two major databases, Web of Science (WoS) and Scopus, using the keyword "geographic inquiry." In WoS, the search was restricted to the category "Education Educational Research," document type "Article," and English language, resulting in eight records. In Scopus, the query TITLE-ABS-KEY ("geographic inquiry" AND "education") produced 29 articles after applying filters for document type, publication year, and language. Following the removal of duplicates, the final dataset comprised 33 unique publications.

The records were exported in BibTeX and CSV formats and analyzed using Excel and Biblioshiny, the R-based Bibliometrix package (Aria and Cuccurullo, 2017). This open-source tool supported descriptive statistics, citation analyses, keyword co-occurrence networks, and temporal trend mapping. Integrating data from both databases provided a comprehensive overview and allowed for comparative analysis. Key indicators included annual publication growth, most cited works, author productivity, and international collaboration. Overall, this methodological design ensured a systematic and transparent

review of the literature, offering insights into both the historical trajectory and current state of geographic inquiry in education.

Results and Discussion

The bibliometric analysis of 33 articles, 19 journals, and 62 authors reveals that research on geographic inquiry gained momentum after 2006 and accelerated significantly after 2018, indicating a growing academic interest in the field. In terms of global scientific production, the USA leads with 20 publications and the highest citation impact, followed by Canada, Finland, and Turkey. The *Journal of Geography* emerged as the primary outlet, publishing the highest number of studies.

A critical finding is that the most cited works are heavily focused on technology integration. Doering et al. (2014), the most cited study with 53 citations, utilizes the TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) framework to integrate technology into geography education. Similarly, the second most cited work by Favier and Van der Schee (2012) emphasizes the importance of pedagogical design in GIS-supported inquiry. These findings demonstrate that researchers are actively seeking answers to the question, "How do we integrate technology with pedagogy?". This trend aligns with Mishra and Koehler's (2006) TPACK framework, suggesting that effective inquiry requires a holistic approach where content, pedagogy, and technology are interconnected rather than treated separately.

The keyword analysis shows that "Geography education" is the central theme, while "Geographic inquiry" acts as a bridge between concepts. Terms like "GIS," "learning," and "curriculum" highlight the field's focus on pedagogical and technological applications. Furthermore, the thematic evolution of the field indicates a shift from instrumental tool use in the 1990s to "citizenship-based" inquiry (Howell & Maddox, 2018) in the 2010s, and recently to "gamification" (Adanali, 2021) and "digital story mapping" (Anunti, 2023). This evolution proves that geographic inquiry is expanding its interdisciplinary boundaries by incorporating innovative approaches such as geogames and digital narratives.

In discussing these results, it is important to note both opportunities and challenges. On the one hand, geographic inquiry has demonstrated significant promise in enhancing students' engagement, analytical skills, and capacity to connect geographic knowledge to real-world issues. On the other hand, the relatively limited number of publications and the absence of consolidated research networks suggest that more systematic efforts are required to advance the field.

In conclusion, while geographic inquiry in education is still an emerging area, the bibliometric evidence underscores its growing importance and interdisciplinary potential. By integrating technological tools, fostering spatial thinking, and aligning with inquiry-based pedagogies, geographic inquiry has the capacity to address both disciplinary and societal challenges. Based on the results, future research should prioritize the design of AI-based interactive maps and digital field simulations to foster personalized learning pathways. To achieve this, interdisciplinary collaborations between education sciences, computer engineering, and geography are encouraged to develop robust, theory-driven tools. Furthermore, there is a strong need for applied and experimental studies examining the impact of innovative approaches—such as geogames and digital story mapping—on students' inquiry skills and spatial perception. Finally, expanding research coverage across middle school, high school, and higher education is essential to understand the longitudinal development of these skills.

Araştırma Makalesi / Research Article

Eğitim Felsefeleri Bağlamında 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

*The 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum in the Context of Educational Philosophies*Gökhan ABANOZ¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.365](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.365)

Geliş/Received: 27/10/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Öz

Bu çalışma, 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı felsefi temeller açısından analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağını Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın oluşturduğu çalışmada, elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada esas alınan teorik çerçeveyi; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, programın çoğulcu bir yapıya sahip olduğunu; geleneksel ve çağdaş felsefi yaklaşımları bir arada barındırdığını ortaya koymaktadır. Bulgular, bu felsefi dengenin sınıf düzeyleri ilerledikçe bilinçli bir örüntü sergilediğini göstermektedir. Alt sınıflarda ilerlemecilikle başlayan süreç, orta sınıflarda esaslı bir bilgi temeliyle güçlenmekte ve üst sınıflarda bu temel üzerine yeniden kurmacı bir sorgulama anlayışı inşa edilmektedir. Sonuç olarak program, kültürel mirasına sahip çıkan sorumlu bir birey ile toplumsal yaşama aktif katılan, problem çözme odaklı etkin bir yurttaş profilini bütünleştiren dengeli bir vatandaş yetiştirme vizyonunu esas almaktadır. Bununla birlikte, dijital ve ekolojik vatandaşlık gibi çağdaş temalarda programın eleştirel derinliğinin sınırlı kaldığı; daha çok uyum ve teknik becerilere odaklandığı belirlenmiştir. Buna rağmen, araştırma programda Freire'nin özgürleştirici pedagojisini yansıtan diyalojik ve sorgulayıcı bir potansiyelin bulunduğunu, bu yönüyle öğrenciyi edilemlikten çıkararak toplumsal bilinç ve eylem geliştirmeye teşvik ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Model, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Dersi, Eğitim felsefesi.

Abstract

This research aims to analyze the philosophical foundations of the Social Studies Curriculum, updated in 2024 as part of the Türkiye Century Education Model. The study was conducted using the document analysis technique within the framework of qualitative research methods. The data were examined using descriptive analysis, guided by a theoretical framework comprising the educational philosophies of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism. The findings indicate that the curriculum embodies a pluralistic structure, integrating both traditional and contemporary philosophical perspectives. Moreover, this philosophical balance follows a deliberate progression across grade levels: the curriculum emphasizes Progressivism in the lower grades, reinforces it with an Essentialist knowledge base in the middle grades, and builds upon this foundation with a Reconstructionist inquiry model in the upper grades. In conclusion, the curriculum envisions the development of a well-rounded citizen—one who upholds their cultural heritage with a sense of responsibility, while actively engaging in social life as an effective, problem-solving individual. However, the program's critical depth in contemporary themes such as digital and ecological citizenship appears limited, as it tends to emphasize adaptation and technical competencies. Nevertheless, the findings indicate that the program embodies a dialogic

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Amasya Türkiye, E-posta: gkhnabnz@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Abanoz, G., (2026). Eğitim Felsefeleri Bağlamında 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 653-680.

and inquiry-based potential inspired by Freire's liberating pedagogy, which encourages learners to transcend passivity and to cultivate social awareness and transformative action.

Keywords: Maarif Model, Social Studies Curriculum, Social Studies Course, Philosophy of Education.

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumsal koşulların ve bu koşulları hayata geçirmesi beklenen bireyin bilimsel bilgiyle donatılması, öğrenme-öğretme deneyimlerine dahil edilmesi, kavram ve becerilerin belirlenmesi ve uygulanmasını kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1978: 38). Amerikalı filozof John Dewey ise eğitimi, sanayi ve ticaret alanlarındaki dönüşümlere bağlı olarak değişen sosyal koşulları ve yeni toplumun gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir çaba olarak tanımlamaktadır (Dewey, 1915: 4). Modernizm öncesinde daha özerk bir yapıya sahip olan eğitim, modern çağda eğitim ve programla ilgili kararların hükümet tarafından atanan bağımsız kurullara devredilmesiyle birlikte devletin merkezi politikalarının etkisi altına girmiştir (Pring, 2004: 78). Bu durum, eğitimin giderek daha planlı, düzenli ve sistematik bir süreç hâline gelmesini sağlamıştır. Günümüzde eğitim, toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik gelişiminde merkezi bir rol oynayan ve sistemin sürekliliğini sağlayan örgün bir yapı olarak görülmektedir. Bu çerçevede öğretim programı, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirmeyi amaçlayan planlı bir süreç olarak akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek toplumsal ve bireysel hedeflere hizmet etmektedir (Arslan, 2018: 6-8).

Eğitim programları geliştirilirken başvuru alanlardan birisi de felsefedir. Entelektüel bir faaliyet olarak felsefe, diğer bilimsel disiplinlere nazaran daha geniş ve kapsayıcı disiplindir. Çağdaş çoğu bilim dallarının içinde ortaya çıkmış birbirleriyle ilişkili sorulara ve sorunlara eğilen bir daldır (Marshall, 1999: 238). Bu minvalde felsefenin, genel olarak insan doğası, doğanın bir töz olarak kendisi ve evrenin oluşu ile ilgili geniş ve köklü bir araştırma alanı olduğu söylenebilir (Timuçin, 2004: 213). Sokrates ve takipçileri Platon, Aristoteles gibi Antikçağ filozofları insan eğitimi bağlamında bazı fikirler öne sürmüştür. Modern anlamda ise Aydınlanma düşünürlerinden Jean Jacques Rousseau ve onu takip eden Pestalozzi, Herbart ve Froebel gibi eğitim filozofları insan eğitimi üzerine önemli fikirler öne sürmüşlerdir. Amerikalı filozof John Dewey, kendisinden önceki filozofların eğitimle ilgili görüşlerini eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutarak insanın eğitimi ve eğitim felsefesine dair modern bir bakış açısı geliştirmiştir (Noddings, 2016: 17-20). Bir diğer deyişle felsefe ile ilkçağlardan başlayarak Aydınlanma çağına kadar devam eden eğitim arasındaki ilişki, felsefenin bir alt disiplini olarak eğitim felsefesinin ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Kale, bireyin eşitlik, toplumsal sorumluluk, demokratik katılım ve kamusal bilinç doğrultusunda yetiştirilmesinin temel bir amaç hâline geldiğini vurgulamaktadır. Bu düşünsel zemin üzerinde şekillenen Amerikan eğitim felsefesi; bireyin eşitlik, toplumsal sorumluluk, demokratik katılım ve kamusal bilinç doğrultusunda yetiştirilmesinin temel alındığı, toplumsal sorunlara duyarlı bir yaklaşım geliştirmiştir. Ancak bu yönelim, Marksist ya da sosyalist bir ideolojik zeminin dışında liberal-demokratik değerler ekseninde temellendirilmiştir (Kale, 1993: 284-285).

Tüm bu tarihsel ve düşünsel dönüşümler, eğitimin yalnızca pratik bir faaliyet değil, aynı zamanda düşünsel bir inceleme alanı olarak ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Eğitim felsefesi, mevcut eğitim unsurlarının çözümlemesine, değerlendirilmesine ve yeniden bütünleştirilmesine dayanan düşünsel bir süreçtir. Bu süreçte, eğitimin temelini oluşturan ne, niçin ve nasıl sorularına cevaplar aranmaktadır (Brauner ve Burns, 1982: 296). Eğitim felsefesi, eğitime ilişkin temel sorunları ve kavramları incelerken, kuramsal çözümlemeleri eğitim pratiğiyle ilişkilendirmektedir. Bu disiplin; eğitimin amaçlarını, değerlendirme ölçütlerini, öğretim-öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerin toplumsal ile ahlaki boyutlarını felsefi bir bakış açısıyla ele alır. Böylece eğitim felsefesi, felsefi düşünceyi eğitim alanına taşıyarak, eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesine rehberlik etmektedir (Siegel, 2010: 3). Örneğin eğitim gerçeklerin keşfini ve bilimsel yasaların formüle edilmesini hedeflerken bu gerçeklerin ve yasaların nasıl değerlendirileceği, hangi temel ilkelere dayalı olarak yorumlanacağı konusunda eğitim felsefesine bağlı olmalıdır (Smith, 1921: 520). Genel olarak felsefe özel olarak da eğitim felsefesinin eğitime sunduğu bu rehberlik, teorik ve pratik boyutlara sahiptir. Örneğin eğitim kurumlarında okutulacak öğretim programının ne olduğu ve nasıl olacağı konusundaki sorular epistemolojiye dayanırken, eğitimin amaçları, moral ve entelektüel erdemler ile özgünlük gibi konular gibi temel sorular genel olarak felsefi bir öneme sahiptir. Bunun yanında, eğitim felsefesi, öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi çözümlemeye yardımcı olarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha derinlemesine anlamayı sağlamaktadır (Srivastava ve Pandey, 2020: 72-73).

Felsefenin eğitimle olan ilişkisi onun alt disiplinleri olan metafizik, epistemoloji, etik ve aksiyoloji disiplinleri açısından temellendirilebilir. Her toplumun eğitim sistemi, onun metafizik anlayışına göre şekillenmektedir. Örneğin, natüralist bir anlayışa sahip toplumlar, eğitimi bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyecek şekilde düzenlerken idealist bir yaklaşımı benimseyen toplumlar, eğitimin bireyin ruhsal gelişimini ve kendini gerçekleştirmesini sağlaması gerektiğini savunurlar. Epistemoloji bağlam düşünüldüğünde bilginin kaynağı ve doğruluk ölçütleri eğitim sisteminin içeriğini ve öğretim yöntemlerini belirlemektedir. Doğrudan deneyime ve gözleme dayalı bilgi anlayışına sahip bir toplum, eğitimi deney ve gözlem yoluyla öğrenmeye dayandırırken, sezgi ve akla dayalı bilgi anlayışını benimseyen toplumlar, eğitimi zihinsel ve ruhsal gelişimi destekleyecek şekilde kurgular. Bu ilişki aksiyoloji ve etik açısından kıymetlendirildiğinde değerlerin ve ahlaki ilkelerin eğitime yansması, bir toplumun eğitim sisteminin temel amaçlarını belirleyeceği açıktır. Natüralizm, bireyin doğal gelişimini ön planda tutarak eğitimi özgürlükçü bir çerçevede ele alırken, idealizm, disiplin ve ahlaki gelişime önem vererek eğitimi daha yapılandırılmış bir süreç olarak görmektedir (Kulwinder, 2013: 12-14).

Felsefenin başlı başına bir eğitim teorisi olduğunu savunan Dewey'ye göre (1930: 386) eğitim felsefesi önceden saptanmış bir düşünce ve sisteme olarak değil; çağdaş toplumsal yaşamın zorlukları karşısında doğru zihinsel ve ahlaki alışkanlıkların nasıl oluşturulacağına dair problemlerin açık bir biçimde formüle edilmesidir. Bir diğer deyişle Dewey eğitim felsefesini, teorik bir süreç olarak değil şimdi ve geleceğe dönük yaşamsal pratik bir araç ve süreç olarak görmektedir. Kilpatrick ise benzer şekilde eğitim felsefesi, birey ve toplumun ihtiyaçları ile tutarlı şekilde eğitim sistemini yeniden yapılandırmak ve gelişen medeniyetle uyumlu hale getirmede bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda felsefe, eğitim sisteminin yalnızca geleneksel boğucu yapısını aşarak toplumu daha ileriye taşıyacak bireyler yetiştirmek için gerekli olan yenilikçi düşünce ve eleştirel bakış açısı için kritik ve stratejik bir destek sağlayan süreçleri kapsamaktadır (Kilpatrick, 1926: 134-136).

Dewey ve Kilpatrick'ın pratik odaklı yaklaşımlarına ek olarak, Türkiye'deki bazı eğitimciler, eğitim felsefesinin yönlendirici rolünü vurgulamıştır. Örneğin Büyükdüvenci ve Ergün, onu biçimlendirici ve sorun çözücü bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Eğitim ve felsefe ilişkisini amaç ve araç, süreç ve ürün açısından ilişkilendiren Büyükdüvenci'ye göre (2019: 15) eğitim felsefesi sadece teorik bir çaba olarak değil; eğitim üzerinde birincil derecede etki ve yönlendirmeye sahip sürekli ve kapsayıcı etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ergün (2009: 5) eğitim felsefesini eğitimin sağlıklı bir süreç olarak işleminin önündeki engelleri, sorunları kaldırmaya çalışarak eğitime yön kazandırmak ve bu kapsamdaki kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışan bir alan olarak değerlendirmektedir. Felsefeyi eğitimin sisteminin inşası, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ve değişiminde başat bir süreç olarak gören Sönmez'e göre (2002: 36-38) eğitim felsefesi, idealizm, realizm ve pragmatizm gibi eğitime kültürel, toplumsal ekonomik ve politik açılardan amaç ve tanımlarını veren felsefi akımların şekillendirdiği bir alan olarak tanımlanabilir.

Eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi, söz konusu temel felsefi akımların etkisi altında biçimlenen çeşitli eğitim felsefeleri aracılığıyla somutlaşmıştır. Bu felsefi akımlar, araştırmanın doğrudan odağında yer almamakla birlikte, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın felsefi temellerini anlamak açısından önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. İdealist felsefe geleneğine dayanan Daimicilik, Platon, Aristoteles ve Thomas Aquinas gibi filozofların varlık, bilgi, değer ve mantık anlayışlarından beslenmektedir. Bu filozofları takip eden Robert Maynard Hutching, Mortimer Adler gibi düşünürlere göre okul programları Orta Çağ'da egemen olan eğitim anlayışı temel alınarak yeniden düzenlenmelidir. Bu eğitim anlayışı öğretmen ve konuların merkezde olduğu kişinin duyuşsal alanını geliştirmek için felsefe, teoloji ve matematiğin yanı sıra tarih, edebiyat, başat kültürel değerler, otobiyografi, artistik eleştiri gibi derslerden oluşmaktadır. Daimici eğitimi savunan düşünürlere göre insan, kültürler arası bazı farklılıklara sahip olsa dahi özü itibarı ile her yerde ve zamanda aynıdır. Bu düşünce evrende değişimin değil değişmemenin olduğu mutlak ve kesin doğrular kabulüne dayanmaktadır (Sönmez, 2002: 69, 73). Okuma becerisinin geliştirilmesini bu süreçte merkezi bir unsur olarak ele alan bu anlayışa göre, bireylerin bilişsel sınırlarına erken yaşlarda ulaştıkları varsayımı reddedilmekte; aklın ve düşünsel yetilerin doğru ve sürekli bir eğitim yoluyla geliştirilebilir olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede Adler, eğitimin temel işlevlerinden birinin bireylerde eleştirel muhakeme ve düşünsel yetkinliği geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Ortalama lise ve üniversite öğrencilerinin kurmaca metinleri belirli ölçüde takip edebilmesine karşın, argümandaki metinlerde ana düşünceyi, vurgu

düzeylerini ve mantıksal ilişkileri ayırt etmekte zorlanmaları, okuma eyleminin yalnızca teknik bir beceri değil, düşünsel yetkinlikle doğrudan ilişkili bir süreç olduğunu göstermektedir (Adler ve Van Doren, 2020: 12-13).

Daimiciliğin idealist düşünceye dayandığı noktada, Esasicilik hem idealizmden hem de realizmden etkilenmiş bir eğitim felsefesi olarak öne çıkmaktadır. William C. Bagley, Michael Demiashkevich ve Walter Rühle gibi düşünürlerin temsil ettiği bu yaklaşım, eğitimin temel amacını geçmişte doğruluğu ve faydası tecrübe edilmiş bilgi, beceri ve değerlerin aktarımı olarak görmektedir. Esasiciliğe göre, bilimlerin, sanatların ve genel yeteneklerin öğretilmesi eğitimin özünü oluşturmaktadır. Bu akımı savunan eğitimciler okuma, yazma ve matematik alanlarında kazanılacak temel yeteneklerin insanın donanımlı hale getireceğini ileri sürmektedir. Böylelikle kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarımı ve kuşaklar arasındaki çatışmaların engelleneceğine inanılmaktadır. Eğitimin orta kademesinde ise tarih, matematik, fen bilimleri, yabancı diller ve edebiyat gibi disiplinler öğretilmelidir. Kültürel donanım ve entelektüel birikimi esas alan bu eğitim akımına göre programın başarıya ulaşması için disiplin gerekirken süreçte öğrencinin dikkat ve çabasına vurgu yapılmaktadır (Gutek, 2001: 289-290; Bayrak, 2022: 597).

Daimicilik ve Esasiciliğe nazaran daha çağdaş eğitim felsefeleri içinde yer alan ilerlemecilik, Pragmatist felsefe akımının eğitime yansımalarıdır. Geleneksel eğitim anlayışlarının şekilci yapısı ve katı disiplin uygulamalarının karşısında yer alan bu eğitim görüşün en önemli temsilcileri J. Dewey ve W.H. Kilpatrick gibi eğitimcilerdir. Bu eğitim felsefesinin ortaya çıkışında İlerici Eğitim Derneğinin faaliyetleri bulunmaktadır. Özellikle John Dewey'in Demokrasi ve Eğitim isimli eseri ve hızla değişen bir toplumsal düzenin önemine ikna olan Kilpatrick'in, okulun gerçek deneyimlerin yaşandığı bir yer olmasını öne sürmesi ve geliştirdiği proje yöntemi önem taşımaktadır. Geleneksel eğitim anlayışlarının aşırı prosedür ve katı disiplin anlayışının aksine çocuğun özgürlüğü ve girişimciliğine odaklanan ilerlemeciliğin toplumsal meselelerin çözümüne güçlü bir vurgu yapmaktadır (Meyer, 1960: 72-73, 83). Bu kapsamda Kilpatrick'e göre eğitim reformunun önemli bir parçası olan proje yönteminin temel pedagojik hedefi yaratıcı, yapıcı, eleştirel ve zihinsel yeteneklerin geliştirilmesidir (Aktan, 2016: 40). Eğitimi yaşam boyu süren ve deneyim temelli bir süreç olarak ele alan John Dewey ise ezbere dayalı öğrenmenin yerine, yaparak ve yaşayarak öğrenme felsefesini ön plana çıkarmıştır. Ayrıca çocuğu pasif bir alıcı değil, araştıran, üreten ve dinamik bir birey olarak görerek eğitimin merkezine yerleştirmiştir (Bender, 2005: 18). Eğitim alanında önemli etkiler yaratmış bir reformcu olan Dewey, felsefenin büyük bir bölümünü eğitim felsefesi olarak değerlendirmekte; geriye kalan kısmı ise bu yaklaşımın teorik temellerini oluşturmaktadır. O, pragmatizm olarak bilinen Amerikan düşünce geleneğini eğitime uyarlayarak ABD eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında öncü bir rol oynamıştır (Bakır, 2021: 9-11).

Pragmatist felsefeyi takip eden yeniden kurmacılık ise daha radikal ve toplumsal dönüşüme odaklı hedefler taşımaktadır. George S. Counts ve Sosyal yeniden yapılandırmacılık kuramı öncüsü Theodore Brameld gibi düşünürlerin öncülüğünde gelişen bu yaklaşım, eğitimi belirli tarihsel süreçlerin ve kültürel şartların şekillendirdiğini savunmaktadır. Bu çerçevede Brameld, eğitimin, kültürün yalnızca aktarımını sağlayan pasif bir süreç olarak değil; kültürel sürekliliği korurken aynı zamanda mevcut kültürel düzenin eleştirel biçimde sorgulanmasına ve yeniden yapılandırılmasına imkân tanıyan dinamik bir alan olarak görmektedir (Kara ve Akyol, 2025: 184). Bu anlayış doğrultusunda Brameld, eğitimde demokratik değerler ile kültürel çeşitliliğin önemine dikkat çekerek, eğitim sisteminin toplumsal ve kültürel dönüşüm süreçlerine hizmet etmesini savunmaktadır. Brameld'e göre eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri edinmesini sağlamakla kalmamalı; aynı zamanda toplumun demokratikleşmesi, kültürel farkındalığın artması ve sosyal uyumun güçlenmesi gibi geniş kapsamlı amaçlara da katkıda bulunmalıdır (Yurdakal-Gönülal, 2023: 139). Eğitimi toplumsal refah ve reformun etkin bir aracı olarak değerlendiren yeniden kurmacılığa göre eğitim sistemleri, toplumsal yaşamda ortaya çıkan yapısal sorunlara çözüm üretmeye katkı sağlamalıdır. Bu anlayışta öğretim programı, öğrencilerin toplumsal meseleleri eleştirel biçimde analiz ettiği ve çözüm önerileri geliştirdiği bir yapıda kurgulanmaktadır. Dolayısıyla okul, sadece bilgi aktarılan bir kurum değil, aynı zamanda daha adil ve demokratik bir toplumun inşasında aktif rol oynayan bir dönüşüm alanı, bir nevi laboratuvar olarak görülmektedir (Gutek, 2001: 338-342; Bayrak, 2021: 294-295).

Yukarıda ana hatlarıyla açıklanan geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri, çağdaş eğitim sistemlerinin kuramsal temelini oluşturmaktadır. Günümüz öğretim programlarının dayandığı anlayışlar da büyük ölçüde bu felsefi mirastan beslenmektedir. Bu çerçevede 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının hangi felsefi eğilimlerden beslendiğini ortaya koymak, programın içeriğini ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'yle kurduğu bütünlüğü anlamak açısından önem taşımaktadır. Zira 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, içerik bakımından olmasının yanında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül eğitim anlayışı çerçevesinde yapılandırılması bakımından da özgün bir nitelik taşımaktadır (MEB, 2025: 11–12). Ayrıca, programı şekillendiren Maarif Modeli, merkezine “yetkin ve erdemli insan” anlayışını yerleştirerek; bilgiyle bilgelik, ahlakla estetik ve bireyle toplum arasındaki uyumu esas alan, bireyin zihinsel, duygusal, ahlaki ve toplumsal yönlerini denge içinde geliştirmeyi hedefleyen felsefi bir zemini öne çıkarmaktadır (MEB, 2025: 5–7). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın eğitim felsefeleri açısından nasıl şekillendiği ve hangi temel yaklaşımlara dayandığı henüz kapsamlı bir şekilde ele alınmamıştır. Programın esasicilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri bağlamında değerlendirilmesi ise sosyal bilgiler dersinin yönelimlerini daha iyi anlamayı sağlayacaktır.

Bu doğrultuda araştırmada, programın geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışları arasındaki dengeyi nasıl kurduğu, bilgi aktarımı ile eleştirel düşünme süreçlerini nasıl şekillendirdiği ve bireyin toplumsal dönüşümdeki rolünü nasıl ele aldığı incelenmiştir. Programın felsefi yönelimlerini analiz etmek, eğitim politikalarının arkasındaki düşünsel temellerin görünür kılınmasını sağlayarak eğitimcilerin, politika yapıcılarının ve akademisyenlerin bu modeli daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır. Bir programda, bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği ve kim tarafından üretildiği ile bireyin kimliği ve toplum içindeki rolü, vatandaşlık eğitimi bağlamında toplumsal kimlik ve sorumlulukların şekillenmesini anlamamıza olanak sağlamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin bireyi toplumsal yaşamın sorumlu bir aktörü olarak yetiştirme işlevi göz önünde bulundurulduğunda, programın eğitim felsefeleriyle kurduğu ilişki geleceğin yurttaşını yetiştirmede anlamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu bakımdan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerinin nasıl konumlandırıldığı sorusu, programın dayandığı düşünsel zemini anlamak açısından temel öneme sahiptir. Bu soruya verilecek cevaplar, programın geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri arasında nasıl bir denge kurduğunu ve bu dengenin nasıl bir yurttaş profili öngördüğünü ortaya koyacaktır. Dolayısıyla, araştırmanın ana problem cümlesi; 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın eğitim felsefeleri açısından hangi temel yaklaşımlara dayandığıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında desenlenen temel nitel araştırma çerçevesinde yürütülmüş; veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır (Patton, 2002: 4; Merriam, 2009: 150). Doküman temelli veri toplama yöntemi sosyal araştırmalarda hem geçmişe hem de güncel dair yazılı, görsel ve işitsel belgelerin sistematik biçimde analiz edilmesi yoluyla veri elde etmeye dayanan bir tekniktir. Dokümanlar, yalnızca araştırmanın yardımcı unsurları değil, kimi zaman araştırmanın doğrudan odağını oluşturabilir. Özgün ve güvenilir nitelikteki belgeler araştırmacılara sağlam bir metodolojik çerçeve sunmaktadır (Punch, 2020: 180-181). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı gibi resmî ve kamuya açık belgeler, programın felsefi yönelimlerini anlamada birincil veri kaynağı niteliğindedir. Bu araştırma, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın felsefi temellerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel veri kaynağı olan program metni, doğrudan incelenmesi gereken özgün ve bütüncül bir belge niteliğindedir. Bu nedenle, veri toplama yöntemi olarak yalnızca doküman incelemesi tercih edilmiştir. Seçilen bu yöntem, araştırmanın amacına, kapsamına ve inceleme nesnesi olan öğretim programının niteliğine doğrudan uygundur. Bu kapsamda araştırmada ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımı ve özel amaçları hangi eğitim felsefesi yönelimlerini yansıtmaktadır?

2-Programın uygulanmasına ilişkin esaslarda hangi felsefi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır?

3-Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki öğrenme çıktıları ve içerikler geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2.2. Araştırmanın Veri Kaynağı ve Analiz Birimleri

Bu araştırmanın birincil veri kaynağını, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Programın tamamı yerine, araştırmanın amacına hizmet eden belirli bölümler analiz birimi olarak seçilmiştir. Bu seçim, nitel araştırma desenlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. İncelencek içerikleri ise programın temel yaklaşımı ve özel amaçları, Programın uygulanmasına ilişkin esaslar, dört sınıf düzeyindeki (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Bu birimlerin analizi, araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri temelinde önceden belirlenmiş tematik bir çerçeve aracılığıyla gerçekleştirilecektir.

2.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması, bulguların bilimsel değerini ortaya koyar. Yıldırım ve Şimşek (2018), bu süreci güvence altına almak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Bu çalışmada söz konusu stratejiler aşağıdaki şekilde uygulanmıştır. İncandırıcılık: Araştırmanın inandırıcılığı, bulguların gerçekliği ve analizin derinliği ile ilgilidir. Bu çalışmada inandırıcılık, analiz sürecinin önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayandırılmasıyla sağlanmıştır. Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri, bir analiz merceği olarak kullanılmıştır. Program metninden seçilen analiz birimleri (temel yaklaşım, özel amaçlar, uygulama esasları ve öğrenme çıktıları), bu felsefi temalar ışığında sistematik ve çok yönlü olarak incelenerek analiz sürecinin derinliği ve tutarlılığı güvence altına alınmıştır.

Bulguların farklı bağlamlara veya benzer durumlara ne ölçüde transfer edilebileceğini ifade eden aktarılabilirlik, araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesiyle sağlanmıştır. Veri kaynağı (2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı), analiz birimleri ve seçilen içeriklerin kapsamı açıkça tanımlanmıştır. Ayrıca, verilerin amaçlı örnekleme ile belirlenmiş olması, araştırmanın yönteminin ve bulgularının benzer öğretim programlarının inceleneyeceği gelecekteki çalışmalara bir model sunmasına olanak tanıyarak bulguların aktarılabilirliğini desteklemektedir. Araştırmanın tutarlılığı, veri analizi sürecinin sistematik ve izlenebilir olmasıyla sağlanmıştır. Analiz sürecinde, programdaki ifadelerin belirlenen felsefi temalarla eşleştirilmesi ve sınıflandırılması gibi tüm yönetsel kararlar gerekçelendirilmiştir. Özellikle, bir ifadenin birden fazla felsefi eğilimi yansıttığı durumlarda, hangi temanın öncelikli olduğuna metinsel bağlam, kavramsal uygunluk ve literatür desteği gibi nesnel kriterlere dayanılarak karar verilmiştir. Yapılan her çıkarım, program metninden doğrudan alıntılarla desteklenerek, başka bir araştırmacının da aynı süreci izlediğinde benzer sonuçlara ulaşmasını mümkün kılacak bir yapı oluşturulmuştur. Araştırmanın veri kaynağı olan öğretim programının kamuya açık ve herkesin ulaşabileceği resmi bir doküman olması, sürecin şeffaflığını sağlamaktadır. Analiz sürecinde yapılan yorumlar, kişisel değerlendirmelerden kaçınılarak tamamen veri odaklı çözümlemeler üzerine inşa edilmiştir. Böylece bulguların araştırmacının kişisel yorum ve önyargılarından arındırılması hedeflenerek araştırmanın teyit edilebilirliği güçlendirilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, incelenen olgunun temel niteliklerini ve bu nitelikler arasındaki ilişkileri sistematik bir şekilde tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Merriam, 2009). Veri analizi süreci, Bailey'nin (2007) önerdiği verilerin sadeleştirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması şeklindeki üç temel aşama dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Analizin ilk aşamasında, verilerin sadeleştirilmesi amacıyla, araştırmanın problem durumuna doğrudan hizmet etmeyen program içerikleri analiz dışında bırakılmıştır. İkinci aşama olan analiz sürecinde, önceden belirlenen teorik çerçeve esas alınmıştır. Bu çerçeveyi oluşturan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri, analiz temaları olarak kullanılmıştır. Programın analiz birimleri olan temel yaklaşım, özel amaçlar, uygulama ilkeleri ve öğrenme çıktıları, bu tematik çerçeve ışığında sistematik olarak incelenmiş ve ilgili felsefi yaklaşımlarla ilişkilendirilmiştir. Son aşamada ise elde edilen bulgular, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde yorumlanmıştır. Bu yorumlar, anlam bütünlüğü gözetilerek organize edilmiş ve bulgular bölümünde ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Bulguların sunumunda, yapılan çıkarımlar doğrudan program metnindeki verilere dayandırılmış ve literatür desteği ile

güçlendirilerek kişisel yargılardan kaçınılmıştır. Tüm bu adımlar, analizin şeffaf, izlenebilir ve sistematik olmasını sağlamak amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

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. Karşılaşılabilecek 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. Bu araştırma yalnızca doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüş olup, herhangi bir insan katılımcı veya deneysel uygulama içermediğinden etik kurul onayı gerektiren çalışmalar kapsamında değildir.

3. BULGULAR

3.1. Programın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçlarına Dair Bulgular

Güncel Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, temel yaklaşım ve özel amaçlarının birden fazla eğitim felsefesinden beslendiği görülmektedir. Programın yapısı, özellikle esasici, daimici, ilerlemeci ve yeniden kuramcı eğitim felsefelerinin izlerini taşımaktadır. Programın en belirgin felsefi temellerinden ilki esasiciliklerdir. Programın temel yaklaşımı ve özel amaçları bölümünde geçen “*sosyal bilgilerin doğası gereği antropoloji, arkeoloji, coğrafya, ekonomi, hukuk, psikoloji, siyaset, sosyoloji, tarih gibi sosyal bilim alanlarının ürettiği bilgilerin işe koşulduğu bir yapıya sahip olması*” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) yönündeki vurgu, disiplinler bilgiye ve alan temelli içeriklere öncelik veren esasici felsefe ile doğrudan örtüşmektedir.

Bu anlayışa paralel olarak, programın *Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarını, Türk tarihini, kültürünü, millî ve manevî değerlerimizi bilen ve yaşayan ortak kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmeleri* (MEB, 2024: 5) amacı, esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Bagley'nin (1939: 336) belirttiği gibi Esasicilik, toplumun kalıtsal ve kültürel mirası ile deneyimlerini aktaracak bilgi, değer ve becerilerin kazandırılmasına hizmet edecek temel dersler, Esasici felsefenin bir yansımasıdır. Esasici yaklaşımın yanı sıra, programda daimici felsefenin de etkileri gözlemlenmektedir. Özellikle, “*Türk tarihinin geçmişten bugüne taşıdığı devlet geleneğinin bugünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olduğuna ilişkin çıkarımda bulunmaları*” ifadesi, tarihsel süreklilik ve kalıcı değerler vurgusu açısından daimiciliğin temel ilkeleri ile uyumludur. Benzer şekilde, *Toplumsal hayat için vazgeçilmez olarak ifade edilebilecek değerler* (MEB, 2024: 5) gibi ifadeler, değerlerin evrenselliğini savunan daimici ahlak anlayışını yansıtır. Nitekim bu felsefenin önemli savunucularından Hutchins, eğitimin amacının evrensel ve değişmeyen ilkeler ile etik ve erdem gibi klasik değerlerin öğretimi olduğunu savunur (Dell, 1978: 49-50).

Program, geleneksel felsefelerin yanında, öğrenci merkezli yaklaşımlara da yer vermektedir. Bu noktada ilerlemeci eğitim felsefesinin yansımaları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, *Gerekli becerileri gerçek yaşamla bağlantılı bir şekilde deneyimleyerek edinmelerinin amaçlanması* (MEB, 2024: 4) hedefi, Dewey'in (1938: 67) ilerlemeci eğitim yaklaşımında belirginleşen bireylerin deneyimleri üzerinden öğrenme sürecine aktif katılımını yansıtır. Bu noktada İlerlemeciliğin programdaki bir diğer önemli yansıması ise demokratik değerlere yapılan vurgudur. Programın özel amaçlarında *Demokratik katılımın önemini farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri* (MEB, 2024: 5) yönündeki ifade ilerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey'e göre, ilerlemeci eğitim hareketini geleneksel yaklaşımdan ayıran en önemli unsurlardan biri, toplumun bağlı olduğu demokratik ideallerle daha uyumlu olmasıdır. Zira ilerlemeci eğitimin demokratik idealleri geleneksel okul uygulamalarındaki otoriter yapıya karşılık, daha fazla insanın erişebileceği ve deneyimleyebileceği daha yüksek nitelikte bir yaşantıyı işaret etmektedir (Dewey, 1938: 33-34).

Programın felsefi arka planında öne çıkan bir diğer çağdaş yaklaşım ise yeniden kurmacılıktır. Nitekim, programın bireyleri toplumsal sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı yetiştirme hedefi, yeniden kurmacı eğitim felsefesiyle örtüşmektedir. Öğrencilerden beklenen *Toplumsal sorunlara yönelik sosyal*

bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri” ile “Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları (MEB, 2024: 4- 5) amacı, bireylerin toplumsal sorunlara karşı çözüm üretmelerini içerdiğinden yeniden kurmacı eğitim yaklaşımını yansıtmaktadır. Nitekim yeniden kurmacık, eğitimi sadece bilgi veren bir yapı değil; aynı zamanda toplumla amaçları birleşmiş toplumsal değişime yön verebilen ve toplumsal sorunların çözümünde aktif olarak yer alacak bireylerin yetiştirilmesini sağlayan bir güç olarak konumlandırmaktadır (Counts, 1932: 3, 20-21). Programın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçlarına dair bulgular, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın esasici ve daimici yaklaşımlar ile ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğilimleri birlikte barındıran çoğulcu bir felsefi yönelime sahip olduğunu göstermektedir. Bu yapı, programın geleneksel değer aktarımı ile çağdaş, öğrenci merkezli ve toplumsal duyarlılığı önceleyen yaklaşımların bir arada yapılandırıldığını göstermektedir.

3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasına İlişkin Esaslara Dair Bulgular

Programın uygulanmasına ilişkin esaslar kısmında *Türkçemizin doğru ve etkili kullanılmasına, öğrencilerin söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir* (MEB, 2024: 5) şeklindeki ifade, esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Zira esasici eğitimin temel becerilerinden birisi dil becerilerinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda dil becerilerinin geliştirilmesi gerek kültürel değerlerin sürekliliği gerekse doğru düşünme bakımından önem taşımaktadır. Adler’e göre (1982: 25-28) eğitim öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi dilsel becerileri kazanarak öğrenme sürecine etkin biçimde katılmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca eğitim, öğrencilerin kitaplar, sanat eserleri ve fikirler üzerine düşünmesini sağlayarak onların anlayışlarını derinleştirmeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Programın esasları incelendiğinde öğrencilerin etkin katılımının ve düşüncelerini özgürce paylaşılabilceği bir öğrenme ortamı ve olumlu bir sınıf iklimine dair vurgu (MEB, 2025: 5), doğrudan ilerlemeci eğitim felsefesini işaret etmektedir. Zira Dewey’in öncülük ettiği ilerlemeci eğitim felsefesine göre öğrenme ortamı, bilginin öğrencilere aktarılmış bir nesne olarak doğrudan bilgi vermekle değil, bireyin aktif katılım sağlayabileceği, dikkatle düzenlenmiş bir sosyal çevre aracılığıyla gerçekleşeceğini savunmaktadır (Dewey, 1930: 26-27). Bu felsefenin bir diğer yansıması ise programda *araştırma, inceleme ve sorgulama gibi bilimsel faaliyetler; disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla planlanmalı ve işletilmelidir* (MEB, 2024: 5) ifadesinde görülür. Dewey’e göre (1930: 183-184) düşünmenin ve öğrenmenin sahici olması için öğrencinin doğal bir şekilde gerçek hayat problemleriyle uğraşması ve bunlara çözmeye çalışması esastır.

Programda, *Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan farklı öğretim materyalleri yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır* (MEB, 2024: 6) ilkesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Nitekim çocukların yetenekleri yoğunluk ve kalite açısından farklılık gösterdiğini savunan Dewey (1930: 135) bu farkların eğitim sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme süreci, her çocuğun öğrenme kapasitesi ve yeteneklerindeki farklılık göz önüne alınarak bireysel potansiyellerine göre şekillendirilmelidir.

Program, ilerlemeci unsurların yanı sıra kültürel mirasın aktarımını önceleyen esasici felsefeden de beslenmektedir. Zira programın uygulama esaslarında düşünce, eylem, kişilik özellikleri ve eserleriyle öne çıkan tarihî karakterlere vurgu yapılmaktadır. Yine *Tarihî karakterlerin biyografileri verilirken ezberden kaçınılmalı, bu kişilerin söz konusu alana katkılarını ve ortaya koydukları eserlere vurgu yapılmalıdır* (MEB, 2024: 6) ifadeleri bunun en belirgin örneğidir. Programın, bu karakterlerin biyografilerinin ezberden kaçınılarak, alana katkılarını ve eserlerine odaklanılmasını istemesi, esasici eğitim felsefesinin temel hedefleriyle örtüşür. Bu felsefeye göre eğitimin işlevi, öğrencilere toplumun temel kültürel mirasını ve bilgi birikimini aktarmayı sağlamayı hedeflemektedir. Nitekim Bagley’e göre (1909: 17-18) eğitim temel işlevlerinden birisi her nesilde, denenerek işe yaradıkları kanıtlanmış insan deneyimlerini temsil etmek, geçmişin, şimdiki zaman ve gelecek için bıraktığı en değerli mirasa sadık kalmaktır.

Son olarak, programın toplumsal sorunlara çözüm arama misyonu, onu yeniden kurmacı eğitim felsefesiyle ilişkilendirmektedir. Programda, *Öğrencilere ilgi çekici, günlük hayatla ilgili, çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye zamanında, yargılayıcı olmayan ve*

motive edici geri bildirimler sağlanmalıdır (MEB, 2024: 6), ifadesi yeniden kurmacı eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Sosyal yeniden yapılandırmacılık kuramının savunucularından Brameld'e göre (1965: 7) öğrencilere gerçek toplumsal sorunlarla başa çıkarken iş birliği yapmayı ve birlikte çalışmayı öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu süreçte öğrenciler, toplumsal eylem sürecinde gerçek engellerle karşılaşarak, bu engelleri aşmaya yönelik stratejiler geliştirme ve uygulama becerisi kazanmalıdır. Böylece, sorunlara çözüm üretebilen bilinçli yurttaşlar olarak yetişebilirler. Programın uygulanmasına ilişkin esaslara dair bulgular; esasici, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin izlerini bir arada barındırdığını göstermektedir. Bu durum, öğretim sürecinde kültürel aktarım ile öğrenci merkezli ve toplumsal duyarlılığı önceleyen yaklaşımların birlikte yapılandırılmaya çalışıldığını ortaya koymaktadır

3.3. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı Birlikte Yaşamak öğrenme alanında *Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme* öğrenme çıktısı (MEB, 2024: 14) eğitim ile gerçek yaşam arasında kurduğu ilişki dolayısıyla ilerlemeci eğitim felsefesine uygundur. Dewey'e göre (1932: 11) okul, sadece derslerin öğrenildiği bir yer olmanın ötesine geçip, aktif bir toplumsal yaşam biçimi haline gelmesini sağlayan araçlar bütünüdür. İlgili öğrenme alanında *Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme* (MEB, 2024: 14) öğrenme çıktısı toplum yaşamında ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmeyi içerdiğinden yeniden kurmacı eğitim felsefesine doğrudan atıf yapmaktadır. Nitekim Yeniden kurmacı felsefesi okulun toplumsal sorunlara ve toplumun yeniden yapılandırılmasında dönüştürücü bir güç olduğunu savunmaktadır (Count, 1932: 3).

İlerlemeci felsefenin yansımaları, programın bir diğer öğrenme alanı olan "Evimiz Dünya öğrenme alanında da görülmektedir. Buradaki *Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme* (MEB, 2024: 18) öğrenme çıktısı öğrenciyi doğa insan ilişkisini çözümleme sürecinde etkin konuma yerleştirmesi ilerlemeci eğitim felsefesi ile paralellik taşımaktadır. Deneyimin bir diğer deyişle yaşantının doğanın dışında düşünülmesinin bir zihin, beden sorunu doğuracağını vurgulayan Dewey'e göre eğitim ile kişisel deneyim arasındaki organik bağ bulunduğundan öğrenci yaşantıları öğrenme sürecinde önem taşımaktadır (Dewey, 1929: viii), (Dewey, 1938: 40). İlgili öğrenme alanında *Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme* (MEB, 2024: 18) öğrenme çıktısı, Kilpatrick'ın proje temelli görüşlerine uygun bir İlerlemeci eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bilindiği gibi Dewey eğitim felsefesini soyut kavramlar bütünü olmaktan çıkıp eğitimin somut gerçekliklerine uygulanabilir bir yapı olarak eğitimin belirli olgularına akıllıca uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır (Kilpatrick, 1923: 275). Öğrencisi Kilpatrick de eğitim felsefesini teorik bir sistem olarak değil, doğrudan uygulanabilir bir yöntem olarak ele almıştır (Chipman, 1977: 407). Ona göre öğrenciler bir problem çözme biçimi olarak belirli amaçlara bağlı projeler oluşturarak bunların planlama, yönetim ve sonuçlandırma süreçlerini yönetmelidir (Gutek, 2001: 330).

Programın bu çok yönlü felsefi yaklaşımı, diğer bölümlerde de karşımıza çıkmaktadır. Ortak Mirasımız öğrenme alanındaki öğrenme çıktıları, programın kültürel sürekliliğe verdiği önemi göstererek esasici eğitim felsefesinden izler taşımaktadır. *Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme ve Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 22) gibi öğrenme çıktıları geçmişin kültürel mirasının aktarımını içermesi bakımından bu felsefeyle uyumludur. Nitekim Hirsch'ün (1980: 46-47) savunduğu gibi herkes tarafından paylaşılacak ortak bir miras, deneyim ve bilgiler bulunmaktadır ve bunların eğitim vasıtasıyla öğrencilere aktarılması gerekir. Ancak aynı öğrenme çıktıları, uygulama biçimleri itibarıyla ilerlemeci eğitim anlayışıyla da güçlü bir bağ kurmaktadır. Öğrenciden istenen "ürün oluşturma" ve "yorumlama" eylemleri, pasif bir alıcı olmaktan çıkıp sürece aktif katılımını gerektirir. Çocuğun kendi deneyimleri ve yakın çevresi üzerinden öğrenmesi, ilerlemeci felsefenin temel direklerindenidir. Nitekim disiplin ve aşırı hoşgörü gibi iki uç noktada savrulan geleneksel ve çağdaş eğitim modellerini eleştiren Kilpatrick'ın (1929: 16-18) de belirttiği gibi ideal öğrenme, çocuğun kendi belirlediği ya da içselleştirdiği bir amaç doğrultusunda, sosyal bir bağlamda proje etkinliği yürüterek öğrenme deneyimi çıkarması ile gerçekleşebilir. Bu durum, programın felsefi temelini çoğulcu bir anlayışla şekillendiğini göstermektedir.

Bu ikili felsefi yaklaşım, Yaşayan Demokrasi öğrenme alanındaki öğrenme çıktılarında da kendini gösterir. Buradaki *Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme* (MEB, 2024: 26) öğrenme çıktısı tarihsel birikim ve ulusal mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasını kapsadığından esasici eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Esasici felsefenin öncülerinden Bagley'e göre (1939: 326-327) esasici eğitim felsefesi, toplumsal bir kurum olarak eğitimin temel işlevini, kültürel deneyimin nesiller tarafından keşfedilerek her neslin sosyal mirasına dahil edilmesine hizmet etmek gerektiğine güçlü bir şekilde vurgu yapmaktadır. İlgili öğrenme alanında *Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme ve Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme* (MEB, 2024: 26) öğrenme çıktıları, öğrencilere okul yaşamında demokratik değerleri benimsetmek ve karar alma süreçlerine aktif katılmalarını sağlaması hedeflediğinden ilerlemeci eğitim felsefesine uygundur. Nitekim ilerlemeci felsefenin kuramsal öncüsü Dewey ve diğer takipçileri, bireylerin büyüme, eşit fırsat ve katılım hakkına sahip olmaları gerektiğini ve öğrencilerin demokrasinin tüm değerlerine sahip olmaları gerektiğini ısrarla savunmuşlardır. Ayrıca ilerlemeci eğitim felsefesinde program sabit içerikler ve rutin tekrarlar yerine öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan en ileri düzeyde deneyim odaklı bir programdır (Brameld, 1955: 195-198).

Programın, öğrenciyi demokratik ve toplumsal yaşama hazırlama hedefi, onun ekonomik hayata dair yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında da ilerlemeci felsefe üzerinden şekillenmektedir. Bu öğrenme alanında *İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme* (MEB, 2024: 30) öğrenme çıktısı, öğrencinin kendi seçimlerini merkeze koyması ve istemli tercihleri ile süreci yaşamına yansıtabilmesini kapsadığından ilerlemeci eğitim felsefesi ile güçlü bir bağa sahiptir. Dewey'e göre eğitim bireylerin günlük hayatlarında karşılaşacakları problem durumlarına çözüm üretmeyi içermektedir. Dewey açısından yansıtıcı düşünme, eleştirel ve mantıklı akıl yürütmeye dayalı önemli bir faaliyettir. Problem çözme aşamaları ile de ilişkilendirilecek yansıtıcı düşünme sürecinde öğrenciler yalnızca sonuca ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda düşünsel sürecin her aşamasını inceleyerek, yapılan seçimlerin ve akıl yürütmelerin temellerini de sorgularlar. Bu, bireylerin daha derin ve anlamlı bir şekilde düşünmelerine olanak tanırken eğitimde, öğrencilerin yalnızca sonuçları, bu sonuçlara nasıl ulaştıklarını da anlamalarını sağlamaktadır (Archambault, 1965: 247-248). İlgili öğrenme alanındaki *Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme öğrenme çıktısı* (MEB, 2024: 30) gerek düşünce ve deneyim ile ilişkisi gerekse problem çözme ile ilişkisi bağlamında ilerlemeci eğitim felsefesi ile ilgilidir. İlerlemeci eğitim felsefesi düşünme eylemi ve problem çözmeyi temel yaklaşım olarak kabul etmektedir. Buna göre yansıtıcı düşünme ve eylem sürecinin insan ve topluma dair diğer alanlardaki problemlere uygulanması öğrenciler için zengin bir deneyim sağlamaktadır (Brameld, 1955: 138). Kaldı ki ilerlemecilik, sanayileşmeyle birlikte tüm toplumları etkisi altına alan rekabetin insanları bencilleştirmediği bir düzende, eğitimin iş birliği, eşitlik ve paylaşım gibi insani değerlerle toplumu yeniden inşa etmesi gerektiği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır (Archambault, 1965: 13).

Programın, öğrenciyi modern yaşamın gerekliliklerine hazırlama konusundaki ilerlemeci tutumu, ekonomik hayattan dijital dünyaya uzanan bir başka önemli alan olan Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında da devam etmektedir. Buradaki program güncel yaşamla doğrudan bağlantılı becerilere odaklanarak ilerlemeci felsefeyi yansıtmaktadır. *Çevrimiçi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme* (MEB, 2024: 34) öğrenme çıktısı, öğrencinin sadece bilgi edinmekle kalmayıp onun günlük yaşantıya aktarabilmesini hedefler. Öğrenme ile yaşam arasında kurduğu bağ ile İlerlemeci felsefenin habercilerinden olan Parker'in (2001: 380-381) ifadesiyle okul toplum için bir hazırlık değil toplumun kendisi olmalıdır. Geleneksel eğitimdeki sözün artık yaşama dönüşmesinin eğitimin işlevini de dönüştürdüğünü söyleyen Parker, eğitimin merkezinde bireyden ziyade bireyin toplumsal işlevi ve hizmeti olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, dijital dünyada güvenli eylemde bulunma, bireyin kendisini ve diğerlerini korumayı kapsadığından hem bireysel deneyimi hem de toplumsal faydayı merkeze alarak ilerlemeci yaklaşımla örtüşmektedir.

Bununla birlikte, aynı öğrenme alanı, evrensel doğrulara ve insanlığın ortak entelektüel mirasına yaptığı vurguyla daimici eğitim felsefesine de göndermede bulunmaktadır. *Bilim insanların çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme* (MEB, 2024: 34) öğrenme çıktısı, öğrencilerin uygarlık tarihindeki evrensel başarıları ve değerleri anlamayı sağlamaya yönelik olduğundan Daimici eğitim

felsefesi ile ilişkilidir. Daimiciliğin savunucularından Hutchins'in (1953: 82-83, 87) belirttiği gibi eğitim, belirli bir dönem veya toplumsal bağlamın değil, evrensel anlamda önemli olan ve insanlığın gelişimine katkı sağlayan bilgileri öğretmelidir. Bu bağlamda eğitim, öğrencileri uygarlığın temel kurucu metinleri, önemli filozofları, sanatçıları ve bilim insanları arasında asırlar boyunca devam etmiş olan bir diyaloga davet etmektir.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, programın ilerlemeci eğitim felsefesini merkez alan; esasici, yeniden kurmacı ve daimici yaklaşımların ise içerik ve uygulama düzeyinde tamamlayıcı biçimde yer aldığı çoğulcu bir felsefi çerçeve sunduğu görülmektedir. Öğrencinin deneyimine, günlük yaşamla ilişki kurmasına, problem çözme ve toplumsal katılıma vurgu yapan öğrenme çıktıları ilerlemeci yaklaşımı öne çıkarırken; kültürel miras, tarihsel bilinç ve evrensel değerlere yönelik kazanımlar esasici ve daimici eğilimleri yansıtmaktadır.

3.4. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Birlikte Yaşamak öğrenme alanında *Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme* öğrenme çıktısı (MEB, 2024: 37) öğrencilerin içinde bulunduğu aile, okul gibi sosyal yapılarındaki rollerini kavrayarak, bu rollerin grup içi dengeye ve toplumsal düzene etkisini fark etmesini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Zira Esasicilik bilginin sosyalleştirici değeri ve sosyal bakış açısına önem vermektedir. Bagley'e göre (1911: 152-155) eğitim yoluyla edinilecek bilginin güçlü bir şekilde toplumsallaştırıcı idealde ilham bulması gerekir; aksi takdirde amacı olmayan bir lüks haline gelir. Aynı öğrenme alanında *Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 37) öğrenme çıktısı ilerlemeci eğitim felsefesinin yansımalarını taşır. Nitekim Dewey'e göre (1938: 42, 58-59) bireyin çevresiyle kurduğu etkileşime dayanan ve yaşadığı sosyal çevreyi anlamasını sağlayan deneyimler, öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Deneyimin gelişiminin etkileşim yoluyla gerçekleştiğini ve eğitimin toplumsal bir süreç olduğunu ifade eden Dewey, eğitimin bu niteliğinin, bireylerin bir topluluk oluşturduğu ölçüde somutlaştığını ileri sürmektedir.

Esasici ve İlerlemeci yaklaşımların yanı sıra, aynı öğrenme alanı toplumsal eylemi merkeze alan Yeniden Kurmacı felsefenin de izlerini taşımaktadır. Buradaki *Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme* öğrenme çıktısı ve bu kapsamdaki grup üyeleriyle iletişim kurma, görev paylaşımı yapma fikir üretmek müzakerede bulunma, eyleme geçme (MEB, 2024: 37) gibi alt süreç bileşenleri Yeniden Kurmacı eğitim felsefesine gönderim yapmaktadır. Yeniden Kurmacı eğitim felsefesine göre okul toplumsal sorunların çözümü ve sosyal krizi odağa almalıdır. Toplumsal sorunlar karşısında harekete geçmeyen edilgen bir zihin yapısını eleştiren Counts, öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm üretme kapasitesine sahip karar verebilen, değer seçebilen ve sorumluluk alabilen birey özne olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Counts, 1932: 21).

Program, bireyin toplumsal çevresiyle olan ilişkisine odaklandıktan sonra, öğrencinin fiziksel mekânla olan bağımlı ele alan Evimiz Dünya öğrenme alanına yönelmektedir. Bu alandaki *Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme* (MEB, 2024: 42) öğrenme çıktısı öğrencilerin temel coğrafi okuryazarlık becerileri edinmesini ve öğrencinin mekânsal düşünme becerisini geliştirilmesini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilendirilebilir. Esasici eğitim anlayışı bilgiye, zihinsel becerilere ve akademik disiplinlere dayalı entelektüel bir eğitimi yaklaşımını savunmaktadır (Bestör, 1985: 162-164). *Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme* (MEB, 2024: 42) öğrenme çıktısı öğrencilerin doğal ve beşerî çevredeki doğal ve insan kaynaklı değişimleri fark ederek, bu değişimlerin nedenlerini ve ortaya çıkan sonuçlarını analiz edebilme becerisini geliştirmeyi hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Dewey'e göre (1938: 43-44) öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim ve bu etkileşimin oluşturduğu somut durumlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Buna göre öğrenme deneyimi birey ile çevresini oluşturan şeyler arasındaki bir işleme dayanmaktadır.

Doğal ve beşerî çevredeki değişimleri yorumlama hedefi, bu değişimlerin en somut ve kritik sonuçlarından olan afetlere yönelik eylem geliştirme becerisiyle bir adım öteye taşınmaktadır. Burada *Afetler öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlere yönelik ürün geliştirebilme* (MEB, 2024: 42) öğrenme çıktısı öğrencilerin afetler karşısında bilinç geliştirerek çözüm üretmek toplumsal

sorunlara karşı duyarlı olmalarını hedeflediğinden Yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Yeniden kurmacı eğitim anlayışında okul, toplumsal dönüşüm ve yeniliklerin gerçekleştirilebileceği bir laboratuvar olarak görülür. Bu bağlamda okul, toplum temelli sorunların araştırılması ve çözümüne yönelik katılımcı uygulamaların yürütülebileceği ortam olarak kabul edilmektedir (Brameld, 1955: 71, 136). Aynı öğrenme alanında *Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme öğrenme çıktısı ile bu konuda kaynakları belirleme, bu kaynaklardan bilgileri bulma ve doğrulama* (MEB, 2024: 42) gibi alt süreç bileşenleri öğrencilerin bilgiye dayalı, disiplinli bir çalışma süreci teşvik edildiğinden Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bagley'e göre (1909: 9-11) bilgi aktarma kadar bilgi toplama yöntemlerinin öğrenilmesi de önem taşımaktadır. Bu bakımdan Esasici eğitim yaklaşımına göre yalnızca kullanışlı bilgilerin aktarımı ideal bir eğitim değildir. Bu süreçte önem taşıyan değişkenlerden birisi öğrencilerin bilgiye ulaşma, öğrenme, uygulama ve keşfetme becerilerini kazanmalarındır. Dolayısıyla eğitim sürecinde esas olan araştırma ve düşünmeye yönelik kalıcı tutum ve idealler geliştirmektir.

Ortak Mirasımız öğrenme alanı, programda farklı eğitim felsefelerinin uyum içinde bir araya getirilmesi bağlamında somut bir örnek teşkil etmektedir. Burada *Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme* (MEB, 2024: 47) öğrenme çıktısı öğrencilerde kültürel miras farkındalığı oluşturmak yönelimi ile Esasici; kültürel mirasa ilişkin bir ürün ortaya koyma yönelimi ile de ilerlemeci eğitim felsefesine gönderim yapmaktadır. Nitekim Esasici eğitim felsefecilerinden Bagley'e göre (1909: 17-18), eğitimin özel görevi; her nesilde, denenmiş, sınanmış ve işe yaradığı kanıtlanmış insanlık deneyimlerini temsil etmek ve geçmişin, şimdiki zamana ve geleceğe bıraktığı en kıymetli mirasın emanetçiliğine sadık kalmaktır. Keza İlerlemeci eğitim felsefecilerinden Kilpatrick, öğrencilerin geleneksel okul tipinin aksine girişimlerinin temel olduğu yaşantı kaynaklı öğrenmeyi savunmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin gönüllü ve bir amaca yönelik bireysel veya grupta çeşitli ürünler ortaya koymaları. Hatta Kilpatrick Proje metodu isimli çalışmalarında bu ürünleri Newton mekaniği Da Vinci'nin Son Akşam Yemeği ve Antikçağ hatiplerinden Demosthanes gibi tarihi figürler üzerinden örneklendirmektedir (Kilpatrick, 1918: 322-324).

Bu felsefi çeşitlilik, aynı öğrenme alanındaki diğer öğrenme çıktılarında da kendini göstermektedir. *Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme* öğrenme çıktısı ile alt süreç bileşenlerindeki bu hususta kaynak incelemesi bilgi toplaması, günümüzün koşulları ile kıyaslaması ve ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarını dönemin koşullarını göz önünde bulundurarak açıklaması ifadelerine yer vermektedir (MEB, 2024: 47) Bu ifadeler öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve yorumlamasını hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Dewey'e göre (1938: 78-79) geçmişi kendi başına bir amaç haline getiren skolastik sistemlerden çıkış yolu, geçmişle tanışmayı, şimdiki anlamının bir aracı haline getirmektir. Dewey, öğrencilerin geçmiş ve şimdiki deneyimler arasında bağlantı kurarak bilgi arayışı içinde olmalarını ve yeni fikirler üretmelerini sağlayarak düşünce geliştirmelerini vurgulamaktadır. Öğrenme alanındaki son öğrenme çıktısı olan *Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme* (MEB, 2024: 47) öğrencinin kültürel ve tarihsel köklerini öğrenerek kalıcı ve temel bilgileri edinmesini sağlamasını amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Esasici eğitim felsefecilerinden Adler, kültürel mirasın aktarılması ve öğrencinin kalıcı bilgi edinmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilere doğa, kültür, içinde yaşanılan dünya, toplumsal kurumlar ve bireyin kendisi hakkında vazgeçilmez bilgilerin öğretilmesini; ayrıca gençlerin bilinçli yurttaşlar olarak yetişmesi için belirli temel metinlerin okunup tartışılmasını önermektedir (Adler, 1982: 24, 30).

Ortak Mirasımız alanında değinilen bilinçli yurttaş yetiştirme hedefi, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında İlerlemeci bir bakış açısıyla somutlaşmaktadır. Buradaki *Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme ve Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme* (MEB, s. 2024: 52) öğrenme çıktıları yer almaktadır. Bu öğrenme çıktılarının Öğrencilerin demokrasinin ve cumhuriyetin temel niteliklerini kavrayarak bu kavramların tarihsel ve düşünsel temellerini anlamlandırmalarını ve toplumsal rollerini ve sorumluluklarını kavrayarak, toplum düzeninin sağlanmasında etkin yurttaşlığın rolünü fark etmesi hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Nitekim Dewey, eğitimin demokratik bir toplumun inşası ve sürdürülebilirliğinde öğrenci gerekliliklerinin eğitimin demokratik bir toplumun gerekliliklerini karşılaması ve bireylerin bu toplumda etkin rol alabilmesi için temel bir sosyal bir olarak görülmesi gerektiğini savunur (Dewey, 1930: 100-102). Bu kavramsal temel, öğrencinin pratik

yurttaşlık becerilerine odaklanan çıktılarla daha da güçlendirilmektedir. Nitekim *İnsan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme* ve *Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme* (MEB, s. 2024: 52) öğrenme çıktıları Dewey'in yurttaşlık yeterliliği anlayışı ile uyumu açısından İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey bireyin toplumsal yaşamda etkin bir rol üstlenmesini, karar alma süreçlerine katılmasını ve yasaların hem yapılmasında hem de uygulanmasında sorumluluk almasını savunmaktadır. Dewey'in ifadesiyle, insanları ve alınan kararları doğru bir şekilde yargılama ve hem yasa yapımında hem de onlara uymada belirleyici bir rol üstlenme becerisi, yurttaşlık bilincinin temel unsurlarındandır (Dewey, 1930: 140-141).

İlerlemeci felsefenin bireyi toplumsal yaşamın merkezine koyan bu yaklaşımı, demokratik yurttaşlıktan ekonomik hayata uzanan bir bütünlük sergilemektedir. Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında *Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 57) kaynakların sürdürülebilirliği ve çevre duyarlılığı konularında toplumsal sorumluluğa birey üzerinden vurgu yaptığından İlerlemeci eğitim felsefesine ilişkindir. Dewey'e göre (1930: 3,11) eğitim toplumsal yaşamdır ve en geniş anlamıyla, yaşamın toplumsal sürekliliğinin aracıdır ve eğitim esasen iletişim yoluyla gerçekleşen aktarımda oluşmaktadır. İlgili öğrenme alanında *İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme* öğrenme çıktısı ve alt süreç bileşenlerindeki bütçe için gerekli olan kaynakları belirterek kaynakları temin ederek etkin kullanmaya ilişkin bir taslak oluşturmaya dair ifadeler (MEB, 2024: 57) gerçek yaşam ile kurulan bağlantı, öğrencinin doğrudan deneyimi ile sürece katılımı nedeniyle İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Nitekim Dewey'e göre (1938: 80) öğrencilerin gündelik uygulamalarla uyum içerisinde somut örnekler üzerinden öğrenmesini, içinde bulunulan toplumun ekonomik ve endüstriyel problemlerini anlamasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu öğrenme alanındaki son olarak *Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme* öğrenme çıktısı altındaki çözümle, alanlarına göre sınıflama ve yorumlama gibi süreç bileşenleri (MEB, 2024: 57) öğrencinin etkin katılımı ve gözlemine öne çıkardığından İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey'e göre (1938: 25-26) öğrenme ile deneyim arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Ancak deneyimin anlamlı ve eğitici olabilmesi için yapılandırılmış, birbirine bağlı, bütünleşmiş ve sürekli gelişim sağlayan bir süreç olması gerekmektedir. Aksi takdirde, dağınık ve kopuk deneyimler bireyin öğrenmesini engeller ve özdenetimini zayıflatacağını savunmaktadır.

Öğrencinin yapılandırılmış deneyimlerle çevresini anlamlandırması hedefi, ekonomik konuların ardından teknolojik gelişmelerin toplumsal etkileri bağlamında devam etmektedir. *Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme* (MEB, 2024: 61) öğrenme çıktısı, öğrencilerin teknolojik gelişmeleri toplumsal bağlamda tartışmaları, eğitim ile toplumun iç içe geçmiş yapısına dair Dewey'in ilerlemeci okulunun görüşleriyle örtüşmektedir. Dewey'in ilerlemeci okulu eğitimin, değişen toplumsal koşulların bir ürünü ve oluşmakta olan yeni toplumun ihtiyaçlarını karşılama çabası olması gerektiğini savunmaktadır. Bu kapsamda Dewey, okulu yalnızca derslerin öğrenildiği ayrı bir yer olmak yerine, aktif bir toplumsal yaşam biçimi hâline getirilmesini sağlayacak araçlar olarak görülmesini öne çıkarmaktadır (Dewey, 1932: 4,10). Keza *Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme* (MEB, 2024: 61) öğrenme çıktısı, teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımına dair bir farkındalığa yönelik proje etkinliğini içerdiğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Çünkü yaptıkça öğreniriz sözünde büyük bir bilgeliğin yattığını savunan Kilpatric (1918: 323-331) amaca yönelik eylemin eğitimin temeline yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencinin aktif ve anlamlı öğrenme deneyimi yaşaması için farklı proje türlerini ve ortaya çıkan ürünleri önemli ve gerekli araçlar olarak görmektedir.

Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na dair bulgular genel olarak incelendiğinde, programın tek bir eğitim felsefesine indirgenemeyecek biçimde çoklu bir felsefi zemine dayandığı görülmektedir. Öğrenme alanlarının büyük bölümünde, öğrencinin yaşantısı, çevresiyle etkileşimi ve toplumsal katılımı merkeze alan İlerlemeci eğitim felsefesinin baskın bir çerçeve sunduğu, buna karşılık temel bilgi, kültürel miras ve akademik disiplin vurgularında Esasici yaklaşımın tamamlayıcı bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Özellikle toplumsal sorunlara duyarlılık, dayanışma, afet bilinci ve eyleme dönük öğrenme çıktılarında ise Yeniden Kurmacı eğitim felsefesinin izleri belirginleşmektedir.

3.5. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Altıncı sınıf öğretim programı, Birlikte Yaşamak öğrenme alanında ilerlemecilik ve esasıcılık felsefelerini bir araya getirmektedir. Bu öğrenme alanındaki *Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme* öğrenme çıktısı (MEB, 2024: 64) öğrencilerin grup içindeki rollerinin değişebileceğini fark ederek bu değişime uyum sağlama becerisini geliştirmeyi hedeflediğinden ilerlemecilik felsefesiyle örtüşmektedir. Dewey, çocukların toplumsal rolleri dramatik oyunlar veya doğrudan katılım yoluyla öğrendiklerini; bir rolü oynayarak ya da paylaşarak, o rolün amacını kavradıklarını, bu role ilişkin becerileri edindiklerini ve duygusal yönünü içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır (Dewey, 1930: 9, 16, 26). *Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 64) öğrenme çıktısı, kültürel sürekliliğin ve millî bilincin inşasını hedefleyen değer temelli bir yaklaşıma sahip olduğundan Esasıcı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Esasıcı eğitim felsefesi kültürel mirasın ve ortak değerlerin korunması ve aktarılmasına önem taşımaktadır. Esasıcı eğitimcilerden Bestor’a göre (1985: 13) bir toplumun kültürel ve entelektüel değerleri eğitim yoluyla korunmalıdır. Kültürel değerlere saygının azalmasının, toplumun kendi amaçlarına ve ideallerine olan inancını zayıflatarak toplumsal bağlılık ve bireysel özsaygıyı aşamalı olarak yok edeceğini ortaya koymaktadır. İlgili öğrenme alanında *Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme* (MEB, 2024: 64) öğrenme çıktısı öğrencilerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunlara eleştirel bir bakış geliştirmelerini, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve iş birliği içinde çözüm önerileri üretmelerini hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey’e göre (1930: 182-183) öğrencilerin gerçek yaşamla etkin temas kurabildikleri, meraklarının ve soru sorma eğilimlerinin doğal biçimde ortaya çıktığı, problem çözme süreçlerine aktif katıldıkları ve yaparak-yaşayarak öğrendikleri bir model olmalıdır. Böylelikle eğitim, sadece bilgi aktarmak değil; çocukların düşünmesini, gözlem yapmasını, tartışmasını ve problem çözmesini teşvik eden bir süreç haline getirilebilir.

Programın, temel bilgi ve akademik disiplinlerin aktarımını önceleyen esasıcı yönü, özellikle Evimiz Dünya öğrenme alanında belirginleşmektedir. Buradaki *Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme ve Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme* (MEB, 2024: 68) öğrenme çıktıları öğrencinin temel coğrafi bilgi ve becerileri edinmesini hedeflemektedir. Harita okuma, konum belirleme, doğal ve beşerî unsurların etkileşimini kavrama gibi bilişsel yönü güçlü akademik yeterlilikler geliştirmeye yönelik olduğundan Esasıcı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bestor’a göre (1985: 19, 92, 203) öğrencilerin temel akademik disiplinlerde sistemli ve bilgi temelli bir eğitim almalıdır. Eğitimin her düzeydeki vazgeçilmez işlevi, insanlığın kullanılabilir bilgi, kültürel anlayış ve entelektüel güç arayışı sürecinde geliştirdiği temel disiplinler aracılığıyla temsil edilen temel düşünme yollarında sağlam bir eğitim sağlamaktır. Eğitimin soyut ideallerin tarih, coğrafya, aritmetik ve dil bilgisi gibi dersler olmadan bir anlam ifade etmeyeceğini bu derslerin ise bilgi yığını olarak değil, pratik yararları ile sunulması ile düşünme, anlama gücü kazandıran araçlar olduğunu savunmaktadır. *Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 68) öğrenme çıktısı öğrencilerin kültürel mirası ve ortak kültürel değerleri tanımalarını, temel kültürel ve tarihsel bilgilerin özümsemesini ve korunmasını sağlamayı hedeflediğinden Esasıcı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Nitekim esasıcı eğitim düşüncesine göre eğitimin özgül görevi, her kuşakta, denenmiş, sınanmış ve işe yaradığı kanıtlanmış insan deneyimlerini temsil etmek ve geçmişin şimdiye ve geleceğe bıraktığı en değerli mirasa sadakat göstermek olarak kabul edilmektedir (Bagley, 1909: 17-18).

Programın kültürel ve tarihsel bilginin aktarımına verdiği önemi yansıtan esasıcı yaklaşım, Kültürel Mirasımız öğrenme alanında da devam etmektedir. Bu öğrenme alanında *Türkistan’da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme* (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı, temel tarihsel ve kültürel bilgilerin aktarımı esas olarak öğrencilerin günümüz Türk medeniyetinin temellerini anlamalarını ve ulusal bilinç oluşturmaya hedeflediğinden Esasıcı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Esasıcı yaklaşım, eğitimin temel işlevi olarak kültürel mirasın ve temel bilgi birikiminin aktarımını ekonomik refah ve askeri güvenlik derecesinde önemli görmektedir. Bestor’a göre (1985: 13) somut konular olmasalar dahi kültürel ve entelektüel mirasın eğitim yoluyla korunması, ulusun kendine olan güveni ve geleceğe dair inancının devamı için önemli dayanak noktalarıdır. *VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına*

katkılarına dair akıl yürütebilme (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı medeniyetimizin temel bileşenlerinin kavranmasına ve kültürel hafızanın gelişimine hizmet ettiği ve geçmişte üretilmiş evrensel bilgi ve değerlerin öğrenilmesini içerdiği Esasici felsefeye uygun düşmektedir. Bestor'a göre (1985: 202) eğitim, her düzeyde vazgeçilmez bir işlevi, tarih, bilim, matematik, edebiyat, dil, sanat ve insanlığın uzun ve kullanışlı bilgi, kültürel anlayış ve entelektüel güç arayışı sürecinde gelişen diğer disiplinler tarafından temsil edilen temel düşünme biçimlerinde sağlam bir eğitim sağlamaktır.

Ancak, Kültürel Mirasımız öğrenme alanının felsefi çerçevesi tek boyutlu değildir. Bu öğrenme alanı, tarihsel bilginin aktarımının yanı sıra, olayları dönemin şartlarıyla değerlendirmeyi teşvik ederek yeniden kurmacı bir boyut da sunmaktadır. Örneğin *İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme* (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı, öğrencilerin tarihsel olayları yalnızca ezberlemekle kalmayıp, olaylara dönemin şartları içinde eleştirel ve çok boyutlu bakabilmeleri; sosyal değişimi anlayarak günümüz toplumunu değerlendirebilmeleri hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesine gönderim yapmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, bireylerin geçmişi anlamaları yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretebilmelerini ve toplumu yeniden inşa etmelerini amaçlamaktadır. Yeniden Kurmacı eğitim anlayışına göre dinamik bir süreç olan kültür zaman içinde gelişerek değişmektedir. Bu süreçte insanlar kültürü kendi gelişim ve zenginleşmelerini daha verimli hale getirebilmeleri için yeniden biçimlendirmektedirler (Gutok, 2001: 338). *XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askeri mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme* (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı, öğrencilerin tarihî bilgi birikimini sistematik şekilde edinmelerini, temel tarihsel kavramları öğrenmelerini ve bu bilgileri özetleyebilme becerisi kazanmalarını hedeflediğinden Esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Esasici eğitim felsefesine göre bir öğretimin en önemli başarısı, öğrencilere önemsiz ve geçici görünen şeylerde temel olanı ve kalıcı olanı görebilme yetisini kazandırmaktır. Bunun yolu ise kültürel mirasın ve temel disiplinlerin birlikte önemsenmesine dayanmaktadır (Bagley, 1909: 14).

Programın, öğrencileri çağdaş toplumsal ve demokratik sorunlarla yüzleşmeye hazırlama amacı, Yaşadığımız Demokrasi öğrenme alanında ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin bütüncül bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme alanındaki *Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme* (MEB, 2024: 78) öğrenme çıktısı öğrencilerin demokratik toplumda yer alan kurumları ve bu kurumların karar alma mekanizmalarını anlayarak, eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını hedeflemesi bağlamında İlerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey (1930: 115) ortak çıkarlara katılımını sağlayan ve farklı grup veya bireyler arasındaki özgür etkileşim yoluyla kurumlarının sürekli yeniden düzenlenmesini güvence altına alan bir toplum olduğunu vurgulamaktadır. İlgili öğrenme alanında *Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 78) bu öğrenme çıktısı, toplumsal düzenin sürdürülmesi ve hak-sorumluluk dengesinin bilinçli bir biçimde yorumlanmasını kapsadığından İlerlemeci yaklaşımla örtüşmektedir. Dewey'e göre (1930: 376) İlerlemeci bir toplumda demokratik ölçüt temelinde, deneyimin sürekli olarak yeniden inşa edilmesi veya yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yeniden düzenleme, deneyimin anlamını veya toplumsal içeriğini artırmalı ve bireylerin bu yeniden düzenlemeye yön veren rehberler olarak hareket etme kapasitesini geliştirmelidir. Bu öğrenme alanındaki *Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme* (MEB, 2024: 78) öğrenme çıktısı, teknolojik gelişmelerin vatandaşlık haklarının kullanımına dair ortaya çıkardığı dönüşümleri eleştirel düşünme, sorgulama ve çıkarım yapma açısından değerlendirmeyi esas aldığından Sosyal yeniden yapılandırmacılık kuramı ile örtüşmektedir. Eğitimin yalnızca toplumsal kültürün aktarılması değil; kültürü cesurca, kökten ve estetik bir şekilde dönüştürerek yeniden inşa etmenin bir aracı olması gerektiğini savunan Brameld'e göre (1965: 7, 27) öğrencilerin gerçek toplumsal sorunlarla başa çıkmada stratejiler geliştirmeyi bilen dönüştürücü bir eylem pratiğine sahip vatandaşlar olmalarını sağlamalıdır.

Programın, bireyi toplumsal yaşama hazırlama hedefi, Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında temel bilgilerin aktarımını önceleyen esasicilik ile öğrenciyi aktif kılan ilerlemeciliğin birleşimiyle devam etmektedir. Buradaki *Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme* (MEB, 2024: 83) öğrenme çıktısı, bireyin yaşadığı çevredeki doğal kaynakları tanınması, bu kaynakların nasıl değerlendirildiğini anlaması ve ekonomik yapı ile kaynak kullanımı arasındaki ilişkiyi kavramasına ve bireye temel bilgi ve beceriler kazandırma amacına yönelik olduğundan Esasici eğitim

felsefesi ile örtüşmektedir. Bagley (1909: 11) eğitimin amacı öğrencileri gerektiğinde ulaşabileceği ve farklı durumlara uygulayabileceği temel bilgi ve beceriler ile donatması gerektiğini savunmaktadır. *Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme* (MEB, 2024: 83) öğrenme çıktısı, öğrencinin yaşantısından hareketle, aktif bir şekilde öğrenmesini hedeflediğinden Dewey'e göre (1930: 177-178) bilginin değeri, düşüncede kullanılmasına bağlıdır. Bu kapsamda öğrencinin kendi deneyimlerinden anlam çıkarması ve bu süreci bilinçli şekilde yönlendirmesi gerekmektedir. İlgili öğrenme alanındaki *Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama projesi önerisi hazırlayabilme* (MEB, 2024: 83) öğrenme çıktısı, öğrenciyi merkeze alan araştırma, proje geliştirme ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimlerini içerdiğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey eyleme dayalı deneyim süreçleriyle eğitimin arasında yakın ve zorunlu bir ilişki olduğunu varsayar. Bu bağlamda, okuldaki atölyelerin, mutfakların ve benzeri uygulama alanlarının nihai gerekçesi, sadece öğrencilerin aktif olması değil; araçlar ile amaçlar arasındaki ilişkiye dikkat etmelerine ve ardından nesnelerin birbirleriyle etkileşime girerek belli sonuçlar üretmesini düşünmelerine olanak sağlamasıdır (Dewey, 1938: 20).

Programın, çağın gerekliliklerini temel bilgiyle harmanlama çabası, Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında yeniden kurmacı bir vizyon ile esaslı bir yaklaşımın birleşimiyle son bulmaktadır. Bu öğrenme alanında *Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme* (MEB, 2024: 87) öğrenme çıktısı, öğrencilerin teknolojik gelişmelerin kültür üzerindeki değişim ve dönüşüm süreçlerini eğitim süreci içinden kavrama amacına yönelik olduğundan Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Brameld'e göre (1965: 1, 28), eğitim, insanlığı olumlu veya olumsuz bir dönüşüme götürebilecek bütün güçlerin yönünü belirleyecek kapasiteye sahiptir. Bu nedenle eğitim, kültürü yeniden şekillendirme ve geliştirme aracı olarak görülmelidir. Bu süreçte, geleneksel uygulamaların eleştirel bir biçimde gözden geçirilmesi ve değişen koşullara daha hızlı bir şekilde uyum sağlanması gerektiğini düşünmektedir. İlgili öğrenme alanında *Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme* (MEB, 2024: 87) öğrenme çıktısı, öğrencilerin temel ve pratik bilgi birikimi edinilmesi ve gerçek yaşam becerilerini kazanmasını hedeflediğinden Esaslı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Nitekim Bagley'e göre (1934: 209-210) eğitim işlevi insanlığın tarihsel olarak edindiği en önemli bilgi ve değerleri, yeni nesillerin yaşam deneyimlerine kazandırarak yaşam boyu kullanabilecekleri temel ve pratik becerileri edinmesini sağlamaktır.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktılarının, esaslı, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini öğrenme alanlarına göre farklı yoğunluklarda bir araya getiren sentezci bir yapı sergilediği görülmektedir. Program, kültürel miras, tarihsel bilinç ve temel bilgilerin aktarımı bağlamında esaslı bir çerçeve sunarken; öğrencilerin toplumsal yaşama katılımını, problem çözme, sorgulama ve aktif öğrenme süreçlerini destekleyen ilerlemeci ve yeniden kurmacı yaklaşımlara da yer vermektedir.

3.6. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Birlikte Yaşamak öğrenme alanı, farklı eğitim felsefelerinin bir arada kullanıldığı çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Buradaki *Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme* (MEB, 2024: 90) öğrenme çıktısı, öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmeyi, birey olarak içinde bulundukları topluluklarla etkili iletişim kurabilmelerini, demokratik toplum yapısına uyum sağlayabilme amacına yönelik olduğundan İlerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey'e göre (1930: 6) bir kişi bir iletişimi aldığında, bu sadece bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kişinin yaşantısının genişlemesi ve dönüşmesi anlamına gelir. Kişi, başka bir insanın ne düşündüğünü ve hissettiğini paylaştığı ölçüde, kendi tutumunda bir değişim yaşamaktadır. Bu değişim kimi zaman sınırlı kimi zaman ise daha yoğun olabilmesine karşılık mutlaka bir dönüşüm içermektedir. İlgili öğrenme alanındaki *Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme sorgulayabilme* (MEB, 2024: 90) öğrenme çıktısı, bireylerin eşitlik ve insan hakları bağlamında eleştirel bakış açısı kazanmasını, toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmesini, bireyin toplumsal sorumluluk olarak katılımcı, çözüm üreten bir vatandaş olmasını hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Counts'a göre (1932: 23, 37, 41) okullar teorik düşünsel eğitim veren kurumlar olarak değil toplumun yeniden inşasında önemli merkezlerdir. Bu düşünceye öre eğitim çocukları zorluklara karşı göğüs gererek toplumsal pratiğe katkı sunacak bireyler olarak yetiştirmek gerekmektedir. Böylelikle toplumsal sınıflar, ayrıcalıklar ve

ayrımcılık yaratan her türlü yapıya karşı gerçek ve etkili fırsat eşitliğini amaç edinen demokratik geleneği uyumlu bir toplum oluşturulabilecektir. Son olarak *Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme* (MEB, 2024: 90) öğrenme çıktısı, öğrencilerin millî birlik ve beraberlik anlayışını geliştirmeyi, Türk milletinin geçmişteki ortak duruşlarını kavratmayı ve bu duruşlara dair çıkarım yapabilmelerini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bagley'e göre (1934: 136) ulusal kültürdeki en önemli unsurlardan birisi ülke kavramı etrafında şekillenen anlam ve duygulardır. Bu bağlamda vatan sevgisi dünya çapında resmi eğitim kurumlarının birincil işlevi olarak kabul edilmektedir.

Programın felsefi yapısı Evimiz Dünya öğrenme alanında incelendiğinde, ilk alanda görülen felsefi çeşitliliğin aksine, toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan Yeniden Kurmacı yaklaşımın daha baskın hale geldiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan *Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme* (MEB, 2024: 94) öğrenme çıktısı, bireylerin küresel düzeyde yaşanan toplumsal dönüşümleri fark etmesini, değerlendirmesini ve bu değişimlere dair bilinç geliştirmesi amacına yönelik olduğundan Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Brameld'e göre (1965: 7) okul, öğrencilere gerçek toplumsal sorunlarla başa çıkmak için iş birliği içinde çalışabilecekleri öğretme fırsatı sunmalıdır. Bu tür sorunlar, öğrencilerin toplumsal eylem yolunda karşılaşabilecekleri gerçek engelleri deneyimlemelerini sağlamalıdır. Böylelikle, bu engelleri aşmak için stratejiler geliştirebilen ve bunları uygulayabilen yurttaşlara dönüşebilirler. *Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme* (MEB, 2024: 94) öğrenme çıktısı, öğrencilerin bölgesel ve küresel sorunların çözümüne dair farkındalık kazanmasını ve sorunların çözümü ülkemizin rolünü yorumlamasını amaçladığından Yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Eğitimi geleneksel yapıların çağdaş ihtiyaçlara göre toplumsal dönüşümünde kültürel bir araç olarak gören Brameld'e göre (1955: 525) öğrenciler, sosyal sorunlar karşısında duyarlı, derinlemesine eleştiri yapabilen ve geleceğe dönük amaçlı eylemleri üstlenen yurttaşlar olarak yetiştirilmelidir.

Kültürel Mirasımız öğrenme alanı ise tarihsel konulara yaklaşımında bireysel sorgulamayı öne çıkaran İlerlemeci felsefe ile toplumsal değişimi anlama odaklı Yeniden Kurmacı felsefeyi bir araya getirmektedir. Burada *Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme* öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu çıktının altı Osmanlıların cihan devleti olmasına politikalar hakkında sorular sorma, bilgi toplamak ve bilgilerin doğruluğunu değerlendirme ve bu konuda çıkarımlar yapma gibi süreç bileşenlerine yer verilmiştir (MEB, 2024: 98). Bu öğrenme çıktısı ve alt süreç bileşenleri öğrencilerin sorgulama, araştırma, analiz yapma, çok yönlü düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye ve aktif bir katılım ve eleştirel düşünce ile öğrenmelerini hedeflediğinden ilerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Öğrenme ile deneyim arasında sıkı bir bağ olduğunu savunan Dewey'e göre (1938: 79) eğitimin temelinde öğrencide bilgi arayışını ve yeni fikirler üretme isteğini uyandıracak türde bir problemler yer almalı ve öğrenciler geçmiş, bugünkü yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenmelidir. *Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı, bireylerin geçmişteki olayları çok yönlü analiz ederek günümüz sorunlarını kavrayabilme, eleştirel düşünebilme ve toplumsal değişimi anlamaya yönelik olduğundan Yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Brameld'e göre (1965: 5-6) bir değişim aracı olarak eğitimin en büyük amacı, bireyleri yalnızca bilgiyle donatmak değil; onları güçlü ve ahlaki amaçlara yönlendirerek toplumu yeniden şekillendirebilecek bir bilinçle yetiştirmektir.

İlgili öğrenme alanındaki *Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı öğrencilerin kültürel miras bilgisi ve kültürel mirasın korunması yönü ile içerik açısından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bagley'e göre (1934: 20) kültürel süreklilik içinde kuşaktan kuşağa elde edilen kazanımların gelecek nesillere kaybolmadan aktarılması görevi toplumsal kurumlar için temel bir öneme sahiptir. Bu kültürel aktarım sürecinde yazılı kayıtlar gibi maddi ürünleri önemli olmakla beraber; asıl önemli olan, bu maddi ürünleri ortaya çıkaran sanat, beceri ya da bilgileri kapsamaktadır. Buna karşın bu öğrenme çıktısı, kültürel miras bilgisinin öğrenci tarafından yaratıcı bir ürünle ortaya konulması sebebiyle yöntem ve yaklaşım açısından ilerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Öğrencilerin yaptıkları eylemlerin sonuçlarını fark edip onlarla ilişki kurmalarının önemini vurgulayan Dewey'e göre (1930: 163) deneyimin anlam kazanması

için yansıtma şarttır; yani öğrenciler yaşadıkları deneyimlerin sonuçlarını bilinçli olarak değerlendirmeli, öğrenme süreci bu yolla tamamlanmalıdır.

Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, demokratik vatandaşlık eğitiminde Esasici, İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı eğitim felsefeleri arasında temel bir dengeyi yansıtmaktadır. Bu dengenin ilk ayağını, *Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı oluşturmaktadır. Bu çıktı, öğrencilerin Cumhuriyetin anayasa ile sabit değişmeyen temel niteliklerine dair ulusal bilgi ve değerlere yönelik olduğundan esasici eğitim anlayışının programa doğrudan yansımalarıdır. Bagley'e göre (1934: 154-155) eğitimin en önemli işlevlerinden birisi iyi yerleşmiş ilkelerin korunmasını kapsayan muhafazakâr işlevidir. Bu işlev özellikle hızlı değişim dönemlerinde eğitimin düzeni ve istikrarı sürdürme görevini yerine getirmesinde merkezi bir öneme sahiptir. *Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme* *Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı, Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetim yapısı, temel anayasal düzen ve ulusal normların öğrenilmesi, bireylere toplumsal düzeni ve sorumlulukları öğrenmesi hedeflendiğinden Esasici felsefenin ulusal kimlik, anayasal bilinç ve vatandaşlık bilinci gibi konularda programa yansımalarıdır. Eğitim ortak mirasın aktarılmasındaki işlevini vurgulayan Bagley'e göre (1934: 21-23) kültürel miras biri maddi diğeri manevi olarak iki bileşenden oluşmaktadır. Bu birikimin maddi kısmı araç-gerekler, teknolojik ürünlerden oluşurken; ulusun tarihsel bilgisini temsil eden yazılı kaynaklar ise çok değerli olan manevi miras unsurlarıdır. Zira olguları, ilkeleri, yasaları kapsayan yazılı kaynaklar, soyut bilgilerin, kavramların kesin, net ve kalıcı biçimlerde somutlaşarak kurumsallaşmasını sağlamaktadır.

Bu Esasici temelin karşısına program, öğrenciyi demokrasinin dinamiklerini yorumlamaya ve sorunlarını sorgulamaya yönelten İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı bir yaklaşım koymaktadır. Bu yaklaşımın İlerlemeci boyutu, *Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısında somutlaşmaktadır. Bu çıktı, öğrencilerin demokratikleşme süreçlerini kendi cümleleri ile yansıtması, sürecine deneyim yoluyla bireysel katılımını esas aldığından İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Demokrasiyi bir yaşam biçimi ortak bir iletişim deneyimi olarak gören Dewey'e göre (1930: 101, 251) Geçmişin bilgisi, bugünü anlamamanın anahtarıdır. Zira geçmiş, günümüzün tarihi olduğundan onu oluşum sürecinde incelemek, doğrudan kavranamayacak kadar karmaşık olan birçok şeyi anlamayı mümkün kılacaktır. Program, bu eleştirel yaklaşımı bir adım öteye taşıyarak *Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme* (MEB, 2024: 103) öğrenme çıktısı aracılığıyla Yeniden Kurmacı bir boyut kazanmaktadır. Bu öğrenme çıktısı öğrencilerin demokratik toplumdaki sorunları fark eden, bunlara yönelik çözüm üretme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Eğitimin amacını toplumsal sorunlar karşısında inisiyatif almaktan uzak uzmanlar yetiştirme olarak gören düşünciyi eleştiren Counts'a göre (1932: 20-21) karmaşık toplumsal sorunlar karşısında eylem yetisine sahip ve çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir.

Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanı, toplumsal dönüşümü sorgulatan Yeniden Kurmacı yaklaşım ile temel ekonomik bilgiyi aktaran Esasici yaklaşımı bir arada barındırmaktadır. Bu öğrenme alanında *Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme* (MEB, 2024: 108) öğrenme çıktısı öğrencilerin, toplumsal dönüşüm ve ilerleme ile ilgili sosyal, ekonomik ve tarihsel dinamikleri sorgulayarak anlamlandırmaları ve yorumlamalarını hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi öğrencileri toplumsal dönüşüm sürecinde sorumluluk ve eylem kabiliyetine sahip bireyler hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Brameld'e göre okul programları öğrencilerin ulusal ve küresel kültürün sorunlarına karşı akılcı ve kararlı bir güçle mücadele edebilecek öz güvenli vatandaşlar olmalarına hizmet edecek içeriklere göre düzenlenmelidir (Brameld, 1965: 35, 94). *Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme* (MEB, 2024: 108) öğrenme çıktısı, öğrencilerin sosyal bilimlerin belli bir disipline dair bilgileri ve temel kavramları zihinsel süreçler ile kalıcı olarak öğrenmesini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Bestor'a göre (1985: 169) eğitimin, öğrenciyi bir disiplinde derinlemesine hakimiyet kazandırmak, uzmanlık alanında başarılı olabilmesi için gerekli olan temel ve ilişkili entelektüel becerilerle donatmak ve geniş bir zihinsel kavrayışa sahip olması gibi üç önemli işlevi bulunmaktadır.

Programın son öğrenme alanı olan Teknoloji ve Sosyal Bilimler, geleceği yorumlayan İlerlemeci bir bakış açısıyla, disiplinlerin temel bilgisini aktaran Esasici yaklaşımı birleştirmektedir. Buradaki *Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme* (MEB, 2024: 112) öğrenme çıktısı, öğrencilerin ilgili gelişmelerin gelecekte toplum hayatındaki yansımalarına dair çıkarım yapmasını hedeflediğinden ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sürece dahil ettiğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey'e göre (1932: 4, 15) eğitim yöntemleri ve programdaki değişiklikler, değişen toplumsal durumun bir ürünü ve şekillenmekte olan yeni toplumun ihtiyaçlarını karşılama çabasının bir parçasıdır. Bu bakımdan eğitim çocuğu gelecekteki soyut bir yaşama hazırlamak değil; onu, bizzat yaşadığı şu anki hayatın içinde, deneyim yoluyla ve yönlendirilmiş bir yaşantıyla eğitmektir. *Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme* (MEB, 2024: 112) öğrenme çıktısı, öğrencilerin sosyal bilimlerin temel yapısını, disiplinler arası farklılık ve benzerlikleri kavrayarak; bu alanlara ilişkin temel bilgi ve kavramsal çerçeveyi oluşturabilmelerini amaçladığından Esasici eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Esasici eğitim felsefesi sosyal bilimler kapsamına giren disiplinler, öğrencilerin zihinsel arka planını ve anlayış tutumlarını geliştirme becerisi ve sorunları doğru çerçevede değerlendirme yetisi kazandırma bağlamında büyük bir öneme sahiptir (Bagley, 1934: 157-158).

Bu felsefi sentezin en açık örneği, Yeniden Kurmacı bir amacı İlerlemeci bir yöntemle birleştiren son öğrenme çıktısıdır. *Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme* (MEB, 2024: 112) öğrenme çıktısı, eğitimi yalnızca bilgi aktarma süreci olmak yerine toplumsal dönüşüm için bir araç olarak görmesi açısından Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Counts'a göre (1932, s. 54) eğitimin toplumsal dönüşüm konusunda öncülük yapması ve bu mirası gelecek kuşaklara aktarması gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte süreç bileşenlerindeki problemi tanımlaması, problemin çözümünde kullanacağı modeli belirlemesi, problemin çözümüne yönelik araştırmayı planlar ve gerçekleştirir, problemin çözümüne yönelik verileri analiz ederek yorumlaması ve nihayet problemi çözüme kavuşturması İlerlemeci eğitim felsefesini yansıtmaktadır. İlerlemeci eğitim felsefesinde problem çözme yöntemi, geçici varsayımlar ortaya koyma, verileri analiz etme, çözüme yönelik hipotezler oluşturma ve bu hipotezleri test ederek sonuca ulaşma aşamalarından oluşmaktadır (Dewey, 1930: 176). Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, programın ilerlemeci, esasici ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin bir arada ve işlevsel biçimde kullanıldığı çoğulcu bir yapı sunduğu; bu doğrultuda öğrenciyi hem kültürel ve tarihsel bilinçle donatmayı hem de toplumsal yaşama aktif katılım sağlayan bir birey olarak yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın bulguları, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın hem geleneksel hem de çağdaş eğitim felsefelerine dayalı öğeleri, kendi bağlamı içinde işlevsel biçimde bir araya getirdiğini göstermektedir. Programın temel yaklaşımı, özel amaçları ve uygulama esasları, bir yanda Esasicilik ve Daimicilik felsefelerinin yansımaları olarak disiplinler bilgi birikiminin aktarımı, kültürel mirasın korunması ve evrensel değerlerin benimsenmesi gibi hedefleri barındırırken; diğer yanda İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefeleri doğrultusunda öğrenci merkezli öğrenmeyi, deneyim ve sorgulama yoluyla problem çözme, demokratik katılımı ve toplumsal sorunlara çözüm odaklı bir duyarlılığı teşvik etmektedir. Bu çift yönlü yapı, programın felsefi temelini, bilgi aktarımını ve değer kazandırmayı, öğrencinin etkin katılımı ve yorumlama becerileriyle dengelemeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşıma dayandığını göstermektedir. Bulgulara göre bu çift yönlü temel, programın birey-toplum ilişkisini de şekillendirmektedir. Bu doğrultuda program bireyi, bir taraftan Esasici ve Daimici bir yaklaşımla toplumun kültürel mirasını ve temel değerlerini öğrenip koruyan sorumlu bir üye olarak konumlandırmaktadır. Diğer taraftan ise İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık ekseninde, bireyi toplumsal yaşama aktif katılan, sorunları sorgulayan ve toplumsal dönüşüme katkı sağlayan etkin bir yurttaş olarak şekillendirmektedir.

Bu felsefi sentezin yansımaları, 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerindeki öğrenme çıktılarında da devam etmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde öğrencinin yakın çevresi ve deneyimlerini merkeze alan İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı eğilimler baskınken, beşinci ve altıncı sınıflarda temel tarihsel ve coğrafi bilgi birikiminin aktarımını önceleyen Esasici yaklaşım öne çıkmaktadır. Ancak bu bilgi aktarımı, öğrencinin bilgiyi yorumlamasını ve güncel sorunlarla ilişkilendirmesini bekleyen İlerlemeci bir

çerçevede yapılandırılmıştır. Yedinci sınıf düzeyine gelindiğinde ise, program yeniden demokrasi, vatandaşlık hakları, küreselleşme gibi karmaşık toplumsal ve küresel sorunların eleştirel bir sorgulamayla ele alınmasını hedefleyerek Yeniden Kurmacı ve İlerlemeci bir yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Sonuç olarak bulgular, programın sınıf düzeyleri ilerledikçe Esasici bir bilgi temeli inşa ettiğini ve bu temeli, öğrencilerin toplumsal dönüşümde aktif ve sorgulayıcı bir rol üstlenmelerini sağlayacak çağdaş felsefi hedeflerle bütünleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine dair bulgular, programın, tek bir felsefi yaklaşıma indirgenemeyecek bir yapı sergilediğini göstermektedir. Program, geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Örneğin, Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkıları, millî ve manevi değerler ya da Türk tarihini ve kültürünü tanıma gibi amaçlar, toplumsal sürekliliği önceleyen ve ortak kimliği öne çıkaran Esasici bir yönelimi yansıtırken; demokratik katılım bilinci, toplumsal sorunlara çözüm üretme gibi hedefler, öğrenciye etkin bir rol biçmektedir. Bu çerçevede program, hem kültürel aktarımı önceleyen sorumlu vatandaş (Daimici/Esasici) modeline hem de toplumsal değişime katılan, deneyim temelli öğrenen birey (İlerlemeci) modeline aynı anda yer vermektedir. Bu çoklu felsefi yönelim, programın değer aktarımı ile 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken beceriler arasında kurmaya çalıştığı dengeye işaret etmektedir.

Programın dayandığı felsefi yönelimin, rastlantısal bir birleşimden çok, belirli bir vatandaşlık profili inşa etmeye yönelik bilinçli bir tercihin ürünü olduğu görülmektedir. Bu bakımdan programın, kültürel mirasa ve tarihsel değerlere bağlılığın yanında küresel sorunlara duyarlı, eleştirel düşünebilen ve çözüm üretme becerisine sahip bir bireyi öne çıkarmaktadır. Ancak bu çift yönlü yapı, uygulama sürecinde belirgin bir pedagojik ve ideolojik gerilimi gündeme getirmektedir. Programın dayandığı farklı felsefi yaklaşımlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda hem bilgi temelli, disiplin merkezli bir yaklaşımı (Esasicilik) hem de öğrencinin aktif katılımını önceleyen, sorgulama ve proje temelli öğrenmeyi (İlerlemecilik) ne zaman ve nasıl devreye sokacaklarına dair güçlü bir denge kurma becerisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu yönüyle program, öğretmenlere geniş bir pedagojik esneklik tanırken birbirinden farklı felsefi ilkeleri tutarlı ve bütüncül bir şekilde uygulama sorumluluğu da yüklemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin eğitim felsefelerine ne ölçüde hâkim oldukları, programda yer alan felsefi çeşitliliğin sınıf içi uygulamalara yansması açısından önemli bir soru olarak öne çıkmaktadır.

Programın sentezci yapısı, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin felsefi eğilimleriyle dikkate değer bir paralellik taşımaktadır. Nitekim, bu konudaki çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da benzer bir felsefi yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Doğanay ve Sarı (2003) ile Yapıcı (2013: 1447, 1451) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin İlerlemeci (deneyselcilik) eğitim felsefesini benimsediklerine karşılık eğitimin diğer boyutlarına ilişkin görüşlerinde geleneksel felsefelerin izlerini taşıdıklarını ve bu durumun bir tutarsızlık veya eklektik bir yapı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, 2024 programının felsefi yapısı, aslında sahadaki öğretmenin mevcut felsefi gerçekliğinin bir yansıması olarak okunabilir.

Yapılan araştırmaların bulguları, programın talep ettiği felsefi dengeyi kurmada, öğretmenlerin formal eğitim felsefesi bilgilerinden çok, kişisel ve mesleki deneyimleriyle oluşan örtük felsefelerinin belirleyici olacağı öngörülebilir. Yapıcı'nın (2013) çalışmasında belirttiği gibi, öğretmenlerin değişim ile değişmezliği, öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabullenmeleri, onların teorik bir felsefi sentezden ziyade, sınıf içi pratiklerin gerektirdiği pragmatik bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Coşkun ve Taneri'nin (2021: 44) bulguları, öğrencinin bireyselliğine ve seçim hakkına verilen önemin arttığını göstermektedir. Ancak bu yaklaşımın geleneksel program beklentileriyle nasıl uyum sağlayacağı, ayrıca çağdaş felsefelerde öğretmenin geleneksel rolünün ders kitabı ve diğer öğrenme materyalleri gibi sabit bir kaynağa indirgenmesinin yaratabileceği gerilim, üzerinde düşünülmesi gereken önemli konulardır. Bu durum, programın hedeflerinin hayata geçirilmesinin, öğretmenlerin bu içsel felsefi gerilimleri nasıl yönettiklerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla 2024 programının İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı hedeflerinin uzun vadede ne kadar benimseneceği sorusu, öğretmenlerin felsefi eğilimlerinin zaman içindeki seyrine bakılarak değerlendirilebilir. Sakarya-Karslı ve Demir'in (2024: 127) sınıf öğretmenleri üzerine yaptıkları güncel

çalışma, öğretmenlerin temel felsefi yönelimlerinin (ilerlemecilik) mesleğe başladıkları andan itibaren kariyerleri boyunca istikrarlı bir seyir izlediğini ve anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, 2024 programının öğrenci merkezli temel ruhunun, sahadaki öğretmenlerin zaten var olan ve kolay kolay değişmeyen felsefi eğilimleriyle uyumlu olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu durum, programın öğretmenler tarafından benimsenmesi ve sürdürülebilirliği konusunda olumlu bir işaret olarak yorumlanabilir. Ancak aynı bulgu, programın daha radikal olan Yeniden Kurmacı hedeflerinin, öğretmenlerin mevcut felsefi sınırlarını ne kadar zorlayacağı ve ne ölçüde hayata geçirilebileceği konusunda da bir soru işareti yaratmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulguları, öğretim programının genelinde gözlemlenen sentezci yapıyla, içsel gerilimi somut biçimde ortaya koymaktadır. Programda Türkçenin doğru ve etkili kullanılması ile tarihî karakterlere yapılan vurgu, Esasici geleneğin temel akademik becerilerin kazandırılması ve kültürel miras aktarımına yönelik yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ayrıca programda araştırma, inceleme ve sorgulamaya dayalı bilimsel etkinliklerin teşvik edilmesi, öğrencilerin etkin katılımının desteklenmesi ve günlük hayatla ilgili problemlere odaklanılması gibi ilkelere yer vermektedir (MEB, 2024: 5-6). Bu durum, İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı felsefelerin deneyime dayalı öğrenme, öğrenci merkezli ve demokratik eğitim ile toplumsal sorunları çözme odaklı yaklaşımlarını güçlü biçimde yansıtmaktadır. Bu bağlamda, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, öğretmene bir yandan disiplin temelli bilgi aktarımını temel alan, öte yandan öğrenci merkezli ve toplumsal sorunlara duyarlı bir öğretim süreci tasarlama bağlamında çift yönlü bir sorumluluk yüklemektedir. Bu durum, programın teorik çerçevesi ile sınıf içi uygulamalar arasında bir köprü kurarken, aynı zamanda programın felsefi dayanakları arasındaki gerilimin belirginleştiği alanlardan birini oluşturmaktadır. Bu gerilim ise, öğretmenin öğretim sürecinde hem önceden belirlenmiş bilgi ve değerleri aktarma sorumluluğunu üstlenmesini, hem de öğrencilerin ilgi ve deneyimlerinden hareketle açık uçlu, sorgulayıcı ve sorun temelli öğrenme ortamları tasarlamasını eş zamanlı olarak beklemesi üzerinden okunabilir. Bu durum, öğretmenin rolü, öğretim süresinin kullanımı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde uygulamaya dönük belirsizlikler ve çelişkiler doğurabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, programın öğrenme çıktılarının sınıf düzeyleri ilerledikçe belirli bir felsefi örüntü sergilediğini ortaya koymuştur. Bu örüntü, rastlantısal bir dağılımdan çok, belli bir amaç doğrultusunda bilinçli bir pedagojik yönelimin ürünü olarak yorumlanabilir. İlk olarak 4. sınıfta, İlerlemecilik felsefesine uygun biçimde, öğrencinin yakın çevresine ve somut yaşantılarına dayanan bir öğrenme süreci öne çıkarılmaktadır. Bu sınıf düzeyinde İlerlemeciliğin sekiz tekrarla diğer tüm felsefelerle kıyasla daha baskın kurması bunu göstermektedir. Ardından, 5. ve 6. sınıf düzeylerinde Esasici bir yönelim belirginleşmekte; öğrenciye tarihsel, coğrafi ve kültürel temel bilgiler kazandırılmaktadır. Özellikle 6. sınıfta Esasiciliğin sekiz tekrarla en yüksek frekansa ulaşması, programın temel bilgi birikimini inşa etme hedefini teyit etmektedir. Son olarak, 7. sınıf düzeyinde, edinilen bu bilgi temelini üzerine Yeniden Kurmacı bir bakış açısıyla daha karmaşık, küresel ve toplumsal sorunların sorgulanması teşvik edilmektedir. Bu örüntü, programın sarmal yapısının “bilgi temelli eleştirel düşünmeyi” hedeflediği yorumunu güçlendirmektedir. Ancak bu nicel analiz, nitel yorumu derinleştiren bir nüansı da ortaya koyar: Esasici temelin inşası, diğer felsefelerin yok olduğu anlamına gelmez. Özellikle 7. sınıfta Yeniden Kurmacılığın ön plana çıkması, Esasici ve İlerlemeci yaklaşımların terk edildiği anlamına gelmemektedir. Bunu aksine, programın üç felsefenin de neredeyse eşit derecede aktif olduğu bir sentez hedeflediğini gösterir. Bu felsefi sentez, programın yetiştirmeyi amaçladığı ideal vatandaşının bir yandan kültürel köklerine bağlı diğer yandan evrensel meselelere duyarlı bir birey olduğunu göstermektedir.

Programın bu çift yönlü yapısı, araştırmanın dördüncü alt problemi bağlamında programdaki vatandaşlık eğitimi vizyonu ile eleştirel düşünce hedeflerinin ne derece derinlikli olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Çünkü programdaki felsefi çeşitlilik, programın nihai hedefi olan vatandaşlık anlayışını doğrudan şekillendirmektedir. Bu bağlamda programın benimsediği felsefi yönelimin, önde gelen uluslararası kuruluşların raporlarında dijitalleşme, sürdürülebilirlik ve çevresel sorumluluk kavramlarıyla işaret edilen dijital ve ekolojik vatandaşlık yeterlikleri açısından değerlendirildiğinde, günümüzün temel gereksinimlerini karşılayacak ölçüde eleştirel ve derinlikli bireyler yetiştirme hedefi taşıyıp taşımadığı dikkatle incelenmelidir (UNESCO, 2023: 7, OECD, 2023: 3-4; European Parliamentary Research Service, 2021: 4). Program, Yeniden Kurmacı bir yaklaşımla öğrencileri

toplumsal sorunlara karşı duyarlılığa yöneltmektedir. Ancak bu duyarlılığın, dijital ve ekolojik vatandaşlık bağlamında nasıl eyleme dönüştüğü ve eleştirel düşünmeyle ne ölçüde birleştiği, programın hedeflerine ulaşma düzeyini sorgulamak açısından önemlidir. Program, çağdaş vatandaşlık anlayışının gerektirdiği biçimde Yeniden Kurmacı bir eğitim felsefesinin izleri taşısa da bu yönelimin dijital ve ekolojik vatandaşlık gibi güncel temalarda eleştirel ve dönüştürücü bir birey inşasına dönük yeterli derinlikte yansıtılamadığı görülmektedir.

Bu çerçevede, programın dijital ve ekolojik alanlardaki vatandaşlık eğitimine yönelik yaklaşımının, geleneksel vatandaşlık eğitimiyle benzer yönelimler sergilediği dikkat çekmektedir. Geleneksel vatandaşlık eğitiminde olduğu gibi, program bu yeni alanlarda da eleştirel bir özne yetiştirmekten çok, kurallara uyan bilinçli bir kullanıcı ve "kaynakları verimli tüketen bir birey" profili çizmektedir. Örneğin, dördüncü sınıf düzeyindeki "*Çevrimiçi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme*" (MEB, 2024: 34) öğrenme çıktısı, öğrenciyi pasif bir "kurallara uyan kullanıcı" olarak konumlandırırken; dijital etiğin karmaşık sorunlarını, yani algoritmik manipülasyon, veri mahremiyeti veya dijital kimliğin inşası gibi konuları eleştirel bir sorgulamaya açmamaktadır. Programın bu sınıf düzeyinde çevirim içi platformlarda kişisel bilgilerini paylaşmama konularında uyarılarda bulunmasına ve dijital araçları bilinçli ve güvenli bir şekilde kullanmanın önemine vurgu yapmasına karşılık (MEB, 2024: 34, 80) dijital ayak izleri üzerinden bireyin kendisi hakkında birçok şeyin bilinebileceği bir dünyada, veri madenciliği ile üretilen bu çıkarımlara karşı eleştirel bir bakış açısı sunmadığı görülmektedir. Programda böyle bir eleştirel sorgulamanın olmamasına karşın, bu konu alan yazındaki temel akademik çalışmalarda uzun yıllardır tartışılmaktadır. Literatür, veri madenciliğinin yarattığı ve programın değinmediği, sayısal indirgemeciliğin manipülatif potansiyeli, mahremiyet kaybı ve sosyal ayrımcılığın körüklenmesi gibi sorunların günümüz dijital dünyasının en kritik meseleleri olduğunu göstermektedir (Nissenbaum, 2010: 208-210; Pariser, 2011: 81; Cohen, 2012: 107-111; Boyd ve Crawford, 2012: 670-671).

Daha ileri bir düzeyde olan yedinci sınıftaki *Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme* (MEB, 2024: 78-80) kazanımı altında gizlilik güvenlik ve mahremiyetin önemine değinilmesine karşılık ilgili bağlam dijital etiğin temel sorunlarını ıskalama riski taşımaktadır. Zira bu kazanım, öğrencileri dijital platformların ardındaki güç yapılarını, veri madenciliğinin ortaya çıkarabileceği sosyal ve politik sonuçlar ile toplumsal kutuplaşmanın körüklenmesi gibi olası olguları sorgulamaya teşvik etmek yerine, daha çok teknolojinin etkilerini yüzeysel bir düzeyde tartışmaya davet etmektedir. Bu, eleştirel bir dijital vatandaşlıktan ziyade, teknik bir dijital okuryazarlık hedefidir. Ancak, O'Neil (2016: 10) ve Noble (2018: 1-7) gibi öncü araştırmacıların ortaya koyduğu üzere, algoritmik önyargılar sistematik bir ayrımcılığa dönüşme potansiyeli taşımaktadır. Bu durum, günümüzün yapay zekâ temelli teknolojik dönüşümleriyle birlikte daha da belirgin hale gelmektedir. Bu bağlamda Virginia Eubanks (2018: 7-12), algoritmik adaletsizliğin, mevcut toplumsal eşitsizlikleri pekiştirerek özellikle yoksul ve dezavantajlı gruplar üzerindeki olumsuz etkilerini artırdığını vurgulamaktadır.

Benzer bir durum ekolojik vatandaşlık yaklaşımı için de geçerlidir. Öğretim programı, kaynakların verimli kullanımı gibi ifadelerle İlerlemeci eğitim felsefesi doğrultusunda çevre sorunlarına yer vermektedir. Ancak bu yaklaşım, eko-pedagojinin temel felsefesinden uzaktır. Zira program, konuyu daha çok insan, büyüme ve tüketim odaklı bir çerçeveye sunmaktadır (MEB, 2024: 31, 57, 58, 83). Eko-pedagoji anlayışı ise, insanı ekosistemin bir parçası olarak gören, tüketim kültürünü ve ekonomik büyüme anlayışını sorgulayan ve doğayla insan arasındaki ikiliğin aşılmadığı sürece, ekolojik yıkıma çözüm bulunamayacağını savunan ve insanla doğa arasında derin bir bağ kurmayı hedefleyen radikal bir dönüşüm önerir (Kahn, 2010: 55). Programın yaklaşımı, doğayı insanlığın ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürdürülebilir biçimde yönetilmesi gereken bir kaynak olarak değerlendiren kartezyen geleneği devam ettirmektedir. Bu bakış açısı, öğrencileri doğanın ayrılmaz bir parçası olarak değil, onu denetleyen ve yöneten sorumlu aktörler olarak konumlandırma eğilimi taşımaktadır. Bu doğrultuda programın vatandaşlık eğitimi vizyonu da benzer biçimde, dijital ve ekolojik alanlarda yapısal sorunları ve güç ilişkilerini sorgulayan eleştirel bir anlayıştan ziyade, davranışsal ve teknik becerilerin kazandırılmasına odaklanan pragmatik bir yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda yetiştirilmesi hedeflenen etkin vatandaş profili, toplumsal yapıları dönüştürmekten çok, mevcut toplumsal yapılarla

uyum içinde sorunlara çözüm arayan reformist bir nitelik taşımaktadır. Ancak bu yönelimin, İlerlemeci eğitim felsefesinin faydacı doğasıyla örtüştüğünü belirtmek gerekir.

Bununla birlikte, programın uyum odaklı ve geleneksel yönelimlerinin karşısında, Paulo Freire'nin özgürleştirici pedagojisinin temel ilkelerini yansıtan dikkate değer bulgular da mevcuttur. Bu bulgular, Freire'nin eğitimi bilginin tek yönlü olarak aktarılıp öğrencilerin pasif alıcılar hâline getirildiği, öğretmenin ise bilgiyi öğrencilerin zihinlerine depolayan konumunda olduğu bankacı eğitim modeli eleştirisiyle doğrudan bir karşıtlık oluşturmaktadır (Freire, 2013: 72). Öncelikle, programın uygulama esaslarında araştırma, inceleme ve sorgulama gibi bilimsel faaliyetlere ve öğrencilerin toplumsal sorunlara yönelik fikir ve çözüm üretmelerine (MEB, 2024: 5-6) yaptığı vurgu, bankacı modelin öğrenciyi pasif bir bilgi deposu olarak gören anlayışının karşısında konumlanmaktadır. Freire'nin bu modele karşı savunduğu sorun tanımlayıcı eğitim, tam da bu noktada programın yaklaşımıyla kesişir. Freire'ye göre (2013: 81-83) eğitim, öğrencilerin kendi yaşam gerçekliklerini ve dünyayı bir problem olarak kodlayıp üzerine düşündükleri, öğretmenle birlikte araştıran öznelere haline geldikleri diyalojik bir eylemdir. Bu nedenle program, öğrenciyi edilgen bir nesne olmaktan çıkarıp, kendi dünyasını anlama kapasitesi ve eylem-düşünüm birliği yetisine sahip aktif bireyler olarak konumlandırma yönünde önemli bir potansiyel barındırmaktadır.

Programın öğrencilerin etkin katılımının ve düşüncelerini özgürce paylaşabileceği bir öğrenme ortamı yaratma hedefi (MEB, 2024: 5), Freire'nin pedagojisinin merkezindeki diyalog kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Freire'ye göre (2013: 87-93) özgürleşmenin ortaya çıkması öğretmen-öğrenci arasındaki dikey hiyerarşinin kaldırıldığı, dünyayı birlikte adlandırmaya dayalı yatay ilişkilere bağlıdır. Dolayısıyla program, bankacı modelin otoriter ve tek yönlü yapısının karşısında konumlanmaktadır. Bu eleştirel yönelim, programın 7. sınıf öğrencilerini özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliği sağlama konusunda fikir üretmeye (MEB, 2024: 90) yönlendirmesi bağlamında, adalet arayışını ve düşünüm-eylem birliğine dönük farkındalığı somutlaştırmaktadır. Bu durum, bilinçlenmenin sadece pasif bir farkındalık olmadığını, aynı zamanda adaletsizliklere karşı eyleme geçmeyi içeren dönüştürücü bir süreç olduğunu vurgulayan eleştirel pedagoji ile uyumlu bir yaklaşımdır (Freire, 2013: 35, 88-100). Bu eleştirel duruş, tarihsel alana da taşınarak öğrencilerden Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikalarını sorgulayabilme (MEB, 2024: 98) gibi tarihsel bir otoriteyi mutlak kabul etmek yerine onu analize tabi tutmaları istenmektedir. Toplu olarak değerlendirildiğinde bu bulgular, programın metinsel yapısında, öğrenciyi edilgenlikten kurtaran, onu kendi gerçekliğinin ve tarihinin eleştirel bir yorumlayıcısı olmaya davet eden ve dünyayı değiştirme eylemine kapı aralayan özgürleştirici bir damarın varlığına işaret etmektedir.

Bu araştırmada, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerine programda farklı düzeylerde yer verildiği tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf kademesinde ilerlemeci yaklaşımların öne çıktığı, orta kademelerde esasicilik bir bilgi temeliyle desteklenen ve üst sınıflarda yeniden kurmacı bir sorgulama anlayışıyla bütünleşen bir öğretim programı tasarlandığı belirlenmiştir. Böylelikle program hem kültürel mirasına bağlı hem de çağdaş toplumsal sorunlara duyarlı bir yurttaş profilini hedeflemektedir. Bununla birlikte araştırma, dijital vatandaşlık ve ekolojik duyarlılık gibi güncel konularda eleştirel düşünmenin daha da derinleştirilmesi gerektiğini ve programın felsefi hedefleri ile uygulamadaki yansımaları arasında iyileştirmeye açık bir alan bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırma, programın geleceğin yurttaşını inşa etme sürecinde önemli bir potansiyel barındırdığını, ancak bu potansiyelin sürdürülebilirliği için öğretmenlerin felsefi eğilimleri ve uygulama süreçlerinin kritik bir rol oynayacağına işaret etmektedir. Araştırma önerileri aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonuçlarının işaret ettiği gibi, programın dijital ve ekolojik vatandaşlık yaklaşımları eleştirel bir derinlikten ziyade veri güvenliği, mahremiyet; doğal kaynakların verimli kullanımı ve sürdürülebilirlik gibi işlevsel bir düzeyde ele alınmaktadır. Bilindiği gibi program geliştirme dirik bir süreçtir. Gelecekteki program güncellemelerinde, dijital dünyanın kökenindeki güç ilişkilerini, veri madenciliğinin toplumsal sonuçlarını, algoritmik yanlılığı ve tüketim kültürünü sorgulayan; ekopedagojik dönüşümü hedefleyen öğrenme süreçlerine yer verilebilir.

Türkiye Yüzyılı Marifet Modeli'ne göre hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, eğitimde pedagojik yaklaşımları, öğretim yöntemlerini ve öğrenci merkezli uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan

yenilikler içermektedir. Program, öğretmenden dersin farklı aşamalarında hem bilgiyi aktaran Esasici bir uzman hem de proje yöneten İlerlemeci bir rehber rollerini bilinçli şekilde üstlenmesini beklemekte olup, bu geçişlerin sağlıklı biçimde yapılabilmesi için uygulama kılavuzları ve hizmet içi eğitimler de geliştirilebilir.

Programın felsefi hedeflerinin sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıdığını belirlemek ve bu hedeflerin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, demokratik katılım ile vatandaşlık becerileri üzerindeki etkilerini ortaya çıkaracak boylamsal nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir. Böylelikle programın hem pedagojik hem de felsefi hedeflerinin başarısı kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, M. J., & Van Doren, C. (2020). *Kitapları nasıl okumalı* (E. Koca, Çev.; M. Erbay, Genel koordinatör). Atıf Yayınları.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Aktan, S. (2016). 20. yüzyılda ilerlemeci bir filozof: William H. Kilpatrick. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 31–48. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9868>.
- Archambault, R. D. (1964). *John Dewey on education: Selected writings*. The Modern Library.
- Arslan, H. (2018). *An introduction to education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bailey, K. D. (2007). *Methods of social research*. Free Press.
- Bagley, W. C. (1909). *Education and utility*. *Eastern Illinois State Normal School Bulletin*.
- Bagley, W. C. (1911). *Educational values*. The Macmillan Company.
- Bagley, W. C. (1934). *Education and emergent man*. Thomas Nelson and Sons
- Bagley, W. C. (1939). The significance of the essentialist movement in educational theory. *The Classical Journal*, 34(6), 326–344.
- Bakır, K. (2021). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrak, B. (2022). Essensializmin Yeniden Doğuşu: William Bagley ve Arthur Bestor'un Temel Eğitime Yönelik Bakış Açılırları. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 593-623. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1086879>.
- Bayrak, B. (2021). George S. Counts'un sosyal yeniden yapılandırmacı anlayışında toplum, eğitim ve kültür ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(123), 280–296. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.54155>.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 13–19.
- Bestor, A. E. (1985). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. University of Illinois Press.
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical Questions for Big Data: Provocations for a Cultural, Technological, and Scholarly Phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679.
- Brauner, C. J. & Burns, H. W. (1982). Eğitim Felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000889.
- Brameld, T. (1955). *Philosophies of education in cultural perspective*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brameld, T. (1955). *Patterns of educational philosophy: A democratic interpretation*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Brameld, T. (1965). *Education as power*. Holt, Rinehart and Winston Ins.

- Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim felsefesine giriş 'izm'lerde eğitim*. Fol Yayıncılık.
- Chipman, D. D. (1977). Young Kilpatrick and the progressive idea. *History of Education Quarterly*, 17(4), 407-415.
- Cohen, J. E. (2012). *Configuring the Networked Self: Law, Code, and the Play of Everyday Practice*. Yale University Press.
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-48.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* The John Day Company.
- Dell, G. W. (1978). Robert M. Hutchins' philosophy of general education and the college at the University of Chicago. *The Journal of General Education*, 30(1), 45-58.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1932). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Yayıncılık.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- European Parliamentary Research Service. (2021). *Implementation of citizenship education actions in the EU: European implementation assessment*. Brussels: European Union. Erişim: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU\(2021\)694207](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU(2021)694207)
- Freire, P. (2013). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; D. Macedo, Intro.). Bloomsbury Academic.
- Hirsch, E. D. (1980). *Culture and literacy*. Journal of Basic Writing, 3(1), 27-47.
- Hutchins, R. M. (1953). *The conflict in education in a democratic society*. Harper & Brothers.
- Golden, M. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. O. Akınhay ve D. Kömürçü (Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang Publishing.
- Kale, N. (2019). Eğitime İlişkin Felsefi ve İdeolojik Görüşler: Realizm ve Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 275-287. https://doi.org/10.1501/Egifik_0000000509.
- Kara, H., & Akyol, C. (2025). Sosyal bilgiler ve Theodore Brameld: Eğitim, kültür, toplum ve demokratik dönüşüm. K. Baş (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi alanında uluslararası derleme, araştırma ve çalışmalar içinde* (ss. 182-206). Ankara: Serüven Yayınları.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-336.
- Kilpatrick, W. H. (1923). *Source book in the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Kilpatrick, W. H. (1926). *Education for a changing civilization*. Macmillan Company.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul 4. sınıf, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of education*. Routledge.
- Meyer, A. E. (1960). *The development of education in the twentieth century*. Asia Publishing House.
- Nissenbaum, H. (2010). *Privacy in context: Technology, policy, and the integrity of social life*. Stanford University Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- OECD. (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. Paris: OECD Publishing. Erişim: <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group.
- Pal, K. (2013). *Philosophical and sociological foundations of education*. Laxmi Publications.
- Parker, F. W. (2001). *Talks on pedagogics: An outline of the theory of concentration and other writings* (E. A. Wygant and F. J. Cooke, Eds.). Francis W. Parker School.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press.
- Punch, K. F. (2020). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, (Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of education: Aims, theory, common sense, and research*. Continuum.
- Sakarya Karslı, E., & Demir, M. K. (2024). Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerindeki değişimin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 5(2), 116-133.
- Smith, H. B. (1921). Education, Philosohf of. F. Watson (Ed.). In *Encyclopedia and Dictionary of Education* (pp. 520-522). Pitman & Sons.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Siegel, H. (2010). *Introduction: Philosophy of education and philosophy*. H. Siegel (Ed.). In *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 1-12). Oxford University Press.
- Srivastava, K.N. & Pandey, S.K. (2020). Philosophy of Education. *TechnoLearn: An International Journal of Educational Technology*, 10(1&2): 71-74.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayın Dağıtım.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* Paris: UNESCO. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1431–1452.
- Yurtdakal-Gönülal, D. H. (2023). Theodore Brameld'in antropolojik eğitim anlayışı. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(1), 131–140.

Araştırma Makalesi / Research Article

**Eğitim Felsefeleri Bağlamında 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi
Öğretim Programı**

*The 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum in the Context of
Educational Philosophies*

Gökhan ABANOZ



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.365](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.365)

Geliş/Received: 27/10/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Education is a fundamental process that shapes the cultural, social, and economic structures of societies. Throughout history, philosophers have attempted to understand the nature and purpose of this process. In Ancient Greece, thinkers such as Socrates, Plato, and Aristotle reflected on the education of the individual, while in the Enlightenment and modern era, figures like Rousseau and Dewey laid the foundations of modern educational philosophy. The formative influence of philosophy on education is manifested through its sub-disciplines, including metaphysics, epistemology, ethics, and axiology. Today, curricula are constructed upon these philosophical foundations, balancing knowledge acquisition, value formation, and social functions. This research analyzes the 2024 Social Studies Curriculum for grades 4–7, prepared within the framework of the Turkey Century Maarif Model, from the perspectives of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism. A review of the literature indicates a lack of research examining the philosophical foundations of the current Social Studies curriculum. Therefore, this research aims to clarify the balance between traditional and contemporary approaches, the nature of knowledge, the individual–society relationship, and the orientation of citizenship education. Accordingly, the main research question is: “Which philosophical orientations underpin the 2024 Social Studies Curriculum?” The sub-questions focus on the curriculum’s fundamental approach and objectives, implementation principles, learning domains and outcomes, and the conception of the individual–society–citizenship relationship.

Methods

This research is based on the document analysis technique within the framework of a qualitative research method. In qualitative research, documents are considered a key data source alongside interviews and observations (Patton, 2002, p. 4; Merriam, 2009, p. 150). Data obtained through document analysis were examined using descriptive analysis, which systematically identifies the core characteristics of the phenomenon and the relationships among them (Merriam, 2009). The data analysis process followed Bailey’s (2007) three-step approach: data reduction, data display, and conclusion drawing/verification. The primary data source was the 2024 Social Studies Curriculum published under the Turkey Century Maarif Model. Rather than analyzing the entire curriculum, sections relevant to the research’s purpose were selected through purposive sampling. These sections included the curriculum’s fundamental approach and specific objectives, implementation principles, and learning outcomes for grades 4, 5, 6, and 7. The analysis was conducted within a pre-established thematic framework based on research on the theoretical foundations of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism.

Results and Discussion

The research findings indicate that the 2024 Social Studies Curriculum integrates elements of both traditional and contemporary educational philosophies in a functionally coherent manner. While its fundamental approach, specific objectives, and implementation principles reflect Perennialist and Essentialist influences—emphasizing the transmission of disciplinary knowledge, preservation of cultural heritage, and adoption of universal values—they simultaneously promote student-centered learning, problem-solving through inquiry and experience, democratic participation, and responsiveness to social issues in line with Progressivist and Reconstructionist principles. This dual structure suggests that the curriculum's philosophical foundation aims to balance knowledge transmission and value formation with active student engagement and interpretive skills. Accordingly, the curriculum positions the individual as a responsible member of society who learns and preserves cultural heritage and core values, while also fostering an active citizen capable of participating in social life, questioning issues, and contributing to societal transformation. The philosophical orientation of the curriculum appears to be a deliberate choice aimed at cultivating a specific citizenship profile, rather than a random combination. It emphasizes an individual who is culturally grounded, historically aware, globally sensitive, critically thinking, and capable of problem-solving. The research further reveals that the curriculum effectively integrates knowledge transmission with student-centered, inquiry-based, and socially responsive learning. The grade-level philosophical pattern indicates a spiral structure that promotes knowledge-based critical thinking. Nevertheless, the curriculum demonstrates limited critical depth in contemporary areas such as digital and ecological citizenship, with a stronger emphasis on compliance and technical skills. Despite these limitations, the research identifies a dialogical and inquiry-based potential reflecting Freire's liberatory pedagogy, which encourages students to move beyond passivity and develop social awareness and action-oriented thinking. Based on these findings, the research recommends that future curriculum updates incorporate learning processes that critically examine the structural origins of digital and ecological citizenship. Additionally, the development of implementation guides and in-service training programs is suggested to support teachers in effectively fulfilling both Essentialist and Progressivist roles. Finally, longitudinal research is recommended to evaluate the extent to which the curriculum's philosophical objectives are realized in classroom practice and their impact on students' critical thinking, problem-solving, democratic participation, and citizenship competencies.

Araştırma Makalesi / Research Article

Okul Liderliğinde Etik Boyut: Öğretmenlerin Mesleki Duygusal Bağlılıkları Üzerine Yansımaları

*The Ethical Dimension of School Leadership: Reflections on Teachers' Occupational Affective Commitment*Şebnem YAZICI¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.377](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.377)

Geliş/Received: 18/11/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Öz

Bu araştırma, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleğe yönelik duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel yöntemlerle yürütülmüş ve ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapan 381 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, “Etik Liderlik Ölçeği” ve “Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği” kullanarak toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin etik liderlik algılarının yüksek, mesleki duygusal bağlılıklarının çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Demografik değişkenler bakımından, etik liderlik algısı ve duygusal mesleki bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; buna karşın yaş değişkenine bağlı anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, etik liderlik algısının öğretmenlerin eğitim durumu ve kıdemine göre farklılaştığı, duygusal mesleki bağlılığın ise bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Duygusal mesleki bağlılıkta ise böyle bir farklılık gözlemlenmemiştir. Korelasyon sonuçları, etik liderlik ve alt boyutları ile mesleki duygusal bağlılık arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Çoklu regresyon analizleri, iletişimsel ve davranışsal etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleğine duygusal bağlılıklarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, okul müdürlerinin iletişimsel ve davranışsal etik liderlik boyutlarının duygusal mesleki bağlılık üzerindeki yordayıcı rolünü ortaya koyarak hizmet içi eğitim programlarında hangi içerik alanlarına öncelik verilmesi gerektiğine dair somut bulgular sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lider, Etik Lider, Mesleki Bağlılık, Duygusal Mesleki Bağlılık

Abstract

This study investigates the association between school principals' ethical leadership and teachers' affective occupational commitment. A quantitative correlational survey design was used. The participants were 381 teachers working in public schools in Istanbul's Küçükçekmece district. Data were obtained through the Ethical Leadership Scale and the Four-Dimensional Occupational Commitment Scale. The findings indicate that teachers have a high perception of ethical leadership and a very high level of professional affective commitment. Analyses by demographic variables indicated that neither ethical leadership perceptions nor affective occupational commitment differed significantly by gender; whereas significant differences emerged across age groups. Ethical leadership perceptions also varied by teachers' educational level and years of service; however, affective occupational commitment did not show significant differences across these variables. Multiple regression analyses reveal that communicative and behavioral ethical leadership behaviors significantly influence teachers' affective commitment to their occupation. In this regard, the study highlights the predictive role of school principals' communicative and behavioral ethical leadership dimensions on affective occupational commitment, thereby providing concrete findings on which content areas should be prioritized in in-service training programs.

Keywords: Ethical Leadership, Occupational Commitment, Affective Occupational Commitment.

¹ Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, syazici@fsm.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Yazıcı, Ş., (2026). Okul Liderliğinde Etik Boyut: Öğretmenlerin Mesleki Duygusal Bağlılıkları Üzerine Yansımaları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 681-701.

1. GİRİŞ

Günümüzde örgütler, değişimle birlikte, belirsiz, daha önce deneyimlemedikleri, standart karar ve çözüm üretme yaklaşımlarının yetersiz kaldığı durumlarla giderek daha fazla karşılaşmaktadır. Bu koşullarda doğru kararların hızlı bir şekilde alınması ve etkin bir şekilde uygulaması adeta zorunluluk haline gelmiştir. Ancak bu zorlu süreçte yalnızca hız değil, karar ve uygulamaların hangi ilkelere dayandırıldığı da sürecin başarısı açısından büyük önem taşımaktadır (Treviño vd., 2006). Bu yüzden örgütsel karar ve uygulamaların etik ilkelere dayandırılmasına duyulan ihtiyaç her zamankinden daha fazla artmış; etik dışı davranışlarla mücadele etme örgütlerin öncelikli konuları haline gelmiştir (Kaptein, 2011). Etik değerlerin benimsendiği bir örgüt iklimi, çalışanların güven algılarını pekiştirir, bu durum örgütü daha güçlü ve itibarlı bir konuma taşır. Üstelik bu etik iklimde çalışanlar, örgüt menfaati doğrultusunda gönüllü ve sorumluluk temelli davranışlar sergilemeye daha meyilli olurlar. Liderin etik tutumu ve davranışları ise bu ortamın sürekliliğini ve niteliğini pekiştiren temel bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Cai vd., 2024). Etik liderlik, dürüst, güvenilir ve adil olma gibi kavramlarla birlikte anılmaktadır. Liderin hakkaniyetli ve dengeli karar alma süreçleriyle desteklenen açık ve güçlü iletişimi, örgüt geneline yayılarak etik standartların yerleşmesini sağlar. Böylelikle örgütte güvene dayalı bir çalışma ortamı oluşur (Brown vd., 2005; Brown & Treviño, 2006; Le & Lei, 2018).

Benzer bir durum eğitim kurumları bağlamında da gözükmemektedir. Etik liderliğin etik iklimin oluşumunda önemli bir etkiye sahipken, okul müdürleri bu iklimin güçlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Üçel et al., 2020). Alanyazında yapılan çalışmalar, etik okul müdürlerinin etkileri ile öğretmen çıktılarıyla ilişkisini güven, adalet, bağlılık gibi örgüt odaklı tutumlar bağlamında ele alınmıştır (Ertürk, 2019; Özdoğru & Sarier, 2024). Özellikle etik okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırdığına dair güçlü ilişkiler tespit edilmiş ve bu yöndeki çalışmalar doygunluk düzeyine ulaşmıştır (Berkovich & Bogler, 2021; Karakuş, 2018; Mihci & Uzun, 2020; Neves, 2025; Önder & Gündoğdu, 2023; Özdoğru & Sarier, 2024). Etik liderin öğretmenin örgüte bağlılığı ile ilgili araştırma sonuçlarından elde edilen bu derin bilgi birikimi önemli olmakla birlikte öğretmenin bağlı sadece örgütle sınırlı değildir. Bu araştırmalar öğretmenler için önemli bir faktör olan, mesleğine yönelik geliştirdiği içten, duygusal bağlanması yeterince incelenmemiştir.

Bireylerin mesleğine olan bağlılığı, mesleki tutum ve davranışlarını şekillendiren temel faktörlerden biridir. Ayrıca bu bağlılık, bireyleri örgütsel hedeflere yönlendiren ve onları harekete geçmeye güdüleyen başlıca motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır (Meyer & Herscovitch, 2001). Öğretmenin mesleğine duygusal bağlılığı yani mesleğiyle özdeşleşmesi, mesleğine dair değerleri içselleştirerek mesleğine devam etme isteği duyması (Amir vd., 2025) öğretmenin sınıf içerisinde gösterdiği performansla yakından ilişkilidir (Özgenel, 2019). Öğretmenlerin mesleğine duygusal bağlılığı arttıkça, öğretmenler, okulu daha etkili hale getirecek davranışlar gösterebilir (Özgenel & Koç, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki duygusal bağlılıklarını güçlendiren ve okullarını daha başarılı hale getirmelerini sağlayan faktörlerin neler olduğu sorusu ön plana çıkmaktadır. Adil ve şeffaf bir çalışma iklimi sağlayan bir liderin öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını anlayarak onlara rehberlik edebilir. Bu durum öğretmenlerin değer yargılarını etkileyebilir ve onların mesleklerine duygusal bağlanmalarını kolaylaştırabilir. Bu yüzden güven, saygı, iletişim ve sürekli gelişime odaklanan etik lider karşısında öğretmenlerin, mesleklerine duygusal bağlılıklarının nasıl değişebileceğinin irdelenmesi önem arz etmektedir. Üstelik bu araştırma sonuçları etik liderin yalnızca örgüt içi tutumlarını değil, aynı zamanda mesleğe yönelik duygusal bağlanma potansiyelini değerlendirerek alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

1.1. Kavramsal Çerçeve

1.1.1. Etik Liderlik

Etik liderlik, izleyenlerin normatif olarak kabul ettikleri, davranışlarını, ilişkilerini veya eylemlerini etik ilkeler doğrultusunda gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Brown vd., 2005). Etik lider, temelde ahlaklı bireyler oldukları gibi ahlaki bir yönetim tarzı sergilerler (Giessner vd., 2015; Brown ve Treviño, 2006; Treviño vd., 2000). Bireylerin eylemlerini, örgütün hedeflerini gerçekleştirmeye yöneltmek liderin sorumluluğundadır. Bu yüzden örgüt içerisinde etik olmak, adil bir şekilde hareket etmeyi, başkalarının refahını düşünmeyi ve kendi eylemlerinin sonuçlarını dikkate almayı gerektirir (Mihelic vd., 2010). Etik liderin örgüt içerisinde ahlaki söylemleri, ahlaki eylemlerde bulunması takipçilerini de

olumlu etkilemekte, söylemleri, ahlaki davranışları etik algılanmasına neden olmaktadır (Giessner vd., 2015). Bu durum tıpkı domino etkisi gibi yavaş yavaş tüm örgüte yayılım gösterir. Örgüt çalışanları ahlaki davranışlar bile liderlerinin etik davranışları karşısında örgüt yararına davranışlar gösterme ihtimalleri yüksektir (Mayer vd., 2009; Miao vd., 2013; Moore vd., 2019). Benzer şekilde eğitim örgütlerinde de yönetsel kararlar sıklıkla etik ikilemler barındırır. Bu nedenle etik liderin oluşturduğu ahlaki iklim öğretmenden, öğrenciye okulun tüm paydaşlarına yansıtılarak yaygınlaşır (Arar & Saiti, 2022). Meta analitik bulgulara bu bulguları desteklemekte ve okul müdürlerinin etik uygulamalarının, öğretmenlerin, bağlılığını, adalet ve güven anlayışını artırdığını, sessizlik, sinizm ve mobbing gibi olumsuz örgütsel davranışları azalttığını göstermektedir (Akar, 2018; Özdoğru & Sarier, 2024). Etik okul müdürleri katılımcı karar alma süreçlerini benimseyerek hem öğretmenlerin okul hem de mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde şekillendirir (Eravcı & Töre, 2025). Bununla birlikte etik liderler öğretmenlerin işe yönelik tatminlerini (Cansoy vd., 2021), motivasyon düzeylerini (Arısoy & Cömert, 2021), özyeterlilik inançlarını (Flores vd., 2020), performanslarını artırır (Can & Güneş, 2023).

1.1.2. Duygusal Mesleki Bağlılık

Örgütlerde yüksek performansın önemli belirleyicilerinde biri çalışanların örgüte yönelik bağlılıklarıdır. Çalışanların mesleklerine bağlılık düzeyleri arttıkça bu ilişki daha da güçlü hale gelir (Lee vd., 2000; Meyer vd., 2002; Sungu vd., 2019). Bireyin mesleğine güçlü bir bağlılık geliştirmesi ve mesleğini yaşamında anlamlı bir konuma yerleştirmesi hem iş yaşamını hem de yaşam doyumunu yükselten önemli bir eşittir (Huang vd., 2023). Genel olarak mesleki bağlılık, bireyin mesleğine yönelik zaman içerisinde gelişen psikolojik bağ ve bu mesleğe karşı geliştirdikleri tutumları ifade eder (Blau, 1985; Lee vd., 2000). Bu çerçevede Meyer, Allen, ve Smith (1993) mesleki bağlılığı üç boyutta ele almakta; bunları duygusal, normatif ve devam bağlılığı olarak adlandırmaktadır. Yazarlar, duygusal bağlılığı, bireyin mesleğine içtenlikle bağlanması ve meslekte kalmaya yönelik güçlü bir istek duyması; normatif bağlılık meslekte kalmayı zorunluluk olarak görmesi; devam bağlılığı ise bireyin mesleğine harcadığı maliyeti göz önünde bulundurarak geliştirdiği bağlılık türü şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlik, yoğun duygusal emek gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik kimliğini besleyen ve zaman içinde şekillendiren gücün temelinde duygusal boyut yatmaktadır (Zembylas, 2003). Meyer ve arkadaşları (1993) da çalışanlarda en çok arzu edilen bağlılık biçiminin, bireyin özdeşleşmesine dayanan duygusal bağlılık olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim bazı araştırmalar, öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeylerinin diğer bağlılık türlerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Li & Sun, 202; Töre & Miyanyedi Şen, 2022; Uştı & Tümkeya, 2017). Öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılığı sınıf içi uygulamalarının niteliğini artırır (Özgenel, 2019). Bu artış, öğrenci başarısına da yansıyan çeşitli sonuçlar doğurur (Collie, 2021). Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığı okulun hedeflerini, vizyonunu hayata geçirmede önemli bir eşiği temsil eder. Örgüt içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimde ısrarcı olmaları, sorun çözmede istekli davranışları ve kendilerini yeterli görmeleri büyük ölçüde mesleklerine karşı bağlılıkla ilişkilidir (Bogler & Somech, 2004).

1.1.3. Etik Liderlik ve Duygusal Mesleki Bağlılık Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin liderlik tarzı, öğretmenlerin mesleklerine duygusal bağlanmalarında kritik bir unsurdur. Liderin etkili yönetim biçimi, izleyenlerin güçlü duygusal bağlar geliştirmesini sağlar ve lider ile izleyenler arasında uyumu güçlendirir (Clarkson vd., 2020). Etik liderliğin öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıkla ilişkisi birkaç yolla açıklanabilir. Bunlardan ilki etik liderin rol model oluşturarak öğretmenleri etkilemesidir. Etik liderler örgütte oluşan sorunlar karşısında sorumluluk alan, uyumlu ve duygusal dengeli bireylerdir (De Hoogh & Den Hartog, 2008; Kalshoven vd., 2011). İş yerindeki sapkın davranışları engellemeye yönelik tutumları (Aryati vd., 2018), adil ve ahlaklı davranışlarıyla güçlü bir rol model olması, öğretmen tutumlarını olumlu etkileyebilir. Bu etki öğretmenin mesleğine yönelik aidiyet duygusunu güçlendirebilir (De Hoogh & Den Hartog, 2008). İkincisi ise etik liderin adil, saygılı ve güvenli bir okul iklimi sağlamasıdır. Güvene dayalı, şeffaf uygulamaların benimsendiği bir örgüt ortamı, bilgi paylaşımını kolaylaştırır (Le & Lei, 2018), çalışanların hata yapmalarına ilişkin endişelerini azaltır. Böylece çalışanlar, ihtiyaçlarını, eleştirilerini ve önerilerini daha rahat ifade ederler (Cheng vd., 2022). Üstelik çalışanlara etik bir çalışma ortamı sağlandığında bireylerin örgüte bağlılığı güçlenir. Bu durum aynı zamanda örgüt üyelerini kurallara uymaya da teşvik eder (Aryati vd., 2018). Etik liderin değerle yönetimi, erdemli davranışları çalışanların çalışma arkadaşlarına hem de lidere karşı güven

beslemesini sağlar (Kerse, 2021). Bu durum çalışanların örgüte ve örgütün hedeflerine duygusal olarak daha fazla bağlanmalarını sağlarken (Akar, 2018; Den Hartog & De Hoogh, 2009; Neubert vd., 2009), öğretmenlik kimliğini geliştirir (Zheng vd., 2022). Üçüncüsü ise güçlü bir iletişim kurmasıdır (Brown & Treviño, 2006; Mihelic vd., 2010). Etik liderin iletişim becerileri çalışanların inisiyatif alma, örgüt amaçlarına katkı sağlayacak davranışlarda bulunmasına neden olur (Abu Bakar & Connaughton, 2022; Nemr & Liu, 2021). Etik liderin iletişim kalitesi arttıkça örgüt elemanlarının birbirlerini yanlış anlama, yanlış değerlendirme gibi olumsuz görüşleri azalır ve örgütte daha fazla özdeşleşmelerine neden olur (Qian & Jian, 2020). Yukarıda sayılan tüm unsurlar okul müdürlerinin etik davranışları ve öğretmen duygusal mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olacağına işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle mevcut çalışmanın amacı, okul müdürlerinin etik davranışları ve öğretmen duygusal mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

- Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen duygusal mesleki bağlılıkları hangi düzeydedir?
- Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeyleri; cinsiyet, yaş, eğitim, kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeyini yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, okul müdürlerinin benimsedikleri etik liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleklerine duydukları duygusal mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel model, iki değişken arasındaki ilişkileri manipüle etmeden belirleyen analiz modeline denilmektedir (Fraenkel vd., 2018).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul'un İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında devlet okulunda görev yapan 6.720 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada örnekleme, basit tesadüfi örnekleme tekniğiyle belirlenen 381 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken %95 güven düzeyi, %5 yanılma payı ölçütü olarak alınmıştır (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). Öğretmenlerin 229'si (%59,3) kadın, 157'si (%40,7) erkektir. 188'i (%48,7) lisans, 198'i (%51,3) yüksek lisans mezunudur. 43'ü (%11,1) 20-30 yaş, 257'si (%66,6) 31-40 yaş, 86'sı (%22,3) 41 yaş ve üstüdür. 169'u (%43,8) 5 yıldan az, 71'i (%18,4) 6-10 yıl, 49'u (%12,7) 11-15 yıl, 44'ü (%11,4) 16-20 yıl, 53'ü (%13,7) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Etik Liderlik Ölçeği

Bu çalışmada kullanılan Etik Liderlik ölçeği, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 44 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin alt boyutları; Davranışsal Etik, İletişimsel Etik, İklimsel Etik ve Karar Vermede Etik şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçek maddeleri, Hiç Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum (1-5) biçiminde derecelenmiştir. Yılmaz (2005) ölçeğin iç tutarlılığını Cronbach Alfa katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada uyum iyiliği değerlerine bakıldığında $\chi^2/df=3,311$; RMR=.024; IFI=.901; CFI=.901; RMSEA=.078 değerlerin olduğu belirlenmiş ve modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiği belirlenmiştir.

2.3.2. Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Mesleki Bağlılık Ölçeği ilk olarak Blau (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek daha sonra Utan ve Kırdök (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmakta olup dört alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar ise Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık, Birikmiş Maliyetler ve Alternatiflerin Sınırlılığı olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada Duygusal Bağlılık (6 madde) alt boyutu kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi olup cevaplar, Hiç Katılmıyorum ve Tamamen Katılıyorum (1-5) arasında derecelendirilmiştir. Utan ve Kırdök (2018) ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .90, Duygusal Bağlılığı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada DFA sonucu $\chi^2/df=2,039$; RMR=.007; IFI=.996; CFI=.995; RMSEA=.052 uyum iyiliği değerlerine ulaşılmış ve modelin kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiği kabul edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, etik lider ve duygusal mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için önce iki değişkenin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Tablo 1'de her değişken için çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Etik liderlik, duygusal mesleki bağlılık normallik değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha a
Etik Lider	381	-,856	,917	0,933
İletişimsel Etik	381	-,832	,764	0,938
İklimsel Etik	381	-,763	,606	0,938
Karar Vermede Etik	381	-,750	,541	0,941
Davranışsal Etik	381	-,982	1,160	0,938
Duygusal Mesleki Bağlılık	381	-,818	,643	0,985

Tablo 1'e göre ölçme araçlarının çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri, Etik Liderlik değişkeni için -.856 ve .917; Duygusal Mesleki Bağlılık için değişkeni için ise -.818 ve .643 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında +1,5 ve -1,5 değerleri arasında yer aldığı dolayısıyla veri setinin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu veriden yola çıkarak parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Verilerin yorumlanma sürecinde, iki kategoriye sahip gruplar arasındaki karşılaştırılmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla gruptan oluşan karşılaştırılmalarda ise tek yönlü ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Etik Liderlik ve öğretmenlerin mesleki duysal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizine, aralarında yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve oldukça yüksek bulunmuştur (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırma kapsamında, müdürlerin etik liderlik anlayışlarının öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarını ne ölçüde açıkladığını belirlemek üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz yapmadan ön koşulları yerine getirmek için normallik ve uç değerlerin olup olmadığına bakılmıştır. Öncelikle regresyon analizinin yapılabilmesi için varsayımlar test edilmiştir. Regresyon modelinde değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığını değerlendirmek için VIF (Variance Inflation Factor) değerine oto korelasyon olup olmadığını tespit etmek için Durbin-Watson değerine bakılmıştır. Bağımsız değişkenin VIF değeri bazı kaynaklarda 10'dan (Hair vd., 2014), bazı kaynaklar ise 2.5'un altındaki değere sahip olmasını gerektiğini kabul eder (Allison, 1999). Durbin-Watson değeri ise 0 ile 4 aralığında tanımlanması önemli derecede otokorelasyonun olmadığına işaret eder (Field, 2013). Atıştırmada VIF değeri 1 ve Tolerans değeri 1 ve Durbin-Watson değeri ise 1.833 tespit edilmiştir. Condition Index < 30 olması şartına bakılmış ve araştırma verilerinin çoklu bağlantı sorununun olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca araştırmanın iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve oldukça yüksek bulunmuştur (Büyüköztürk vd., 2012). Ayrıca öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevapların değerlendirilmesinde aşağıdaki referans aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır

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. Karşılaşılabilecek 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 Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10/02/2022 tarih ve 12/02 karar sayılı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının ile öğretmen duygusal mesleki bağlılık düzeylerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen betimsel analizlerin sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık algı düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SD	Değerlendirme
Etik Liderlik Toplam	381	4,20	0,67	Yüksek
İletişimsel Etik	381	4.12	0,72	Yüksek
İklimsel Etik	381	4,15	0,73	Yüksek
Karar Vermede Etik	381	4,26	0,65	Çok Yüksek
Davranışsal Etik	381	4,32	0,66	Çok Yüksek
Duygusal Mesleki Bağlılık	381	4,38	0,60	Çok Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin etik liderlik algıları ($\bar{X}=4.20$) yüksek ve duygusal mesleki bağlılık düzeyleri ($\bar{X}=4.38$) çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Etik liderin alt boyutlarına bakıldığında ise iletişimsel etik ($\bar{X}=4.12$) ve iklimsel etik ($\bar{X}=4.15$) yüksek, karar vermede etik ($\bar{X}=4.26$), davranışsal etik ($\bar{X}=4.32$) çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tabloda yer alan değişkenlere ait değerlendirme için ilgili değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) değerlerinin puan aralıklarına göre yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Buna göre 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 “çok yüksek” düzey olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirilmelerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
ETİK LİDER	Etik Liderlik Toplam	Kadın	226	4,160	,7111	-	379	,159
		Erkek	155	4,260	,6274	1,412		
	İletişimsel Etik	Kadın	226	4,076	,7552	-	379	,129
		Erkek	155	4,191	,6755	1,522		
	İklimsel Etik	Kadın	226	4,104	,7723	-	379	,131
		Erkek	155	4,221	,6859	1,514		
	Karar Vermede Etik	Kadın	226	4,235	,6915	-	379	,219
		Erkek	155	4,319	,6025	1,230		
	Davranışsal Etik	Kadın	226	4,293	,7151	-	379	,315
		Erkek	155	4,363	,5957	1,006		
	Duygusal Mesleki Bağlılık	Kadın	226	4,388	,6243	-	379	,923
		Erkek	155	4,382	,5727	,096		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($t[379] = -1.412$; $p > .05$). Benzer şekilde öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir ($t[379] = .096$; $p > .05$). Okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre etik liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarının yaşlarına göre karşılaştırılması

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Varyans	KT	df	KO	F
p	Fark								
Kaynağı									
Etik Lider	A-20-30 yaş	43	4,58	0,38	G.Arası	18,063	2	9,03	
	B-31-40 yaş	252	4,04	0,70	G.İçi	157,28	378	0,41	21,706
	C-41 ve üst	86	4,45	0,55	Toplam	175,34	380		0,000
	Toplam	381	4,20	0,67					A>B
İletişimsel Etik	A-20-30 yaş	43	4,53	0,41	G.Arası	20,08	2	10,04	
	B-31-40 yaş	252	3,96	0,75	G.İçi	179,75	378	0,47	21,121
	C-41 ve üst	86	4,39	0,57	Toplam	199,83	380		0,000
	Toplam	381	4,12	0,72					A>B
İklimsel Etik	A-20-30 yaş	43	4,59	0,44	G.Arası	22,02	2	11,01	
	B-31-40 yaş	252	3,98	0,76	G.İçi	185,89	378	0,49	22,388
	C-41 ve üst	86	4,42	0,61	Toplam	207,91	380		0,000
	Toplam	381	4,15	0,73					A>B
Karar Vermede Etik	A-20-30 yaş	43	4,60	0,44	G.Arası	12,95	2	6,47	
	B-31-40 yaş	252	4,14	0,67	G.İçi	151,21	378	0,40	16,195
	C-41 ve üst	86	4,47	0,57	Toplam	164,16	380		0,000
	Toplam	381	4,26	0,65					A>B
Davranışsal Etik	A-20-30 yaş	43	4,66	0,40	G.Arası	15,82	2	7,91	
	B-31-40 yaş	252	4,17	0,69	G.İçi	154,34	378	0,40	19,381
	C-41 ve üst	86	4,57	0,55	Toplam	170,16	380		0,000
	Toplam	381	4,32	0,66					A>B
Duygusal Mesleki Bağlılık	A-20-30 yaş	43	4,51	0,54	G.Arası	2,77	2	1,38	
	B-31-40 yaş	252	4,32	0,62	G.İçi	135,43	378	0,35	3,875
	C-41 ve üst	86	4,50	0,55	Toplam	138,21	380		0,022
	Toplam	381	4,38	0,60					A>B C>B

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yaşlarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F=21.706$; $p<.001$). Benzer şekilde

etik liderlik ölçeğinin alt boyutlarında iletişimsel etik ($F=21.121$; $p<.001$), iklimsel etik ($F=22.388$; $p<.001$), karar vermede etik ($F=16.195$; $p<.001$), davranışsal etik ($F=19.381$; $p<.001$) de yaşa göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Sheffe testine göre tüm alt boyutlarda 20-30 yaş grubun, 31-40 yaş grubuna kıyasla daha yüksek algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeylerinin de yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($F=3.875$; $p<.05$). Sheffe testine göre bu farklılık 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ($\bar{X}=4.51$), 41 yaş ve üstü öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık algılarından daha yüksektir ($\bar{X}=4.50$). Yine fark testine göre 41 ve üstünde yaşa sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.50$), 31-40 yaş aralığı öğretmenlere göre daha fazladır ($\bar{X}=4.32$). Öğretmen görüşlerine göre okullarda müdürlerin etik liderlik davranışlarının ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarının eğitim durumlarına göre karşılaştırılması

	Boyutlar	Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
ETİK LİDER	Etik Liderlik Toplam	Lisans	187	4,30	,6230	2,932	379	,004
		Lisansüstü	194	4,10	,7171			
	İletişimsel Etik	Lisans	187	4,22	,6673	2,800	379	,005
		Lisansüstü	194	4,02	,7650			
	İklimsel Etik	Lisans	187	4,26	,6847	2,969	379	,003
		Lisansüstü	194	4,04	,7752			
	Karar Vermede Etik	Lisans	187	4,36	,6037	2,903	379	,004
		Lisansüstü	194	4,17	,6934			
	Davranışsal Etik	Lisans	187	4,41	,6197	2,621	379	,009
		Lisansüstü	194	4,23	,7041			
	Duygusal Mesleki Bağlılık	Lisans	187	4,41	,5850	,928	379	,354
		Lisansüstü	194	4,35	,6202			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik etik liderlik algıları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken ($t[379]=2.932$; $p<.05$) öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılık düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$). Lisans derecesine sahip öğretmenlerin etik liderlik algısı ($\bar{X}=4.30$), lisansüstü öğretmenlere göre daha fazladır ($\bar{X}=4.10$). Yine lisans derecesine sahip öğretmenler, iklimsel etik ($\bar{X}=4.22$), iletişimsel etik ($\bar{X}=4.26$), karar vermede etik ($\bar{X}=4.36$), davranışsal etik ($\bar{X}=4.41$) boyutlarında lisansüstü öğretmenlere göre daha fazla algılamaktadırlar. Öğretmenlerin etik liderlik algılarının ve duygusal mesleki bağlılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarının kıdemlerine göre karşılaştırılması

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Varyans Kaynağı	KT df	SD	F	p	Fark	
Etik Lider	A-5 yıl alt	165	4,20	0,59	G.Arası	6,383	4	1,59	3,551	,007	C>D
	B-5-10 yıl	70	4,22	0,58	G.İçi	168,96	376	0,44			
	C-11-15 yıl	49	4,46	0,58	Toplam	175,34	380				
	D-16-20 yıl	44	3,97	1,01							
	E-21 yıl ve üst	53	4,09	0,70							
	Toplam	381	4,20	0,67							
İletişimsel Etik	A-5 yıl alt	165	4,12	0,64	G.Arası	8,417	4	2,10	4,133	,003	C>D
	B-5-10 yıl	70	4,18	0,60	G.İçi	191,42	376	0,50			
	C-11-15 yıl	49	4,41	0,67	Toplam	199,83	380				
	D-16-20 yıl	44	3,86	1,04							
	E-21 yıl ve üst	53	3,97	0,73							
	Toplam	381	4,12	0,72							
İklimsel Etik	A-5 yıl alt	165	4,16	0,64	G.Arası	6,510	4	1,62	3,038	,017	C>D
	B-5-10 yıl	70	4,15	0,65	G.İçi	201,40	376	0,53			
	C-11-15 yıl	49	4,42	0,68	Toplam	207,91	380				
	D-16-20 yıl	44	3,94	1,08							
	E-21 yıl ve üst	53	4,01	0,75							
	Toplam	381	4,15	0,73							
Karar Vermede Etik	A-5 yıl alt	165	4,24	0,58	G.Arası	4,598	4	1,15	2,709	,030	C>D
	B-5-10 yıl	70	4,29	0,56	G.İçi	159,56	376	0,42			
	C-11-15 yıl	49	4,51	0,54	Toplam	164,16	380				
	D-16-20 yıl	44	4,08	0,97							
	E-21 yıl ve üst	53	4,22	0,71							
	Toplam	381	4,26	0,65							
Davranışsal Etik	A-5 yıl alt	165	4,33	0,56	G.Arası	5,753	4	1,43	3,289	,011	C>D
	B-5-10 yıl	70	4,31	0,58	G.İçi	164,41	376	0,43			
	C-11-15 yıl	49	4,57	0,54	Toplam	170,16	380				
	D-16-20 yıl	44	4,08	1,01							
	E-21 yıl ve üst	53	4,25	0,74							
	Toplam	381	4,32	0,66							
Duygusal Mesleki Bağlılık	A-5 yıl alt	165	4,44	0,56	G.Arası	3,350	4	0,83	2,335	,055	
	B-5-10 yıl	70	4,41	0,54	G.İçi	134,86	376	0,35			
	C-11-15 yıl	49	4,43	0,58	Toplam	138,21	380				
	D-16-20 yıl	44	4,16	0,77							
	E-21 yıl ve üst	53	4,30	0,62							
	Toplam	381	4,38	0,60							

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin etik liderlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F=3.551$; $p<.05$). Tek yönlü ANOVA sonucunda elde edilen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 11-15 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin etik liderlik algıları ($\bar{X}=4.46$), 16-20 yıl görev yapmış öğretmenlerin etik liderlik algılarından daha yüksektir ($\bar{X}=3.97$). Yine tüm alt boyutlarda 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler 16-20 yıl kıdemi olan

öğretmenlere göre etik liderliği daha fazla algılamaktadır. Araştırmanın diğer bulgusu ise öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıkları kıdem değişkenine göre farklılık oluşturmamasıdır ($p>.05$). Öğretmen algılarına dayalı olarak, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile duygusal mesleki bağlılıkları arasındaki korelasyon analizi

Değişkenler	Duygusal Mesleki Bağlılık
Etik Lider	.465**
İletişimsel Etik	.464**
İklimsel Etik	.432**
Karar Vermede Etik	.428**
Davranışsal Etik	.465**
N= 381, ** $p<.01$	

Tablo 7’de yer alan değerlere bakıldığında, okullarda müdürlerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygusal bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=.465$, $p<.05$). Yine tablodaki değerlere göre iletişimsel etik ($r=.464$, $p<.05$), iklimsel etik ($r=.432$, $p<.05$), karar vermede etik ($r=.428$, $p<.05$), davranışsal etik ($r=.465$, $p<.05$) alt boyutlar ile öğretmen duygusal mesleki bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif yönlü doğrusal ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmen duygusal mesleki bağlılığı yordamasına ilişkin regresyon analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Std Hata	(β)	t	p
Sabit	Duygusal				
Etik Liderlik	Mesleki Bağlılık	.040	.465	10.221	.000
R=.465; R ² =.216; F=104.479; $p<.000$					

Tablo 8 incelendiğinde müdürlerin etik liderlik davranışları öğretmenlerin mesleğe yönelik duygusal bağlanmalarını anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir ($\beta=.465$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygusal bağlılık düzeylerine ilişkin toplam varyansın %21.6’sı etik liderlik tarafından açıklamaktadır. Buna göre, okul müdürleri davranışlarında etik liderlik davranışları sergiledikçe öğretmenlerin mesleklerine duygusal bağlanma eğilimleri artmaktadır. Okul müdürlerin etik liderlik alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılığı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	%95 CI	(β)	t	p
Sabit	Duygusal Mesleki Bağlılık	2,607	[2,243, 2,971]		14,076	0,000
İletişimsel Etik		,275	[0,06, 0,49]	,331	2,51	,012
İklimsel Etik		-,109	[-0,33, 0,11]	-,134	-0,95	,338
Karar Vermede Etik		-,067	[-0,29, 0,16]	-,073	-0,57	,566
Davranışsal Etik		,320	[0,06, 0,57]	,355	2,48	,014

N=381; R^2_{adj} =.221; F=104.479; p=.000

Tablo 9 incelendiğinde model anlamı bulunmuştur (F=104.479, p=.000). R^2 değeri incelendiğinde oluşturulan modelin %22.1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde iletişimsel etik (β =.331, $p<.05$), davranışsal etik (β =.355, $p<.05$) alt boyutlarının duygusal mesleki bağlılığı pozitif ve anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Fakat iklimsel etik (β =-.134, $p>.05$) ve karar vermede etik (β =-.073, $p>.05$) davranışlarının yordama gücü anlamsız bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygusal bağlılıklarının iletişimsel ve davranışsal etik liderlik davranışları tarafından anlamlı ölçüde açıklandığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada müdürlerin okul içerisindeki etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişki bağlamında öğretmenlerin demografik özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik liderlik algıları yüksek, duygusal mesleki bağlılık düzeyleri çok yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında iletişimsel ve iklimsel etik yüksek, davranış ve karar vermede etik çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Uğurlu (2009) ve Çengelci (2014) araştırmalarında etik liderlik algıları benzer şekilde yüksek düzeyde bulunmuştur. Demirtaş ve Akdoğan (2015) örgüte bağlanmanın yüksek etik iklimle olduğunu belirlemişlerdir. Aktaş ve Aydın (2020) ise iklim, iletişim, karar vermede etik ve davranışsal etik alt boyutlarını yüksek düzeyde bulmuşlardır. Benzer olarak Kayacı (2021), Ataç ve Özgenel (2021) öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarını yüksek düzeyde olduğu tespit etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin okullarda etik değerlere sahip olduğu ve bu değerlere sahip rol ve model olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleklerine duygusal olarak bağlı oldukları ve bunun da mesleklerini severek ve isteyerek icra etmelerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bulgulara göre müdürlerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygusal mesleki bağlılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşan Gülcan ve arkadaşları (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerin etik liderlik algılarını incelemiş ve cinsiyet açısından farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Yine etik liderliğin, örgüt kültürü üzerindeki etkisini belirlemek istenen bir araştırmada benzer bulgulara rastlanılmıştır (Toytok, 2014). Mesleki duygusal bağlılık araştırmalara bakıldığında Uştü ve Tümkaya (2016) araştırma sonuçlarından farklı olarak cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, düşük düzeyde olsa kadınlar lehine bulmuştur. Bunun yanı sıra Irving ve arkadaşları (1997), farklı meslek gruplarının mesleki bağlılık düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, duygusal bağlılığın cinsiyet temelli farklılık oluşturduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin iş tatmini, mesleki bağlılık ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaç edinen bir başka araştırmada ise cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin daha fazla mesleklerine bağlı oldukları tespit edilmiştir (Huang vd., 2020). Tüm bunların yanı sıra araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin Yıldız (2024) öğretim liderliği ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını arasındaki ilişkilere odaklanmış ve öğretmen duygusal mesleki bağlılık cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Yine Yıldız (2022) araştırma sonuçlarında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin etik liderliğe bakış açısında cinsiyete dayalı farklılıkların olmadığı her iki cinsiyet içinde etik algısının farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin mesleklerine karşı bağlılıklarında da kadın ve erkek öğretmenlerin herhangi bir farklılıkları olmadığı düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının ve mesleğe olan duygusal bağlılık düzeylerinin yaşa göre önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yirmi ve otuz yaş aralığında genç öğretmenlerin hem etik liderlik algılarının hem de duygusal mesleki bağlılık düzeylerinin, otuz bir ve kırk yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uğurlu ve Ceylan (2014) ise öğretmenlerin etik liderlik ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında otuz dört yaş altındaki öğretmenlerin hem örgütsel yaratıcılık hem de etik liderlik algılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Farklı olarak Haban (2024) araştırma sonuçları etik liderin tüm alt boyutlarında 20-30 yaş arası öğretmenlerin ileri yaş grubu öğretmenlere göre etik liderliğe daha olumsuz yaklaşmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler mesleklerinin başlarında mesleklerine tutkuyla bağlıyken ilerleyen zamanlarda bu durum kararsızlığa hatta bağlılık düzeyinde düşüşe bırakılmaktadır (Yu vd., 2021). Bunun yanı sıra Yıldız (2024) araştırmasında öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıkları yaşa göre farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulguları öğretmenlerin hem etik liderlik algılarının hem de mesleklerine karşı duygusal mesleki bağlılıklarının daha yüksek olması, kariyerlerinin henüz başlarında olan öğretmenlerin nispeten daha ileri yaşlarda olan öğretmenlere göre motivasyonları, adanmışlıklarının daha farklı olduğu düşünülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin okul müdürlerinin ahlaki, etik davranışlara duyarlılıkları daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin eğitim durumları duygusal mesleki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, etik liderlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Etik liderlik ve alt boyutlarında bu farklılık lisans mezunu öğretmenler lehinedir. Kahvecioğlu (2022) araştırmasında araştırma bulgularından farklı olarak lisans derecesindeki öğretmenlerin okul müdürlerini daha fazla etik algıladıklarını belirlemiştir. Bunun yanı sıra Karadaş (2014), Hızarcıoğlu (2022) bir etik liderlik algısının eğitim durumuna göre bir farklılık bulmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça etik liderlik anlayışlarında bir farklılaşma ortaya çıkmış olabilir. Liderin yerine getirmesi gereken rol ve sorumlulukları eğitim yoluyla daha açık bir şekilde kavrayan öğretmenler, bu ölçütlere göre değerlendirildiklerinde okul müdürlerini daha düşük düzeyde etik algılamış olabilirler. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıklarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamasıdır. Yıldız (2022) çalışmasında öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik algıları ile mesleki bağlılıklarını ölçmeye amaçlamış ve eğitim düzeyine göre mesleklerine duygusal bağlılıklarında bir farklılık tespit etmemiştir. Ataç ve Özgenel (2021) yine araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıkların eğitim durumuna göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bulgulara göre, öğretmenlerin mesleklerine yönelik geliştirdikleri duygusal tutumların yalnızca eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve kazanımlarla şekillendirmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu mesleğe yönelik duygusal bağlılığın oluşumunda eğitimle edinilen bilgi ve tutumların tek başına belirleyici olmadığı, farklı etkenlerin de rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Bulgular kıdem değişkenine göre etik liderlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre 11-15 yıl kıdem grubunun puanlarının 16-20 yıl grubundan daha yüksektir. Ayrıca analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleklerine duygusal bağlılıkları mesleki kıdemlerine göre fark oluşturmamıştır. Bulgulara benzer şekilde Haban (2024) 11-20 yıl kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerin 1 ile 10 yıl çalışma yılına sahip öğretmenlerden okul müdürlerini daha etik algılamaktadır. Farklı kültürlerde yapılan bir araştırmada ise 5 yıldan daha az deneyimi olan öğretmenler liderlerini yönetsel nitelikleri, insan ilişkilerini ve kişiliklerini daha etik algılamaktadır (Al-Omari vd., 2020). Buna karşın Sabir (2021) araştırmasında kıdem arttıkça yöneticilerin etik davranışları daha olumlu algılandığını bulmuştur. 16-20 yıl arasında çalışma hayatına sahip öğretmenler kariyerlerinin ortalarına gelmiş oldukları, bu sürede yıpranmış oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kariyerlerinin ortalarında daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir (Hellebaut vd., 2023). Bu sonuçlar öğretmenlerin kariyer geçişlerinde etik liderlik algısının farklılaştığını göstermektedir. Araştırmanın bir başka bulgusu olan duygusal mesleki bağlılığın öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık oluşturmamasıdır. Araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür (Yıldız, 2024). Bunun yanı sıra Mayer ve arkadaşları (2002) yaptıkları meta analizde örgüte duygusal bağlanmanın iş deneyimleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Akçay ve Çalık (2019) araştırmalarında öğretmenler hem duygusal bağlılıkları hem de duygusal

tükenmişlikleri mesleklerinde geçirdikleri süre, edindikleri deneyimlerle ilişkili değildi. Araştırma bulguları öğretmenlerin mesleklerine duygusal bağlılıklarının yalnızca deneyime bağlı olarak değişen bir unsur olmadığını göstermektedir. Okullarda oluşabilecek okul iklimi, bireysel ilişkiler, mesleki gelişim olanakları daha fazla duygusal bağlanmayla ilişkili olabilir.

Araştırmada önemli bulgulardan bir de müdürlerin okul içerisinde gösterdikleri etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleklerine duygusal bağlanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine duygusal bağlanmada liderin etkili olduğunu göstermektedir. Işık ve Çetin (2020) etik liderlik davranışları öğretmenlerin duygusal bağlılığıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucuna göre liderin karar verme, iletişim, iklim, davranış yönüyle etik uygulamaları duygusal örgütsel bağlılıkla düşük düzeyde ilişkiliydi. Bunun yanı sıra yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin sosyal becerileri, temsil gücü, etik ve uzman davranışları öğretmenlerin okullarına duygusal bağlanmalarını artırmaktadır (Özdemir, 2015). Yine Işık (2020), etik liderliğin öğretmenlerde örgütsel duygusal bağlılığı ve iş doyumunu ile pozitif ilişkili olduğunu, bu durumun okul etkililiği artırdığını belirlemiştir. Bu bağlamda araştırmada tespit edilen sonuçlara göre adil, şeffaf, dürüst, etik ilkelere göre davranışlar sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarını artırabileceği söylenebilir. Okul müdürlerinin etik uygulamaları arttıkça, öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahiplenme duygularını geliştirdiği, uzun vadede meslekte kalma, mesleğe anlam yükleme gibi göstergeler üzerinden mesleklerine duygusal bağlanma eğilimlerinin gelişeceği düşünülmüştür.

Son olarak bulgulara göre okul müdürlerinin genel etik liderlik davranışları öğretmen duygusal mesleki bağlılığını yormamaktadır. Çoklu regresyon analizine göre öğretmenlerin mesleklerine karşı duygusal anlamda bağlanmalarına iletişimsel ve davranışsal etik liderlik davranışları etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmalara göre okul müdürlerinin etik davranışları, iletişim becerileriyle ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda okul müdürünün etik davranışları ve iletişim becerileri öğretmenlerin okulla özdeşleşmelerinde önemli bir katkıya sahip olduğunu belirlemişlerdir (Ünal Bozcan & Yalçınkaya, 2018). Bunun yanı sıra araştırmalar, etik liderlerin öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırdığını göstermektedir (Neves, 2025). Meta analitik bulgulara göre ise de etik liderlik, örgütte adalet duygusunu güçlendirdiği, çalışanların iş doyumunu, performans gibi olumlu iş tutumları geliştirdiğini göstermektedir (Bedi vd., 2016). Bulgulara bakıldığında okul müdürlerin bilgiyi saklamadığı, kararların gerekçelerini bildirmesi, geribildirim sağlaması öğretmenleri tutumlarını etkilemiş olabilir. Aynı zamanda saygılı ve kapsayıcı bir dil kullanması, dürüst ve adil davranışları, etik bir iklim oluşturması öğretmenleri mesleklerini daha fazla sevmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Okul müdürünün etik olmayan taleplere ve haksızlığa karşı etik tutumu öğretmenlerin mesleklerine karşı anlam yüklemelerine ve değerli görmelerine neden olduğu söylenebilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonuçları önemli olmakla birlikte bazı sınırlılıklar içermektedir. Bunların ilki araştırmanın örnekleme ve genellenebilirliğidir. Araştırmanın verileri İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde kamuya ait okullardan elde edilmiştir. Araştırma sonuçları farklı ekonomik ve kültürel özellik gösteren farklı bir ilde, kamu ya da özel okulda, kent veya kırsalda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre farklılık oluşturabilir. Bu yüzden araştırmanın tüm öğretmenlere ya da okul türüne genellemez. İkincisi ise araştırmanın verilerini öz bildirim ölçekleri aracılığıyla toplanmış olmasıdır. Bu nedenle bulgular, öğretmenlerin etik liderlik ve mesleki duygusal bağlılığa ilişkin algı ve tutumları yansıtmaktadır. Katılımcılar, kendilerini daha olumlu gösterme eğilimiyle yanıt verebilir. Bunun yanında, tüm değişkenlere verilen yanıtların aynı ölçme aracıyla ve aynı yanıtlayıcılardan toplanması ortak yöntem etkisi riskini artırabilmektedir (Padsakoff vd., 2023). Bu durum araştırmada sınırlılık oluşturabilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bazı öneriler geliştirilebilir. Araştırmada otuz bir ve kırk yaş gruba orta kariyere sahip öğretmenler hem etik liderlik algısı hem de duygusal mesleki bağlılık algısı diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. Bu nedenle bu grup öğretmenlerin okul içi rol ve sorumlulukları gözden geçirilerek iş doyumunu ve motivasyonunu destekleyecek programlar geliştirilebilir. Araştırmanın sonuçlarına göre etik liderlik duygusal mesleki bağlılığı iletişimsel ve davranışsal etik boyutlarının en

güçlü düzeyde açıklayan boyutlardır. Bulgulara göre okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının içeriklerini etik, adil, saygılı bir iletişim ortamının oluşturulması ile etik rol model olma ve etik davranışların geliştirilmesine odaklandırılacak şekilde düzenlenebilir. Ayrıca araştırma sonuçları temel alınarak politika yapıcılar, özellikle okul müdürlerine yönelik iletişimsel ve davranışsal etik yeterlilik düzeyini geliştirebilmeleri için mesleki gelişim modüllerini uygulama temelli tasarlayabilirler. Yine bulgulara göre etik liderliğin duygusal mesleki bağlılığı açıklama gücü anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte açıklanamayan varyansın hangi mekanizmalar aracılığıyla ortaya çıktığını belirlemek amacıyla gelecekteki araştırmalarda aracı veya düzenleyici değişkenler modele dahil edilerek analizler yeniden gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abu Bakar, H., & Connaughton, S. L. (2022). Ethical leadership, perceived leader–member ethical communication and organizational citizenship behavior: Development and validation of a multilevel model. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(1), 96-110. <https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2021-0356>
- Akar, H. (2018). Meta-analysis study on organizational outcomes of ethical leadership. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 6-25. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.178.1>
- Akçay, C., & Çalık, C. (2019). Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(37), 1415–1433. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1223>
- Aktaş, M., & Aydın, A. Ö. (2020). Çalışanların etik liderlik algısı ve iş tatmini: Mersin ili örneği. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(4), 310–330.
- Allison, P. D. (1999). *Multiple regression: A primer*. Pine Forge Press.
- Al-Omari, A., Khalaf Marhoun Alabri, D., & Hamad, O. H. (2020). Ethical leadership among Omani and Jordanian school principals' and its relation to organizational health as perceived by teachers: A comparative study. *International Review of Humanities and Scientific Research*, 5(2), 182-195.
- Amir, M., Lipka, O., & Sarid, M. (2025). Professional commitment and turnover intentions of elementary school teachers during educational crisis. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1548359>
- Arar, K., & Saiti, A. (2022). Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. *Equity in Education & Society*, 1(1), 126–141. <https://doi.org/10.1177/27526461211070828>
- Arısoy, E., & Cömert, M. (2021). The correlation between ethical leadership behaviors of school principals and teacher motivation. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 953-964. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.754275>
- Aryati, A. S., Sudiro, A., Hadiwidjaja, D., & Noermijati, N. (2018). The influence of ethical leadership to deviant workplace behavior mediated by ethical climate and organizational commitment. *International Journal of Law and Management*, 60(2), 233-249.
- Ataç, İ., & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 160-174. <https://doi.org/10.32960/uead.888845>
- Bedi, A., Alpaslan, C. M., & Green, S. (2016). A meta-analytic review of ethical leadership outcomes and moderators. *Journal of Business Ethics*, 139(3), 517–536. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2625-1>
- Berkovich, I., & Bogler, R. (2021). Etkin okul liderliğini öğretmenlerin örgütsel bağlılığına bağlayan aracı yolların kavramsallaştırılması. *Eğitim Yönetimi İdaresi ve Liderliği*, 49 (3), 410-429. <https://doi.org/10.1177/1741143220907321>
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of occupational Psychology*, 58(4), 277-288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x>

- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cai, H., Zhu, L., & Jin, X. (2024). Construed organizational ethical climate and whistleblowing behavior: The moderated mediation effect of person–organization value congruence and ethical leader behavior. *Behavioral Sciences*, 14(4), 293. <https://doi.org/10.3390/bs14040293>
- Can, S., & Güneş, D. Z. (2023). Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin iş performansına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2663-2680.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Türkoğlu, M. E. (2021). The effect of school principals' ethical leadership on teacher job satisfaction: The mediating role of school ethical climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 210-222.
- Cheng, J., Bai, H., & Hu, C. (2022). The relationship between ethical leadership and employee voice: The roles of error management climate and organizational commitment. *Journal of Management & Organization*, 28(1), 58–76. <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.49>
- Clarkson, B. G., Wagstaff, C. R., Arthur, C. A., & Thelwell, R. C. (2020). Leadership and the contagion of affective phenomena: A systematic review and mini meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 50(1), 61-80. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2615>
- Collie, R. J. (2021). A multilevel examination of teachers' occupational commitment: The roles of job resources and disruptive student behavior. *Social Psychology of Education*, 24(2), 387-411. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09617-y>
- Çengelci, E. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Demirtas, O., & Akdoğan, A. A. (2015). The effect of ethical leadership behavior on ethical climate, turnover intention, and affective commitment. *Journal of Business Ethics*, 130(1), 59-67. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2196-6>
- De Hoogh, A. H., & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The leadership quarterly*, 19(3), 297-311. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.03.002>
- Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2009). Empowering behaviour and leader fairness and integrity: Studying perceptions of ethical leader behaviour from a levels-of-analysis perspective. *European journal of work and organizational psychology*, 18(2), 199-230. <https://doi.org/10.1080/13594320802362688>
- Eravcı, Y. & Töre, E. (2025). Etik liderliğin katılımcı karar verme üzerindeki etkisinde işe bağlılığın aracı rolü. *TEBD*, 23(3), 2577-2604. <https://doi.org/10.37217/tebd.1603448>
- Ertürk, R. (2019). Ethical leadership behaviors of school principals, trust perceptions of school teachers and organizational commitment in terms of various variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119135. <https://doi.org/10.1080/10.17679/inuefd.389648>

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock "n" roll* (4. th). Sage.
- Flores, G., Fowler, D. J., & Posthuma, R. A. (2020). Educational leadership, leader-member exchange and teacher self-efficacy. *Journal of Global Education and Research*, 4(2), 140-153.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2018). *How to design and evaluate research in education (10th ed.)*. McGraw-Hill.
- Giessner, S. R., Van Quaquebeke, N., Van Gils, S., Van Knippenberg, D., & Kollée, J. A. (2015). In the moral eye of the beholder: The interactive effects of leader and follower moral identity on perceptions of ethical leadership and LMX quality. *Frontiers in Psychology*, 6, 1126. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01126>
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç., & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Haban, M. M. (2024). Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin öğretmen algıları bağlamında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 70(70), 434-451.
- Hair, J. F., Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hellebaut, S., Haerens, L., Vanderlinde, R., & De Cocker, K. (2023). Burnout, motivation, and (de-) motivating teaching style in different phases of a teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104168. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104168>
- Hızarcıoğlu, G. (2022). Etik liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1465-1477.
- Huang, X., Lin, C. H., & Chi Kin Lee, J. (2020). Moving beyond classroom teaching: A study of multidimensional teacher self-efficacy on job satisfaction and occupational commitment. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 522-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1890014>
- Huang, W., Zhang, S., & Li, H. (2023). Effects of person-job fit on occupational commitment among kindergarten teachers: occupational well-being as mediator and perceived organizational support as moderator. *BMC psychology*, 11(1), 402. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01441-7>
- Irving, P. G., Coleman, D. F., & Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: Generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444-452. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.3.444>
- Işık, A. N. (2020). Ethical leadership and school effectiveness: The mediating roles of affective commitment and job satisfaction. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 60-87. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4114>
- Işık, M. & Çetin, M. (2020). Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *IZU Journal of Education*, 2(4), 155-173.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leader behavior and big five factors of personality. *Journal of Business Ethics*, 100(2), 349-366. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0685-9>
- Kaptein, M. (2011). Understanding unethical behavior by unraveling ethical culture. *Human Relations*, 64(6), 843-869. <https://doi.org/10.1177/0018726710390536>
- Kahvecioğlu, B. (2022). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile etik iklim arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karadaş, F. (2014). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Karakuş, M. (2018). The moderating effect of gender on the relationships between age, ethical leadership, and organizational commitment. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(1), 74-84.
- Kerse, G. (2021). A leader indeed is a leader in deed: The relationship of ethical leadership, person–organization fit, organizational trust, and extra-role service behavior. *Journal of Management & Organization*, 27(3), 601-620. <https://doi.org/10.1017/jmo.2019.4>
- Le, P. B., & Lei, H. (2018). Fostering knowledge sharing behaviours through ethical leadership practice: The mediating roles of disclosure-based trust and reliance-based trust in leadership. *Knowledge Management Research & Practice*, 16(2), 183–195. <https://doi.org/10.1080/14778238.2018.1445426>
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799–811. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799>
- Li, R., & Sun, W. (2023). A study on the current situation and factors influencing the professional commitment of private kindergarten teachers. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(2). <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i2.111>
- Meyer, J., Allen, N., & Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538–551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., & Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.04.002>
- Miao, Q., Newman, A., Yu, J., & Xu, L. (2013). The relationship between ethical leadership and unethical pro-organizational behavior: Linear or curvilinear effects?. *Journal of business ethics*, 116, 641-653.
- Mihci, H., & Uzun, T. (2020). Analyzing the relationship between ethical leadership and organizational justice and organizational identification in schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 29-39. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2020.03.003>
- Mihelic, K. K., Lipicnik, B., & Tekavcic, M. (2010). Ethical leadership. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5). <https://doi.org/10.19030/ijmis.v14i5.11>
- Moore, C., Mayer, D. M., Chiang, F. F., Crossley, C., Karlesky, M. J., & Birtch, T. A. (2019). Leaders matter morally: The role of ethical leadership in shaping employee moral cognition and misconduct. *American Psychological Association*, 104(1), 123. <https://doi.org/10.1037/apl0000341>
- Nemr, M. A. A., & Liu, Y. (2021). The impact of ethical leadership on organizational citizenship behaviors: Moderating role of organizational cynicism. *Cogent Business & Management*, 8(1), 1865860. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1865860>
- Neubert, M. J., Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Roberts, J. A., & Chonko, L. B. (2009). The virtuous influence of ethical leadership behavior: Evidence from the field. *Journal of business ethics*, 90, 157-170. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0037-9>
- Neves, M. L. G. (2025). The relationship between ethical leadership, teacher motivation, and commitment in public schools in Portugal. *Frontiers in Education*, 9, 1456685. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1456685>

- Qian, Y., & Jian, G. (2020). Ethical leadership and organizational cynicism: The mediating role of leader-member exchange and organizational identification. *Corporate Communications: An International Journal*, 25(2), 207-226. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-06-2019-0069>
- Sabir, S. (2021). A study on Ethical leadership perceptions and its impact on teachers commitment in Pakistan. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 28-53. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4525>
- Sungu, L. J., Weng, Q., & Xu, X. (2019). Organizational commitment and job performance: Examining the moderating roles of occupational commitment and transformational leadership. *International Journal of Selection and Assessment*, 27(3), 280-290.
- Önder, G., & Gündoğdu, Y. B. (2023). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(19), 345-368. <https://doi.org/10.57135/jier.1584122>
- Özgenel, M. (2019). An antecedent of teacher performance: Occupational commitment. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4(7), 100-126.
- Özgenel, M., & Koç, M. H. (2020). An investigation on the relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 494-530.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin okullarına duygusal bağlılıklarının müdürlerin sosyal becerileri, kullandıkları güç kaynakları ve etik liderlik davranışları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3).
- Özdoğru, M., & Sarier, Y. (2024). The relationship of ethical leadership with teachers' organizational behavior, attitudes, and perceptions: A meta-analysis study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04070-6>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of Management*, 32(6), 951-990. <https://doi.org/10.1177/0149206306294258>
- Toytok, E. H. (2014). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi (Düzce ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Töre, E., & Şen, F. M. (2022). Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *APJEC-Academic Platform Journal of Education and Change*, 5(1), 55-74. <https://doi.org/10.55150/apjec.1061953>
- Üçel, E. B., Güneri-Çangarlı, B., Çağlayan, E., & Atabay, G. (2020). Insights into ethical climate and teacher behavioral outcomes. *E-International Journal of Educational Research*, 11(3), 217-230. <https://doi.org/10.19160/ijer.773878>
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi
- Uğurlu, C. T., & Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Utkan, Ç., & Kırdök, O. (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244. <https://doi.org/10.24289/ijsser.407961>

- Uştu, H., & Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274.
- Ünal Bozcan, E., & Yalçınkaya, M. (2018). Temel eğitim kurumlarında yöneticilerin etik liderlik davranışları ile iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Yıldız, B. (2022). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Yıldız, Z. (2024). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2005). Etik liderlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 808-814.
- Yu, S., Jiang, L., & Kei, W. S. (2021). Early career English teachers' professional commitment change: A Macau study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(3), 319–333. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1756221>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zheng, Y., Epitropaki, O., Graham, L., & Caveney, N. (2022). Ethical leadership and ethical voice: The mediating mechanisms of value internalization and integrity identity. *Journal of Management*, 48(4), 973–1002. <https://doi.org/10.1177/01492063211002611>

Araştırma Makalesi / Research Article

The Ethical Dimension of School Leadership: Reflections on Teachers' Occupational Affective Commitment

Okul Liderliğinde Etik Boyut: Öğretmenlerin Mesleki Duygusal Bağlılıkları Üzerine Yansımaları

Şebnem YAZICI



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.377](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.377)

Geliş/Received: 18/11/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Ethical leadership is crucial for an organization's success, as it fosters loyalty and promotes ethical behavior among employees. Ethical leaders are defined as individuals who exhibit behaviors in interpersonal relationships and actions that their followers consider appropriate (Brown, Treviño and Harrison, 2005). Ethical leadership is associated with concepts such as honesty, reliability and fairness. The leader's open and strong communication, supported by fair and balanced decision-making processes, spreads throughout the organisation and ensures that ethical standards are established. This creates a trust-based working environment within the organisation (Brown et al., 2005; Brown & Treviño, 2006; Le & Lei, 2018). Ethical management influences employees to perform better by making them affectively committed to the organization and its goals (Den Hartog & De Hoogh, 2009). Their commitment to their occupation is a key factor in driving individuals to take action in line with the organization's goals. Occupational commitment refers to the psychological bond (Lee et al., 2000) and attitude that develops between the individual and his/her profession (Blau, 1985). Individuals' commitment to their profession directs their behaviours. One of the important factors that push individuals to act in line with organisational goals is their commitment to their profession. Meyer, Allen, and Smith (1993) explained occupational commitment in three dimensions: affective, normative and continuance commitment. Teachers' commitment to their occupation is an important threshold for realising the goals and vision of the school. Within the organisation, teachers' insistence on professional development, willingness and competence in problem solving are related to their commitment to their occupation.

Individuals' commitment to their occupation is one of the fundamental factors shaping their occupational attitudes and behaviors. Moreover, this commitment constitutes a major motivational resource that directs individuals toward organizational goals and energizes goal-oriented action (Meyer & Herscovitch, 2001). Teachers' affective occupational commitment that is, their identification with the occupation and their willingness to continue in the occupation by internalizing its values (Amir et al., 2025) is closely related to their classroom performance (Özgenel, 2019). As teachers' affective occupational commitment increases, they may display behaviors that contribute to making the school more effective (Özgenel & Koç, 2020). Therefore, the question of which factors strengthen teachers' affective occupational commitment and enable schools to become more successful has become increasingly salient.

A leader who establishes a fair and transparent work climate can guide teachers by understanding their occupational needs. This may influence teachers' value judgments and facilitate their emotional attachment to their occupation. Accordingly, it is important to examine how teachers' affective

occupational commitment may change under an ethical leader who emphasizes trust, respect, communication, and continuous improvement. Furthermore, by assessing the ethical leader's potential to influence not only organizational attitudes but also affective occupational commitment, the findings of this study are expected to address an important gap in the literature.

Methods

This research investigated how school principals' ethical leadership relates to teachers' affective occupational commitment using a relational survey design. The sample consisted of 381 teachers employed in public schools in the Küçükçekmece district of Istanbul during the 2023–2024 academic year. Participants were selected through simple random sampling. Data were collected using a Personal Information Form, the Ethical Leadership Scale, and the Occupational Commitment Scale.

Results and Discussion

This study examined the relationship between headteachers' ethical leadership behaviours within schools and teachers' affective occupational commitment, and assessed teachers' demographic characteristics in the context of this relationship. The teachers participating in the study had high perceptions of ethical leadership and very high levels of affective occupational commitment. Among the ethical leadership dimensions, communicative and climate-related ethics were rated high, whereas ethical behavior and ethical decision-making were rated very high. These results are broadly consistent with previous research reporting high levels of ethical leadership perceptions and occupational commitment among teachers.

Demographic analyses indicated no statistically significant gender differences in either perceived ethical leadership or teachers' affective occupational commitment. In contrast, significant differences emerged by age: younger teachers (20–30) reported higher ethical leadership perceptions and affective occupational commitment than those aged 31–40, suggesting that commitment and leadership evaluations may vary across career stages. Teachers' education level was associated with differences in ethical leadership perceptions (in favor of teachers holding a bachelor's degree), whereas affective occupational commitment did not vary by education level. Similarly, teachers' professional seniority was associated with differences in ethical leadership perceptions (with the 11–15 years group scoring higher than the 16–20 years group), but affective occupational commitment did not differ significantly across seniority groups.

Correlational findings showed a positive association between principals' ethical leadership and teachers' affective occupational commitment, indicating that ethical practices in school management may support teachers' emotional attachment to their occupation. However, overall ethical leadership did not significantly predict affective occupational commitment in the regression model. Instead, the communicative and behavioral dimensions of ethical leadership emerged as significant predictors. Taken together, the findings suggest that principals' transparent and respectful communication, fairness, and ethical conduct—especially in daily interactions and behavioral modeling—may be particularly influential in strengthening teachers' affective occupational commitment.

Araştırma Makalesi / Research Article

The Presentation of Brand Personality and Cultural Branding Through Instagram

Marka Kişiliği ve Kültürel Markalamanın Instagram Aracılığıyla Sunumu

Tuğba BAMYACIOĞLU¹  Merve ÖZDEMİR²  & Mustafa AKDAĞ³ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.386](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.386)

Geliş/Received: 27/11/2025

Kabul/Accepted: 13/02/2026

Abstract

Brands, much like individuals, build their unique brand personalities through their communication styles and behaviors. Some brands, through the cultural elements embedded in their communication components, become symbols of a nation. This study aims to reveal the messages conveyed through the current communication practices of local brands with high brand value and cultural elements, as well as the cultural indicators they use when structuring these messages. In this context, Turkish Airlines and Türkiye İş Bank, both prominent in terms of brand value and carrying cultural branding elements, were selected for analysis. The most-liked Instagram videos of these brands were examined using a semiotic analysis method. As a result of the study, it was found that both brands have a strong connection to Turkish culture and the history of the Republic. Moreover, it was concluded that the message strategies of these cultural brands are constructed through symbols such as the flag, historical heroes, shared history, and national and cultural virtues. The emotions included in the content rely on the shared past of the nation and national sentiment to be conveyed, which can contribute to the formation of cultural brand personalities. These findings provide insights into how brands create cultural brand personalities through their cultural branding strategies.

Keywords: Brand Communication, Brand Personality, Cultural Branding, Turkish Airlines, Türkiye İş Bank

Öz

Markalar, tıpkı bireyler gibi, iletişim tarzları ve davranışlarıyla kendilerine özgü marka kişiliklerini oluştururlar. Bazı markalar ise iletişim bileşenlerine yerleştirdikleri kültürel öğeler aracılığıyla bir milletin sembolü haline gelirler. Bu çalışma, marka değeri yüksek ve kültürel öğelere sahip yerel markaların güncel iletişim pratikleriyle ilettikleri mesajları ve bu mesajları yapılandırırken kullandıkları kültürel göstergeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, marka değeri açısından öne çıkan ve kültürel marka öğeleri taşıyan Türk Hava Yolları ve Türkiye İş Bankası analiz için seçilmiştir. Bu markaların en çok beğenilen Instagram videoları göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda, her iki markanın da Türk kültürü ve Cumhuriyet tarihiyle güçlü bir bağa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu kültürel markaların mesaj stratejilerinin bayrak, tarihi kahramanlar, ortak tarih, milli ve kültürel erdemler gibi semboller aracılığıyla inşa edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İçerikte yer verilen duygular, iletmek istenen milletin ortak geçmişine ve milli duyguya dayanmaktadır ve bu da kültürel marka kişiliklerinin oluşumuna katkıda bulunabilir. Bu bulgular, markaların kültürel marka stratejileri aracılığıyla kültürel marka kişiliklerini nasıl oluşturduklarına dair içgörüler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Marka İletişimi, Marka Kişiliği, Kültürel Markalama, Türk Hava Yolları, Türkiye İş Bankası

¹ Bağımsız Araştırmacı, Kayseri, Türkiye. tugbabamyacioglu@hotmail.com

² **Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, Yozgat, Türkiye. merve.ozdemir@bozok.edu.tr

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, Kayseri, Türkiye. makdag@erciyes.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Bamyacıoğlu, T. Özdemir & M., Akdağ, M., (2026). The Presentation of Brand Personality and Cultural Branding Through Instagram. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 702-723.

1. INTRODUCTION

As our world becomes more and more digital, brands have begun to make strategic use of not only traditional media tools but also digital media channels in order to interact with their target audience. The expanding area of presence of brands has transformed them from mere economic actors that provide goods and services to cultural subjects that build meaning. In this context, branding and brand communication endeavours to create a connection with the consumer while also being a communication process in which cultural representations, identities, and symbols become currency. Brand identity, and brand personality which is a reflection of it, comprise the nucleus of brand communication and are the cornerstones of this process. The blueprint of brand identity put forward by Aaker (1997) paved the way for the perception of brands as being akin to human beings, while those personality traits carry a more complex and profound meaning with regards to the cultural landscape. Based on this fact, the concept of a cultural brand identity purports that brands not only reflect individual personality traits but also convey societal values and include symbolic aspects. Brands can link themselves to the commonly held values of a nation through the cultural codes they embed into their communication practices.

Holt (2004) states that brands become icons by catering to societal issues, the search for identity, and collective desires. This strategy has become even more important in the digital age, and brands have been able to convey their cultural representations directly to their target consumer base thanks to social media platforms.

Studies on cultural branding in Türkiye usually analyse how global brands code local values and symbols into their communication practices (Deneçli, 2013; Onurlu & Zulfugarova, 2016). These studies explore how global brands in Türkiye ensure intercultural harmony through their advertising strategy when it comes to televised advertisements. This so-called “glocal” advertising strategy shows how global brands code their messages in accordance with the commonly held values of Turkish culture (Deneçli, 2013; Onurlu & Zulfugarova, 2016).

This study uses Turkish Airlines and İşbank, two of Türkiye’s most powerful brands, as examples. A total of eight reels videos that have received the most likes on the two brands’ Instagram pages have been analysed using the semiotic analysis method. The fundamental aim of the study is to reveal what messages the aforementioned brands are currently broadcasting on digital channels, and which cultural signifiers they employ when building those messages. Additionally, the study explores how referring to national and moral values through cultural coding contributes to brand identity.

1.1. Brands and Brand Communication

A brand is defined as the entirety of products, shapes, symbols, logos, slogans and packaging that distinguish a company from other institutions. A brand is also known as the reputation of a company (Elden, 2009, p. 96).

The idea of branding dates back to ancient Egypt. The very first instances of branding include marking livestock to protect against theft and loss and craftsmen embossing their own symbols into the bricks they manufactured, both from ancient Egypt. In ancient Rome, merchants used special imprints and stamps to distinguish their products from the rest. During the Middle Ages, members of European trade guilds placed a special mark on their products and attempted to create a legal framework of protection in this manner. In the 16th century, wine producers branded their names into wooden barrels with fire. By the 18th century, brands had begun to differ in terms of style, and names, images of celebrities, and animal pictures began to be incorporated into their designs. The first brands to trademark their products by using patented names were Levi’s, Maxwell House, Budweiser, Coca-Cola and Campbell’s Soup (as cited in Yaymoğlu, 2006, p. 129).

The first law regarding brands in history was enacted in 1857 in France. The “Factory and Commercial Goods Law” protected certain goods, and over time it was incorporated into the legislation of other European countries and the United States (Sağlam, 2019). As communication and transportation technologies improved, brands were able to reach consumers through advertisements and mass communication tools with greater ease, and the idea of brand awareness was developed. While companies found it useful that brands were popularised extremely quickly, this also created issues in the shape of imitations and fakes. By 1890, many countries around the world had implemented laws

concerning trademarks, which offered legal protection for brand names, labels, and designs (Borça, 1993, p. 8).

The factors facilitating the commercial popularity of branded goods in the United States can be summarised as follows (Borça, 1993, p. 7):

- Improvements in transportation and communication technologies
- Ability to quickly manufacture large quantities of high-quality goods thanks to improvements in the factory process
- New packaging technologies leading to an increase in retail enterprises
- Changes to legislation that make it possible for brands to be protected
- A new source of income for newspapers and magazines in the form of printed advertisements
- Immigration policies and population increase
- Improved living standards thanks to industrialisation and urbanisation

Today, branding and brand value remain highly important aspects of the business world. Since the 1990s, corporations have realised the need for them to prioritise brand management, and abstract and tangible innovations have been made in branding. Companies dedicate resources to the creation, positioning, and strengthening of brands.

According to Kotler, (2000) the most fundamental aspects of a brand can be divided into six categories:

Table 1. Brand Layers

Aspect	Definition	Example
Feature	A brand denotes that its products contain certain features	The Mercedes brand is associated with expensive, robust, long-lasting and prestigious vehicles.
Benefit	The features of the brand are said to provide practical and sentimental benefits.	The feature of being “long lasting” can be made into a practical benefit by the thought “I will not have to change my car for the next few years.”
Value	The brand says something about its manufacturer’s values.	Mercedes represents high performance, safety, and prestige.
Culture	The brand points to a specific culture.	Mercedes represents German culture with its features of dependability, productiveness, and high quality.
Personality	The brand emphasises certain personality traits.	Mercedes can be reminiscent of a serious and uncompromising boss (an individual) or a lion that is the leader of its pack (an animal).
User	The brand brings its customer base to mind.	Mercedes vehicles are more commonly purchased by 55 year old executives rather than 20 year old retail staff.

Source: Kotler, 2000: 188

The most important stage in the branding process is the positioning of the brand in the consumers’ minds. Today, with an expanding consumer market and increased competition, brands strive to highlight features that make them stand out from their competitors. A brand comprises tangible and intangible features, therefore it is expected to cater to its customer base not just on a rational level but an emotional

level too. These rational and emotional features must be complemented by other features such as availability, prevalence, advertising, and packaging. For instance, when marketing its products, a tech company not only highlights the “fast processor” of its devices but also characterises them as “tools for a freer lifestyle,” creating a rational and emotional bond with the consumer. Consumer with first-hand experience of the brand propagate their impressions through reviews and conversations with members of their social circles (Saatçioğlu, 2025, p. 6).

To this end, the name of a brand, its personality, and its identity are the most effective tools for it to connect with its target audience. The name of a brand in particular is vital when forming a relationship with the consumer. For this reason, the name of a brand (Can, 2007, pp. 229-230):

- Should be short and snappy
- Should be easy to pronounce
- Should be suitable to display on packaging and labels
- Should not evoke phrases associated with violence or negativity
- Should be suitable for advertising tools
- Should be memorable
- Should be distinct
- Should point to a quality of the goods it represents

Today, as the digital world becomes a part of our daily lives more quickly than ever, the reach of brands has grown much wider than before. The extensive use of digital marketing tools in addition to traditional mass communication tools has changed the way we live our lives. Social media in particular has completely transformed the way people communicate, make friends, shop, and follow the news.

The “global village” created by digitalisation makes it easier for information to spread around the world quickly. Social media in particular is used by large swathes of the population, which prompts brands to use those channels to broadcast content targeting their consumer base. A 2024 report by We Are Social shows that there are 5.04 billion social media users in the world. As a global meeting place, social media expands every day, and the number of users increase. According to a survey, social media users utilise the platforms not only to access information but also for emotional support (Clicks’us, 2024).

Social media is used extensively both by private individuals and corporations. Social media allows for a two-sided conversation, facilitating the dialogue between the source and the target audience. For this reason, social media platforms have been a significant communication arena for brands since their inception, and new communication formats emerge as the medium develops. Social media presents companies with important opportunities in the modern world, and virtual communities allow brands to build brand loyalty. However, once consumers become a part of this online environment, the company ceases to be the sole entity controlling the conversation (Éva and Mirkó, 2012). This initiates a two-sided process between the source and the target audience.

1.2. Brand Personality

Just like humans, each brand also possesses an identity and personality. A “brand identity” is the sum of qualities that show the character of a brand. This includes all the aspects of a brand — including brand perception, identity, history, and name. In order to build up a distinct identity, a brand must differ from its competitors with unique features, build an emotional bond with the consumer, and be dependable and clear (Andrivet, 2023). Just as different personalities set apart individual human beings, brand personalities set apart companies from one another. One component of brand image is brand identity of character. Brands are reminiscent of qualities such as “young,” “colourful,” and “gentle.” Such associations are usually made with regard to feedback through usage. A brand’s personality can also invoke the feelings or emotions created by the brand (Keller, 1993).

A brand’s personality is shaped by the brand’s values, characteristics, the corporate culture into which it was born, management style, marketing events, advertisement, PR practices, and perception, as well as consumer expectations and the features of the goods it represents. It is through brand personality that

Italian brands are associated with superior aesthetics while German brands are associated with technology and expert engineering, or for brands to be referred to with adjectives such as “young” or “dynamic.” Brand personality usually hinges on abstract phrases and symbols (Elden, 2009, p. 13).

A study by Aaker (1997) explores brand personalities in five dimensions:

Table 2. Brand Personalities in five dimensions

Brand Personality				
Sincerity	Excitement	Competence	Sophistication	Durability
Pragmatic	Brave	Reliable	High-class	Extroverted
Honest	Inspiring	Clever	Alluring	Direct
Healthy	Creative	Successful		
Cheerful	Current			

Source: Aaker, 1997, p. 352

Each of the above categories display the factors brands rely on. For instance, The Body Shop has a reliable stance against animal testing, and expresses that the brand supports environmental and social causes, which emphasises the brand’s sincerity. The US-based brand GoPro’s strong affinity for extreme sports, outdoor activities, and adrenaline-seeking experiences point to the brand having an exciting and adventurous personality. IBM prioritises innovation and trustworthy software solutions, which characterises it as a competent corporation. Rolex, known for its elegant and prestigious watches, emphasises its sophisticated side with intricate workmanship and being a status symbol. Finally, the Harley Davidson motorcycle company highlights its products’ durability by cultivating an image of sturdiness, freedom, and rebelliousness (Blaess, 2025). It is worth noting that all of these brands’ personality traits are universal qualities. When building a brand personality, global brands cultivate emotions or features that will appeal to consumers all around the world.

An approach to brand communication that emphasises local values and encodes local characteristics means that the cultural brand personality is just as important. The concept of the cultural brand personality describes brands utilising prevalent modes of behaviour and personality traits of a given culture. The concept can be traced back to Aaker’s (1997) “brand personality model” and Holt’s (2004) approach to “cultural branding”; it is also closely related to the concept of “intercultural brand personality” (Vellnagel, 2020) that describes differences in brand perception between cultures.

While intercultural brand identity describes global brands paying attention to intercultural differences and shaping perceptions based on their target culture, cultural brand identity means that a brand incorporates its own local cultural characteristics to its communication practices, and reflects this in its perceived personality traits. In brief, cultural brand identity means that a brand carries local cultural qualities. Countries themselves have brand personalities. For instance, the brand personality of Brazil comprises five qualities that vary from Aaker’s (1997) brand personality features, these being cheerfulness, dependability, courage, elegance, and sensitivity (Muniz & Archetti, 2012). Similarly, durability is a cultural brand personality trait of the United States, peacefulness, of Japan, and passion, of Spain (Aaker et al., 2001). The unique history, traditions, and culture of the country where the consumer base is located is reflected in brands and form the cultural brand personality.

1.3. Cultural Branding

When creating content, brands pay close attention to a society’s cultural fabric. Addressing the target audience through social media requires producing images and videos that convey the desired values. To this end, brands are often seen to prioritise the values, beliefs, and preconceptions of a community. Brands rely heavily on cultural components on digital platforms, and many cultural products have found the chance to influence other cultures thanks to the development of communication and transportation technologies. The widespread use of digital platforms and social media also influences how people

access, share, and consume culture.

Life is formed by culture. Emotions, thoughts, approaches, and values play an important role in this formation. Every society has a vast array of cultural practices. In marketing communications, being mindful of the target society's cultural values and designing communications with this in mind increases the ease of communication. When developing cultural marketing strategies, it is important not to forego cultural components (Özdemir et al., 2021, p. 1168). When brands that are reminiscent of a meaning or symbol integrate country-specific cultural codes into their identity, they take on definitions regarding shared social values and become cultural brands. The influence of cultural brands is based on individuals' shared historical and cultural representations. In this context, cultural brands are not only consumer brands, but also the meaning-bearers of collective desires and anxieties shared on a societal level (Holt, 2004).

Certain cultural pointers are used by brands when addressing consumers. Four cultural components are commonly preferred by brands when addressing consumers:

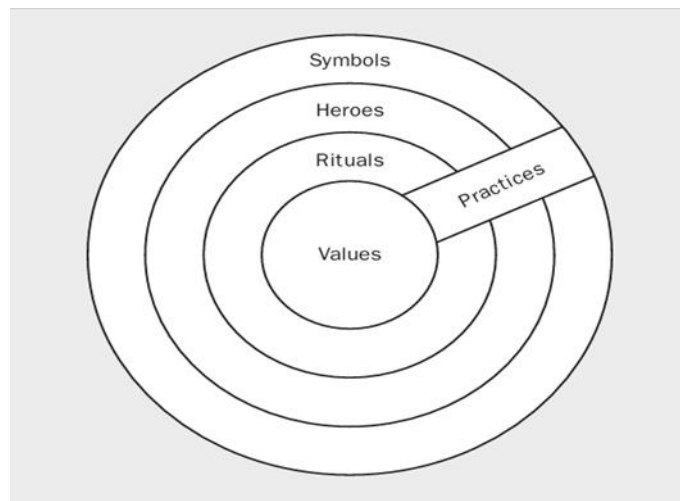


Figure 1. *Hofstede's Cultural Onion Model*

Source: Hofstede et al., 2010: 8

In this table laid out by Hofstede, symbols, heroes, rituals, and values can be seen as content prioritised by brands in their messaging. Symbols are the words, gestures, images or objects that are familiar to those who share a culture. This includes words in a language, or specialised jargon used by certain professions. Personal style, haircuts, flags, and status symbols also fall under this category. Heroes are yet another facet of cultural values. Heroes are individuals who may be dead or alive, real or fictitious, who serve as role models of behaviour due to possessing qualities that are regarded as being extremely valuable in a culture. Fictional characters such as Barbie, Batman, and Snoopy in the United States, Asterix in France, and Olivier B. Bommel (Oliver B. Bumble) in the Netherlands are also considered cultural heroes. Rituals are collective activities that are not required to achieve a specific outcome but are considered socially essential within a culture. Examples include greeting each other, expressions of respect, and social and religious gatherings. Values denote preferences we develop early on in life, and can be described as preferring certain situations over others. Values are emotions with a positive and negative side. The pairings of good-bad, ugly-beautiful, moral-immoral, safe-dangerous, clean-dirty can be seen as value judgements (Hofstede et al., 2010, pp. 8-9).

Life is formed by culture. Emotions, thoughts, approaches, and values play an important role in this formation. Every society has a vast array of cultural practices. In marketing communications, being mindful of the target society's cultural values and designing communications with this in mind increases the ease of communication. When developing cultural marketing strategies, it is important not to forego cultural components (Özdemir et al., 2021, p. 1168).

2. METHODOLOGY

The aim of the study is to outline how these two brands employ visual and linguistic pointers in digital avenues to create their brand identities, what cultural symbols they use, and what type of meaningful connections they form with the audience. This study investigates Instagram Reels posted by Turkish Airlines and İşbank, two of Türkiye's highest-ranking companies in terms of brand value, from the perspective of brand communication and cultural branding. It employs the qualitative research method of semiotic analysis. There is no situation requiring ethics committee approval in the study.

The sample of this study consists of Reels content shared on the official Instagram accounts of Turkish Airlines (THY) and Türkiye İş Bankası. In determining the sample, July 2025—the date on which the research was conducted—was taken as the reference point, and the four Reels posts with the highest number of likes for each brand were selected retrospectively. Accordingly, a total of eight Reels videos, four from each brand, were included in the sample through purposive sampling.

According to the “Türkiye 125” report published by Brand Finance in 2025, Turkish Airlines occupies first place amongst Turkish brands when ranked by value, with a brand value of 2.2 billion USD. İşbank, though in a different sector, is the third most valuable brand in Türkiye, with a brand value of 1.24 billion USD (Uylas and Yildirim, 2025). Both companies use Instagram reels for brand communication and incorporate aspects of culture branding, and both their histories go back almost as far as the Republic of Türkiye itself. Their references to Turkish culture in their communication practices is significant for the study.

The social media website used for the study was Instagram, due to its high number of users. For personal and corporate use alike, Instagram grows in popularity day after day. Reels in particular, which is the name given to short Instagram videos, are one of the most popular media formats of the past few years. Globally, Türkiye has one of the highest percentage of Instagram users as of 2025. In terms of total number of users, Türkiye is ranked fifth globally, though when the ratio of the number of users to the general population is considered, a percentage of 85.5% places it second globally (Dixon, 2025).

Instagram is at the forefront of the Turkish social media landscape not just based on the number of users but also based on the reach of the advertisements that run on the platform. The potential advertising reach of Instagram in Türkiye increased by 8.5 million people (7.14%) between January 2023- January 2024 (Kemp, 2024). This shows that Instagram is not solely used as a personal communication tool in Türkiye but has a central role in cultural interaction, digital marketing, and social visibility. The high number of users makes Instagram an effective communication and advertising tool for brands and institutions. Recent studies show that Instagram is the most preferred platform when it comes to brand-related activity. Companies can remain in constant engagement with their shareholders and target consumers on issues such as customer commitment, brand recognition, and brand loyalty.

The study uses Roland Barthes semiotic approach. In the simplest terms, semiotics can be defined as “what is relayed to me by the signifier” (Barthes, 1993, p. 12). Semiotics is particularly useful when it comes to decoding hidden ideological layers in communication content. Semiotics is a qualitative research method, and it studies what meaning can be derived from a signifier we see or perceive, or in other words, it focuses on what is being pointed at and reveals hidden layers of meaning. A ‘signifier’ can be a word, symbol, object or person, whereas a ‘signified’ refers to the true meaning within the signifier, while a ‘sign’ is the whole that contains the two (Barthes, 2014, p. 184).

This study explores the following research questions:

RQ1: Do brands pay attention to cultural values in their reels?

RQ2: What kinds of cultural elements do brands use in their messages?

RQ3: What topics do brands address visually and linguistically?

In this study, Hofstede's cultural layers theory was also used as a complementary analytical framework in order to analyze brand content from a cultural perspective (Hofstede, 2010, p. 8). This approach, which was introduced in detail in the previous section, is a suitable and widely used method for uncovering the elements employed to appeal to a particular culture in communication content. It has been observed that this analytical method, which consists of the elements of “symbols, heroes, rituals,

and values,” is used in studies aiming to reveal cultural components (Deneçli, 2013; Onurlu & Zulfugarova, 2016).

3. RESULTS

3.1. Turkish Airlines (THY) Reels Analysis

Four Instagram reels posted by the official THY account that have received the highest number of likes have been analysed in terms of brand personality and cultural branding components using the semiotic analysis method.

3.1.1. Reels Scenes Posted by THY Photographer Ercan Akçay

Figure 2. Reels scenes posted by thy photographer Ercan Akçay



Source: <https://www.instagram.com/p/DLYFWCggyxu/>

Table 3. Analysis of Video by THY Employee Ercan Akçay

Date: 26. 06. 2025		Number of Likes: 14.605
SIGNIFIER	SIGNIFIED	
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning
Person	Ercan Akçay, a diplomatic protocol photographer who has been working for THY for 20 years.	Loyalty and trust in the company, many years of harmonious employee-employer relations.
Event	As a freelance photographer, Ercan Akçay’s studio was the target of a robbery, and he began working for THY after receiving a job offer from them.	THY is not only professional but provides work opportunities with altruistic kindness, supporting the workforce’s potential.
Event	A gift is presented to Ercan Akçay that symbolises a childhood memory he has that involves planes.	THY’s corporate culture has a high level of internal communication. Employees are valued as individuals.

Event	Finding the document that designated the establishment of State Airports in Türkiye, signed by Atatürk himself, at the THY archives	A connection to the national values and history of Turkish culture through a reference to Mustafa Kemal Atatürk, the founder of the Republic of Türkiye.
Person or people	A group of THY employees comprising a pilot and cabin crew members present a meaningful gift to Ercan Akçay as they say goodbye to him.	Employees and managers at THY appreciate each other's efforts and support each other. Managers and colleagues value one another on a personal level.
Dialogue	<i>"I'm saying goodbye to my work family after 20 years".</i>	As well as being a work environment with colleagues, THY also provides the warmth and educational benefits of a family.
Dialogue	<i>"May God watch over this company."</i>	As a cultural ritual, prayer is used to forge a connection with Turkish moral values. The sentimental bond of an employee with their company is highlighted.
Dialogue	<i>"THY brings the kind heart of Türkiye everywhere it flies."</i>	THY is not only a powerful brand, but also a powerful representative of Türkiye as a country. This shows that the brand has created an emotional bond with consumers.

The messages that are delivered to the target audience through the meanings pointed at by the signifiers create emotional and cognitive meaning, and this store of meanings help build a brand personality. According to Aaker's brand personality scale, this communication content shows that the brand personality displays qualities of sincerity, competence, and success. The content highlights the pleasure and pride Ercan Akçay feels in his work as a diplomatic protocol photographer for THY for 20 years thanks to the unique opportunities and learning opportunities provided to him by his work life. The pride of an employee in their company and the gratitude and appreciation displayed by the company towards its employee is the prevalent feeling. A sense of gratitude or loyalty is a very important value in Turkish culture, which shows that THY places importance on its identity as a cultural brand.

3.1.2. Chief flight attendant reels scenes

Figure 3. Chief Flight Attendant Reels Scenes



Source: <https://www.instagram.com/p/DLFclO2oY8o/>

Table 4. Semiotic analysis of the reels video with the chief flight attendant

Date 19.06.2025		Number of Likes 10.968
SIGNIFIER	SIGNIFIED	
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning
Person or persons	A female chief flight attendant who is naturally beautiful and elegant.	Highlighting an understated, natural but sophisticated and commendable simplicity, orderliness, and care.
Hand gestures and body movements	Motions to calmly adjust her hat, scarf, and badge, then clasps her hands in front of her.	Personal and professional care that has become synonymous with THY. An awareness of one's duty so one is always ready and unhurried.
Music	A gentle but powerful tune in accordance with global trends in music.	The perception of a striking but calm, measured, respectable and global brand.
Gestures and facial expressions	A gentle and sincere look and smile.	Experience an airline whose members of staff are confident, calm, caring, and positive.
Location	The image of the flight attendant remains the same despite the changing background.	An airline that flies to many locations around the world while always providing the same standard of service.

Analysing the signifiers and denoted meanings outlined in Table 2 shows us that the aim is to create a simple but sophisticated brand personality. As the chief flight attendant adjusts her hat, scarf, and collar, we see that all these items of clothing have the THY logo on them, which emphasises corporate diligence. The woman's measured and calm but also warm, helpful, and diligent demeanour is striking. All these qualities are encoded into the flight attendant character's behaviour and attitude through the narrative, thus building the company's brand personality.

3.1.3. Reels scenes depicting THY staff with award placards

Figure 4. Reels Scenes Depicting THY Staff with Award Placards

Source: <https://www.instagram.com/p/DLCdkq2od-o/>

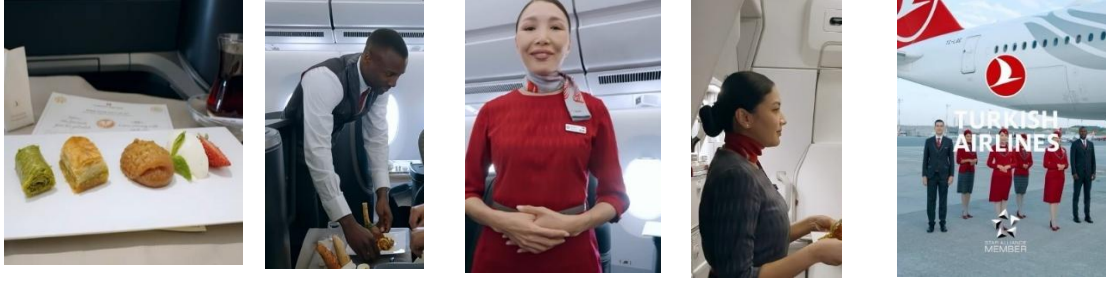
Table 5. Analysis of Reels Depicting THY Staff With Awards

Date: 18.06.2025		Number of Likes: 13.557
SIGNIFIER	SIGNIFIED	
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning
Hand gestures and physical movements	A young female chef runs to the camera and covers the lens with her hand, then she lifts her hand and runs back.	Highlighting youthfulness and dynamism. Cheerfulness and humour. At the connotative level of the semiotic analysis, the chef's act of running can be interpreted as a service indicator that signifies speed and excitement.
Gestures and facial expressions	Flight attendants and culinary chefs take turns looking directly at the camera and smiling.	Being proud of one's success, casting a proud and self-assured look directly at the camera.
Event	4 cabin crew staff and 2 chefs display awards plaquets in front of the Eiffel Tower. The awards displayed are for Best Airline, Best Airline in Southern Europe and Best Business Class Cuisine.	The awards belong to THY employees, whose work contributed to their winning. THY is a company that appreciates its employees, recognises their efforts, and shows gratitude and loyalty.
Location	The actors quickly switch from being in an indoor business setting to in front of the Eiffel Tower.	Highlighting the speed at which the airline takes its passengers to different locations/countries.
Music	An upbeat song in English aligned with global music trends. The song " <i>Skip to the Good Part</i> " by the band AJB.	Encoding meaning denoting a dynamic, cheerful, and global brand personality. A segment from the part of the song where the melody reaches its peak (the drop) is used to create a strong association with feelings of achievement and pride.

In the 2025 Skytrax awards, also known as the "Oscars of Aviation," THY has received eight different awards including best airline and best cuisine (Newsdesk, 2025). This reels video was created to announce those wins, and the fact that THY employees act in it and display the awards rather than professional actors show that THY considers their awards a shared win with their employees. The narrative emphasises appreciation and gratitude, once again reflecting the brand personality of loyalty and steadfastness. This is the second time this characteristic has been highlighted in the sample reels videos, which shows that THY considers it a core part of its brand personality.

3.1.4. Reels video to celebrate world cabin crew day

Figure 5. Scenes from Reels Video to Celebrate World Cabin Crew Day



Source: <https://www.instagram.com/p/DKTx5FDoOR4/>

Table 6. Analysis of reels video for World Cabin Crew Day

Date: 31.05.2025	Number of Likes: 35.087	
SIGNIFIER	SIGNIFIED	
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning
Hand gestures and physical movements	Placing items in the overhead bin, serving food. At the end of the video, THY flight attendants stand in front of an aircraft. Female staff stand with their hands clasped together in front of them and male staff stand with their hands to their sides.	Fulfilling cabin crew duties with care and a positive attitude. Emphasising being always ready to serve and well mannered. A clear reference to THY's brand power and trustworthiness.
People	Cabin crew from various nationalities, including Asian and Black employees.	Highlighting the work of cabin crew on World Cabin Crew Day. Emphasising the company's global reach by displaying the diversity of employees.
Clothes and colors	Standardization of the red and grey colors in the clothing.	The color gray is associated with seriousness, professionalism, and sophistication, while red encompasses meanings related to emotional elements such as courage, self-confidence, and passion (YAOT, 2026). Additionally, its association with the red color of the Turkish flag is highly evident. In this respect, red can be regarded as an almost national color for the Turkish nation, carrying strong symbolic and cultural significance.
Baklava and other Turkish desserts	Baklava and other Turkish desserts, which are part of Turkish cuisine and commonly associated with Türkiye's culinary heritage.	Baklava and and other Turkish desserts, which constitute significant elements of Türkiye's gastrodiploamacy, carry meanings that indicate the brand's attempt to construct a unique value in the international arena through cultural signifiers.

This video, shared to celebrate World Cabin Crew Day, is once again striking in its choice of actors, who are real THY employees. By showing actions that are routinely performed by cabin crew — putting items away in the overhead bins, serving food, etc. — such ordinary actions are made into commendable works of labour and appreciated. The plot of this video once again points to gratitude and loyalty being important components of the brand's identity.

Table 7. Cultural Analysis of THY Reels

Reels	Symbols	Heroes	Rituals	Values
Reels video by THY employee Ercan Akçay Figure 2	Turkish Flag Galata Tower Vintage Tram Vintage Ferry	Mustafa Kemal Atatürk Ercan Akçay, a THY employee of 20 years	Gift giving Prayer	Loyalty Helpfulness Appreciation Employee loyalty
Reels video showing chief flight attendant Figure 3	Red Uniform Eiffel Tower	Chief Flight Attendant	Culture of hospitality	Care Fastidiousness
Reels video showing employees with award placards Figure 4	Red Uniform Eiffel Tower	Flight Attendants Chefs	Receiving awards	Emphasising the power of unity Pride
World Cabin Crew Day reels video Figure 5	Baklava Tea	Asian flight attendant Black flight attendant	Hospitality	Being a good host Emphasising the power of unity

The THY flag, logo, and uniform pay homage to the Turkish flag directly with their colours and design features. By including symbols unique to Istanbul, Türkiye's most famous city on the global stage, such as ferries, the vintage tram, Galata Tower, and the Maiden's Tower, the city of Istanbul is used to form a cultural connection with Türkiye. Local foods included in the reels videos — baklava and tea — form a cultural link with Turkish culture through cuisine, and can be seen as factors aiding in cultural branding. Images such as the red uniform, baklava, and tea are very easily distinguishable and carry visual or physical meaning, as well as being surface-level yet strong expressions of cultural identity. Baklava and tea are universally recognised symbols of traditional Turkish cuisine and represent hospitality.

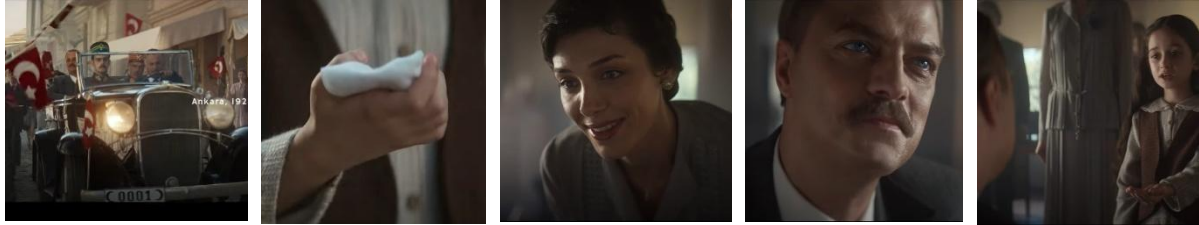
Asian and Black flight attendants represent inclusivity, diversity, and intercultural harmony on a global level. By including cabin crew members who are from a different ethnicity, the culturally diverse brand personality is highlighted, sending the message that the brand (and therefore the country it represents) prioritises not only local values but universal ones. Looking after guests is an important ritual in the airline and tourism sector, and it includes standards of behaviour such as personally greeting guests, handing out meals, and being friendly. This interaction both displays how the airline employees treat their customers, and also point to the understanding of hospitality inherent in the local culture. Emphasising hospitality and the power of unity can be interpreted as representing profound values that make up the foundation of Turkish culture.

3.2. Analysis of İşbank Reels Videos

Four Instagram reels posted by the official İşbank account that have received the highest number of likes have been analysed in terms of brand personality and cultural branding components using the semiotic analysis method.

3.2.1. İşbank Republic Day Reels Video

Figure 6. Scenes from İşbank Republic Day reels video



Source: <https://www.instagram.com/reel/DBq57sisZ5L/>

Table 8. Analysis of İşbank Republic Day Reels Video

Date: 28. 10. 2024		Number of Likes: 19.906
SIGNIFIER	SIGNIFIED	
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning
People	A young girl arrives at the bank to ask for a safe to keep her father's handkerchief and the last pocket money he gave her after he dies during the war. A female bank employee, and Mustafa Kemal Atatürk.	Atatürk is Türkiye's most important national value, representing the country's liberation from occupation, the independence achieved through struggle, and the republic that grants sovereignty to the will of the people. Atatürk is seen as a value strongly connected with the bank. The female bank employee and the young girl representing future generations allude to the increased participation of women in economic and social life.
Event	Atatürk listens to the young girl, sympathises with her, and is visibly moved as he accepts her request.	Just like its founder Atatürk, İşbank respects and prepares our shared national history, the losses and tragedies suffered by the people, and their memories. By having Atatürk accept the child's request on behalf of İşbank, it is shown that the bond between the brand and its founder is still kept alive.
Event	The young girl wishes her money to increase so that she can study and become a doctor.	İşbank supports its clients' dreams towards a better future.
Dialogue	Young girl: "Is this bank's safe strong enough? If the enemy comes again, will they open it?" The female bank employee replies "They won't ever come again," and turns to look at Atatürk.	İşbank is a very trustworthy company that protects our financial and sentimental keepsakes at any cost. The sense of trust is highlighted.

The emotional signifiers in this content point to the fact that İşbank was founded to mark the weary victory following a long struggle for national independence, and this comprises the nucleus of the

brand's communication strategy. The presence of Atatürk, associated with Türkiye's liberation from occupation, the struggle for independence, and the establishment of the republic, endows the brand with an identity that represents national values beyond being merely a financial institution. In this example, the construction of brand meaning is strategically anchored in national sentiment and historical symbolism. By integrating the story of a young girl who lost her father during the war, the narrative evokes collective memory and emotional resonance, linking the brand to themes of social responsibility, empathy, and historical awareness. Moreover, the depiction of the female bank employee and the young girl alludes to social progress, including women's participation in economic life, signaling the brand's alignment with modern societal values. Finally, İşbank's brand meaning is constructed not only through its services but through Türkiye's national history, collective memory, social values, and future-oriented aspirations, generating both cultural significance and emotional attachment among its audience.

3.2.2. 'Bring Your Report Card, Get Your Book' Reels Video

Figure 7. Scenes from 'Bring Your Report Card, Get Your Book' Reels Video



Source: https://www.instagram.com/reel/DK2Kf_XonFa/

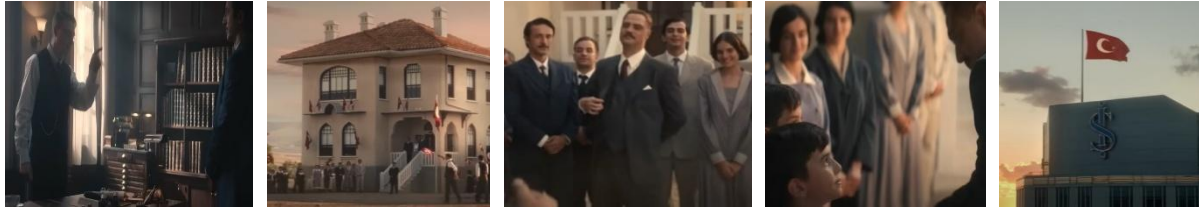
Table 9. Analysis of 'Bring Your Report Card, Get Your Book' Campaign Video

Date: 13.06.2025		Number of Likes: 14.249	
SIGNIFIER	SIGNIFIED		
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning	
Event	A security guard runs into characters from a children’s book in the bank building at night, and calls the bank manager in surprise. The bank manager says that the ‘Bring Your Report Card, Get Your Book’ campaign is running again.		As the creators of the future, children and their personal development are important for İşbank.
Event	Comedic scenes involving moments such as falling over, descending the stairs, hiding, being surprised, being taken aback.		The appeal of comedy is used to target children in particular.
Person	Çağlar Çorumlu		The appeal of comedy.
Location	The imposing and tall İşbank building.		Alluding to the bank’s financial strength and historic presence.
Dialogue	“What innovation have this lot cooked up again?”		İşbank always chases innovation.

This video uses comedy and exuberance to communicate its message. The inclusion of actor and comedian Çağlar Çorumlu in particular shows that the intended audience is children and their parents. Comedically appealing components such as surprise, absurdity, a funny fall, curiosity etc. are used in the video. By selecting him as an actor, İşbank makes clear that the intended effect is humorous and jubilant.

3.2.3. İşbank Founding Anniversary Reels Video

Figure 8. Scenes from İşbank founding anniversary reels video



Source: https://www.instagram.com/reel/C_Hyk8aIH2B/

Table 10. Analysis of İşbank founding anniversary reels video

Video Link	Date 26.08.2024	Number of Likes 23.771
SIGNIFIER	SIGNIFIED	
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning
Private Individuals and Corporation	Foreign bank and banker, Turkish banker Ömer, and Atatürk.	The foreign bank and banker represent being beholden to foreign entities and lack of financial independence. Atatürk is the founding leader who brings the vision of independence into the bank. The Turkish banker Ömer represents the ordinary people who witness this change.
Event	The main character hands in his resignation letter to the foreign bank where he has been working so far in order to work at Atatürk's bank. The foreign bank manager reminds him that he won't be able to get a promotion if he resigns.	Declining attractive offers by the imperialist status quo for the sake of an independent nation; emphasising a national bank that wants to take back the power and decision making capacity from the hands of foreign capital.
Dialogue	The foreign bank manager insinuating that the newly established Turkish bank will fail, and the main character responding that he has faith in the Turkish people, Atatürk, and his bank. A moment of two-sided conflict.	A belief that despite those who doubt its possibility and belittle its power and strength, the newly founded bank of Türkiye and its nation will be able to overcome all adversity as they have done in the past.
Dialogue	Atatürk: <i>"We founded this bank, you'll keep it going"</i> . Banker Ömer: <i>"With the bank you have founded, to the goals you have set out, forever."</i>	Expressing intent and faith that the legacy will continue.

The resignation letter presented to the foreign bank by the main character represents more than itself as an action; it represents the belief in economic independence and national sovereignty, and an ongoing transformation. The promises of the foreign bank manager regarding promotions etc. can be interpreted as attractive offers by the imperialist status quo that ultimately render one beholden to them. The character refusing these offers can be viewed as a personal representation of the independence ideology.

The conflict between the foreign banker and the Turkish banker Ömer can be seen as the manifestation of the East-West conflict, which is based on the centuries-old myth that the West is perpetually rational and successful while the East is backwards and unsuccessful. The main character's response is an anti-

myth that tears down this misconception. The idea is that a country founded in adversity thanks to Atatürk's leadership can also establish its own bank and keep it going.

Figure 9. Scenes from İş Art's '100 Year Old Gift' video



Source: https://www.instagram.com/reel/C_DS1O2MG8r/

Table 11. Analysis of İş Art's '100 Year Old Gift' Reels Video

Video Link	Date 24.08.2024	Number of Likes 8.280
SIGNIFIER	SIGNIFIED	
	Direct Meaning	Denoted/Deeper Meaning
Buildings	The historic İş Bank building located in Karaköy, Istanbul.	A century of banking.
Cultural element	Important names from Turkish history: Mustafa Kemal Atatürk, Celal Bayar.	Gratitude for the historic personages who helped set up the bank.
Symbolic images	Steam trains, factories at work, agricultural machinery.	A bank that contributes to Türkiye's development.
Dialogue	<i>"A bank that finances works for the country with the country's own money."</i>	The importance of national capital and development.

The images of the steam train, wheat field, farmer, labourer, and factory in this video point to the importance of development. It emphasises that steps taken in the path to development are aligned with the country's vision for independence and supported by the country's own bank.

Table 12. Analysis of cultural layers in Reels videos posted by İşbank

Reels Videos	Symbols	Heroes	Rituals	Values
Republic Day Reels Video Figure 6	Turkish flag Capital city of Ankara Handkerchief	Mustafa Kemal Atatürk, young girl, female bank employee	Keeping souvenirs Saving money Remembrance	The Turkish republic Victory for the national struggle Dying in battle Respect Entrusting a keepsake
'Bring Your Report Card, Get Your Book' Reels Video Figure 7	Turkish flag Children	Security guard Fictional characters Bank manager	A nod to the ritual of children showing their report cards to their elders in	Valuing and trusting in the future generation

			exchange for pocket money	
Founding Anniversary Reels Video Figure 8	Turkish flag Capital city of Ankara	Mustafa Kemal Atatürk Ömer Foreign banker	Opening of a bank	The Turkish republic Valuing and trusting in the future generation
<i>“100 Year Old Gift”</i> Reels Video Figure 9	Turkish flag Farmer Rural people Latin script Centenary logo	Mustafa Kemal Atatürk Historic actors	Travelling Agriculture	Independence Knowing how to be thrifty Development

İşbank usually forms its cultural brand identity relationship with Türkiye through references to the history of the Republic of Türkiye, and for this reason includes the Turkish flag, Mustafa Kemal Atatürk, and the capital city of Ankara in many videos. Additionally, the objectives and values of the Republican period, encompassing independence in all areas including financial independence, economic growth, national resilience, and the struggle to establish a new state, prevail. Accordingly, the brand's communication consistently recalls the national values of the era to which it owes its existence. In nearly all of its advertisements, İşbank establishes a strong connection with Türkiye's Republican history and the values of that period.

4. DISCUSSION

This study analyses the communication practices of two brands with the most powerful brand value in Türkiye from a semiotic and cultural perspective. It shows what messages the brands convey through their communications, what type of brand personality they cultivate, and which signifiers they use to relay these messages. To this end, the selected medium was Instagram Reels videos posted by THY and İşbank, being a comparatively new format to be used in brand communication. A semiotic analysis of the aforementioned content reveals that content posted by both brands possesses a strong cultural branding preference and cultural layers.

In this study a semiotic analysis of Instagram Reels content posted by THY and İşbank was conducted. THY reflects Turkish cultural values through its red-and-white logo, cabin crew uniforms, iconic dishes and drinks from Turkish cuisine, and the inclusion of prominent Turkish cities. İşbank emphasizes national sentiment through videos highlighting shared historical experiences, including Republic Day and the centenary of its founding. According to the cultural layers approach, when interpreting a culture, rituals, heroes and symbols function as the expressive practices of these values (Hofstede et al., 2010, p. 8). The content posted by THY reflects its values of putting the customer first, valuing employees, and acknowledging employees on a personal level. Additionally, the red and white THY logo, the red cabin crew uniforms, the iconic dishes and drinks from Turkish cuisine, and the inclusion of prominent Turkish cities as a setting can all be seen as cultural branding practices that reflect Turkish cultural values. Other studies on this subject mostly focus on how global brands optimise their characteristics for local cultural settings, while this study is unique in that it explores how Turkish brands incorporate their own cultural characteristics and national and moral values into their brand communication strategies.

Emotions can be a good adhesive when building a brand identity and in brand communication, and they are clearly at the forefront of the content posted by İşbank. In the videos, especially the video to celebrate Republic Day and the one to mark the centenary of İşbank's founding, the prevailing emotions are sentimentality, gratitude, and loyalty. The emotions included in the content rely on the shared past of the nation and national sentiment to be conveyed.

When examined from a brand personality perspective, the Reels videos show that the THY brand personality is competent, successful, proud, cheerful, sophisticated, elegant, respectable, and high-class. This study, on the other hand, focuses on a larger number of current content produced by the brands and contributes to revealing their current and cultural personalities.

The analysis indicates that both THY and İşbank address topics that integrate national identity, cultural heritage, and social values through both visual and linguistic means. Visually, THY emphasizes customer service, employee recognition, professionalism, and Turkish cultural symbols such as the red-and-white logo, cabin crew uniforms, iconic Turkish dishes and drinks, and prominent cities. İşbank foregrounds historical memory, national sentiment, and social progress through imagery of a young girl representing future generations, a female bank employee, and symbolic elements such as bank safes and Atatürk. Linguistically, both brands employ storytelling, dialogue, and references to national values, with İşbank's content particularly highlighting emotions such as sentimentality, gratitude, loyalty, and aspirations for the future. Collectively, these visual and linguistic strategies convey messages that reinforce the brands' identities while linking them to Türkiye's history, cultural heritage, and contemporary societal values.

Beyond the overt use of cultural symbols and emotional cues, the semiotic structures within the Reels content reveal how both brands strategically translate abstract cultural values into concrete visual and linguistic forms. Through recurring signifiers such as colour schemes, settings, narrative structures, and character representations, cultural meanings are naturalised and rendered familiar to the audience. In this sense, cultural elements do not function merely as decorative references but operate as meaning-making devices that reinforce brand authenticity and credibility. By embedding these signifiers within everyday scenes and emotionally resonant narratives, THY and İşbank successfully align their brand identities with collective cultural memory and shared social values, thereby strengthening audience identification and emotional engagement.

In conclusion, the cultural brand personalities of THY and İşbank were found to differ from existing brand personality inventories (Aaker, 1997, p. 352; Geuens, 2009, p. 99). The concepts of loyalty and gratitude and the behaviours depicting them, which are hugely important values in Turkish culture, are found at the forefront of both brands' cultural brand personalities. The cultural representations and their strong digital communication strategies also characterise the two brands as representatives of the country of Türkiye as a brand. THY in particular serves the purpose of a national Turkish brand that is also a global company. The "Exports" dimension of Anholt's National Brand Hexagon comprises a country's companies and brands (Ipsos, 2023, p. 6). In this context, globally recognised brands such as THY are not simple economic actors but also cultural conduits. From in-flight menus to the language and symbols used as part of the brand identity, many features of the brand reflect the hospitality culture, cultural wealth, and contemporary face of Türkiye.

Future studies on the subject can choose to analyse a large number of brands in terms of their cultural brand personality and help broaden the selection of examples in the topic. Social media platforms allow for the direct observation of the effects created by corporate posts through user comments. Posts with cultural aspects in particular receive a high number of comments that express pride and joy. It would be an interesting idea for a future study to analyse user comments and explore what sort of impression brands form in audiences' minds through the use of cultural elements.

REFERENCES

- Aaker, J. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, 34(3), 347–356.
- Aaker, J. L., Benet-Martinez, V., and Garolera, J. (2001). Consumption symbols as carriers of culture: A study of Japanese and Spanish brand personality constructs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(3), 492.
- Andrivet, M. (2023). The power of a strong brand identity: Definition, importance, and key elements. *The Branding Journal*. <https://www.thebrandingjournal.com/2023/03/brand-identity/>
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven* (M. Rifat and S. Rifat, Trans.; M. Rifat, Ed.). Yapı Kredi Yayınları.
- Barthes, R. (2014). *Çağdaş söylenler* (T. Yücel, Trans.). Metis Yayınları. (Original work published 1957)
- Blaess, N. (2025). Create a memorable brand personality for your business. *Nine Blaess*. <https://www.nineblaess.de/blog/brand-personality/>
- Borça, G. (1993). *Marka ve yönetimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Can, E. (2007). Marka ve marka yapılandırma. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 23(2), 225–237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3702>
- Clicks'us. (2024). We Are Social 2024: Global ve Türkiye verileriyle dijital dünya. *Clicks'us*. <https://www.clicksus.com/we-are-social-2024-global-ve-turkiye-raporu-ozeti>

- Deneçli, C. (2013). Küresel markalar, yerlilik ve kültürel göstergeler. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, 3(1), 1–10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/138352>
- Dixon, S. J. (2025). Countries with the most Instagram users 2025. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/>
- Elden, M. (2009). *Reklam ve reklamcılık*. Say Yayınları.
- Eva, M.-K., and Mirko, G. (2012). Social media's new role in marketing communication and its opportunities in online strategy building. In *ECREA 2012 – 4th European Communication Conference*. İstanbul. <https://124.im/QnbY>
- Geuens, M., Weijters, B., and De Wulf, K. (2009). A new measure of brand personality. *International Journal of Research in Marketing*, 26(2), 97–107. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2008.12.002>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind—Intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Holt, D. B. (2004). *How brands become icons: The principles of cultural branding*. Harvard Business Press.
- Ipsos. (2023). The Anholt-Ipsos Nation Brands Index 2023: Global views on countries' international reputations. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-10/NBI_2023_Press_Release_Supplemental_Deck_WEB.pdf
- Kemp, S. (2024). Digital 2024: Turkey. *DataReportal*. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-turkey>
- Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1177/002224299305700101>
- Kotler, P. (2000). *Marketing management: Millennium edition*. Pearson Custom Publishing.
- Muniz, K. M., and Marchetti, R. Z. (2012). Brand personality dimensions in the Brazilian context. *Brazilian Administration Review*, 9(2), 168–188. <https://doi.org/10.1590/S1807-76922012000200004>
- Newsdesk. (2025, June 26). *Turkish Airlines once again named best in Europe*. Travel Agent Central. <https://www.travelagentcentral.com/transportation/turkish-airlines-once-again-named-best-europe>
- Onurlu, Ö., and Zulfugarova, N. (2016). Küresel markaların yerel pazarlardaki reklam stratejileri ile kültürel farklılıklar arasındaki ilgi üzerine bir uygulama. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12(45), 491–513. <https://doi.org/10.14783/od.v12i45.1000020023>
- Özdemir, H., Ergin, A. E., and Avcı, S. A. (2021). Milli ve kültürel değerlerin marka tercihi üzerine etkisi: Televizyon reklamları üzerine bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(2). <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.21.06.1613>
- Saatçioğlu, C. F. (2025). Marka oluşturma sürecinde tüketici davranışlarının rolü ve marka kişiliği inşası. *International Journal of Management and Administration*. <https://doi.org/10.29064/ijma.1644972>
- Sağlam, M. F. (2019). Markanın tarihi ve dünden bugüne marka kavramı. *Branding Türkiye*. <https://www.brandingturkiye.com/markanin-tarihi-ve-dunden-bugune-marka-kavrami/>
- Uylas, O., Yildirim, E. (2025, May 27). *Türkiye's flag carrier Turkish Airlines remains country's most valuable brand*, AA. <https://www.aa.com.tr/en/turkiye/turkiye-s-flag-carrier-turkish-airlines-remains-country-s-most-valuable-brand/3580898#:~:text=T%C3%BCrkiye's%20flag%20carrier%20Turkish%20Airlines%20maintained%20its%20leading%20position%20as,Brand%20Finance%20T%C3%BCrkiye%20125%202025>
- Vellnagel, C. C. (2020). *Cross-cultural brand personality and brand desirability: An empirical approach to the role of culture on this mediated interplay*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31178-0>
- YAOT. (2026). Gray color meaning. YAOT. <https://www.yaot.io/colors/gray-color-meaning>
- YAOT. (2026). Red color meaning. YAOT. <https://www.yaot.io/colors/red-color-meaning>
- Yayınoglu, P. E. (2006). Bütünleşik marka iletişimi: Temeller, stratejiler, uygulamalar ve T-Box örneği. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 6, 125–155. <https://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/tr/download/article-file/82812>

Araştırma Makalesi / Research Article

The Presentation of Brand Personality and Cultural Branding Through Instagram

Marka Kişiliği ve Kültürel Markalamanın Instagram Aracılığıyla Sunumu

Tuğba BAMYACIOĞLU



Merve ÖZDEMİR



& Mustafa AKDAĞ



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.386](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.386)

Geliş/Received: 27/11/2025

Kabul/Accepted: 13/02/2026

Genişletilmiş Özet

Dijitalleşmenin hız kazanmasıyla günümüzde markalar, hedef kitleleriyle kurdukları etkileşimde hem dijital hem de geleneksel kitle iletişim araçlarını stratejik biçimde kullanmaktadır. Markaların genişleyen varlık alanı, onları sadece ürün ve hizmet sunan ekonomik birer aktör olmaktan çıkararak, anlam inşa eden kültürel özneler haline getirmektedir. Bu bağlamda marka ve marka iletişimi, sadece tüketiciyle bağ kurma çabası değil, aynı zamanda kültürel temsillerin, kimliklerin ve sembollerin dolaşıma sokulduğu bir iletişim sürecine dönüşmektedir. Marka iletişimde önemli rol oynayan unsurlar arasında marka kişiliği ve marka kimliği yer almaktadır. Aaker (1997) tarafından ortaya konan marka kişiliği boyutları, markaların insanlar gibi algılanmasına olanak tanırken, kültürel bağlamda bu kişilik özellikleri daha derinlikli anlamlar taşımaktadır. Bu noktada devreye giren kültürel marka kişiliği, markanın yalnızca bireysel kişilik özelliklerini yansıtmadığını aynı zamanda toplumsal değer ve sembolik unsurlar da taşıdığı bir kişilik yapısını ifade etmektedir. Markalar, iletişim pratiklerine entegre ettikleri kültürel kodlar aracılığıyla bir ulusun değerleriyle bütünlük kurabilmektedir. Holt (2004) markaların toplumsal sorunlara, kimlik arayışına ve kolektif arzulara hitap ederek ikonlaştığını ortaya koyar. Bu strateji, özellikle dijitalleşme çağında daha da önem kazanmış ve sosyal medya platformları sayesinde markalar kültürel temsillerini doğrudan hedef kitlelerine aktarabilme fırsatı bulmuştur.

Marka sürecinin en önemli unsuru, markayı tüketicinin zihninde konumlandırmaktır. Günümüzde pazarın genişlemesi ve artan rekabetle birlikte markalar rakiplerinden farklılaşacak özellikleri ön plana çıkarmaya çalışmaktadır. Bu açıdan bakıldığında markalar, kültürel markalaşma stratejilerini geliştirilirken genellikle yerel değer ve sembollerini iletişim pratiklerine kodlamakta ve hedef kitleyi ikna etmektedir. Dolayısıyla kitlelerin değerlere verdikleri önem, iletişim stratejilerinin belirlenmesinde kilit bir rol oynar. Hedef kitlenin talepleri, beklentileri, isteklerinin ön plana çıktığı günümüz çağında sadece yerel markaların değil, küresel markalarında kullandıkları iletişim kanallarında hedef kitleye özel içerikler oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla geçmişte ne üretilirse satılır anlayışı yerine, günümüzde hedef kitleye yönelik bütünsel pazarlama stratejisini ön plana çıkaran stratejiler değerli hale gelmektedir.

Bu çalışma kapsamında, Türkiye'nin en güçlü markalarından Türk Hava Yolları ve Türkiye İş Bankası örneklem olarak seçilmiştir. Söz konusu markaların Instagram'daki en çok beğeni alan toplam sekiz reels paylaşımı, göstergebilimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Brand Finance tarafından yayımlanan 2025 yılı "Türkiye 125" raporuna göre, Türk Hava Yolları 2,266 milyar dolarlık marka değeriyle Türkiye'nin en değerli markaları arasında ilk sırada yer almaktadır. Farklı bir sektörde yer alan Türkiye İş Bankası ise 1,240 milyar dolarlık marka değeriyle Türkiye'nin en değerli üçüncü markası arasında bulunmaktadır (Sağlam, 2025). Araştırmanın temel amacı, belirlenen markaların güncel dijital mecralarda hangi mesajları ilettikleri ve bu mesajları yapılandırırken hangi kültürel göstergeleri ortaya koyduğunu ortaya çıkarmaktır. Buna ek olarak kültürel kodlamalar yoluyla milli ve manevi değerlere yapılan göndermelerin markaların kişiliğine nasıl katkıda bulunduğu çalışmada irdelenmiştir. Bu

çalışma markaların kültürel değerleri iletişim stratejilerinde kullanarak hedef kitleyle nasıl bir bağ kurulduğunu göstermek açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın bulgularında hem Türk Hava Yolları'nın hem de İş Bankası'nın reklamlarında kültürel değer ve semboller sıklıkla kullandığı görülmektedir. Göstergelerin işaret ettiği anlamlar sonucunda hedef kitleye ulaşan mesajlar, duygusal ve bilişsel anlamlar oluşturmakta, biriken anlamlar marka kişiliğinin oluşmasına hizmet etmektedir. Aaker'ın marka kişiliği skalasına göre ise bu iletişim içeriği marka kişiliğinin samimi, yetkin ve başarılı karakteristiklere sahip olduğunu göstermektedir. Türk hava yolları bayrağı, logosu ve üniforması, renk ve tasarım unsurlarıyla Türk bayrağıyla doğrudan ilişkilendirilebilecek bir görünüme sahiptir. Türkiye'nin dünya çapında en ünlü şehri İstanbul'a özgü vapur, nostaljik tramvay, Galata Köprüsü ve Kız Kulesi gibi sembolik unsurlara yer verilerek, Türkiye ile kültürel açıdan en tanınmış şehri İstanbul üzerinden de bir bağ kurulmaktadır. Reels'lerde yer alan baklava, kalbura bastı ve çay görüntüleri Türk kültürüyle yiyecek yollu kurulmuş kültürel bir ilişkiyi gösterirken bu örnekler kültürel markalaşmaya hizmet eden öğeleri de temsil etmektedir. Kırmızı üniforma, baklava, çay gibi unsurlar, kolayca tanınabilen, görsel ya da fiziksel anlam taşıyan, kültürel kimliği yansıtan yüzeysel ama güçlü ifadelerdir. Baklava ve çay, Türk kültürünün evrensel düzeyde bilinen, misafirperverliği temsil eden geleneksel lezzetleridir. Asyalı ve Afrikalı hosteslerin reelslerde yer alması ise küresel ölçekte kapsayıcılığı, çeşitliliği ve kültürler arası anlayışı temsil etmektedir. Farklı milletlerden olduğu ortaya konulan kabin hizmeti görevlileri bu markanın ya da ülkenin sadece yerel değil, evrensel değerlerle bağlantılı olduğu yönünde çok kültürlü bir marka kişiliğine gönderme yapmaktadır. Ağırlama, özellikle havayolu sektöründe ya da turizmde önemli bir ritüeldir. Misafirlerin karşılanması, ikram sunulması, güler yüz gibi davranış kalıplarını içermektedir. Bu durum bir yanıla misafirle kurulan ilişkinin nasıl şekillendiğini gösterirken, diğer yanıla bir ulusun misafir ağırlama kültürünün nasıl olduğuyla ilişkilendirilebilecek bir etkileşim biçimidir. Türk Hava Yolları'nın misafirperverlik ve birlikteliğin gücüne vurgu yapması, Türk kültürünün özünü oluşturan derin değerleri temsil etmektedir. Dolayısıyla hem markanın hizmet verdiği alanla hem de kültürel değerlerle bir bütünlük oluşturulduğu görülmektedir. Bu da hem ulusal hem de uluslararası alanda Türkiye'yi temsil eden önemli kodları hedef kitlelerin zihnine yerleştirmektedir.

İş Bankası'nın reels videolarına bakıldığında ise yerel unsurlara, kültüre ve değerlere yer vermektedir. Marka kişiliği inşasında ve marka iletişimde önemli bir harç işlevi gören duyguların, İş Bankası gönderilerinde öne çıktığı görülmektedir. Videoların içeriğindeki duygu türleri olarak özellikle Cumhuriyet Bayramı veya İş Bankası'nın yıl dönümü gönderilerinde hüznün, minnet ve vefa duygularının yoğunluklu olarak işlendiği dikkat çekmektedir. Gönderilerde yer alan duygular, genellikle ortak geçmiş ve milli duygular zemininde temellendirilmiştir. İş Bankası'nın Türkiye ile kültürel marka kimliği ilişkisini genellikle Cumhuriyet tarihi üzerinden kurulduğu ve buna bağlı olarak birçok videoda Türk Bayrağı, Mustafa Kemal Atatürk ve başkent Ankara'nın yer aldığı görülmektedir.

İncelenen markalar, kültürel temsilleri ve dijital mecralardaki güçlü iletişim stratejileriyle Türkiye'nin ülke markasını da temsil etmektedirler. Özellikle Türk Hava Yolları'nın global bir marka olması Türkiye'nin ulus marka algısına da hizmet etmektedir. Anholt'ın Ulus Markalama Altıgeni'nde yer alan "İthalat ve Ürünler (Exports)" boyutu ülkelerin şirketlerini/markalarını kapsamaktadır (Ipsos, 2023: 6). Dolayısıyla THY gibi dünya çapında tanınan markalar, yalnızca ekonomik aktörler değil, aynı zamanda kültürel aracı rolü de üstlenmektedir. Bu sayede Türkiye'nin diğer ulusların zihninde bir imaj oluşturmada da sağlamaktadır. Uçak içi menülerden, marka kimliğinde kullanılan dil ve simgelere kadar birçok unsur, Türkiye'nin misafirperverliğini, kültürel zenginliğini ve çağdaş yüzünü temsil etmektedir.

Gelecek çalışmalar daha fazla yerel markayı kültürel marka kişiliği özellikleri açısından analiz ederek, kültürel marka kişiliğinin örneklerinin güçlendirilmesine hizmet edebilirler. Sosyal medya platformları, kullanıcı yorumları aracılığıyla kurumsal paylaşımların oluşturduğu etkinin doğrudan gözlenebildiği mecralardır. Özellikle kültürel unsurların bulunduğu paylaşımların kullanıcı yorumlarında, coşku ve gurur duygularının açığa çıktığı görülmektedir. Gelecek araştırmalar açısından, kullanıcı yorumlarının analiz edilerek markaların hangi kültürel öğelerle izleyicide nasıl bir algı oluşturduğuna odaklanmak kültürel değerlerin hedef kitlede nasıl bir izlenim oluşturduğuna dair önemli veriler sunacaktır.

Araştırma Makalesi / Research Article

Çok Yönlü Liderlik ve Karizmatik Liderlik İletişiminin Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisi*The Impact of Multidimensional Leadership and Charismatic Leadership Communication on Psychological Resilience*Ramazan ARSLANBOĞA¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.412](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.412)

Geliş/Received: 05/01/2026

Kabul/Accepted: 26/03/2026

Öz

Bu araştırmanın amacı çok yönlü liderlik ve karizmatik liderlik iletişiminin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma grubunu yaş ortalaması $30,1 \pm 7,15$ olan ve Doğu Anadolu bölgesinde aktif olarak görev yapan 170 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Dursun, Günay ve Yenel (2019) tarafından geliştirilen Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği, Levine Kenneth (2007) tarafından geliştirilen ve Töremen, Demir ve Korkut (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeği ve Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Bernard (2008) tarafından geliştirilen ve Tayfun Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında bir fark çıkmaz iken, çalışılan eğitim kademesi ve yaşa göre psikolojik sağlamlık düzeylerinde farklılıklar görülmüştür. Ölçekler arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler görülmüş ve ayrıca politik liderlik ve sözsüz iletişim becerisinin psikolojik sağlamlık üzerinde açıklayıcı rolü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çok Yönlü Liderlik, Karizmatik Liderlik, Psikolojik Sağlamlık, Beden Eğitimi Öğretmeni.

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of multidimensional leadership and charismatic leadership communication on psychological resilience. The study group consists of 170 physical education and sports teachers actively working in the Eastern Anatolia region, with a mean age of 30.1 ± 7.15 years. Data were collected using a personal information form developed by the researcher, the Multidimensional Leadership Orientations Scale developed by Dursun, Günay, and Yenel (2019), the Charismatic Leadership Communication Scale developed by Kenneth Levine (2007) and adapted to Turkish culture by Töremen, Demir, and Korkut (2015), and the Brief Psychological Resilience Scale developed by Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, and Bernard (2008) and adapted into Turkish by Doğan (2015). While no significant differences were found between the sub-dimensions of the scales and the gender variable, differences were observed in psychological resilience levels according to age and the level of education at which the participants were employed. Low-level positive relationships were identified among the scales, and additionally, political leadership and nonverbal communication skills were found to have an explanatory role in psychological resilience.

Keywords: Multidimensional and Charismatic Leadership, Psychological Resilience, Physical Education Teacher.

1. GİRİŞ

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrenci gelişimi ve kurumsal başarı açısından kritik bir role sahiptir. Bu öğretmenlerin yalnızca pedagojik becerileri değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılıkları da eğitim ortamının sürdürülebilirliğinde temel bir etkidir. Öğretmen dayanıklılığı, zorlu koşullardan toparlanma

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Öğr.Gör.Dr., Bingöl Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, rarslanboga@bingol.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Arslanboga, R., (2026). Çok Yönlü Liderlik ve Karizmatik Liderlik İletişiminin Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisi *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 724-742.

ve mesleki güçlükleri aşma yeteneğiyle doğrudan bağlantılıdır (Baatz ve Wirzberger, 2025). Güncel araştırmalar, okul liderliğinin ve liderlik iletişiminin öğretmen dayanıklılığında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Hill-Berry ve Burris-Melville, 2025).

Çok yönlü liderlik yönelimi, Bolman ve Deal'ın dört çerçeve modeline dayanarak yapısal, insan kaynaklı, siyasal ve sembolik liderlik boyutlarını kapsar. Bu yaklaşım, okul yöneticisinin duruma göre farklı liderlik stratejilerini etkili biçimde kullanabilme becerisini ifade eder (Bolman ve Deal, 1991 Akt.; Polat, 2023). Böylece, öğretmen, yönetici ve kurum arasındaki etkileşim yapısal, insani ve politik açılardan şekillenir. Karizmatik liderlik iletişimi ise liderin vizyonunu güçlü ve etkileyici biçimde aktararak takipçilerinde ilham ve motivasyon yaratmasını içerir. Karizmatik liderler, sözlü ve sözsüz iletişim yoluyla öğretmenlerde aidiyet ve güven duygusunu pekiştirir (Da'as, 2024). Bu bağlamda, karizmatik liderlik tarzının psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve kurumsal bağlılık üzerinde ortak etkiler yarattığı söylenebilir. Liderlik iletişiminin öğretmen davranışları üzerindeki etkisi, eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Eğitim literatürü, etkili liderlik iletişiminin öğretmenlerin psikolojik kaynaklarını güçlendirerek mesleki dayanıklılığı artırdığını ortaya koymaktadır (Onan ve ark., 2025). Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde liderlik iletişimi biçimi ve niteliği ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişkiler beklenmektedir.

Psikolojik sağlamlık, bireyin zorlu mesleki koşullara karşı direnç gösterme, uyum sağlama ve gelişme kapasitesidir (Salvo-Garrido ve ark., 2025). Öğretmenlik, yoğun duygu emeği gerektiren bir meslektir; beden eğitimi öğretmenleri ise fiziksel zorluklar, takım dinamikleri ve rekabet ortamlarıyla başa çıkmak durumundadır. Bu bağlamda, liderlik iletişiminin kalitesi ve sıklığı, öğretmenlerin dayanıklılık kaynaklarını destekleyebilir veya zayıflatabilir. Eğitim alanındaki meta-analizler, yönetsel destek ve etkili iletişimin öğretmen dayanıklılığına önemli katkılar sunduğunu göstermektedir (Mu, 2024). Ayrıca öğretmen dayanıklılığının sadece bireysel psikolojik kaynaklara değil, aynı zamanda örgütsel ve iletişimsel faktörlere bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Destekleyici liderlik ortamlarının öğretmenlerin iş yükü, tükenmişlik ve mesleği bırakma eğilimini azalttığı da literatürde yer alan bulgulardandır (Money ve ark., 2022). Bu nedenle, çok yönlü ve karizmatik liderlik iletişimi kavramları, öğretmen psikolojik sağlamlığının incelenmesinde önemli değişkenler olarak öne çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde bu konudaki çalışmalar genellikle liderlik tarzı ile öğretmen dayanıklılığı arasında doğrudan ilişkilere odaklanmıştır (Beltman ve ark., 2011; Ayça ve ark., 2024; Zadok ve ark., 2024; Serey ve ark., 2025). Ancak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin psikolojik sağlamlığı üzerinde çok yönlü liderlik ve karizmatik liderlik iletişimi biçimlerinin etkileri akademik literatürde yeterince incelenmemiştir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Böylelikle liderlik iletişimi ile psikolojik sağlamlık arasındaki süreçte iletişimin alt boyutları ve öğretmen algılarının belirleyici rolü ele alınmaya çalışılmıştır. Böylece, politik, insan kaynaklı, yapısal, karizmatik, sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerinin etkileri ayrıntılı olarak irdelenecektir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine odaklanılması, bu çalışmanın özgünlüğünü artırmaktadır. Çünkü bu öğretmenlerin rolleri spor performansından takım yönetimine, sosyal becerilerden bireysel dayanıklılığa kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Dolayısıyla liderlik iletişimi ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki, bu grup için özel bir anlam taşımaktadır.

Çalışmada aşağıdaki hipotezler, ilgili literatür ve kuramsal çerçeveye dayanarak oluşturulmuştur:

H1: Cinsiyete göre çok yönlü liderlik yönelimi, karizmatik liderlik iletişimi ve psikolojik sağlamlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar vardır. Literatür, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki stres ve dayanıklılık deneyimlerinin farklı olduğunu ve bunun liderlik algılarına yansıdığını göstermektedir (Guthrie ve Jenkins, 2018).

H2: Eğitim kademesine göre çok yönlü liderlik yönelimi, karizmatik liderlik iletişimi ve psikolojik sağlamlık puanlarında anlamlı farklar bulunur. Farklı eğitim kademeleri farklı örgütsel yapılar ve iletişim kültürleri barındırır (Konidari ve Stathopoulos, 2025).

H3: Yaş değişkeni ile çok yönlü liderlik yönelimi, karizmatik liderlik iletişimi ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişkiler vardır. Yaş, mesleki deneyim ve psikolojik kaynakların olgunlaşmasını gösterir (Lu ve ark., 2024).

H4: Politik liderlik düzeyi, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Politik liderlik, öğretmenlerin mesleki kontrol algısını güçlendirir (Nombrado, 2025).

H5: İnsan kaynakları liderliği, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını olumlu etkiler. Bu liderlik biçimi öğretmen gelişimini destekler (Baatzi, 2025).

H6: Karizmatik liderlik düzeyi, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını artırır. Pozitif liderlik biçimleri dayanıklılıkla ilişkilidir (Onan, 2025).

H7: Yapısal liderlik düzeyi, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını olumlu etkiler. Kurumsal yapının sağlamlığı dayanıklılık için önemlidir (Money, 2022).

H8: Sözlü iletişim düzeyi, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Etkili sözlü iletişim, anlaşılmayı ve işbirliğini destekler (Ćwiałka ve ark., 2025).

H9: Sözsüz iletişim düzeyi, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını olumlu etkiler. Jestler, mimikler ve beden dili liderlik kalitesini artırır.

Bu çalışma, Doğu Anadolu bölgesinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasında çok yönlü liderlik yönelimi ile karizmatik liderlik iletişiminin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, cinsiyet, eğitim kademesi ve yaş gibi demografik değişkenlerin bu ilişkilerdeki rolü de araştırılacaktır. Böylece, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını destekleyen liderlik iletişimi unsurları ve demografik özelliklerin etkisi ortaya konacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir nitelik taşımakta olup, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama yaklaşımı, değişkenler arasındaki ilişkilerin ya da değişkenlerin birlikte gösterdikleri değişim düzeyinin belirlenmesini amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2018). Bu doğrultuda hipotezler çerçevesinde çok yönlü liderlik iletişimi ölçeği alt faktörleri ve karizmatik liderlik iletişim ölçeği alt faktörleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki ve etki süreçleri araştırma kapsamında kurulan teorik çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada ‘politik liderlik, insan kaynaklı liderlik, karizmatik liderlik, yapısal liderlik, sözlü iletişim becerisi, sözsüz iletişim’ bağımsız değişken ve ‘psikolojik sağlamlık’ bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın hipotezleri ve teorik modeli aşağıda verilmiştir.

H1= Cinsiyet değişkenine göre çok yönlü liderlik yönelimi ölçeği, karizmatik liderlik iletişim ölçeği ve psikolojik sağlamlık alt boyut puanlarında anlamlı bir fark vardır.

H2= Çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre çok yönlü liderlik yönelimi ölçeği, karizmatik liderlik iletişim ölçeği ve psikolojik sağlamlık ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir fark vardır.

H3= Yaş değişkenine göre çok yönlü liderlik yönelimi ölçeği, karizmatik liderlik iletişim ölçeği ve psikolojik sağlamlık alt boyut puanlarında anlamlı bir ilişki vardır.

H4= Öğretmenlerin politik liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H5= Öğretmenlerin insan kaynakları liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H6= Öğretmenlerin karizmatik liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H7= Öğretmenlerin yapısal liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H8= Öğretmenlerin sözlü iletişim düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H9= Öğretmenlerin sözsüz iletişim düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirlemek amacıyla G*Power 3.1 programı kullanılarak güç analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine dayalı modelde, altı yordayıcı değişken (politik liderlik, insan kaynaklı liderlik, karizmatik liderlik, yapısal liderlik, sözlü iletişim becerisi, sözsüz iletişim ve psikolojik sağlamlık) için orta düzeyde etki büyüklüğü ($f^2 = 0.15$), %95 güven düzeyi ($\alpha=.05$) ve %80 test gücü ($1-\beta =.80$) esas alınmıştır. Analiz sonucunda minimum 107 katılımcı ile anlamlı sonuç elde edilebileceği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan 170 kişilik örneklem büyüklüğü, bu gerekliliğin üzerinde olup, analizlerin istatistiksel gücü yeterli düzeydedir ($1-\beta > .99$). Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma grubunu Doğu Anadolu bölgesinde aktif olarak görev yapan 170 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 24-45 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması $30,1 \pm 7,15$ 'dir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların en kolay ulaşılabilirliği olan örneklem üzerinde çalışmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Veriler katılımcılara Google Formlar üzerinden ulaştırılmış olup gönüllü katılım esas tutulmuştur. Katılımcılara ait kişisel bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	128	75,7
	Kadın	41	24,3
Çalışılan Eğitim Kademesi	İlköğretim	46	27,2
	Ortaöğretim	105	62,1
	Lise	18	10,7

	$\bar{X} \pm SS$
Yaş	30,1 $\pm$ 7,15

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, çalışılan eğitim kademesi gibi demografik özelliklerine ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.3.2. Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği

Araştırmanın ikinci bölümünde katılımcıların liderlik yönelimlerini belirlemek amacıyla Dursun, Günay ve Yenel (2019) tarafından geliştirilen “Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği (ÇYLYÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 19 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Politik Liderlik (5 madde), İnsan Kaynaklı Liderlik (5 madde), Karizmatik Liderlik (5 madde) ve Yapısal Liderlik (4 madde) şeklindedir. Ölçeğin genel Cronbach’s alfa katsayısı .85, alt boyutlara ilişkin güvenirlik değerleri ise Politik Liderlik için .80, İnsan Kaynaklı Liderlik için .73, Karizmatik Liderlik için .74 ve Yapısal Liderlik için .72 olarak rapor edilmiştir.

2.3.3. Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeği

Araştırmanın üçüncü bölümünde, katılımcıların karizmatik liderlik iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla Levine Kenneth (2007) tarafından geliştirilen ve Töremen, Demir ve Korkut (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeği (KLİÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, Türkçe formunda 13 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Sözlü İletişim (5 madde) ve Sözsüz İletişim (8 madde) şeklindedir. Ölçeğin genel Cronbach’s alfa katsayısı .93 olup, yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu saptanmıştır.

2.3.4. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Araştırmanın son bölümünde, katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemek amacıyla Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher ve Bernard (2008) tarafından geliştirilen ve Tayfun Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin stresli veya olumsuz yaşam olayları sonrasında kendini toparlama ve eski işlevselliğine dönme düzeyini değerlendirmeyi amaçlayan, tek boyutlu ve 6 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçekte 2., 4. ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24.0 ve AMOS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, betimleyici istatistikler kullanılarak, katılımcıların demografik bilgileri sunulmuştur. Uç verilerin değerlendirilmesi için her soruya ait z-skor puanları oluşturulmuş ve 3.30’un üzerinde olan 12 katılımcı analiz dışına alınmıştır. Normallik varsayımı için çarpıklık basıklık değerlerine dikkat edilmiş ve bu değerlerin -2,+2 arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2007). Katılımcıların demografik değişkenleri ile ölçekten almış olduğu puanlar arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla One Way Multivariate Analysis of Variance MANOVA analizi kullanılmıştır. MANOVA analizinin yapılabilmesi için varyans ve kovaryans matrislerinin homojen olması gerekmektedir ve bu matrislerin homojenliği Levene F ve Box’s M testi ile bulunmuştur. Bu analizler sonucunda varsayımların karşılandığı şartlarda Wilks’ Lambda λ değerini, karşılanmadığı şartlarda ise Pillai’s Trace değeri dikkate alınmaktadır (Tabachnick vd., 2007). YOL analizinde ilk olarak ölçme modelinde mevcut olan değişkenlerin birbirleri

arasında olan ilişkilerinin anlamlılığına bakılmakta ve sonrasında doğrulanması beklenmektedir. Analizin ikinci adımında ise teorik altyapı doğrultusunda oluşturulan yapısal modelin test edilmesi bulunmaktadır (Kline, 2015). Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi için de katsayılar .00-.10: önemsiz, .10-.39: zayıf, .40-.69: orta, .70.89: güçlü, .90-1 çok güçlü şeklinde değerlendirilmiştir (Schober vd., 2018).

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. Karşılaşılabilecek 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 Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 12.12.2025 tarih ve 12 sayılı toplantısında 31 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık ve Alpha Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Alpha
ÇYLYÖ	Politik Liderlik	19,00	4,33	-1,113	1,625	,89
	İnsan Kaynaklı Liderlik	20,22	4,35	-1,463	1,935	,88
	Karizmatik Liderlik	19,31	3,99	-1,038	1,315	,84
	Yapısal Liderlik	16,16	3,79	-1,483	1,930	,91
KLIÖ	Sözlü İletişim Becerisi	19,03	4,15	-,637	,264	,86
	Sözsüz İletişim Becerisi	30,16	6,47	-,577	-,002	,91
PSÖ	Sağlamlık Toplam	19,72	3,65	,608	,023	,61

ÇYLYÖ=Çok Yönlü Liderlik Yönelimi Ölçeği / KLIÖ=Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeği / PSÖ=Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Elde edilen puanların normal dağılım varsayımları için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmış ve bu değerlerin ± 2 aralığında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda iki ölçekten de elde edilen verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Cronbach α katsayısı da 0 ve 1 arasında değişen değerler alır ve 1'e doğru yaklaştıkça elde edilen puanların daha güvenilir olduğunu göstermektedir (Lucke, 2005).

Tablo 3. Çok Yönlü Liderlik Yönelimi, Karizmatik Liderlik İletişim ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Eta Kare (η^2)
Politik Liderlik	Erkek	128	18,79	4,45	1,22	,27	,01

	Kadın	42	19,64	3,94			
İnsan Kaynaklı Liderlik	Erkek	128	20,23	4,41	,00	,99	,00
	Kadın	42	20,21	4,24			
Karizmatik Liderlik	Erkek	128	19,10	4,01	1,33	,24	,01
	Kadın	42	19,93	3,90			
Yapısal Liderlik	Erkek	128	16,08	3,91	,23	,63	,00
	Kadın	42	16,40	3,42			
Sözlü İletişim Becerisi	Erkek	128	18,88	4,12	,71	,40	,00
	Kadın	42	19,50	4,27			
Sözsüz İletişim Becerisi	Erkek	128	29,99	6,36	,34	,56	,00
	Kadın	42	30,67	6,85			
Sağlamlık Toplam	Erkek	128	19,62	3,66	,43	,51	,00
	Kadın	42	20,05	3,64			
Box's M p=,670; Wilks' Lambda λ = ,970; p=0,665; F=,708; Eta Kare (η^2)= ,030							

Tablo 3. incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ölçek alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>,05$). Ayrıca bütünlük etkide anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Wilks' Lambda = ,970; F=,708; $p>,05$).

Tablo 4. Çok Yönlü Liderlik Yönelimi, Karizmatik Liderlik İletişim ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Kademe	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Eta Kare (η^2)	*LSD
Politik Liderlik	İlköğretim	46	19,09	3,87	2,78	,06	,03	-
	Ortaöğretim	106	18,59	4,61				
	Lise	18	21,17	3,11				
İnsan Kaynaklı Liderlik	İlköğretim	46	20,61	4,07	1,87	,16	,02	-
	Ortaöğretim	106	19,79	4,61				
	Lise	18	21,78	3,04				
Karizmatik Liderlik	İlköğretim	46	19,33	3,80	2,80	,06	,03	-

	Ortaöğretim	106	18,95	4,22				
	Lise	18	21,33	2,25				
Yapısal Liderlik	İlköğretim	46	16,39	3,40	2,28	,11	,00	-
	Ortaöğretim	106	15,78	4,09				
	Lise	18	17,78	2,24				
Sözlü İletişim Becerisi	İlköğretim	46	18,89	3,96	,03	,97	,00	-
	Ortaöğretim	106	19,08	3,95				
	Lise	18	19,06	5,81				
Sözsüz İletişim Becerisi	İlköğretim	46	30,41	5,63	,32	,73	,00	-
	Ortaöğretim	106	29,89	6,39				
	Lise	18	31,11	8,86				
Sağlamlık Toplam	İlköğretim1	46	20,11	3,90	3,20	,04*	,04	2<3
	Ortaöğretim	2106	19,27	3,23				
	Lise3	18	21,39	4,82				
Box's M p=,000; Pillai's Trace = ,088; p=0,38; F=1,071; Eta Kare (η2)= ,044								
1=İlköğretim, 2= Ortaöğretim, 3= Lise								

Tablo 4. incelendiğinde, çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre ölçek alt boyutlarında anlamlı bir fark ve bütünleşik etkiye bir fark saptanmamıştır (Pillai's Trace = ,088; F=1,071; p>,05). Eta kare sonuçları, varyansın yaklaşık %4'ünün bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir. Ayrıca psikolojik sağlamlık toplam puanında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=3,20; p<,05). Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, lise kademesinin ortaöğretim kademesine oranla psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Çok Yönlü Liderlik Yönelimi, Karizmatik Liderlik İletişim ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Korelasyon Sonuçları

		Politik Liderlik	İnsan Kaynaklı Liderlik	Karizmatik Liderlik	Yapısal Liderlik	Sözlü İletişim Becerisi	Sözsüz İletişim Becerisi	Sağlamlık Toplam
Yaş	r	,098	,166	,028	,144	,044	,095	,173
	p	,203	,030*	,715	,062	,572	,219	,024*

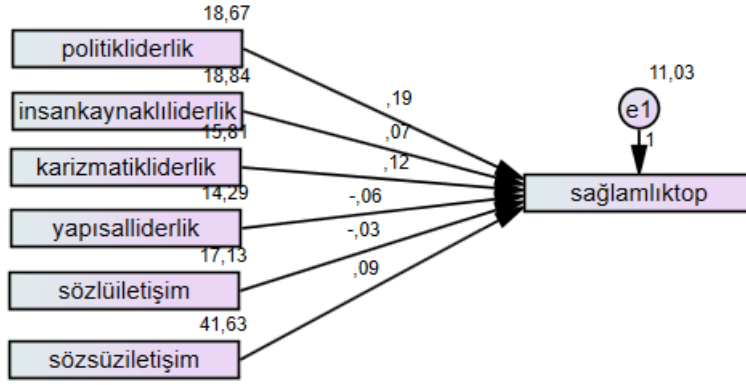
Tablo 5. incelendiğinde, yaş değişkenine göre insan kaynaklı liderlik ($r=,166$; $p<0,05$) ve sağlamlık ($r=,173$; $p<0,05$) toplam puanlarında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yaş arttıkça insan kaynaklı liderlik ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Araştırma Kapsamına Alınan Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
A1	1	,78	,81	,79	,22*	,18*	,37*
A2		1	,77	,87	,19*	,20*	,33*
A3			1	,76	,19*	,20*	,33*
A4				1	,20*	,17*	,31*
A5					1	,88	,19*
A6						1	,20*
A7							1
A1: Politik Liderlik, A2: İnsan Kaynaklı Liderlik, A3: Karizmatik Liderlik, A4: Yapısal Liderlik							
A5: Sözlü İletişim Becerisi, A6: Sözsüz İletişim Becerisi							
A7: Psikolojik Sağlamlık							

Tablo 6. incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan ölçekler arasında anlamlı ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan pearson korelasyon testi sonucunda, politik liderlik ile sözlü iletişim ($p<0,05$; $r=,22$), sözsüz iletişim ($p<0,05$; $r=,18$) ve psikolojik sağlamlık toplam ($p<0,05$; $r=,37$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İnsan kaynaklı liderlik ile sözlü iletişim ($p<0,05$; $r=,19$), sözsüz iletişim ($p<0,05$; $r=,20$) ve psikolojik sağlamlık toplam ($p<0,05$; $r=,33$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik ile sözlü iletişim ($p<0,05$; $r=,19$), sözsüz iletişim ($p<0,05$; $r=,20$) ve psikolojik sağlamlık toplam ($p<0,05$; $r=,33$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yapısal liderlik ile sözlü iletişim ($p<0,05$; $r=,20$), sözsüz iletişim ($p<0,05$; $r=,17$) ve psikolojik sağlamlık toplam ($p<0,05$; $r=,31$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sözlü iletişim ile psikolojik sağlamlık arasında ($p<0,05$; $r=,19$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sözsüz iletişim ile psikolojik sağlamlık arasında ($p<0,05$; $r=,20$) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

3.1. Yol Analizi Sonuçları



Şekil 2. Ölçüm Modeli

Tablo 7. Yol Analizine İlişkin Model Sonuçları

Model	Beta	S.E	C.R	P	R2
Politik Liderlik → Psikolojik Sağlamlık	,234	0,59	3,227	,001*	,138
İnsan Kaynaklı Liderlik → Psikolojik Sağlamlık	,092	,059	1,273	,203	-
Karizmatik Liderlik → Psikolojik Sağlamlık	,131	0,64	1,803	0,71	-
Yapısal Liderlik → Psikolojik Sağlamlık	-,065	0,68	-,897	,370	-
Sözlü İletişim Becerisi → Psikolojik Sağlamlık	-,031	0,62	-,434	,664	-
Sözsüz İletişim Becerisi → Psikolojik Sağlamlık	,166	,040	2,288	0,22*	,042

Tablo 7. incelendiğinde, modelde politik liderliğin psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta=0.234$, $p<.05$). Buna göre politik liderlikte meydana gelen bir birimlik artış, psikolojik sağlamlık düzeyinde yaklaşık 0.234 birimlik bir artışa yol açmaktadır. Ayrıca politik liderlik değişkeninin psikolojik sağlamlık üzerindeki açıklama gücü $R^2=.138$ olarak bulunmuştur. Sözsüz iletişim becerisi psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta=0.166$, $p<.05$). Ayrıca sözsüz iletişim becerisi değişkeninin psikolojik sağlamlık üzerindeki açıklama gücü $R^2=.042$ olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan 170 beden eğitimi ve spor öğretmeninin çok yönlü liderlik yönelimleri, karizmatik liderlik iletişimi ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin liderlik biçimleri ve karizmatik liderlik iletişim tarzlarının psikolojik sağlamlık düzeyleri ile arasında anlamlı ilişki ve etki süreçlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca yönetsel süreçlerde değil, aynı zamanda iletişimsel ve duygusal boyutlarda da liderlik algılarından etkilendiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir (Avolio ve Yammarino, 2013; Iqbal, 2014). Araştırma sonuçları, literatürde yer alan liderlik-dayanıklılık modelleriyle genel olarak örtüşmekte; ayrıca beden eğitimi öğretmenleri bağlamında iletişim biçimlerinin rolünü ayrıntılı biçimde ele alması yönüyle özgün bir katkı sunmaktadır. Yazında yer alan bulgular incelendiğinde çalışmamıza paralellik gösteren veya tezat olan bulgular görülmüştür. Dolayısıyla yazında yer alan bilgiler ve bulgular ışığında hipotezlerimiz aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

H1: Cinsiyet değişkenine göre çok yönlü liderlik yönelimi ölçeği, karizmatik liderlik iletişim ölçeği ve psikolojik sağlamlık alt boyut puanlarında anlamlı bir fark vardır.

Analiz sonuçları, cinsiyet değişkenine göre ölçek alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Bu bağlamda oluşturulan hipotez (H1) reddedilmiştir. Bu bulgu, liderlik iletişimi ve psikolojik sağlamlık açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Güler vd. (2020) spor lisesi öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada liderlik yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Dursun ve Göksel (2022) tarafından öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da benzer biçimde liderlik yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, literatürde mevcut bulgularla örtüşmeyen ve cinsiyete bağlı farklılıkların rapor edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aygün, 2018; Dinçer, 2012; Dursun vd., 2024).

Öte yandan, cinsiyete göre psikolojik sağlamlık düzeyinin değişmediğini bildiren araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Altuntaş ve Genç, 2020; Genç vd., 2016; Duran, 2016). Elde edilen bu sonuçlar, günümüz eğitim ortamlarında kadın öğretmenlerin en az erkek öğretmenler kadar güçlü liderlik özellikleri sergileyebildiklerini ve liderlik rollerinde aktif biçimde yer aldıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığın bulunmaması, kadın öğretmenlerin liderlik iletişimi ve psikolojik sağlamlık açısından erkek öğretmenlerle benzer yeterlik düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, eğitim alanında liderlik algısının giderek cinsiyetten bağımsız bir yapıya evrildiği ve bireysel yetkinlikler temelinde değerlendirilmeye başlandığı söylenebilir.

H2: Çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre çok yönlü liderlik yönelimi ölçeği, karizmatik liderlik iletişim ölçeği ve psikolojik sağlamlık ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir fark vardır.

Elde edilen sonuçlara göre, çalışılan eğitim kademesine göre liderlik yönelimi ve karizmatik liderlik iletişimi ölçek alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Çoban ve Kılıç (2021) öğretmenlerin liderlik düzeylerini inceledikleri araştırmada eğitim kademesinde farklılık görmediklerini belirtmişlerdir. Yiğit vd., (2013) yapılan araştırmada da görev yapılan okul türünde farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinden bağımsız olarak benzer liderlik yaklaşımları ve iletişim tarzları sergilemeleri; mesleki deneyimlerin zamanla ortaklaşması, kurumsal kültürün yönlendirici etkisi ve uygulanan eğitim politikalarının benzerliği ile açıklanabilir. Buna karşın, psikolojik sağlamlık toplam puanında eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. LSD testi sonuçları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında oluşturulan H2 hipotezinin kısmen desteklendiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yalnızca bireysel özelliklerle değil; görev yapılan kademeye bağlı olarak değişen çalışma koşulları, öğrenci profilleri ve okul iklimi gibi çevresel faktörlerle de ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesine göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığını rapor eden araştırmaların daha yaygın olduğu görülmektedir (Yılmaz ve Yalçın, 2020; Dokuz, 2023; Marangoz vd., 2022; Köse, 2022). Bu durum, lise öğretmenlerinin karşılaştıkları psikososyal ve mesleki talepler, onların sağlamlık ve baş etme stratejilerini daha etkin biçimde geliştirmelerini sağlamış olabileceği ile açıklanabilir.

H3: Yaş değişkenine göre çok yönlü liderlik yönelimi ölçeği, karizmatik liderlik iletişim ölçeği ve psikolojik sağlamlık alt boyut puanlarında anlamlı bir ilişki vardır.

Yaş değişkeni ile insan kaynaklı liderlik ve psikolojik sağlamlık arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Diğer alt boyutlara göre anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Hipotezimiz (H3) kısmen desteklenmiştir. Yazın incelendiğinde, Arslan ve Uslu (2014) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada yapısal liderliğin yaşı büyük olanların lehine olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde farklı örneklem gruplarında yapılan yaşa göre liderlik özelliklerinin farklılaştığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Dereli, 2003; Mcardle, 2008). Dolayısıyla, yaş ilerledikçe bireylerin insana odaklı liderlik yönelimlerinin güçlendiği ve bu yönelimin mesleki deneyimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerde yaşa göre psikolojik sağlamlıklarını inceleyen araştırmalara bakıldığında yaşın arttıkça, sağlamlık düzeyinin artacağını işaret eden araştırmalar mevcuttur (Ulukan, 2020; Aydın vd., 2019). Bu durum, öğretmenlerin, mesleki deneyimlerinin zamanla artmasıyla birlikte, karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlara karşı dolaylı olarak direnç geliştirebileceklerini düşündürmektedir.

H4: Öğretmenlerin politik liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Politik liderliğin psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Bu doğrultuda hipotezimiz (H4) desteklenmektedir. Literatürde direkt olarak bu iki kavram arasındaki etki süreçlerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu hipotez benzer özellikler taşıyan çalışmalara göre tartışılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çok yönlü liderlik yönelimi ve psikolojik dayanıklılıklarını inceleyen Kurt (2023), psikolojik dayanıklılığı en yüksek olan liderlik türünün çok yönlü liderlik hemen sonrasında ise politik liderlik olduğunu tespit etmiştir. Yalçın vd., (2024) yaptıkları araştırmada yalnızca demokratik liderliğin psikolojik sağlamlığı yordadığını belirtmişlerdir. Politik liderlik özelliklerine sahip öğretmenlerin karşılaştıkları stres ve belirsizlik durumlarında daha esnek ve çözüm odaklı tutum sergileyerek psikolojik sağlamlıklarını koruyabildikleri düşünülmektedir.

H5: Öğretmenlerin insan kaynakları liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

İnsan kaynaklı liderlik, psikolojik sağlamlıkla pozitif yönde ilişkilidir. Kurulan hipotez çerçevesinde herhangi bir anlamlı etkiye rastlanmadığı fakat kavramlar arasında ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda hipotezimiz (H5) kısmen desteklenmiştir. Bolman ve Deal'a (1991) göre insan kaynakları liderleri, ilişkileri güçlendirerek, empati ve duygusal destek yoluyla liderlik ederler. Bu anlayış, bireylerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak stresle başa çıkma ve duygusal dayanıklılıklarını koruma becerilerini artırabilir. Bu bağlamda, insan kaynaklı liderlik yaklaşımı öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını destekleyen önemli bir kişisel ve mesleki kaynak olarak değerlendirilebilir.

H6: Öğretmenlerin karizmatik liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Karizmatik liderlik, psikolojik sağlamlıkla pozitif yönde ilişkilidir. Kurulan hipotez çerçevesinde herhangi bir anlamlı etkiye rastlanmadığı fakat kavramlar arasında ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda hipotezimiz (H6) kısmen desteklenmiştir. Benzer şekilde Mangundjaya (2020) dolaylı olarak karizmatik liderliğin dayanıklılıkla ilişkisini incelediği araştırmasında, kavramlar arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğunu raporlamıştır. Farklı bir örneklemede uygulanan bir araştırmada karizmatik liderliğin duygusal bağlılık üzerindeki etkilerinde psikolojik dayanıklılığın aracı rolünü incelenmiş ve anlamlı sonuçların olduğu raporlanmıştır (Mangundjaya vd., 2024). Karizmatik liderlerin karşılaştıkları güçlükleri bir tehditten ziyade gelişim fırsatı olarak görebilme eğilimleriyle açıklanabilir. Dolayısıyla karizmatik liderlik yönelimi yüksek olan bireylerin stresli ya da belirsiz durumlarda daha dirençli davranmaları, kendilerini motive edebilmeleri ve çevrelerine moral desteği sağlayabilmeleri beklenmektedir.

H7: Öğretmenlerin yapısal liderlik düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Yapısal liderliğin psikolojik sağlamlıkla pozitif ilişkisi tespit edilmiştir. Kurulan hipotez çerçevesinde herhangi bir anlamlı etkiye rastlanmadığı fakat kavramlar arasında ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda hipotezimiz (H7) kısmen desteklenmiştir. Bolman ve Deal'a (1991) göre yapısal bakış açısına sahip liderler, örgüt içindeki sorunları açık talimatlar, net politikalar ve etkili yapılanma süreçleriyle çözmeyi amaçlar; sonuçlar için kişileri sorumlu tutarlar. Dolayısıyla, bireylerin stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılıklarını koruma becerilerini güçlendirebilir. Bu bağlamda, yapısal liderlik özelliklerinin yüksek olduğu bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin de artması, liderliğin örgütsel düzen kadar bireysel dayanıklılığı da destekleyen bir işlevi olabileceğini düşündürmektedir.

H8: Öğretmenlerin sözlü iletişim düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Sözlü iletişim becerileri ile psikolojik sağlamlık arasında düşük düzeyde ancak pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Kurulan hipotez çerçevesinde değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etki ortaya konulamamış olsa da, iki kavram arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Bu

doğrultuda, H8 hipotezinin kısmen desteklendiği ifade edilebilir. Benzer şekilde, Chao (2024) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iletişim becerileri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında pozitif ilişkiler raporlanmıştır. Farklı bir örneklem grubunda yürütülen bir diğer araştırmada da iletişim eğilimi ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir (Özen, 2024). Bu bulgular, etkili sözlü iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin çevreleriyle daha güçlü sosyal bağlar kurabildiklerini, duygularını daha işlevsel biçimde ifade ederek stres ve çatışma durumlarını daha sağlıklı yönetebildiklerini düşündürmektedir. Dolayısıyla, sözlü iletişim becerileri yüksek bireylerin stresli ya da belirsiz durumlar karşısında daha dayanıklı tutumlar sergilemeleri ve iletişim yoluyla hem kendilerini hem de çevrelerini motive edebilmeleri olası görünmektedir. Bu bağlamda, iletişim becerileri yalnızca sosyal bir yeterlik olarak değil, aynı zamanda psikolojik sağlamlığı destekleyen önemli bir bireysel kaynak olarak değerlendirilebilir.

H9: Öğretmenlerin sözsüz iletişim düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Sözsüz iletişimin psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Dolayısıyla kurulan hipotez (H9) desteklenmiştir. Bu bulgu, bireylerin sözsüz iletişim becerilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Literatürde sözsüz iletişim ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye dair doğrudan ampirik çalışma bulunmamakta; mevcut çalışmalar daha çok sözel kişilerarası iletişim yetkinliği ile sağlamlık ilişkisine odaklanmaktadır. Öğretmenlik mesleği, yoğun duygusal etkileşim gerektiren bir alan olduğundan, sözsüz iletişim becerilerinin gelişmiş olması öğretmenlerin hem öğrenciler hem de meslektaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak tanır. Bu durum, bireylerin mesleki stresle başa çıkma, motivasyonlarını koruma ve psikolojik dayanıklılıklarını sürdürme kapasitelerini arttırdığı anlamına gelebilir.

4.1. Uygulama Önerileri

Liderlik eğitimi programları, öğretmenlerde hem yapısal hem de insan odaklı liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmalıdır.

Okul içi iletişim seminerleri, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini artırmak amacıyla düzenlenebilir.

Eğitim kurumları, psikolojik sağlamlık atölyeleri ve destek grupları aracılığıyla öğretmenlerin stresle başa çıkma kapasitelerini güçlendirebilir. Ayrıca, politik farkındalık ve stratejik iletişim konularında liderlik bilinci artırılarak, öğretmenlerin okul içi karar süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmelidir.

4.2. Sınırlılıklar

Araştırma, yalnızca Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerle sınırlı olduğundan, elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlı olabilir.

Verilerin öz-bildirim temelli olması, sosyal istenirlik yanlılığı riskini beraberinde getirmektedir.

Ayrıca çalışmada kesitsel bir model kullanıldığından, nedensel ilişkiler zamansal olarak doğrulanamamıştır.

4.3. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Farklı bölgelerde, kültürel faktörlerin etkisini dikkate alan karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Liderlik iletişiminin zaman içindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla uzunlamasına araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Nitel araştırmalar, liderlik iletişiminin öğretmenlerin duygusal deneyimlerine yansımaları derinlemesine ortaya koyabilir.

Gelecekteki modellerde, psikolojik sağlamlıkla birlikte örgütsel bağlılık, iş doyumu ve tükenmişlik gibi değişkenlerin de test edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altuntaş, S., & Genç, H. (2020). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948.
- Arslan, H. & Uslu, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-60.
- Avolio, B. J., & Yammarino, F. J. (Eds.). (2013). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Emerald Group Publishing.
- Aydın, İ., Öncü, E., Akbulut, V., & Kılıç, S. K. (2019). Öğretmen Adaylarında Boş Zaman Sıkılma Algısı Ve Psikolojik Sağlamlık İlişkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(1), 39-53.
- Aygün, M. (2018). Buz hokeyi sporcularının duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin sportif sürekli kendine güven üzerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: a new way towards healthy teachers?. *Social Psychology of Education*, 28(1), 56.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human resource management*, 30(4), 509-534.
- Bolman, Lee G. ve Deal, Terrence (1991). Liderlik ve Yönetim Etkinliği: Çok Çerçeveli, Çok Sektörlü Bir Analiz, *İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 30(4), 509-534.
- Chao, Q. (2024). A Study on the Relationship Between Psychological Resilience and Communication Ability of Preschool Teachers Under the “Double Reduction” Policy. *Studies in Psychological Science*, 2(4), 73-79.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Ćwiakała, J., Gajda, W., Ćwiakała, M., Górka, E., Baran, D., Wojak, G., & Piwnik, J. (2025). The Importance Of Emotional Intelligence In Leadership For Building An Effective Team. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja I Zarządzanie*, (221).
- Çoban, E., & Kılıç, Y. (2021). Öğretmenlerin Liderlik Düzeyleri ile Uğradıkları Psikolojik Şiddet Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 230-243.
- Da’as, R. A. (2024). Understanding how charismatic school leaders affect a teacher’s readiness for change: The role of perspective-taking. *Journal of Research on Leadership Education*, 19(1), 28-52.
- Dereli, M. (2003). A survey research of leadership styles of elementary school principles. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Dinçer, T. (2012). Edirne ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Dokuz, O. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yenilikçi iş davranışına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi, Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi*.
- Duran, A. (2016). Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Dursun, E. ve Göksel, A. (2022). Öğrencilerin liderlik yönelimlerinin incelenmesi (Spor bilimleri fakültesi örneği). *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 111-123.
- Dursun, M., Günay, M. ve Yenel, İ. F. (2019). Çok yönlü liderlik yönelimleri ölçeği (ÇYLYÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(2), 333-347.
- Genç, H., Şahin, Y. ve Altuntaş, S. (2016). Öğretmenlerde mutluluk ve iyimserlik üzerine bir araştırma. *I. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi, İstanbul*.
- Guthrie, K. L., & Jenkins, D. M. (2018). *The role of leadership educators: Transforming learning*. IAP.
- Güler, B., Dursun, M. ve Günay, M. (2020). Spor lisesi öğrencilerinin liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 576-587.
- Hill-Berry, N. P., & Burris-Melville, T. S. (2025). When the going gets tough: Educational leadership and resilience in times of crises. *Power and Education*, 17(2), 216-240.
- Iqbal, B. S. (2014). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence*.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*, Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kaya, A. (2024). The association between transformational leadership and teachers' creativity: professional resilience and job satisfaction as mediators. *Frontiers in Psychology*, 15, 1514621.
- Kline, RB. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press, New York.
- Konidari, V., & Stathopoulos, N. (2025, April). System-level educational leadership as a resilience building mechanism: The case of Greece. In *Forum for Education Studies* 3(2), 2458-2458.
- Köse, F. (2022). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve kendini işe vermeleri üzerine korelasyonel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 102s-110.
- Kurt, H. M. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çok yönlü liderlik yönelimleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Levine, K. (2007). *Communicating charisma: Developing the charismatic leadership communication scale*. Paper presented at the International Communication Association Conference.
- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104742.7
- Lucke, J.F. (2005). The A And The Ω Of Congeneric Test Theory: An Extension of Reliability and Internal Consistency to Heterogeneous Tests. *Applied Psychological Measurement*, 29(1), 65-81.
- Mangundjaya, W. (2020). Testing the role of charismatic leadership, psychological climate, and organizational citizenship behavior on resilience. In *3rd Forum in Research, Science, and Technology (FIRST 2019)* (pp. 44-51). Atlantis Press.
- Mangundjaya, W. L., Supriyadi, T., Nugraha, A. C. W., & Wicaksana, S. A. (2024). Exploring resilience as a mediator between charismatic leadership and affective commitment to change. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(1), e06802-e06802.
- Marangoz, M. C., Elçiçek, M., Pesen, A., & Erdemci, H. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Ekev Akademi Dergisi*, (89), 101-120.
- Mcardle, M. K. (2008). *Leadership orientations of community college presidents and the administrators who report to them: a frame analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, College of Education, Florida.

- Money, K. W., Hasson, J. S., & Rosenbalm, B. M. (2022). Riding the Waves of Change: Supporting Teacher Leadership and Resilience. *School-University Partnerships*, 15(2), 47-53.
- Mu, G. M. (2024). A systematic literature review of building resilience for pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 128, 102476.
- Nombrado, C. (2025). Instructional Leadership of School Heads, Organizational Factors, and Resiliency: A Structural Equation Model on Psychological Well-Being of Public School Teachers. *Research Frontiers: International Journal of Social Science and Technolog.* 1(1), 42-75.
- Onan, G., Sürücü, L., Bekmezci, M., Dalmış, A. B., & Sunman, G. (2025). Relationships Between Positive Leadership Styles, Psychological Resilience, and Burnout: An Empirical Study Among Turkish Teachers. *Behavioral Sciences*, 15(6), 713.
- Özen, U. (2024). Investigating the relationship between interpersonal communication disposition and psychological resilience in university students. *International Journal on Social Education Sciences*, 6(4), 503-516.
- Polat, M. (2023). Pre-Service Teachers' Multidimensional Leadership Orientations: A PLS-SEM Modelling. *Online Submission*, 4(1), 131-149.
- Salvo-Garrido, S., Cisternas-Salcedo, P., & Polanco-Levicán, K. (2025). Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean elementary education. *Behavioral Sciences*, 15(3), 292.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L.A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768.
- Serey, M., Phon, S., Hill, S., Sam, R., Em, S., & Pagilagan, A. (2025). Transformational Leadership in Education: A Review of Concepts, Roles, Challenges, Practices and their Effects. *Indonesian Journal of Education Research (IJoER)*, 6(3), 354-364.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Töremen, F., Demir, H., & Korkut, A. (2015). Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*, 3(2), 27-40.
- Töremen, F., Demir, H., & Korkut, A. (2015). Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 27-40.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin Mutluluk İle Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73).
- Yalçın, E., Yalçın, S., & Köroğlu, M. (2024). Liderlik Stilleri ile Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 865-879.
- Yılmaz, M., & Yalçın, S. (2020). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5955-5973.
- Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(2), 93-105.

Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024, June). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. In *Frontiers in Education*. 9, 1333551. Frontiers Media SA.

Araştırma Makalesi / Research Article

Çok Yönlü Liderlik ve Karizmatik Liderlik İletişiminin Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisi

The Impact of Multidimensional Leadership and Charismatic Leadership Communication on Psychological Resilience

Ramazan ARSLANBOĞA



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.412](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.412)

Geliş/Received: 05/01/2026

Kabul/Accepted: 26/03/2026

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Within the context of leadership communication, multidimensional leadership orientation refers to school administrators' ability to effectively employ different leadership strategies according to situational demands, encompassing the structural, human resource, political, and symbolic leadership dimensions defined in Bolman and Deal's four-frame model (Bolman & Deal, 1991, as cited in Polat, 2023). Charismatic leadership communication, on the other hand, involves the leader's visionary, influential, and inspiring verbal and nonverbal communication behaviors. Through strong vision articulation and symbolic actions, charismatic leaders reinforce teachers' motivation, sense of belonging, and trust (Da'as, 2024). Psychological resilience denotes an individual's capacity to remain standing, adapt, and continue to grow in the face of challenging professional conditions (Salvo-Garrido et al., 2025). Teaching is a profession that requires a high level of emotional labor; physical education and sport teachers, in particular, must cope with demanding physical conditions, team dynamics, and competitive environments. In this regard, the quality and frequency of leadership communication may exert either a supportive or a weakening influence on teachers' resilience resources. Indeed, meta-analytical studies in the field of education indicate that managerial support and effective communication make significant contributions to teacher resilience (Mu, 2024). The primary aim of this study is to examine the effects of multidimensional leadership orientation and charismatic leadership communication on psychological resilience among physical education and sport teachers working in the Eastern Anatolia region. In addition, it is investigated whether these relationships differ significantly according to demographic variables such as gender, educational level, and age. In doing so, the study seeks to identify leadership communication components that support teachers' psychological resilience and to clarify the role of demographic characteristics in this process.

Methods

This study has a descriptive nature and was conducted within the framework of the relational survey model. The relational survey approach aims to determine the relationships among variables or the degree to which variables change together (Karasar, 2018). Accordingly, within the theoretical framework established for the study and in line with the proposed hypotheses, the relationships and effect processes between the sub-dimensions of the Multidimensional Leadership Communication Scale and the Charismatic Leadership Communication Scale, and psychological resilience, were examined.

In the present study, political leadership, human resource leadership, charismatic leadership, structural leadership, verbal communication skills, and nonverbal communication were identified as independent variables, while psychological resilience was determined as the dependent variable. As data collection

instruments, a Personal Information Form, the Multidimensional Leadership Orientations Scale, the Charismatic Leadership Communication Scale, and the Brief Psychological Resilience Scale were utilized.

Results and Discussion

The results of the present study generally align with leadership–resilience models reported in the literature and offer an original contribution by addressing in detail the role of communication styles within the context of physical education teachers. A review of previous studies reveals findings that are both consistent with and contradictory to the results of the current research.

The findings indicate that there were no significant differences in the sub-dimensions of the scales according to gender. This result suggests that there is no notable distinction between male and female teachers in terms of leadership communication and psychological resilience. Similarly, Güler et al. (2020) reported that leadership orientations did not differ by gender in their study conducted with sports high school students, while Dursun and Göksel (2022) also found no gender-based differences in leadership orientations among students.

No significant differences were found in the sub-dimensions of leadership orientation and charismatic leadership communication according to the educational level at which teachers were employed. In a comparable manner, Çoban and Kılıç (2021) reported no differences based on educational level in their examination of teachers' leadership levels.

Low-level, positive, and statistically significant relationships were identified between age and both human resource leadership and psychological resilience. In line with these findings, previous research has indicated that structural leadership tends to favor older individuals. Moreover, political leadership was found to have a positive and significant effect on psychological resilience. In this regard, Kurt (2023), who examined multidimensional leadership orientation and psychological resilience among physical education and sport teachers, reported that the leadership type associated with the highest level of psychological resilience was multidimensional leadership, followed by political leadership.

A positive relationship was also identified between structural leadership and psychological resilience. Bolman and Deal (1991) argue that leaders adopting a structural perspective aim to resolve organizational problems through clear instructions, well-defined policies, and effective structuring processes, while holding individuals accountable for outcomes. Such leadership practices may therefore strengthen individuals' abilities to cope with stress and maintain psychological resilience.

Furthermore, a low-level positive relationship was found between verbal communication skills and psychological resilience. Chao (2024) reported positive associations between teachers' communication skills and psychological resilience, while Özen (2024) similarly identified positive relationships between communication tendencies and psychological resilience in a different sample.

Finally, nonverbal communication was found to have a positive and significant effect on psychological resilience. Although the literature lacks direct empirical studies examining the relationship between nonverbal communication and psychological resilience, existing research has largely focused on verbal interpersonal communication competence and resilience. Given that teaching is a profession characterized by intense emotional interaction, well-developed nonverbal communication skills may enable teachers to establish healthier relationships with both students and colleagues, thereby supporting their psychological resilience.

Araştırma Makalesi / Research Article

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yer Temelli Eğitim Bağlamında İncelenmesi¹

Examination of 2018 and 2024 Social Studies Curriculum in the Context of Place-Based Education

Esra EKERBİÇER² , Hüseyin ÇALIŞKAN³ , Mehmet UYMAZ⁴ ,
Yiğit CEBECİ⁵ , & Mehmet Alper CANTİMER⁶ 

DOI : [10.63556/ankad.v10i2.367](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.367)

Geliş/Received: 25/11/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

“Dünyayı unutmama”nın panzehiri olarak görülen yer temelli eğitim (YTE) bireyin içinde bulunduğu toplumun ve çevrenin eğitime dâhil edilmesi esasına dayanan bir eğitim yaklaşımıdır. YTE yaklaşımı yakın çevrenin tarihi, kültürel, doğal vb. özelliklerinin öğrenilmesini amaçlamaktadır. YTE yaklaşımıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar/beceriler ile sosyal bilgiler dersiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenenler birbiriyle benzerlik gösterdiğinden YTE yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde kullanımının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında YTE’ye yer verilme durumunun ve iki programı karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma betimsel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 2018 ve 2024 programları oluşturmaktadır. Araştırmada veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmış olup 2018 ve 2024 öğretim programlarındaki kazanımlar/öğrenme çıktıları incelenmiş ve bunların YTE ile ilişkili olup olmadığı belirlenerek bu öğretim programlarında YTE yaklaşımına yer verilme durumları karşılaştırılmıştır. Verileri analiz ederken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2018 programındaki kazanımların 2024 programındaki öğrenme çıktılarına göre YTE ile daha fazla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda sosyal bilgiler dersi kapsamında YTE’ye daha sık yer verilmesi, okul dışı öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilerinde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, yer temelli eğitim, öğretim programı, sosyal bilgiler öğretim programı.

Abstract

Place-based education (PBE), which is seen as an antidote to “forgetting the world”, is an educational approach based on the idea of incorporating the society and environment in which an individual lives into education. The PBE approach aims to learn the historical, cultural, natural, etc. features of the immediate environment. Since the behaviours/skills aimed to be provided to students with the PBE approach and the behaviours that are aimed to be provided to students with the social studies course are similar to each other, it is thought that the use of the PBE

¹ Bu makale TÜBİTAK tarafından desteklenen 3005 program kodlu ve 222K234 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiş olup 13-15 Eylül 2024 tarihleri arasında Balıkesir/Cunda Adasında düzenlenen ERPA Uluslararası Eğitim Kongrelerinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. esreker.98@gmail.com

³ Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, hcaliskan@sakarya.edu.tr

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, muymaz@sakarya.edu.tr

⁵ Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, yigitcebeci@sakarya.edu.tr

⁶ Öğr. Gör. Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi/Rektörlük/Ortak Dersler Bölümü, mcantimer@subu.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Ekerbiçer, E., Çalışkan, H., Uymaz, M., Cebeci, Y. & Cantimer, M.A., (2026). 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yer Temelli Eğitim Bağlamında İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 743-762.

approach in the social studies course is appropriate. Based on this idea, in this research is aimed to examine the inclusion of the place-based education approach in the 2018 and 2024 curriculums and to examine the two programmes comparatively. The research is structured based on the descriptive research approach as a qualitative research. The data source of the research is the 2018 and 2024 curriculum. Document analysis was used as the data collection method and descriptive analysis method was used to analyse the data. The learning outcomes in the 2018 and 2024 curriculums were examined and the inclusion of the PBE approach in these curriculums was compared. The research results showed that the outcomes in the 2018 programme were more related to PBE. According to the results of the research, it can be recommended that PBE should be included more in the social studies course, out-of-school learning activities should be organised.

Keywords: Social studies, place-based education, curriculum, social studies curriculum.

1. GİRİŞ

Yerel toplumun değerlerine, kaynaklarına ve sorunlarına dayanan, her türlü eğitim faaliyeti için yerel toplumu bütünleştirici bir bağlam olarak kullanmaya odaklanan yer temelli eğitim yaklaşımı ülkemizde nispeten güncel bir kavramdır (Powers, 2004). Yer temelli eğitim (YTE), öğrencilere yerel kültürleri, yerel miras öğeleri ve yaşadığı toplumda fırsat ve deneyimlere sahip olma imkânı sunarken bu imkânları müfredat bağlamında matematik, sosyal bilgiler, dil sanatları, fen ve diğer derslerin ele alınmasında bir odak noktası olarak kullanır (Promise of place, 2010). YTE, yakından uzağa ilkesini temel alan, yakın ve tanınandan, uzak ve yabancı olanın öğrenilmesine doğru giden bir hareket olduğundan öğrencilerin yaşadıkları yerin kültürünü, tarihini öğrenmesi, yer şekilleri, toplum yapısı, gelenekler gibi bölgesel özellikleri öğrenerek bunların birbirini nasıl etkilediklerini değerlendirmesi hedeflenmektedir (Sobel, 2023). Yer temelli bir eğitim yaklaşım ile öğrenciler yaşadıkları toplumun karşı karşıya olduğu sorun ve konuları araştırmaya teşvik edilir. Öğrenciler çevrelerindeki insanların karşılaştığı sorunları öğrenirken, öğretmenler de öğrencilerin bu zorluklarla yüzleşirken ihtiyaç duyduğu/duyacağı gerekli eğilimleri, beceri ve bilgileri kazanmalarına yardımcı olan önemli bir rehber görevi görür (Maguth ve Hilburn, 2011). Eğitim faaliyetlerinin bu yönde gelişim gösterdiği düşünüldüğünde YTE yaklaşımı ile öğrencilerin derslere ve topluma katılımlarının olumlu yönde değişeceği söylenebilir. Çünkü öğrenim faaliyetlerinin okul dışına taşınması ve bu sayede öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri elde etmesi öğrencilerin yakın çevresini daha iyi tanınmasına, toplumsal ve çevresel konulara duyarlı olmasına ve aktif vatandaşlar olarak topluma kazandırılmasına hizmet edebilecektir. Böylece öğrenci başarısını arttırmakla birlikte çevre kalitesi ve sosyal ve ekonomik canlılığın da iyileşmesine hizmet edecektir (Powers, 2004; Sobel, 2023). YTE, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek onların bağımsız düşüncelerini sağlayan, öğrencilerin ulaştığı bilgileri analiz etmelerini, toplumsal ve çevresel sorunları ve fırsatları fark etmelerini sağlayan ve yenilikçi düşünebilmelerine imkân tanıyan bir yaklaşımdır (Fly, 2010). Bu doğrultuda YTE yaklaşımı konularına göre bazı alt boyutlara göre değerlendirilmiştir. Bu boyutlar Smith (2002) tarafından beş başlıkta toplanmıştır. Bu alt başlıklar, öğrencilerin toplumlarının tarihi ve kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını amaçlayan ve öğrencileri tarihi araştırmalar yapmaya teşvik eden *kültürel çalışmalar*; öğrencilerin yaşadıkları çevrenin doğal özelliklerini keşfetmelerine imkân tanıyan *doğa çalışmalar*; öğrencilerin yerel sorunları tanımları ve çözüm önerileri geliştirmelerine fırsat vererek öğrencilerin bir problemin çözümünde aktif olmasını sağlayan *problem çözme süreçleri*; öğrencilerin yerel ortamlarında kendi ekonomik fırsatlarını oluşturabilmeleri için teşvik edildiği ve yaşadıkları çevrenin ekonomik faaliyetlerini öğrenerek yenilikçi fikirler oluşturmalarını içeren, çalışma fırsatlarının sunulduğu *girişimcilik fırsatları* ve öğrencilerin toplumsal süreçlere aktif katılım göstermesini, toplumsal sorun ve konulara yönelik olarak fikir geliştirmelerini ve bunları paylaşma fırsatı verilmesini içeren, öğrencilerde toplumsal sorumluluk ve bağlılık duygusu oluşturmaya, öğrencilerin haklarını bilen vatandaşlar olmalarını kapsayan *toplumsal çalışmalardır* (Wanich, 2006).

“Yer” kavramı her ne kadar coğrafya eğitimi ile doğrudan ilişkili bir kavram gibi gözükse de yer temelli eğitim disiplinler arası ve çok disiplinli bir eğitim yaklaşımıdır (Resor, 2010). Bu yönüyle de YTE’nin müfredattaki derslerin birçoğunda kullanılması mümkün görülmektedir. YTE yerel toplumun da eğitime dâhil edilerek öğrencilerin yakın çevrelerinin tarihini, kültürünü, coğrafı ve ekonomik özelliklerini öğrenmesini, içinde yaşadığı topluma karşı sorumluluk hissetmesini ve aktif katılım göstermesini amaçlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkarken sosyal bilgiler dersi de tarihini ve kültürünü bilen, bulunduğu yerin coğrafi özelliklerinin farkında ve çevre bilinci gelişmiş, topluma aktif katılım sağlayan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen (MEB, 2018), öğrencileri bulundukları toplumda ömür boyu sürecek

olan bir vatandaşlık katılımı pratiğine hazırlayan bir derstir (National Council for the Social Studies, 2010).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), geleneksel bilgi merkezli öğretim anlayışından ziyade çağdaş eğitim yaklaşımları temelinde öğrencilerin bilgiyi kullanabilme, dönüştürebilme ve gerçek yaşamla ilişkilendirebilme kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütüncül gelişimi esas **beceri temelli** bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurma, karar verme ve sorumluluk alma gibi üst düzey becerileri geliştirmeleri, modelin temel hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2023). Beceri temelli eğitim anlayışının etkili biçimde uygulanabilmesi ve öğrenmenin anlamlı hale gelmesi, öğrenilenlerin günlük ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada karşımıza çıkan **yer temelli eğitim yaklaşımının**, TYMM'nin öngördüğü beceri odaklı yapıyı destekleyen önemli bir pedagojik çerçeve sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca YTE ile yerel çevreye duyarlılık, kültürel mirasa saygı, çevre bilinci ve toplumsal sorumluluk gibi değerlerin somut deneyimlere dönüşmesi hedeflendiğinden (Smith, 2002) bu yönüyle YTE yaklaşımı, TYMM'nin hedeflediği millî manevi ve evrensel değerlerle uyumlu bireylerin yetiştirilmesine de katkı sağlayacak bir yaklaşımdır. TYMM'nin beceri temelli yapısı ile YTE yaklaşımı arasında güçlü ve tamamlayıcı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. YTE, beceri temelli anlayışın uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran, öğrenmeyi anlamlı ve yaşamla bağlantılı hâle getiren etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Özellikle sosyal bilgiler gibi yaşamla doğrudan ilişkili derslerde YTE uygulamalarının, TYMM'nin öngördüğü beceri odaklı eğitim anlayışının somutlaştırılmasında önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programının içeriği incelendiğinde de öğrencilerin *“tarihini bilen, kültürel mirasın korunmasının önemini farkında, yaşadığı çevrenin coğrafi özelliklerini bilen, insan ve çevre arasında var olan etkileşimi açıklayabilen, çevre duyarlılığına sahip, her mesleğin gerekli olduğunun bilincinde olan, toplumsal ilişkileri düzenlemede ve karşılaştığı sorunları çözmede iletişim becerisini kullanabilen, toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirten, ülke ve dünya meselelerine duyarlılık gösteren, yaşadığı toplumla uyum içinde olan vatandaşlar”* olmalarının dersin temel amaçlarından olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2018). Bu doğrultuda YTE'nin sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile birlikte öğrencilerin yaşadığı toplumda var olan problemlere karşı daha duyarlı hale gelecekleri ve toplumsal süreçlere aktif katılım gösterecekleri düşünülmektedir (Evans ve Kılınç, 2013). İçeriği, ele aldığı konular ve amaçları bakımından YTE yaklaşımının kullanılması için en uygun derslerden birinin sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir. YTE'nin ve sosyal bilgiler dersinin birbiriyle uyumu düşünüldüğünde YTE yaklaşımıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar/beceriler ile sosyal bilgiler dersiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenenlerin birbiriyle benzerlik gösterdiği görüldüğünden YTE yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle sosyal bilgiler dersi kapsamında YTE yaklaşımına yer verilme durumunu tespit ederek mevcut durumu açığa çıkarmanın alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bunun için öncelikle öğretim programlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çünkü öğretim programında yer verilmeyen bir yaklaşımın dersin içeriğinde kullanılmasının pek de mümkün olmayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle öncelikle öğretim programlarındaki mevcut durumu ortaya koymak YTE'nin sosyal bilgiler dersiyle ilişkisini belirlemek noktasında önemli olabilir. Bu çalışmada da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin hazırladığı 2018 ve 2024 sosyal bilgiler programlarındaki kazanımların YTE ile ilişkisini belirlemek ve bu iki öğretim programında YTE'ye yer verilme durumlarını karşılaştırmalı incelemek amaçlanmıştır. 2024 öğretim programında YTE'ye yer verilme durumunun incelendiği ve 2018 programıyla karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalarla rastlanılmaması alanyazında bir eksik olarak değerlendirilmiş ve araştırmanın yapılmasının da alanyazındaki bu eksikliği gidermek noktasında önemli olabileceği düşünülmüştür. Araştırmanın amacı doğrultusunda YTE ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/öğrenme çıktıları içerikleri ve YTE'nin alt boyutları kapsamında değerlendirilmiştir.

YTE kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde matematik dersindeki etkilerinin incelendiği (Wanich, 2006), YTE'nin kırsal (Bartholomaeus, 2006) ve kentsel örneklerinin (Russell-Ciardi, 2006) incelenip değerlendirildiği, YTE yaklaşımında karşılaşılan engeller ve stratejik yolların değerlendirildiği (Gruenewald, 2005; Smith, 2007), YTE'nin içeriğini oluşturan farklı eğitim programlarının değerlendirildiği (Powers, 2010), K-12 eğitiminde YTE'nin bir model olarak kullanımının incelendiği

(Fly, 2010), sosyal bilgiler dersi açısından incelendiği (Resor, 2010; Maguth ve Hilburn, 2011), coğrafya eğitiminde YTE'nin teori, araştırma ve uygulama açılarından incelendiği (Semken vd., 2017), YTE ile ilgili literatür tarama çalışmalarının yapıldığı (Deringer, 2017; Yemini, Engel ve Simon, 2023), YTE'nin farklı açılardan incelendiği (Cincera vd., 2019), YTE yaklaşımına yönelik öğretmen tutum ve görüşünün ele alındığı (Özkaral ve Daş, 2022; Köşker ve Karabağ, 2012), YTE'nin sosyal bilgiler dersi kapsamında tarihi gelişiminin incelendiği (Evans ve Kılınç, 2013), farklı derslerin ders kitapları ve öğretim programlarının YTE'yi içermeye durumlarının incelendiği (Yıldız ve Mentiş Taş, 2015; Mentiş Taş ve Özkaral, 2015; Yıldız Yılmaz ve Tabaru, 2017; Üztemur, vd., 2018), YTE yaklaşımı kapsamında öğrencilere proje çalışmalarının yaptırılıp öğrencilerin sosyal alanlardaki başarısına etkisinin araştırıldığı (Akbaş ve Çakmak, 2019), derslerde YTE yaklaşımının kullanılmasının akademik başarıya (Kırboğa, 2022; ; Kalafat, 2018; Akkaya, 2014) ve çevre okuryazarlığı ve girişimcilik becerilerinin gelişmesine etkisinin incelendiği (Tabaru Örnek, 2022) çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan literatür incelemesinde YTE yaklaşımını açıklayan, derslerde YTE yaklaşımının kullanılmasının öğrenci becerilerini geliştirmesindeki etkisini ele alan çalışmalarla beraber YTE yaklaşımı doğrultusunda öğretim programları ve ders kitaplarının incelendiği çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Fakat buna rağmen sosyal bilgiler öğretim programlarının YTE bağlamında karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalara rastlanmadığından bu araştırmanın farklı ve özgün bir araştırma olarak alanyazında yer alacağı düşünülmüştür.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama araştırması çerçevesinde yapılandırılmıştır. Betimsel araştırmalarda mevcut durumun olduğu haliyle ortaya konması esastır. Bu doğrultuda araştırmacının ve araştırmanın amacı kapsamında incelenmesine karar verilen örneklem grubu veya veri kaynağından bilgi toplanır (Creswell, 2020) ve incelenecek olan durumun önceki olaylarla ilişkisi incelenir (Tanrıoğen, 2014). Bu çalışmada 2018 ve 2024 öğretim programlarındaki kazanımların/öğrenme çıktılarının YTE ile ilişkisini belirlemek ve bu iki öğretim programında YTE'ye yer verilme durumlarını ortaya koymak amaçlandığından araştırma betimsel tarama araştırması olarak tasarlanmıştır.

2.2. Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarından oluşmaktadır. Araştırmada doküman olarak kullanılan 2018 öğretim programına <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden, 2024 öğretim programına ise <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden elektronik olarak ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan durum ile ilgili bilgileri kapsayan, basılı veya elektronik kaynaklara ulaşıp bu kaynakların analiz edilmesini içermektedir (Yıldırım ve Şişek, 2021). Nitel çalışmalarda yazılı kaynakların önemli parçası olan dokümanlar (Creswell, 2020) ulaşılan kaynakların incelenip analiz edilmesi (Sak, Şahi Sak, Öneren Şindil ve Nas, 2021) noktasında araştırmacının ihtiyaç duyduğu veriyi somut bir şekilde elde etmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şişek, 2021). Merriam (2009) tarafından belirlenmiş doküman analizi sürecine yönelikler detaylar aşağıda belirtilmiştir:

2.3.1. Uygun Dokümanları Bulma

Araştırmada öncelikli olarak araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen uygun dokümanlar belirlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında 2018 ve 2024 öğretim programlarında YTE'nin yer alma durumunu ortaya çıkarmak amaçlandığından 2018-2024 sosyal bilgiler öğretim programları doküman olarak belirlenmiştir.

2.3.2. Dokümanların Orijinalliğini Kontrol Etme

Araştırmanın veri kaynağı olan 2018 öğretim programına <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden, 2024 öğretim programına ise <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. Dokümanlara resmi kaynaklardan ulaşılmış olup bundan dolayı dokümanların orijinalliği uygun olarak değerlendirilmiştir.

2.3.3. Kodlama ve Kataloglama Konusunda Bir Sistematik Oluşturma

Araştırma amacı kapsamında 2018 ve 2024 öğretim programlarındaki kazanımlar/öğrenme çıktıları incelenmiş ve incelenen kazanımların/öğrenme çıktılarının YTE ile ilişkisi belirlenmiştir. Kazanımlar/öğrenme çıktıları sosyal bilgiler eğitiminde uzman olan dört araştırmacı ile birlikte her bir kazanım/öğrenme çıktısı tek tek değerlendirilerek belirlenmiştir. Kazanımların/öğrenme çıktılarının YTE ile ilişkili olup olmadığına karar verilirken “çevresindeki”, “yaşadığı çevre” gibi “yakın çevre” vurgusunun yapılmasına ve kazanım/öğrenme çıktısı içeriğinin öğrencilerin ortak miras öğelerin, çevrelerindeki tarihsel ve kültürel unsurların, toplumsal ihtiyaçların ve çevresel özelliklerin farkına varmasına hizmet eden yerelliğe ilişkin kazanımlar/öğrenme çıktıları olmasına dikkat edilmiştir. Bu hususları karşılayan kazanımların/öğrenme çıktılarının YTE ile ilişkili kazanımlar/öğrenme çıktıları kapsamında değerlendirilmesine uzmanlarla görüş birliğine varılarak karar verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacının elde ettiği verileri düzenli ve yorumlanmış halde okuyucuya sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle sosyal bilgiler eğitiminde uzman ve çalışmalar yürütmekte olan dört uzman belirlenmiştir. Bu uzmanlar ve araştırmacı tarafından 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlar/öğrenme çıktıları her bir araştırmacı ayrı inceleme yapacak şekilde tek tek incelenmiştir. Ayrı olarak yapılan bu değerlendirmenin ardından araştırmacı ve dört uzman bir araya gelerek öğretim programlarındaki kazanımların/öğrenme çıktılarını sırasıyla incelemiştir. Bu süreçte ele alınan kazanımların/öğrenme çıktılarının YTE kapsamında nasıl ve şekilde ele alınabileceği değerlendirilmiş ve özellikle “yaşadığı yer”, “yaşadığı çevre”, “çevresinde yer alan” gibi ifadelerin yer aldığı kazanımlar/öğrenme çıktıları YTE ile ilişkilendirilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin yaşadıkları yerin kültürünü, tarihsel ve kültürel unsurlarını, ortak miras öğelerini, toplumsal ihtiyaçları ve çevresel özellikleri öğrenmesine hizmet eden kazanımların/öğrenme çıktılarının da YTE ile ilişkili olarak değerlendirilmesine uzmanlarla birlikte karar verilmiştir. Örneğin “*SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.*” kazanımı öğrencinin yaşadığı çevreye direkt olarak vurgu yapması sebebiyle YTE bağlamında değerlendirilebilecek bir kazanım olarak belirlenirken; “*SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.*” kazanımında direkt olarak yakın çevre, yaşanan çevre vurgusu yapılmamasına rağmen kazanım incelendiğinde öğrencilerin yakın çevrelerindeki kültürel öğeleri toplumsal birliktelik bağlamında değerlendirebileceği bir kazanım olduğu düşünülerek YTE ile ilişkili olabilecek bir kazanım olduğuna karar verilmiştir.

Uzmanlarla birlikte yapılan detaylı tartışmalar sonucunda yukarıda belirtilen şekilde yapılan değerlendirmeler ışığında YTE ile ilişkili bulunan kazanımlarda fikir birliği sağlanarak kazanımların analizine son hali verilmiştir. Bu incelemeler yapılırken araştırmacılar tarafından hazırlanan “belirtke tablosu” kullanılmıştır. Belirtke tablosunu öğretim programı, öğrenme alanı, kazanım/öğrenme çıktısı ve kazanımın/öğrenme çıktısının yer temelli eğitim boyutu başlıkları oluşturmaktadır. Her bir sınıf düzeyine ait kazanımlar ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmacıların YTE ile ilişkili olduğunu belirlemiş olduğu kazanımlara ilişkin hazırladığı tablolar sosyal bilgiler alanında uzman üç eğitimci tarafından kontrol edilmiştir. Uzman incelemeleri sonucunda başlıklar çalışma amacı ve içeriği ile uyumlu bulunmuş ve tablo içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

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. Karşılaşılabilecek 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 Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan 06/03/2023 tarihi ve 227557 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda elde edilmiş olan bulgular yer almaktadır. Kazanımların YTE'nin alt boyutlarına atanmasında, kazanımın odaklandığı öğrenme içeriği, öğrenciden beklenen bilişsel, duyuşsal ve eysensel süreçler ile birlikte kazanımın yerel bağlamla kurduğu ilişki dikkate alınmıştır. Kültürel çalışmalar alt boyutunda, yerel kültür, tarih ve miras öğelerine yönelik farkındalık geliştiren kazanımlar; doğa çalışmaları alt boyutunda yaşanan çevrenin doğal ve beşerî özelliklerini tanımaya yönelik kazanımlar; girişimcilik fırsatları alt boyutunda yerel iş imkânlarının tanınarak girişimcilik faaliyetleri gösterilmesini içeren kazanımlar; toplumsal çalışmalar alt boyutunda yerel toplumda sosyal yardımlaşma ve dayanışma kültürünü, bu kültürün toplumsal birlik ve bütünlüğün sağlanmasındaki önemini kavramayı, toplumsal konu ve problemlere karşı duyarlılık göstermeyi içeren kazanımlar ve problem çözme süreçleri alt boyutunda ise yerel sorunların farkında olarak bu sorunlara çözüm üretmeyi içeren kazanımlar değerlendirilmiştir. 2018 ve 2024 öğretim programlarında YTE ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/öğrenme çıktıları, sınıf düzeyine ve öğrenme alanına göre incelenmiş ve kazanımların/öğrenme çıktılarının öğrenme alanlarına göre sayısal dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. 2018 Öğretim Programında Bulunan YTE ile İlişkili Kazanımların Öğrenme Alanı ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Öğretim Programı	Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi			
		4	5	6	7
2018 öğretim programı	Birey ve Toplum	-	1	2	-
	Kültür ve Miras	3	5	2	1
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	5	2	3
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	2	-	-	-
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	2	5	3	3
	Etkin Vatandaşlık	1	2	1	-
	Küresel Bağlantılar	2	2	3	1

Tablo 1'e göre 2018 sosyal bilgiler öğretim programında YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanı "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", YTE ile daha az ilişkili olan öğrenme alanının "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı olduğu görülmektedir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında YTE ile ilişkili bulunan kazanımların programdaki toplam kazanımların yaklaşık %43'üne karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu kazanımların YTE ile ilişkili kazanımlar olarak değerlendirilmesi şu şekilde olmuştur: Örneğin programda yer alan "*SB.4.2.2.Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.*" kazanımı öğrencinin millî kültürü yaşadığı çevre üzerinden keşfetmesini ve kültürel kimlik bilinci geliştirmesini amaçladığından kültürel çalışmalar alt boyutunda; "*SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.*" kazanımı, öğrencinin doğrudan kendi yaşadığı çevreyle etkileşime girerek çevreyi gözlemlemesine ve çevrede bulunan doğal ve beşerî unsurlardan ayırt etmesini, çevresel farkındalık geliştirmesini ve yaşadığı mekânı bütüncül biçimde algılamasını hedeflediğinden doğa çalışmaları alt boyutunda; "*SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.*" kazanımı, öğrencinin yaşadığı çevrede yürütülen ekonomik faaliyetlerin bireylerin günlük yaşamı, yaşam biçimleri ve toplumsal etkileşimler üzerindeki etkilerini anlamasını, yerel ekonominin işleyişini ve bu yapı içerisinde ortaya çıkan ihtiyaçları ve fırsat alanlarını kavramasını amaçladığından girişimcilik fırsatları alt boyutunda; "*SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.*" kazanımı, öğrencinin yaşadığı toplumda sosyal yardımlaşma ve dayanışma kültürünü tanınmasını, bu kültürün toplumsal birlik ve bütünlüğün sağlanmasındaki rolünü kavramasını ve içselleştirmesini amaçladığından toplumsal çalışmalar alt boyutunda; "*SB.5.3.4.Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.*" kazanımı, öğrencinin yaşadığı çevrede meydana gelen afetler ve çevre sorunlarını yalnızca tanımını değil, bu sorunların nedenlerini sorgulamasını, olası çözüm yolları geliştirmesini amaçladığından problem çözme süreçleri alt boyutunda değerlendirilmiştir.

Kazanımların sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde ise 4. sınıf düzeyinde YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", daha az ilişkili olan öğrenme alanının

“Etkin Vatandaşlık”; 5. sınıf düzeyinde YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, daha az ilişkili olan öğrenme alanının “Birey ve Toplum”; 6. sınıf düzeyinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları olarak eşit sayıda YTE ile daha fazla ilişkili olduğu ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının da YTE ile daha az ilişkili olduğu; 7. sınıf düzeyi için ise YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanları, daha az ilişkili olan öğrenme alanının “Kültür ve Miras” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları olduğu görülmektedir. Ayrıca 2018 öğretim programında 4. sınıf “Birey ve Toplum”, 5. ve 6. sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, 7. sınıf “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında YTE ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 2. 2024 Öğretim Programında Bulunan YTE ile İlişkili Öğrenme Çıktılarının Öğrenme Alanı ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Öğretim Programı	Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi			
		4	5	6	7
2024 öğretim programı	Birlikte Yaşamak	-	1	2	-
	Evimiz Dünya	1	3	1	1
	Ortak Mirasımız	1	1	1	3
	Yaşayan Demokrasimiz	1	-	-	-
	Hayatımızdaki Ekonomi	2	1	2	-
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	-	-	1	1

Tablo 2’ye göre 2024 sosyal bilgiler öğretim programında ise YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının “Evimiz Dünya” ve “Ortak Mirasımız” öğrenme alanları, YTE ile daha az ilişkili olan öğrenme alanının “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanı olduğu görülmektedir. 2024 sosyal bilgiler öğretim programında YTE ile ilişkili bulunan kazanımların programdaki toplam kazanımların yaklaşık %32’sine karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu kazanımların YTE ile ilişkili kazanımlar olarak değerlendirilmesi şu şekilde olmuştur: Örneğin programda yer alan “*SB.4.3.3.Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme*” öğrenme çıktısı öğrencinin yaşadığı çevrede bulunan tarihi yapılar, gelenekler, kültürel mekânlar gibi ortak miras öğeleri hakkında farkındalık geliştirmesini ve bu mirasın korunmasına yönelik bilinç geliştirmesini amaçladığından kültürel çalışmalar alt boyutunda; “*SB.5.2.2.Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme*” öğrenme çıktısı, öğrencinin yaşadığı ilde meydana gelen çevresel değişimleri doğal süreçler ve insan faaliyetleri bağlamında ele almasını ve öğrencinin yaşadığı çevredeki değişimleri neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirmesini amaçladığından doğa çalışmaları alt boyutunda; “*SB.5.5.3.Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme*” öğrenme çıktısı, öğrencinin yaşadığı ilde yürütülen ekonomik faaliyetleri tanımasını ve bu faaliyetlerin yerel yaşamla ilişkisini kavramasını amaçladığından girişimcilik fırsatları alt boyutunda; “*SB.6.1.2.Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme*” öğrenme çıktısı, öğrencinin kültürel ve millî değerlerin toplum içindeki birleştirici rolünü kavramasını ve toplumsal bütünlük açısından değerlendirmesini ve öğrencinin toplum merkezli bir bakış açısı geliştirmesini amaçladığından toplumsal çalışmalar alt boyutunda ve “*SB.7.2.2.Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme*” öğrenme çıktısı, öğrencinin küresel sorunları tespit ederken özellikle bölgesel sorunlara da odaklanarak bu yönde çevresel bir farkındalık geliştirmesini ve yerelden küresele doğru bir çıkarım yapmasını desteklediğinden problem çözme süreçleri alt boyutunda değerlendirilmiştir.

Kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde ise 4. sınıf düzeyinde YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı, daha az ilişkili olan öğrenme alanının “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız” ve “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanları olduğu; 5. sınıf düzeyinde YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının “Evimiz Dünya” öğrenme alanı, daha az ilişkili öğrenme alanının “Birlikte Yaşamak”, “Ortak Mirasımız” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanları olduğu, 6. sınıf düzeyinde YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının “Birlikte Yaşamak” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanları, daha az ilişkili olan öğrenme alanının

“Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanları olduğu, 7. sınıf düzeyinde ise YTE ile daha fazla ilişkili olan öğrenme alanının “Ortak Mirasımız” öğrenme alanı, daha az ilişkili olan öğrenme alanının “Evimiz Dünya” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanları olduğu görülmektedir. Ayrıca 2024 öğretim programında 4. sınıf “Birlikte Yaşamak” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler”, 5. sınıf “Yaşayan Demokrasimiz” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler”, 6. sınıf “Yaşayan Demokrasimiz”, 7. sınıf “Birlikte Yaşamak”, “Yaşayan Demokrasimiz” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanlarında YTE ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 3. 2018 ve 2024 Öğretim Programlarında 4. Sınıf Düzeyindeki Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları

Öğretim programı	Öğrenme alanı	Kazanım/ Öğrenme çıktısı	YTE boyutu
2018 öğretim programı	Kültür ve Miras	SB.4.2.1.	Kültürel çalışmalar
		SB.4.2.2.	Kültürel çalışmalar
		SB.4.2.3.	Kültürel çalışmalar
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1.	Doğa çalışmaları
		SB.4.3.2.	Doğa çalışmaları
		SB.4.3.3.	Doğa çalışmaları
		SB.4.3.4.	Doğa çalışmaları
		SB.4.3.5.	Doğa çalışmaları
		SB.4.3.6.	Doğa çalışmaları
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.2.	Girişimcilik fırsatları
		SB.4.4.4.	Problem çözme süreçleri
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.2.	Girişimcilik fırsatları
		SB.4.5.5.	Toplumsal çalışmalar
	Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.4.	Toplumsal çalışmalar
	Küresel Bağlantılar	SB.4.7.3.	Kültürel çalışmalar
		SB.4.7.4.	Kültürel çalışmalar
2024 öğretim programı	Evimiz Dünya	SB.4.2.3.	Problem çözme süreçleri
	Ortak Mirasımız	SB.4.3.3.	Kültürel çalışmalar
	Yaşayan Demokrasimiz	SB.4.4.1.	Kültürel çalışmalar
	Hayatımızdaki Ekonomi	SB.4.5.1.	Doğa çalışmaları
		SB.4.5.2.	Girişimcilik fırsatları

Tablo 3 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler öğretim programında 4. sınıf düzeyinde yer alan 16 kazanımın yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kazanımların, programdaki toplam kazanımların yaklaşık %48’ine karşılık geldiği belirlenmiştir. Söz konusu kazanımların 3’ü “Kültür ve Miras”, 6’sı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 2’si “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, 2’si kazanım “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, 1’i kazanım “Etkin Vatandaşlık” ve 2’si kazanım “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı YTE ile ilişkili olacak şekilde dağılım gösterdiği görülmektedir. 2024 öğretim programına bakıldığında ise 5 öğrenme çıktısının yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu ve bu öğrenme çıktılarının programdaki toplam öğrenme çıktılarının yaklaşık %29’unu oluşturduğu görülmüştür. Bu öğrenme çıktılarının 1 öğrenme çıktısı “Evimiz Dünya”, 1 öğrenme çıktısı “Ortak Mirasımız”, 1 öğrenme çıktısı “Yaşayan Demokrasimiz”, 2 öğrenme çıktısı “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı YTE ile ilişkili olacak şekilde dağılım gösterdiği görülmektedir. Tablo 3’e göre öğretim programlarının YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi incelendiğinde 2018 öğretim programında 5 kazanım kültürel çalışmalar, 6 kazanım doğa çalışmaları, 1 kazanım problem çözme süreçleri, 2 kazanım girişimcilik fırsatları ve 2 kazanım toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülürken 2024 öğretim programında 2 öğrenme çıktısının kültürel çalışmalar, 1 öğrenme çıktısının doğa çalışmaları, 1 öğrenme çıktısının problem

çözme süreçleri ve 1 öğrenme çıktısının girişimcilik fırsatları alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2018 ve 2024 Öğretim Programlarında 5. Sınıf Düzeyindeki Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları

Öğretim programı	Öğrenme alanı	Kazanım/ Öğrenme çıktısı	YTE boyutu
2018 öğretim programı	Birey ve Toplum	SB.5.1.2.	Toplumsal çalışmalar
	Kültür ve Miras	SB.5.2.1.	Kültürel çalışmalar
		SB.5.2.2.	Kültürel çalışmalar
		SB.5.2.3.	Kültürel çalışmalar
		SB.5.2.4.	Kültürel çalışmalar
		SB.5.2.5.	Kültürel çalışmalar
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.5.3.1.	Doğa çalışmaları
		SB.5.3.2.	Doğa çalışmaları
		SB.5.3.3.	Doğa çalışmaları
		SB.5.3.4.	Problem çözme süreçleri
		SB.5.3.5.	Problem çözme süreçleri
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.1.	Girişimcilik fırsatları
		SB.5.5.2.	Girişimcilik fırsatları
		SB.5.5.3.	Toplumsal çalışmalar
		SB.5.5.4.	Girişimcilik fırsatları
		SB.5.5.5.	Girişimcilik fırsatları
	Etkin Vatandaşlık	SB.5.6.1.	Toplumsal çalışmalar
		SB.5.6.2.	Toplumsal çalışmalar
	Küresel Bağlantılar	SB.5.7.1.	Girişimcilik fırsatları
		SB.5.7.4.	Kültürel çalışmalar
2024 öğretim programı	Birlikte Yaşamak	SB.5.1.2.	Toplumsal çalışmalar
	Evimiz Dünya	SB.5.2.1.	Doğa Çalışmaları
		SB.5.2.2.	Doğa Çalışmaları
		SB.5.2.3.	Problem çözme süreçleri
	Ortak Mirasımız	SB.5.3.1.	Kültürel çalışmalar
	Hayatımızdaki Ekonomi	SB.5.5.3.	Girişimcilik fırsatları

Tablo 4 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler öğretim programında 5. sınıf düzeyinde yer alan 20 kazanımın yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kazanımların, programdaki toplam kazanımların yaklaşık %60'ına karşılık geldiği belirlenmiştir. Söz konusu kazanımlardan 1 kazanım “Birey ve Toplum”, 5 kazanım “Kültür ve Miras”, 5 kazanım “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 5 kazanım “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, 2 kazanım “Etkin Vatandaşlık” ve 2 kazanım “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı olacak şekilde dağılım göstermektedir. 2024 öğretim programına bakıldığında ise 6 öğrenme çıktısının yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu ve bu öğrenme çıktılarının programdaki toplam öğrenme çıktıının yaklaşık %31’ini oluşturduğu görülmüştür. Bu öğrenme çıktıları 1 öğrenme çıktısı “Birlikte Yaşamak”, 3 öğrenme çıktısı “Evimiz Dünya”, 1 öğrenme çıktısı “Ortak Mirasımız”, 1 öğrenme çıktısı “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı YTE ile ilişkili olacak şekilde dağılım göstermektedir. Tablo 4’e göre öğretim programlarının YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi incelendiğinde 2018 öğretim programında 6 kazanım kültürel çalışmalar, 3 kazanım doğa çalışmaları, 2 kazanım

problem çözme süreçleri, 5 kazanım girişimcilik fırsatları ve 4 kazanım toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili görülürken 2024 öğretim programında 1 öğrenme çıktısının kültürel çalışmalar, 2 öğrenme çıktısının doğa çalışmaları, 1 öğrenme çıktısının problem çözme süreçleri 1 öğrenme çıktısının girişimcilik fırsatları ve 1 öğrenme çıktısının toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 5. 2018 ve 2024 Öğretim Programlarında 6. Sınıf Düzeyindeki Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları

Öğretim programı	Öğrenme alanı	Kazanım/ Öğrenme çıktısı	YTE boyutu
2018 öğretim programı	Birey ve Toplum	SB.6.1.2.	Toplumsal çalışmalar
		SB.6.1.4.	Toplumsal çalışmalar
	Kültür ve Miras	SB.6.2.1.	Kültürel çalışmalar
		SB.6.2.4.	Kültürel çalışmalar
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.6.3.2.	Doğa çalışmaları
		SB.6.3.3.	Doğa çalışmaları
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.6.5.1.	Girişimcilik fırsatları
		SB.6.5.2.	Problem çözme süreçleri
		SB.6.5.3.	Girişimcilik fırsatları
	Etkin Vatandaşlık	SB.6.6.6.	Kültürel çalışmalar
	Küresel Bağlantılar	SB.6.7.2.	Girişimcilik fırsatları
		SB.6.7.3.	Girişimcilik fırsatları
		SB.6.7.4.	Kültürel çalışmalar
2024 öğretim programı	Birlikte Yaşamak	SB.6.1.2.	Toplumsal çalışmalar
		SB.6.1.3.	Toplumsal çalışmalar
	Evimiz Dünya	SB.6.2.2.	Doğa çalışmaları
	Ortak Mirasımız	SB.6.3.4.	Kültürel çalışmalar
	Hayatımızdaki Ekonomi	SB.6.5.1.	Girişimcilik fırsatları
		SB.6.5.3.	Girişimcilik fırsatları
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB.6.6.1.	Toplumsal çalışmalar

Tablo 5 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler öğretim programında 6. sınıf düzeyinde yer alan 13 kazanımın yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kazanımların, programdaki toplam kazanımların yaklaşık %38'ine karşılık geldiği belirlenmiştir. Söz konusu kazanımlar, 2 kazanım “Birey ve Toplum”, 2 kazanım “Kültür ve Miras”, 2 kazanım “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 3 kazanım “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, 1 kazanım “Etkin Vatandaşlık” ve 3 kazanım “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı olarak dağılım göstermektedir. 2024 sosyal bilgiler öğretim programında ise 7 öğrenme çıktısının yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu tespit edilmekle birlikte bu öğrenme çıktılarının programdaki toplam öğrenme çıktılarının yaklaşık %41'ini oluşturduğu görülmüştür. Bu öğrenme çıktıları 2 öğrenme çıktısı “Birlikte Yaşamak”, 1 öğrenme çıktısı “Evimiz Dünya”, 1 öğrenme çıktısı “Ortak Mirasımız”, 2 öğrenme çıktısı “Hayatımızdaki Ekonomi” ve 1 öğrenme çıktısı “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanı YTE ile ilişkili olacak şekilde dağılım göstermektedir. Tablo 5'e göre öğretim programlarının YTE'nin alt boyutlarıyla ilişkisi incelendiğinde 2018 öğretim programında 4 kazanım kültürel çalışmalar, 2 kazanım doğa çalışmaları, 4 kazanım girişimcilik fırsatları, 1 kazanım problem çözme süreçleri ve 2 kazanım toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili görülürken 2024 öğretim programında 1 öğrenme çıktısının kültürel çalışmalar, 1 öğrenme çıktısının doğa çalışmaları, 2 öğrenme çıktısının girişimcilik fırsatları ve 3 öğrenme çıktısının toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Tablo 6. 2018 ve 2024 Öğretim Programlarında 7. Sınıf Düzeyindeki Yer Temelli Eğitim ile İlişkili Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları

Öğretim programı	Öğrenme alanı	Kazanım/ Öğrenme çıktısı	YTE boyutu
2018 öğretim programı	Kültür ve Miras	SB.7.2.5.	Kültürel çalışmalar
	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.7.3.1.	Doğa çalışmaları
		SB.7.3.2.	Doğa çalışmaları
		SB.7.3.3.	Doğa çalışmaları
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.7.5.1.	Girişimcilik fırsatları
		SB.7.5.2.	Toplumsal çalışmalar
		SB.7.5.4.	Kültürel çalışmalar
	Küresel Bağlantılar	SB.7.7.3.	Toplumsal çalışmalar
2024 öğretim programı	Evimiz Dünya	SB.7.2.2.	Problem çözme süreçleri
	Ortak Mirasımız	SB.7.3.1.	Kültürel çalışmalar
		SB.7.3.2.	Kültürel çalışmalar
		SB.7.3.3.	Kültürel çalışmalar
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	SB.7.6.1.	Toplumsal çalışmalar

Tablo 6 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler öğretim programında 7. sınıf düzeyinde yer alan 8 kazanımın yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kazanımların, programdaki toplam kazanımların yaklaşık %25'ine karşılık geldiği belirlenmiştir. Kazanımlar 1 kazanım “Kültür ve Miras”, 3 kazanım “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, 3 kazanım “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve 1 kazanım “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı olacak şekilde dağılım göstermektedir. 2024 sosyal bilgiler öğretim programında ise 5 öğrenme çıktısının yer temelli eğitim ile ilişkili olduğu tespit edilmekle birlikte bu öğrenme çıktılarının programdaki toplam öğrenme çıktılarının yaklaşık %26'sını oluşturduğu görülmüştür. Bu öğrenme çıktıları 1 öğrenme çıktısı “Evimiz Dünya”, 3 öğrenme çıktısı “Ortak Mirasımız” ve 1 öğrenme çıktısı “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanı YTE ile ilişkili olacak şekilde dağılım göstermektedir. Tablo 6’ya göre öğretim programlarının YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi incelendiğinde 2018 öğretim programında 2 kazanım kültürel çalışmalar, 3 kazanım doğa çalışmaları, 1 kazanım girişimcilik fırsatları ve 2 kazanım toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili görülürken 2024 öğretim programında 3 öğrenme çıktısının kültürel çalışmalar, 1 öğrenme çıktısının problem çözme süreçleri ve 1 öğrenme çıktısının toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Yer temelli eğitimle ilişkilendirilen kazanımlar incelendiğinde, bu kazanımların yalnızca bilişsel öğrenme çıktılarıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğretim programında yer alan çevre duyarlılığı, kültürel mirasa saygı, sorumluluk ve aktif vatandaşlık gibi değerlerle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle toplumsal çalışmalar ve problem çözme süreçleri alt boyutlarında değerlendirilen kazanımların, öğrencilerin toplumsal katılım, karar verme ve sorumluluk alma becerilerini desteklediği; girişimcilik fırsatları alt boyutunun öğrencilerin yerel çevrelerindeki iş imkân ve fırsatlarını fark etmelerini sağladığı ve kültürel çalışmalar ve doğa çalışmaları alt boyutlarının ise özellikle öğrencilerin yerel çevre ve yerel tarihlerine ilişkin bir farkındalık geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yer temelli eğitim yaklaşımı öğrencilerin yaşadıkları toplumu ve çevreyi kültürel, ekonomik, toplumsal açılardan tanımalarına imkân sağlamakla birlikte (Köşker, 2012) öğrencilerde çevre bilinci oluşturmaya, öğrencilerin girişimcilik faaliyetlerinde doğru ve etkili adımlar atmasına da fayda sağlayacak bir faktördür (Tabaru Örnek, 2022). Bu kapsamda YTE yaklaşımının sosyal bilgiler dersine entegre edilmesiyle birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermesi ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânının artması beklenmektedir. Araştırmada 2018 ve 2024 öğretim programlarındaki kazanımlar/öğrenme çıktıları YTE bağlamında incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak sosyal bilgiler

öğretim programları sınıf düzeyine göre kazanımlar/öğrenme çıktıları açısından incelenmiş, YTE ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/öğrenme çıktıları belirlenmiş ve uzman kontrolü sağlanmıştır. Çalışmanın amacı kapsamında yapılan değerlendirmede 2018 sosyal bilgiler öğretim programında toplam 131 kazanımdan 57; 2024 sosyal bilgiler öğretim programında ise toplam 71 öğrenme çıktısından 23 öğrenme çıktısı YTE ile ilişkili bulunmuştur. 2018 öğretim programında YTE ile en çok ilişkilendirilen kazanımların 5. sınıf düzeyinde, en az ilişkilendirilen kazanımların ise 7. sınıf düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. 7. sınıf konu içeriğinin yoğunluklu olarak tarih öğretimi üzerine olması sebebiyle YTE ile en az ilişkilendirilen sınıf düzeyi olduğu düşünülmektedir. 2024 öğretim programında YTE ile en fazla ilişkilendirilen öğrenme çıktılarından 6. sınıf düzeyinde, en az ilişkilendirilen öğrenme çıktılarından ise 4. ve 7. sınıf seviyesinde yer aldığı sonucu elde edilmiştir.

2018 öğretim programında bulunan kazanımların YTE bağlamında sınıf düzeylerine göre incelenmesine ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

4. sınıf düzeyine ait kazanımlar “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile daha fazla, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı ile de daha az ilişkili bulunurken “Birey ve Toplum” öğrenme alanında YTE’ye ilişkin herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Kazanımların YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde kazanım açıklamaları göz önünde bulundurularak en fazla doğa çalışmaları sonrasında kültürel çalışmalar ve toplumsal çalışmalar, en az ise problem çözme süreçleri ve girişimcilik fırsatları alt boyutlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf düzeyine ait YTE ile ilişkili kazanımların en fazla “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, en az ise “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer aldığı tespit edilirken “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında YTE’ye ilişkin herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Kazanımların YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla kültürel çalışmalar sonrasında doğa çalışmaları, girişimcilik fırsatları ve toplumsal çalışmalar, en az ise problem çözme süreçleri alt boyutlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6. sınıf düzeyine ait YTE ile ilişkili kazanımlar değerlendirildiğinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında YTE ile ilişkili herhangi bir kazanıma rastlanmazken “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı YTE ile daha az, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları daha fazla ilişkili bulunmuştur. Kazanımların YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla kültürel çalışmalar ve doğa çalışmaları sonrasında ise girişimcilik fırsatları ve toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilirken problem çözme süreçleri alt boyutunu içeren herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. 7. sınıf düzeyine ait en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, en az “Kültür ve Miras” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarının YTE ile ilişkili olduğu tespit edilirken “Birey ve Toplum”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında YTE ile ilişkili herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda 2018 öğretim programında YTE ile en az ilişkilendirilen kazanımların 7. sınıf düzeyinde, en fazla ilişkilendirilen kazanımların ise 5. sınıf düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir.

Kazanımların YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla doğa çalışmaları sonrasında kültürel çalışmalar, en az ise toplumsal çalışmalar alt boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilirken problem çözme süreçleri ve girişimcilik fırsatları alt boyutlarını içeren herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

2018 öğretim programında YTE ile en fazla ilişkili bulunan öğrenme alanının sırasıyla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Kültür ve Miras”, en az ilişkili bulunan öğrenme alanının ise “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YTE ile daha fazla ilişkili bulunan öğrenme alanlarının içerikleri ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve beceriler ve YTE’nin alt boyutları ve içerikleri de göz önünde bulundurulduğunda “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarının YTE ile daha fazla ilişkili bulunması, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının da YTE’yle daha az ilişkili bulunan öğrenme alanı olması beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

2024 öğretim programında bulunan öğrenme çıktılarından YTE bağlamında sınıf düzeylerine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

4. sınıf düzeyine ait YTE ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarından en fazla “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmışken birer öğrenme çıktısının tespit edildiği YTE ile en az ilişkili öğrenme alanlarının “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız” ve “Yaşayan Demokrasimiz”

öğrenme alanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Birlikte Yaşamak” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarında ise YTE ile ilişkilendirilebilecek bir öğrenme çıktısı tespit edilmemiştir. Öğrenme çıktılarının YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla kültürel çalışmalar, en az doğa çalışmaları, problem çözme süreçleri ve girişimcilik fırsatları alt boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilirken toplumsal çalışmalar alt boyutunu içeren herhangi bir öğrenme çıktısına rastlanmamıştır. 5. sınıf düzeyine ait YTE ile ilişkili öğrenme çıktılarının “Evimiz Dünya” öğrenme alanıyla daha fazla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılrken birer öğrenme çıktısının tespit edildiği YTE ile en az ilişkili öğrenme alanlarının “Birlikte Yaşamak”, “Ortak Mirasımız” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Yaşayan Demokrasimiz” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarında ise YTE ile ilişkilendirilebilecek bir öğrenme çıktısı tespit edilmemiştir. Öğrenme çıktılarının YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla doğa çalışmaları, en az ise diğer dört alt boyutla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyine ait YTE ile ilişkilendirilen öğrenme çıktıların “Birlikte Yaşamak” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanlarıyla daha fazla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılrken birer öğrenme çıktısının tespit edildiği “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarının YTE ile daha az ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında ise YTE ile ilişkilendirilebilecek bir öğrenme çıktısı tespit edilmemiştir. Öğrenme çıktıların YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla toplumsal çalışmalar sonrasında girişimcilik fırsatları, en az kültürel çalışmalar ve doğa çalışmaları alt boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilirken problem çözme süreçleri alt boyutunu içeren herhangi bir öğrenme çıktısına rastlanmamıştır. 7. sınıf düzeyine ait YTE ile ilişkili öğrenme çıktılarından “Ortak Mirasımız” öğrenme alanının daha fazla, “Evimiz Dünya” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarının ise daha az ilişkili olduğu sonucuna ulaşılrken “Birlikte Yaşamak”, “Yaşayan Demokrasimiz” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanlarıyla ilişkili bir öğrenme çıktısına tespit edilmemiştir. Öğrenme çıktıların YTE’nin alt boyutlarıyla ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla kültürel çalışmalar, en az ise toplumsal çalışmalar ve problem çözme süreçleri alt boyutlarıyla ilişkili olduğu tespit edilirken doğa çalışmaları ve girişimcilik fırsatları alt boyutlarını içeren herhangi bir öğrenme çıktısına rastlanmamıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda 2018 öğretim programındaki kazanımların YTE ile daha fazla ilişkili olduğu, bu kapsamda daha fazla kazanıma yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2018 öğretim programında YTE ile ilişkili daha fazla kazanıma yer verilmesinin sebebi olarak 2018 öğretim programının sayıca 2024 programına göre daha fazla olması düşünülebilir. Kazanım ifadesinin yerini 2024 sosyal bilgiler programındaki “öğrenme çıktıları”nın aldığı ve öğrenme çıktıları sayısında 2018 öğretim programı ile karşılaştırıldığında azalma olduğu göze çarpmaktadır. 2024 sosyal bilgiler programı YTE açısından değerlendirildiğinde öğrenme çıktısının kendisinde yakın çevre vurgusu yapılmamasına rağmen öğrenme çıktısına dair açıklamalarda yakın çevre vurgusu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda yakın çevrenin tarihi, kültürel, coğrafi, toplumsal, ekonomik vb. açılardan tanınması amacı taşıyan öğrenme çıktıları YTE ile ilişkili öğrenme çıktıları olarak değerlendirilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında 2024 öğretim programında yer temelli eğitimle doğrudan ilişkilendirilebilen kazanımların sayısal olarak azalmasının önemli nedenlerinden biri, kazanımların yapılandırılma biçiminde meydana gelen değişim olarak düşünülebilir. 2018 öğretim programında kazanımların daha ayrıntılı ve içerik merkezli biçimde yapılandırılması, yerel bağlamlara yaşadığı çevre”, “yakın çevre”, “yerel unsurlar” gibi ifadelerle açık vurgu yapılması ve programın öğretmene yönlendirici bir çerçeve sunulması söz konusu iken 2024 öğretim programında, önceki programda ayrı ayrı ifade edilen bu öğrenme çıktıları daha üst düzey ve kapsayıcı çerçeve öğrenme çıktıları altında birleştirilmiş ve öğretmene kendi sınıf ve çevre koşullarına göre seçme esnekliği tanınmıştır. Buna ek olarak 2024 öğretim programında yer alan “okul temelli planlama” kapsamında öğretmenlere bu süreç konusunda esneklik tanındığı görülmüştür. Bu durum, YTE’ye ilişkin açık ve doğrudan ifadelerin azalmasına yol açmasına rağmen YTE yaklaşımının programdan çıkarıldığı ya da büyük oranda azaldığı anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte YTE ile ilişkilendirilen kazanımlar incelendiğinde, bu kazanımların yalnızca bilişsel öğrenme çıktılarıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğretim programında yer alan çevre duyarlılığı, kültürel mirasa saygı, sorumluluk ve aktif vatandaşlık gibi değerlerle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 2024 öğretim programında çevre, kültürel miras, sürdürülebilirlik ve vatandaşlık gibi YTE ile ilişkili temaların yalnızca Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarıyla sınırlı kalmayarak disiplinler arası bir anlayışla ele alınması, bu yaklaşımın

program genelinde yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bu durum, YTE'nin Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarında niceliksel olarak daha az görünür olmasına karşın, öğretim programının bütününe niteliksel olarak dağıtıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda 2018 ve 2024 öğretim programındaki kazanımların/öğrenme çıktılarının YTE'nin alt boyutlarına göre değerlendirilmesinde ise her iki öğretim programında da en fazla kültürel çalışmalar, sonrasında doğa çalışmaları ve en az ise problem çözme süreçleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ders içeriğindeki “Kültür ve Miras” ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanlarının içeriği ve yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda en fazla YTE alt boyutunun kültürel çalışmalar ve doğa çalışmaları olarak karşımıza çıkması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında sosyal bilgiler öğretim programlarındaki kazanım/öğrenme çıktılarının YTE ve bunun alt boyutları bağlamında incelendiği çalışmalar mevcuttur.

Yıldız ve Mentiş Taş (2015) araştırmasında hayat bilgisi dersi kapsamında öğretim programı ve ders kitaplarını YTE bağlamında incelemiş ve öğretim programında YTE'nin her boyutunu içeren kazanımlara rastlandığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da incelenen öğretim programı sonucunda YTE'nin her boyutunu içeren kazanımlara rastlanması Yıldız ve Mentiş Taş (2015)'in yaptıkları araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Mentiş Taş ve Özkaral (2015), 2005 sosyal bilgiler programının 4. ve 5. sınıf düzeyinde YTE'ye yer verilme durumunu ele aldığı çalışmada programın 4. ve 5. sınıf düzeyinde YTE bağlamında ifadelerle vurgu yapıldığı sonuca ulaştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada öğretim programının YTE bağlamında değerlendirilerek programda YTE'ye yer verildiği, öğretim programının YTE ile ilişkilendirilebildiği sonucuna ulaşılması bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Fakat yapılan çalışmada YTE alt boyutları kapsamında ayrı bir değerlendirme yapılmamış olması Mentiş Taş ve Özkaral (2015)'in araştırmasının bu araştırma sonuçları ile benzerliği değerlendirilirken bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Yıldız Yılmaz ve Tabaru (2017), YTE'nin Fen Bilimleri programı ile ders kitaplarındaki etkinliklerin incelemesini amaçladığı çalışmada programdaki kazanımların kültürel çalışmalar ve doğa çalışmaları alt boyutu ile ilişkili daha az, problem çözme süreçleri alt boyutu ile ilişkili daha fazla kazanıma rastlanması sonucu bu araştırma sonucu ile çelişmektedir. Çünkü bu çalışmada kazanımlar en çok kültürel çalışmalar ve doğa çalışmaları, en az ise problem çözme süreçleri alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

Üztemur, Dinç ve Acun (2018) ise çalışmada YTE yaklaşımının 2005 ve 2018 öğretim programlarına yansımalarını incelemiştir. Araştırmada YTE ile ilişkilendirilen kazanımlara açık bir şekilde yer verilmesi ve yer verilen kazanımların bu çalışmada belirlenen kazanımlar ile benzerlik gösterdiği yorumunu yapılabilmesini mümkün kılarak yapılan çalışmada YTE alt boyutları kapsamında ayrı bir değerlendirme yapılmamış olması Üztemur, vd. (2018)'nin araştırmasının bu araştırma sonuçları ile benzerliği değerlendirilirken bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Üztemur ve Dere (2023), çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yerel çevre hakkındaki farkındalıklarını ve yer duygusunun gelişimini incelemiştir. Üç aşamadan oluşan bu çalışmada ilk olarak katılımcılar bireylerle görüşmeler yapmış, ikinci aşamada yerel çevre, kültürel mirasa karşı bireylerin farkındalığının gelişmesine hizmet edecek çalışmalar/projeler geliştirmişler ve son aşamada ise katılımcılar bu projelerini ilgili paydaşlara sunmuştur. Yapılan bu çalışma sonucunda YTE kapsamındaki bu çalışmaların öğretmen adaylarının yer duygusunu, sosyal katılım, aktif öğrenme, iletişim, araştırma ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üztemur ve Dere (2023)'nin yapmış oldukları bu çalışma sosyal bilgiler dersi ile YTE yaklaşımının uyumunu ortaya koymakla beraber YTE çalışmalarının akademik ve kişisel gelişimi de desteklediğini açığa çıkarmıştır.

Karahan (2024), çalışmada 2018 fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların ve 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Sakarya'da okutulan ders kitaplarındaki etkinliklerin yerelliği ne oranda yansıttığını incelemiştir. Araştırmada öncelikle ders kitaplarındaki etkinliklerin listesi çıkarılmıştır ve bu etkinlikler bazı kriterlere (YTE boyutu, ünite, konu, kazanım, etkinliğin Bloom taksonomisindeki yeri vb.) göre tablolastırılmıştır. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda kitaplardaki etkinliklerin yerelliği yansıtırma durumu en fazla 7. sınıf düzeyi ile ilişkili bulunurken 6. ve 8. sınıf düzeyindeki kitaplarda yerelliği yansıtan etkinliğe rastlanmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu araştırma

sonuçları ile çelişmektedir. Bu araştırmada 7. sınıf düzeyi YTE ile en az ilişkilendirilen sınıf düzeyi olmuştur. Bu çelişkinin sebebi olarak ders içerik ve yoğunluklarının farklılık göstermesi düşünülebilir.

Beşoluk vd. (2024) ise yaptıkları araştırmada 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarını “yerellik” kapsamında karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre 2018 programının yeteri kadar yerelliği yansıtmadığı; 2024 programının ise yerelliği yansıtan kazanımlarının sayısında bir azalma olduğu sonucuna ulaşılırken 2018 programına göre oransal olarak kısmi bir artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Bu araştırmada 2018 programındaki kazanımlar YTE ile daha fazla ilişkili bulunurken 2024 programında bu oranın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan derslerin farklı dersler olması ve içeriklerinin farklılık göstermesi bu çelişkinin bir sebebi olarak görülebilir.

Ekerbiçer ve Çalışkan (2025), yaptıkları araştırmada 5. sınıf düzeyinde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinlikleri YTE bağlamında incelemiştir. Araştırmada öncelikle YTE ile ilişkili olan kazanımlar tespit edilmiş ve ders kitaplarında bu kazanımlara karşılık gelen konular tespit edilmiştir. Ardından bu konularda yer alan etkinliklerden YTE ile ilişkili olanlar tespit edilerek “Ders Kitabı Etkinlik İnceleme Formu”na göre analiz edilmiştir. Ele alınan kazanımlar doğrultusunda MEB ders kitabında yer alan etkinlikler YTE ile daha fazla ilişkili bulunurken özel yayınevine ait kitaptaki etkinliklerin YTE ile daha az ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada YTE ile ilişkili olduğu belirlenen 2018 ve 2024 programlarının kazanımları/öğrenme çıktıları bu araştırmada belirlenen kazanımlar/öğrenme çıktıları ve ilişkili oldukları YTE alt boyutu ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak aynı programların, aynı yöntemlerle incelenmiş olması ve uzman görüşü alınması gösterilebilir.

Ekerbiçer (2025), çalışmasında sosyal bilgiler öğretim programında YTE ile ilişkilendirilen kazanımların ders kitaplarına etkinlik olarak yansımaları MEB ve özel yayınevinin hazırlamış olduğu ders kitapları bağlamında incelemiştir. Araştırmada kitaplarda bulunan etkinlikler tespit edilmiş ve bu etkinlikler “etkinliğin YTE boyutu”, “ünite”, “konu”, “kazanım”, “etkinliğin Bloom taksonomisindeki yeri” vb. kriterlere göre tablolastırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda MEB ders kitaplarındaki etkinlikler YTE ile daha fazla ilişkili bulunurken YTE ile ilgili en fazla etkinliğe 5. sınıf düzeyinde en az etkinliğe ise 7. sınıf düzeyinde ulaşıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada YTE ile ilişkili bulunan etkinliklerin karşılık geldiği kazanımlar ve YTE alt boyutu ile ilişkilendirilmesi bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Alanyazında YTE ile ilişkili yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı derslerin kazanım ve etkinlik bağlamında incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları arasında benzerliğin tespit edildiği durumlar görülürken çelişen sonuçlar olduğu da tespit edilmiştir. Sonuçların benzerlik gösterme sebebi olarak derslerin ve öğretim programlarının aynı olması görülürken araştırmaların veri kaynağını farklı derslerin ve/veya farklı öğretim programlarının oluşturmuş olması sonuçların bu araştırma sonuçları ile çelişmesinin bir sebebi olarak görülebilir. Ayrıca alanyazındaki çalışmalarda 2024 öğretim programlarının YTE bağlamında incelendiği bir araştırmaya rastlanmaması da alanyazında bir eksiklik olarak değerlendirilebilirken bu araştırmada ulaşılan sonuçların diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasında bir sınırlılık oluşturmuştur.

Eğitimde öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılım göstermesinin ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatına sahip olmasının öğrenmenin anlamlılığı ve kalıcılığı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde YTE’nin bunu sağlama noktasında etkili bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersi bağlamında YTE’nin daha fazla kullanılması, sosyal çevrenin öğrenme sürecine dâhil edilerek okul dışı faaliyetlerin düzenlenmesi, ders kitapları içeriklerinin ve etkinliklerinin bu doğrultuda hazırlanması/güncellenmesi önerilerinde bulunulabilir. Ayrıca 2024 sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmaya başlanacağı göz önünde bulundurulduğunda uygun konulara ait etkinliklerin, uygulamaların YTE kapsamında hazırlanması, öğretim programında 5 ders saati olarak belirlenmiş olan “okul temelli planlama” doğrultusunda zümre öğretmenler kurulu ile görüşülüp belirli bir ders saatinin yer temelli eğitime yönelik faaliyetlere ayrılması önerilebilir. Yapılan literatür taramasında YTE’nin derslerde uygulanmasına ve önemine yönelik yeteri kadar yurtiçi literatüre ulaşamadığından araştırmacıların YTE yaklaşımına yönelik çalışmalara yönelmesi öneride bulunulabilecek bir diğer husustur. Bu kapsamda güncel öğretim programını beceri, değer vb. bileşenleri ele alarak YTE

bağlamında derinlemesine inceleyebileceği gibi buna ek olarak 2018 öğretim programı ile karşılaştırmalı olarak incelenebilir. YTE ile ilişkili olduğu düşünülen fen bilimleri, coğrafya, hayat bilgisi gibi derslerinin de güncel öğretim programlarının, ders kitaplarının YTE yaklaşımı açısından değerlendirildiği araştırmalar yapılması, YTE uygulamalarını içeren araştırmalara yer önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M. (2014). *Sosyal bilgilerde yer temelli öğretim yaklaşımı*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bartholomaeus, P. (2006). Some rural examples of place-based education. *International Education Journal*, 7(4), 480-489.
- Beşoluk, Ş., Demirhan, E., Orhan, U., Mısır M.E., & Karahan, H. (2024, 13-15 Eylül). 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarının yerellik bağlamında karşılaştırılması [Sözlü Bildiri]. ERPA International Congresses on Education, Balıkesir, Türkiye.
- Cincera, J., Valesova, B., Krepelkova, S., Simonova, P., & Kroufek, R. (2019). Place-based education from three perspectives. *Environmental Education Research*, 25(10), 1510–1523. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1651826>
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Çakmak, S., & Akbaş, Y. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1301-1324. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22600>
- Deringer, S. A. (2017). Mindful place-based education: Mapping the literature. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 333-348. <https://doi.org/10.1177/1053825917716694>
- Ekerbiçer, E., & Çalışkan, H. (2025). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yer temelli eğitim bağlamında incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1059-1082, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1550391>.
- Ekerbiçer, E. (2025). *Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki yer temelli eğitime ilişkin kazanımların ders kitaplarına yansımaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Evans, R. T., & Kılınç, E. (2013). History of place-based education in the social studies field. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 263-280.
- Fly, M. J. (2010). A place-based model for K-12 education in Tennessee. *Department of Forestry, Wildlife, & Fisheries College of Agriculture Sciences and Natural Resources The University of Tennessee-Knoxville, TN*.
- Gruenewald, D. A. (2005). Accountability and collaboration: Institutional barriers and strategic pathways for place-based education. *Ethics, Place & Environment*, 8(3), 261–283. <https://doi.org/10.1080/13668790500348208>
- Kalafat, S. (2018). *5. sınıftan fen bilimleri dersindeki 'mantarları tanıyalım' konusunda, yer temelli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Karahan, H. (2024). *2018 fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yerelliğe yansımaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kırboğa, O. (2022). *Yer temelli öğretim yaklaşımının 12. sınıf coğrafya dersinde akademik başarıya etkisi ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Köşker, N. (2012). *Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Köşker, N., & Karabağ, S. (2012). Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 163(163), 123-137.
- Maguth, B. N., & Hilburn, J. (2011). The community as a learning laboratory: Using place based education to foster a global perspective in the social studies. *Ohio Council for the Social Studies*. 27-34.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mentiş Taş, A., & Özkaral, T. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel sayı)*, 32-43.
- National Council for the Social Studies. (2010). National curriculum standards for social studies. <https://www.socialstudies.org/>
- Özkaral, T. C., & Daş, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile yer temelli eğitime ilişkin tutumları. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 8(101), 2610-2621. <https://doi.org/10.21733/ibad.846169>
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17-32. <https://doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32>
- Promise of Place. (2010). The benefits of place-based education: a report from the place-based education evaluation collaborative. <https://www.promiseofplace.org/>
- Resor, C. W. (2010). Place-based education: What is its place in the social studies classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185–188. <https://doi.org/10.1080/00377990903493853>
- Russell-ciardi, M. (2006). Place-based education in an urban environment. *Museum International*, 58(3), 71–77. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0033.2006.00570.x>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 584-594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300806>
- Smith, G. A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/13504620701285180>
- Sobel, D. (2023). *Yer temelli eğitim okulu ve yaşadığımız çevreyi birleştirmek*. Yeni İnsan.
- Tabaru Örnek, G. (2022). *Hayat bilgisi dersinde yer temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve çevre okuryazarlığına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık
- Üztemur, S., & Dere, İ. (2023). ‘I was not aware that I did not know’: developing a sense of place with place-based education. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36(3), 481–497. <https://doi.org/10.1080/13511610.2022.2092457>
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2018). Yer temelli eğitim yaklaşımı ve sosyal bilgiler öğretim programlarına yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 141- 158. <https://doi.org/10.17679/inuefd.326727>

- Wanich, W. (2006). Place-based education in the united states and thailand: with implications for mathematics education. Working Paper No. 33. *Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics (ACCLAIM)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495019.pdf>
- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education—a systematic review of literature. *Educational Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, N., & Mentiş Taş, A. (2015). Hayat bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 273-284.
- Yıldız Yılmaz, N., & Tabaru, G. (2017). Fen bilimleri 3 ve 4. sınıf öğretim programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1584-1605. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338849>

Araştırma Makalesi / Research Article

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Yer Temelli Eğitim Bağlamında İncelenmesi

Examination of 2018 and 2024 Social Studies Curriculum in the Context of Place-Based Education

Esra EKERBİÇER , Hüseyin ÇALIŞKAN , Mehmet UYMAZ ,
Yiğit CEBECİ , & Mehmet Alper CANTİMER 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.367](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.367)

Geliş/Received: 25/11/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Place-based education (PBE) is a movement based on the principle of moving from the familiar to the unfamiliar, from the near to the far (Sobel, 2023). PBE is an approach that aims to involve the local community in education, enabling students to learn about the history, culture, geographical, characteristics of their immediate surroundings and to feel a sense of responsibility towards the community in which they live. The social studies course aims to cultivate individuals who are knowledgeable about their history and culture, aware of the geographical characteristics of their location, have developed environmental awareness, and actively participate in society. It prepares students for lifelong civic participation in their community (MEB, 2018; NCSS, 2010). It has been observed that the behaviours and skills that PBE aims to instil in students are similar to those that social studies aims to instil in students. Therefore, it is thought that the PBE approach may be appropriate for use in social studies. Within this scope, research aims to determine the relationship between the achievements in the 2018 and 2024 social studies programmes prepared by the Ministry of National Education and PBE, and to compare the inclusion of PBE in these two teaching programmes. In line with the aim of the research, the contents of the achievements/learning outcomes that can be associated with PBE and the sub-dimensions of PBE were evaluated.

Methods

The research is structured based on the descriptive research approach. The data source of the research is the 2018 and 2024 social studies curriculum. The curriculums was accessed at <http://mufredat.meb.gov.tr/> and <https://tymm.meb.gov.tr/>. Document analysis was used as the data collection method and descriptive analysis method was used to analyse the data.

Results and Discussion

In the 2018 social studies curriculum, the learning area most closely related to PBE was found to be 'People, Places and Environments,' while the learning area less closely related to PBE was found to be 'Science, Technology and Society.' In the 2024 social studies curriculum, the learning areas most closely related to PBE are 'Our Home, the World' and 'Our Common Heritage,' while the learning area least closely related to PBE is 'Our Living Democracy.'

In the 2018 social studies curriculum, 16 learning outcomes at the 4th grade level were found to be related to PBE, while in the 2024 social studies curriculum, 5 learning outcomes were found to be related to PBE. In the 2018 social studies curriculum, 20 learning outcomes at the 5th grade level were found to be related to PBE, while in the 2024 social studies curriculum, 6 learning outcomes were found to be

related to PBE. In the 2018 social studies curriculum, 13 learning outcomes at the 6th grade level were found to be related to PBE, while in the 2024 social studies curriculum, 7 learning outcomes were found to be related to PBE. In the 2018 social studies curriculum, 8 learning outcomes at the 7th grade level were found to be related to PBE, while in the 2024 social studies curriculum, 5 learning outcomes were found to be related to PBE.

The research results show that 57 of the total 131 learning outcomes in the 2018 curriculum and 23 of the total 71 learning outcomes in the 2024 curriculum are related to PBE. It was determined that the learning outcomes more closely related to PBE in the 2018 curriculum were at the 5th grade level, while those less closely related were at the 7th grade level. When evaluating the relationship between learning outcomes and the sub-dimensions of PBE, it was found that they were most closely related to cultural studies after nature studies, and least related to social studies sub-dimensions. No learning outcomes were found to include the sub-dimensions of problem-solving processes and entrepreneurship opportunities. The 2024 curriculum shows that learning outcomes more closely related to PBE are found in the 6th grade, while those less closely related are found in the 4th and 7th grades. When evaluating the relationship between learning outcomes and the sub-dimensions of PBE, it was found that cultural studies were most closely related, while social studies and problem-solving processes were least closely related. No learning outcomes were found that included the sub-dimensions of nature studies and entrepreneurial opportunities.

Araştırma Makalesi / Research Article

Eğitsel Oyun Temelli Okuma Etkinlikleri Yoluyla Okuduğunu Anlama Kalibrasyonunun Geliştirilmesi¹

Enhancing Reading Comprehension Calibration Through Educational Game-Based Reading Activities

Zülal AKIŞ GÜNGÖR²  & Pınar BULUT³ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.397](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.397)

Geliş/Received: 10/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışma, ön test–son test kontrol gruplu deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim–öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesindeki bir ilkökulda öğrenim gören 41 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış; her iki grupta da 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen metinler kullanılmıştır. Deney grubunda bu metinlere yönelik eğitsel oyunlar geliştirilerek altı hafta süreyle oyun destekli okuma etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise ders kitabındaki mevcut etkinliklerle öğretim sürdürülmüş ve sürece müdahale edilmemiştir. Uygulama öncesinde her iki gruba “Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği” ön test olarak uygulanmış, süreç sonunda aynı ölçek son test olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırma bulguları, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama kalibrasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Ayrıca eğitsel oyunların, öğrencilerin metni doğru seslendirme ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitsel oyun temelli okuma uygulamalarının hem üstbilişsel izlemenin niteliğini artırdığını hem de okuma performansını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, okuma, okuduğunu anlama, kalibrasyon, okuduğunu anlama kalibrasyonu

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of reading activities supported by educational games on fourth-grade primary school students' reading comprehension calibration. The study was conducted within a quantitative research framework using a pretest–posttest control group experimental design. The study group consisted of 41 fourth-grade students enrolled in a primary school located in the Altındağ district of Ankara during the 2023–2024 academic year. Students were assigned to experimental and control groups, and texts were selected from the fourth-grade Turkish coursebook. Educational games were specifically designed for these texts and implemented with the experimental group over a six-week period, whereas the control group engaged with the same texts solely through the existing coursebook activities, without any instructional intervention. Prior to the intervention, the “Reading Comprehension Calibration Scale” was administered to both groups as a pretest; the same

¹ Makale 1. Yazarın 2. Yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Şili İlkokulu, Altındağ, Ankara, Türkiye. zll.3394@gmail.com

³ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD., Ankara, Türkiye. ptasdemir@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Akış Güngör, Z. & Bulut, P., (2026). Eğitsel Oyun Temelli Okuma Etkinlikleri Yoluyla Okuduğunu Anlama Kalibrasyonunun Geliştirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 763-780.

scale was administered again as a posttest following the implementation. The findings indicate that educational game-supported reading activities had a positive and significant effect on students' reading comprehension calibration. In addition, the activities contributed to improved oral reading accuracy and fluency among students. Overall, the results suggest that integrating educational games into reading instruction enhances both metacognitive monitoring processes and reading performance.

Keywords: Educational game, reading, reading comprehension, calibration, reading comprehension calibration

GİRİŞ

Dil becerilerinden biri olan okuma, bir zamanlar sadece sembolleri seslendirmek olarak tanımlanırken, artık okumanın mekanik ve bilişsel boyutları birlikte ele alınmaktadır. Sadece bir dile ait sembolü değil, görsel bilgiyi alma, zihinsel süreçlerde işleme, anlamlandırma ve tepkide bulunmaya doğru değişen ve gelişen bir okuma tanımı yapmak artık daha doğru olacaktır. Okuma, Türk Dil Kurumu'na ait Türkçe sözlükte (<https://sozluk.gov.tr/>) “Bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek”, “yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek”, “bir şeyin anlamını çözmek” şeklinde yer alırken; Akyol’a (2019: 1) göre “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir”. Karatay (2007) okumayı, duyular aracılığıyla sözcük, grafik, resim veya şekil gibi görsel materyallerin algılanarak ön bilgilerden yola çıkarak anlamlandırılıp yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Grabe ve Stoller (2011) ise okumayı hızlı, etkili, etkileşimli, stratejik, esnek, değerlendirici, amaçlı, anlamaya ve öğrenmeye yönelik dilsel bir süreç olarak tanımlar. Bu tanımlar okuma sürecinde ön bilgiyi getirme, metinle etkileşim kurma, okuyucu olarak doğru yöntemi seçme, anlama, kavrama ve değerlendirme gibi zihinsel işlemleri yapmaya odaklanmaktadır. Okuma tanımları, okumanın en önemli sürecinin anlama olduğuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla okuma, anlama amacıyla gerçekleştirilir. Snow’a (2002) göre okuduğunu anlama, yazılı dil ile etkileşim ve ona bilişsel katılım yoluyla anlamı eşzamanlı olarak çıkarmayı ve yapılandırmayı içeren; okuyucu, metin ve okuma amacı gibi üç bileşeni olan bir süreçtir. Grabe ve Stoller (2011) okuduğunu anlamının, okumanın en temel amacı olduğunu ve diğer çoğu okuma amacının temelini oluşturarak onları destekleyen karmaşık bir süreç olduğunu ifade eder.

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilecek pek çok strateji, yöntem ve teknik vardır. Bunlar okuma sürecinde okuyucunun zihinsel becerilerini kullanmasını gerektiren ve anlamayı geliştiren unsurlardır. Sınıf içerisinde yapılacak okuma etkinliklerinde de öğretmenler, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirecek okuma strateji, yöntem ve tekniklerine odaklanmalıdır. Bu noktada eğitsel oyunlar önemli bir teknik olarak kullanılabilir. Çünkü çocuk için en önemli uğraş, Montessori’nin (1964) ifadesiyle en ciddi iş, etkinlik oyundur. Ayan ve Dündar (2009) eğitsel oyunu çocuğu tanıma ve tahlil etme, fikir ve karakter oluşumunda yönlendirme, fiziksel ve zihinsel yeteneklerinin gelişimi ile sosyalleşme sürecinde katkı sunma ile pek çok kural ve ilkeyi öğretmede donanımlı, gerçek bir eğitim aracı olarak tanımlamaktadır. Eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerin motive olmaları, eğitim ortamında eğlenceli zaman geçirerek öğrenmeleri, akranlarıyla etkileşim sağlamaları imkânı tanınır. Eğitsel oyunlar; bir bilginin öğrenilmesi, tekrar edilmesi, pekiştirilmesi veya öğrenme hatalarının giderilmesi amacıyla öğrencilerin rahat hareket edeceği ortamlarda sürece etkin katılım sağlayarak, her düzey ve yeteneğe uygun şekilde tasarlanmaktadır (Tut vd., 2023). Eğitsel oyunlarla ilgili literatür incelendiğinde yapılmış olan çalışmalar genel olarak eğitsel oyunların ilköğretim derslerinde kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığı yönündedir (Aykaç ve Köğce, 2021). Eğitsel oyunların, öğrencilerin motivasyonunu artırarak dersi daha zevkli ve verimli hale getirdiği (Dumlu Güler, 2011), eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin başarıyı olumlu yönde etkilediği (Angın, 2019), eğitsel oyun içerikli fen ev ödevlerinin öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki ettiği (Arslan, 2021), eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin derse karşı tutum, dersteki başarıları ve öğrenmede kalıcılığa olumlu bir etki ettiği (Çeken, 2022) sonuçlarına ulaşılan çalışmalar mevcuttur.

Bu araştırmanın en önemli kavramı okuduğunu anlama kalibrasyonudur. Okuduğunu anlama kalibrasyonunu açıklamadan önce kalibrasyonun ne olduğunu tanımlamak daha doğru olacaktır. Kalibrasyon öz düzenli öğrenmenin temel unsurlarından biridir (Winne vd., 2002). Kalibrasyon üstbiliseldir. Üstbilis; bireyin nasıl öğrendiğinin farkında olması, öğrenme sürecini planlanması,

kendine uygun stratejileri seçebilmesi, gerektiğinde ise öğrenme yöntemi ve stratejisini değiştirebilme yeteneğidir (Özsoy, 2007). Üstbilişel beceriler ne kadar gelişmişse bireyin başarıya ulaşması da o kadar kolaydır. Anlama kalibrasyonu, okumadan elde edilen bilginin öznel değerlendirmeleri ile objektif bir testteki performans arasındaki korelasyon (Glenberg vd., 1987) olarak tanımlanabilir. Lin ve Zabrocky'e (1998) göre bireylerin kendi anlama becerilerini doğru bir şekilde değerlendirebilme yeteneğini incelemek için yaygın olarak kullanılan paradigma, anlama kalibrasyonu olarak adlandırılır. Öğrenciler bir metin okurlar ve anlama becerilerini ölçen bir testte gelecekteki performansları hakkında tahminlerde bulunmaları istenir. Anlama kalibrasyonu, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri ile performansları arasındaki ilişki veya tahmin edilen performans ile gerçek performans arasındaki ilişkidir.

Okuduğunu anlama kalibrasyonu ise tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda bireyin okuma öncesinde elde edeceği başarıyı tahmin edebilmesi ve bu tahminin okuma sonrasında değerlendirilerek bireyin tahmini ile gerçek performansı arasındaki benzerliğin ölçülmesi olarak tanımlanabilir. Okuduğunu anlama kalibrasyonu; bireyin kendini anlama düzeyini ne kadar doğru bir şekilde tahmin ettiğini ölçen bir kavramdır. İyi bir okuyucu, sahip olduğu becerileri uygun öğrenme stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında nerede kullanacağını bilir, okumalar için kendine hedefler koyar ve hedefine uygun stratejiyi kullanarak performansı hakkında gerçekçi değerlendirmeler yapar. Okuduğunu anlama kalibrasyonu yüksek bireyler iyi bir okuyucudur. Bu okuyucuların tahminleri ile okuduğunu anlama performansları genel olarak benzerdir.

Okuduğunu anlamayı geliştiren tekniklerden birinin de eğitsel oyunlar olduğu düşünüldüğünde; öğrencilerin derse ilgisini arttırabilecek olan eğitsel oyunların okuduğunu anlama becerisinin gelişimini sağlamada sınıf öğretmenleri için yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Aynı zamanda hem serbest hem de öğretmen rehberli oyunlar öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Pyle vd., 2022). Kalibrasyon becerisi de öğrencilerin oyunlar gibi kendi durumları hakkındaki tahminlerine yöneliktir ve öz düzenleme ile ilişkilidir. Bu nedenle bu çalışmada eğitsel oyunların okuduğunu anlama kalibrasyonuna etkisi incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı; eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonuna etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemini "Eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin, okuduğunu anlama kalibrasyonu üzerindeki etkisi nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problem cümlesi altında şu alt problemlere cevap aranmıştır.

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metni doğru seslendirme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma modelinde tasarlanmış ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel türde bir çalışmadır. Bu tür çalışmalar bir müdahale ve sonuç ölçümünü içeren ve genellikle karşılaştırma gruplarının kullanıldığı deneysel çalışmalardır (Shadish vd., 2002). Bu çalışma kapsamında da birbirine eş bir deney ve kontrol grubu belirlenerek, deney ve kontrol grubundan ön test ve son test ölçümleri alınmıştır. Bu işlem hem metni doğru seslendirme hem de okuduğunu anlama bağımlı değişkenleri için araştırmanın ölçeğinde yer alan dört farklı metin kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Ankara ilinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören 21 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 41 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Öğrencilerin çalışmaya katılabilmesi için velilerinden onam alınan iki sınıftan biri rastgele olarak deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ön test ve son test olarak “Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacıya e-posta yoluyla ulaşılmış ve ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır.

Odabaşı ve Kuruyer (2022) ölçeğin geliştirilme sürecini şöyle ifade etmektedir: “Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği”, “Çocuk Formu” ve “Uygulayıcı Formu” olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Ölçeğin uygulama süreci şöyle gerçekleşmektedir: Çocuk Formunun ilk aşamasında öğrencilere metnin başlığı verilerek öğrencilerin metin hakkında tahminde bulunması istenir. İkinci aşamada bu metni niçin okuduğuna dair amaç oluşturulur. Üçüncü aşamada bu metinde anlatılan olayla ilgili neler bildikleri sorulur. Dördüncü aşamada ise metni doğru seslendirmeleri istenir. Beşinci aşamada okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları istenir. Son aşamada ise öğrencilerin ana fikri söylemeleri istenir. Birinci metnin ardından üç farklı metin daha verilerek her metin için bu yönerge yeniden kullanılır. Uygulayıcı Formu’nda ise her sayfasında ölçülecek olan okuma becerisi, görev öncesi tahminlere yönelik sorular, bu becerileri ölçmek için kullanılacak olan bilişsel görevler, metinler ve görev sonrası değerlendirmelere yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca bilişsel görevlerin belirlenmesinde, taslak formun incelenmesinde, dört metne ait cevap anahtarının oluşturulmasında, puanlama yönergesinin oluşturulmasında, okuma görevleri puanlama yönergesinin oluşturulmasında, Okuduğunu Anlama Kalibrasyonu puanlama yönergesinin oluşturulmasında, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı (1) ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda (2) görev yapan uzman grubundan da görüş alınmış, puanlayıcı güvenirliğini saptamak amacıyla Kendall’ın Uyum Katsayısı hesaplanmış, yapılan puanlamanın istatistiksel olarak anlamlı derecede uyumlu olduğu görülerek puanlama yönergesine son şekli verilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında, olası cevaplar uzman görüşü alınarak ölçekle beraber sunulmuştur. Okuma Görevleri Puanlama Yönergesi’ne göre doğru ve tam cevaplanan sorular için 3, doğru ancak eksik cevaplanan sorular için 2, yanlış cevaplanan ya da cevaplanmayan sorular için 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin metni doğru seslendirme görevi için ise Akyol’un (2011) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu’ndan yararlanılmıştır. Ses kayıt cihazı ile öğrencilerin okumaları kayıt altına alınmış ve Kelime Anlama Yüzdesi, (Doğru Okunan Kelime Sayısı / Toplam Okunan Kelime Sayısı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır.

DeneySEL İşlem Süreci

Eğitsel oyunlarla anlama becerisini geliştirmek amacıyla deney grubuna sosyo- ekonomik özellikler bakımından eş değer olan bir ilkökul seçilerek dördüncü sınıf öğrencileriyle pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sürecinde iki metinle ilgili eğitsel oyunlar tasarlanarak ders planlanmıştır. Pilot uygulama kapsamında öğrencilere 4. Sınıf ders kitabında yer alan metinler verilerek öğrencilerin metni okumaları istenmiş okuma sonrası metinle ilişkili olarak anlama becerisini geliştirmek amacıyla önceden hazırlanan eğitsel oyunlar oynanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler dersin ilgi çekici olduğunu, bu tür oyunlarla ders yapmanın onlara keyif verdiğini ve metni daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca oyunların oynanması sürecinde oyun kurallarının anlaşılması, oyun oynama süreci ve sonrasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Pilot uygulama sonrasında Türkçe ders kitabından altı metin seçilerek her metne ait deney grubu ile çalışılacak eğitsel oyun temelli ders planları hazırlanmıştır. Ders planlama aşamasında araştırmacı tarafından metinlere uygun olarak eğitsel oyunlar tasarlanmış bu eğitsel oyunlara uygun olarak altı haftalık ders planı hazırlanmıştır. Öğrencilerin süreç içinde aktif olabilecekleri, rahat hareket edebilecekleri, işbirliği içinde çalışabilecekleri, birbirleriyle rekabet edebilecekleri bir ders ortamı sağlanmıştır. Planlanan ders planları hakkında uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmış, deney grubu üzerinde altı hafta boyunca uygulanmıştır. Her ders planı en az dört ders saatini kapsayacak şekilde oluşturulmuş toplamda en az 960 dakikalık uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kontrol grubu da kendi öğretmenleri ile aynı metinler ve kazanımlarla Türkçe dersini gerçekleştirmiştir.

Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan bir ilkökulda yürütülmüştür. Çalışmaya başlanmadan etik kurul izni ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından çalışmanın gerçekleştirileceği ilkökulun müdürlüğüne,

4/A ve 4/B sınıfı öğretmenlerine ve velilere çalışma süreciyle ilgili bilgi verilmiş ve veli olur izni alınmıştır. Uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfta yer alan öğrencilerle tanışılarak çalışma süreci ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Her iki gruba da “Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği” ön test olarak uygulanmış ardından araştırma için, deney grubu ile altı haftalık eğitsel oyun uygulaması gerçekleştirilirken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe ders işleyişine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Altı haftalık uygulamanın ardından her iki gruba “Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

Anlama performanslarına göre değerlendirme tutarlılığını; yani kalibrasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilen, “Çocuk Formu” ve “Uygulayıcı Formu” olarak iki formdan oluşan “Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği”, deney ve kontrol gruplarında uygulanırken öğrenciler süreci “Çocuk Formu” üzerinden takip etmiştir. Uygulama her öğrenci için yaklaşık kırk dakika olmak üzere bireysel gerçekleştirilmiş, uygulayıcı tarafından tüm süreç ses kaydına alınmıştır. Uygulama süreci aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

- *İlk aşamada*, okuma öncesi tahmin becerisini ölçmeye yönelik olarak metinlerin başlığı verilerek okunacak olan metnin konusuna ilişkin tahminler alınmıştır. Bu aşamada öğrencilerin tahmin becerileri değerlendirilmiştir.
- *İkinci aşamada*, okuma öncesi amaç belirleme becerisine yönelik olarak metni niçin okuyacakları ve okuma amacı belirleyip belirlemedikleri sorularak cevaplar alınmıştır. Bu aşama, öğrencilerin okuma amaçlarını belirleme becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir.
- *Üçüncü aşamada*, okuma öncesi sahip olunan ön bilgileri okuma ortamına getirip getiremedikleri sorulduktan sonra başlık verilerek metinde olanlarla ilgili neler bildiklerini anlatmaları istenmiş ve cevaplar kayıt altına alınmıştır. Bu aşamada, öğrencilerin ön bilgilerini okuma sürecine entegre etme yetenekleri değerlendirilmiştir.
- *Dördüncü aşamada*, “Metinleri doğru bir şekilde okuyor musunuz?” sorusu sorulduktan sonra metin verilerek sesli ve doğru bir şekilde okumaları istenmiştir. Öğrenciler metinleri okurken ses kaydı alınarak yanlış okudukları kelimeler kayıt altına alınmıştır. Bu aşama, öğrencilerin okuma doğruluğunu ve akıcılığını ölçmeyi amaçlamıştır.
- *Beşinci aşamada*, okuduğunu anlama soruları verilerek öğrencilerin cevapları alınmıştır. Bu aşamada, öğrencilerin metni anlama ve analiz etme becerileri değerlendirilmiştir.
- *Son aşamada* ise, ilk bilişsel görevden başlanarak; “Başlığa bakarak metnin konusunu doğru tahmin edebildiniz mi?, Okuma öncesinde amaç belirleyebildiniz mi?, Ön bilgileri okuma ortamına getirebildiniz mi?, Metni doğru bir şekilde okuyabildiniz mi? ve Okuduğunu anlama sorularına doğru yanıt verebildiniz mi?”, soruları sorularak öğrencilerin her görev için görev sonrası değerlendirmelerini yapmaları istenmiş ve cevapları kayıt altına alınmıştır. Birinci metnin ardından sırayla tüm metinler için aynı yönergeler verilmiş öğrenci cevaplarıyla okumalar kaydedilmiş, öğrencilerin görev sonrası değerlendirmeleri alınmıştır.

Tablo 1’de deneysel işlem sürecinde her hafta kullanılan metinler ve bu metinlerle okuduğunu anlama ve kalibrasyon becerini geliştirmeyi amaçlayan eğitsel oyunlar gösterilmektedir.

Tablo 1. Deneysel işlem uygulama takvimi tablosu

Haftalar	Süre	Kullanılan Metin	Eğitsel Oyunlar
1. Hafta	4 ders saati 160’	Otomobil Uçar Gider	Tahmin Et Kuleli Anlam Çiz Sırala Bilgi Yarışması
2. Hafta	4 ders saati 160’	Alo! Kayın Ağacı mı?	Yılan Oyunu Cevabı Bende Sözlüğüm Tuzluk Örümcek Ağ İzleyelim Çözelim

3. Hafta	4 ders saati 160'	Dünyanın İlk Alışveriş Merkezi: Kapalıçarşı	Sessiz Sinema Söyle Kazan Mendil Kapmaca İlk Kim Gidecek?
4. Hafta	4 ders saati 160'	Zamane Kedisi Fıldır: Yatiya Misafir	Temiz Bahçe Oyunu Rol Oynama Harf Puanı Oyunu Çember Oyunu
5. Hafta	4 ders saati 160'	Diyor Ki:	Ayna Ayna Söyle Bana – Ayna Ayna Söyleyeyim Sana Eğlence Zamanı Yorumla Doldur Dokuz Basamak Oyunu
6. Hafta	4 ders saati 160'	Tahinci Dede	Bul Kazan Mendil Kapmaca Gerçek- Mecaz Metin Akışı

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri *Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği* ile toplanmıştır. Ölçek açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin puanlamak için; tam cevaplanan sorular için 3, doğru ancak eksik cevaplanan sorular için 2, yanlış cevaplanan ya da cevaplanmayan sorular için 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin metni doğru seslendirme görevi için ise Akyol'un (2011) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu'ndan yararlanılmıştır.

Verilerin toplanması işleminden sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri aktarımından kayıp veri incelemesi yapılmış ve kayıp veri olmadığı görülmüştür. Öncelikli olarak veriye ilişkin betimsel istatistikler ve bu betimlemeleri içeren grafikler oluşturulmuştur. Verilerin her grupta her ölçüm için ve her metin türü için normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla betimsel istatistiklere ek olarak Shapiro Wilk's testi yapılmıştır. Çok sayıda ölçümün normallikten sapma göstermesi nedeniyle grup içi karşılaştırmaların ve gruplar arası karşılaştırmaların non-parametrik istatistik testleri kullanılarak yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda gruplar arası karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilirken, grup içi karşılaştırmalar Wilcoxon İşaretli Sıra testleri aracılığıyla yapılmıştır. Bu incelemelere ek olarak deney ve kontrol grubunda yer alan değişimlerin etki büyüklükleri Cohen D kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde yürütülen bütün analiz ve grafikleme işlemleri R programlama dili kullanılarak R.4.3.2 ortamında gerçekleştirilmiştir.

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. Karşılaşılabilecek 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. Bu araştırma için araştırmacılar Gazi Üniversitesi etik komisyonundan 02 sayılı toplantısıyla 07.02.2023-E.77082166 tarih ve sayılı etik komisyon izni almıştır. Okul idaresi, araştırmaya katılacak sınıfın öğretmenleri, öğrenciler ve veliler sürecin başında araştırmanın amacına uygun şekilde bilgilendirilmiş ve öğrencilerin reşit olmamaları sebebiyle öğrenci velilerinden gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilere ve velilere; verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı bildirilerek kişisel verilerin korunması kapsamında isim, görüntü ve ses kayıtlarının gizli tutulacağı taahhüt edilmiştir.

Sınırlıklar

- Bu araştırmanın deneysel işlem süreci, araştırmacı tarafından geliştirilen altı haftalık ve her hafta dört ders saatinden oluşan toplam 960 dakikalık eğitsel oyunla desteklenmiş ders planları uygulaması ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Kalibrasyon Ölçeği” ile toplanan verilerle sınırlıdır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan verilerden yola çıkılarak elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak açıklanmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön ve son test uygulamalarından elde edilen puanlara ilişkin yapılan normallik testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Okuduğunu anlama puanlarına dayalı normallik testi sonuçları

Grup	Ölçüm	Metin	Shapiro-Wilk W	p değeri	Çarpıklık	Basıklık	n
Deney	Son	Metin1	0.921	0.092	-0.060	2.137	21
Deney	Son	Metin2	0.904	0.041	0.494	2.523	21
Deney	Son	Metin3	0.859	0.006	0.671	2.505	21
Deney	Son	Metin4	0.898	0.032	-0.283	3.161	21
Deney	Ön	Metin1	0.939	0.206	0.013	2.099	21
Deney	Ön	Metin2	0.921	0.089	0.000	2.133	21
Deney	Ön	Metin3	0.924	0.105	0.127	2.341	21
Deney	Ön	Metin4	0.931	0.144	-0.061	3.277	21
Kontrol	Son	Metin1	0.891	0.028	0.554	3.176	20
Kontrol	Son	Metin2	0.905	0.050	-0.191	2.320	20
Kontrol	Son	Metin3	0.830	0.002	0.215	1.640	20
Kontrol	Son	Metin4	0.944	0.286	0.192	2.258	20
Kontrol	Ön	Metin1	0.901	0.044	-0.341	2.467	20
Kontrol	Ön	Metin2	0.867	0.010	-0.606	2.390	20
Kontrol	Ön	Metin3	0.884	0.021	0.000	1.871	20
Kontrol	Ön	Metin4	0.944	0.286	0.192	2.258	20

Araştırmanın kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına dayalı olarak yapılan normallik analizleri Tablo 2’de gösterilmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinde normal dağılım varsayımı karşılanamamıştır. Deney grubu okuduğunu anlama ön test ölçümlerinde Metin 1 ($W = 0.939$, $p = 0.206$), Metin 2 ($W = 0.921$, $p = 0.089$) normal dağılım gösterirken, son test ölçümlerinde Metin 2 ($W = 0.904$, $p = 0.041$), Metin 3 ($W = 0.859$, $p = 0.006$) ve Metin 4 ($W = 0.898$, $p = 0.032$) normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Kontrol grubu okuduğunu anlama ön test ölçümlerinde Metin 1 ($W = 0.933$, $p = 0.156$), Metin 2 ($W = 0.926$, $p = 0.115$) normal dağılım gösterirken, son test ölçümlerinde Metin 2 ($W = 0.901$, $p = 0.037$), Metin 3 ($W = 0.872$, $p = 0.012$) ve Metin 4 ($W = 0.890$, $p = 0.025$) normal dağılım varsayımını karşılamamaktadır. Bu nedenle çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Çarpıklık katsayıları incelendiğinde de deney grubunda değerlerin -0.283 ile 0.671 arasında, kontrol grubunda ise -0.250 ile 0.620 arasında değiştiği görülmektedir. Basıklık katsayıları ise deney grubunda 2.099 ile 3.161 arasında, kontrol grubunda ise 2.120 ile 3.050 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ışığında, özellikle son test ölçümlerinde normal dağılım varsayımının karşılanmaması nedeniyle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüş ve analiz non-parametrik testlere dayalı olarak

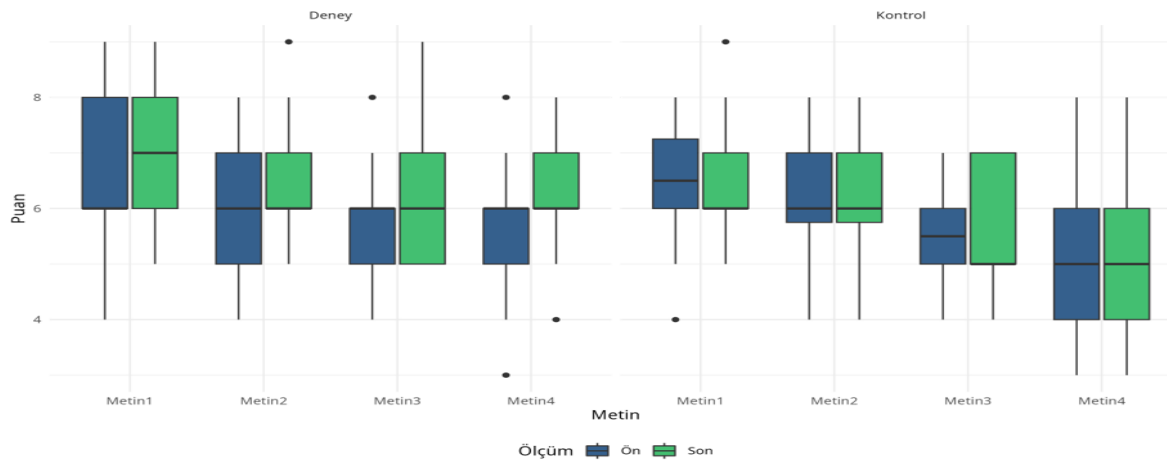
gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test- son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	Metin	n	Ön Medyan	Son Medyan	z	p	Etki Büyüklüğü
Kontrol	Metin1	20	6.5	6	-0.64	0.523	0.10
Kontrol	Metin2	20	6.0	6	0.00	1.000	0.00
Kontrol	Metin3	20	5.5	5	0.00	1.000	0.00
Kontrol	Metin4	20	5.0	5	0.00	1.000	0.00
Deney	Metin1	21	6.0	7	-2.66	0.008	0.41
Deney	Metin2	21	6.0	6	-1.76	0.079	0.27
Deney	Metin3	21	6.0	6	-1.57	0.117	0.24
Deney	Metin4	21	6.0	6	-2.95	0.003	0.46

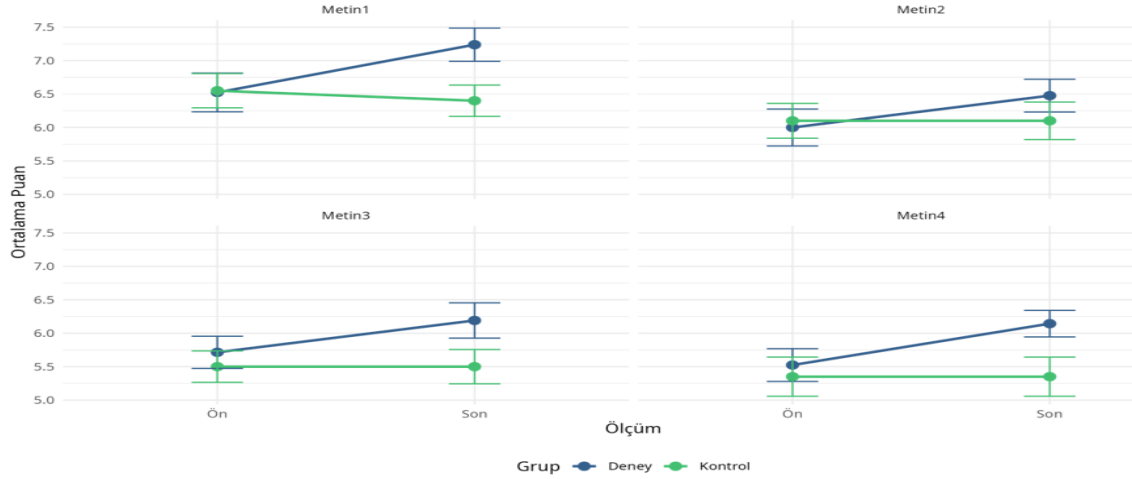
Deney ve kontrol gruplarının ön test - son test okuduğunu anlama testi puanlarındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubunda, Metin 1 ($Z = -2.66$, $p = 0.008$, $r = 0.41$) ve Metin 4'te ($Z = -2.95$, $p = 0.003$, $r = 0.46$) istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Ancak Metin 2 ($Z = -1.76$, $p = 0.079$, $r = 0.27$) ve Metin 3'te ($Z = -1.57$, $p = 0.117$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda ise Metin 1 ($Z = -0.64$, $p = 0.523$), Metin 2 ($Z = 0$, $p = 1$), Metin 3 ($Z = 0$, $p = 1$) ve Metin 4'te ($Z = 0$, $p = 1$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise deney grubundaki gelişimin Metin 1'de orta düzeyde ($r = 0.41$), Metin 2'de orta düzeyde ($r = 0.27$) ve Metin 4'te yüksek düzeyde ($r = 0.46$) olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini Metin 3 hariç diğer tüm metinlerde geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu analiz dışında deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test- son test puanlarına ilişkin kutu grafiği, ölçüm zamanı grafiği ve etki büyüklüğü grafiği de oluşturulmuştur.

Şekil 1 deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test – son test puanlarına ilişkin kutu grafiğini göstermektedir. Şekil 1 incelendiğinde, deney grubunda özellikle Metin 1 ve Metin 4'te belirgin bir artış gözlenmiştir.



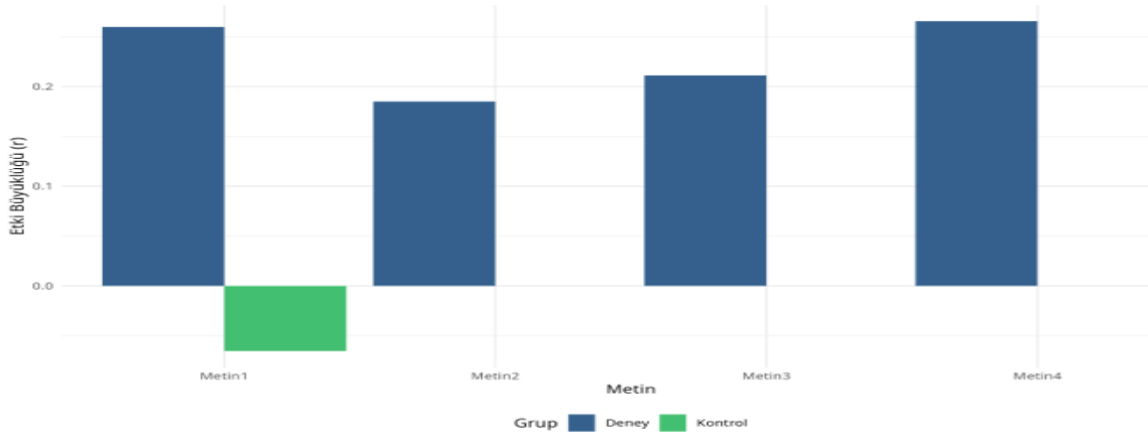
Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ön test – son test puanlarına ilişkin kutu grafiği

Şekil 2’de deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarının ölçüm zamanlarına ilişkin grafiği gösterilmektedir. Bu şekil deney ve kontrol gruplarının ölçüm zamanlarına göre ortalama puan değişimlerini göstermektedir. Deney grubunda tüm metinlerde anlamlı bir artış gözlenirken, kontrol grubunda puanlar büyük ölçüde sabit kalmıştır.



Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ölçüm zamanına ilişkin grafik

Şekil 3’te yer alan grafikte ise, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama metinlerine göre etki büyüklükleri gösterilmektedir.



Şekil 3. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama puanlarının metinlerine göre etki büyüklüğü grafiği

Şekil 3 incelendiğinde deney grubunda tüm metinler için orta düzeyde etki büyüklükleri hesaplanmıştır. En yüksek etki büyüklüğü Metin 4 için deney grubunda ($r = 0.27$) elde edilirken, bunu Metin 1 ($r = 0.26$) ve Metin 3 ($r = 0.21$) takip etmektedir. Metin 2 için deney grubunda görece daha düşük bir etki büyüklüğü ($r = 0.18$) gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise etki büyüklükleri tüm metinlerde düşük düzeyde kalmış veya negatif yönde olmuştur (Metin 1: $r = -0.07$, Metin 2: $r = 0$). Bu sonuçlar, deneysel uygulamanın deney grubunda özellikle Metin 4 ve Metin 1 üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metni doğru seslendirme ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön ve son test uygulamalarından elde edilen puanlara ilişkin yapılan normallik testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Metni doğru seslendirme normallik testi sonuçları

Grup	Ölçüm	Metin	Shapiro-Wilk W	p değeri	Çarpıklık	Basıklık	n
Deney	Son	Metin1	0.830	0.002	-1.060	3.479	21
Deney	Son	Metin2	0.813	0.001	-1.155	2.998	21
Deney	Son	Metin3	0.925	0.109	-0.907	3.407	21
Deney	Son	Metin4	0.884	0.018	-1.307	4.564	21
Deney	Ön	Metin1	0.891	0.023	-0.650	2.683	21
Deney	Ön	Metin2	0.820	0.001	-1.053	2.719	21
Deney	Ön	Metin3	0.900	0.034	-0.628	2.137	21
Deney	Ön	Metin4	0.860	0.006	-0.946	3.395	21
Kontrol	Son	Metin1	0.898	0.038	-1.076	3.832	20
Kontrol	Son	Metin2	0.907	0.055	0.016	1.882	20
Kontrol	Son	Metin3	0.861	0.008	-0.066	1.347	20
Kontrol	Son	Metin4	0.801	0.001	-0.958	2.578	20
Kontrol	Ön	Metin1	0.888	0.025	-0.808	2.857	20
Kontrol	Ön	Metin2	0.950	0.370	-0.147	2.126	20
Kontrol	Ön	Metin3	0.885	0.022	-0.474	1.865	20
Kontrol	Ön	Metin4	0.824	0.002	-1.145	3.455	20

Tablo 4'te ifade edilen Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ölçümlerinde genellikle normal dağılım varsayımının sağlanmadığı görülmektedir ($p < .05$). Çarpıklık değerleri bazı durumlarda -1.5 ile +1.5 arasında değişmekle birlikte, basıklık değerleri de normal dağılımdan sapmalar olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, verilerin parametrik testler için uygun olmadığını, bu nedenle analizde parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

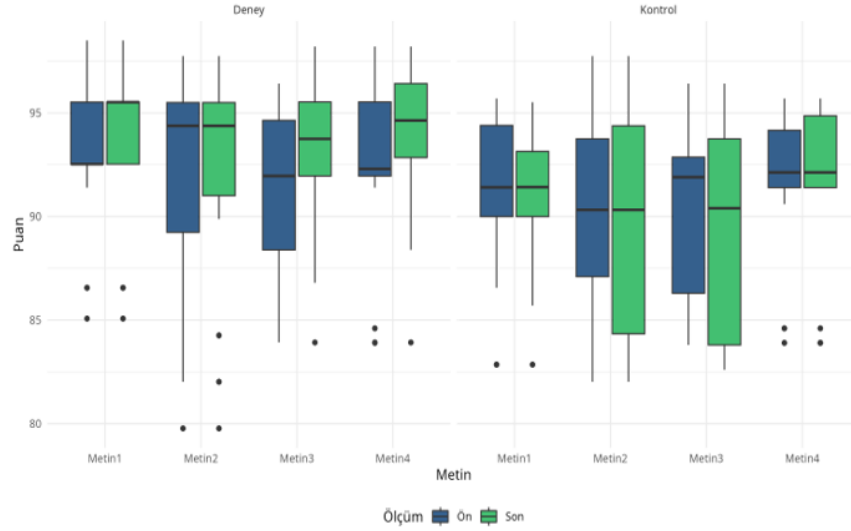
Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Grup	Metin	n	Ön Medyan	Son Medyan	z	p	Etki Büyüklüğü
Kontrol	Metin1	20	91.41	91.42	-0.02	0.981	0.00
Kontrol	Metin2	20	90.32	90.32	-0.71	0.477	0.11
Kontrol	Metin3	20	91.90	90.40	-1.11	0.266	0.18
Kontrol	Metin4	20	92.13	92.13	-0.37	0.712	0.06
Deney	Metin1	21	92.53	95.52	-2.30	0.022	0.35
Deney	Metin2	21	94.38	94.38	-1.64	0.100	0.25
Deney	Metin3	21	91.96	93.75	-2.61	0.009	0.40
Deney	Metin4	21	92.30	94.64	-2.89	0.004	0.45

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test-son test metni doğru seslendirme puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunda, Metin1 ($Z = -2.3$, $p = 0.022$, $r = 0.35$), Metin 3 ($Z = -2.61$, $p = 0.009$) ve Metin 4'te ($Z = -2.89$, $p = 0.004$, $r = 0.45$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık varken, Metin 2'de ($Z = -1.64$, $p = 0.1$, $r = 0.25$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda ise Metin 1 ($Z = -0.02$, $p = 0.981$), Metin 2 ($Z = -0.71$, $p = 0.477$), Metin 3 ($Z = -1.11$, $p = 0.266$) ve Metin 4'te ($Z = -0.37$, $p =$

0.712) anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, deney grubundaki gelişimin Metin1'de orta düzeyde ($r = 0.35$), Metin 3'te yüksek düzeyde ($r = 0.40$) ve Metin 4'te yüksek düzeyde ($r = 0.45$) olduğu görülmektedir. Bu bulgular, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin metni doğru seslendirme becerilerini geliştirmede genel olarak etkili olduğunu göstermektedir. Bu analiz dışında deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön test- son test puanlarına ilişkin kutu grafiği, ölçüm zamanı grafiği ve etki büyüklüğü grafiği de oluşturulmuştur.

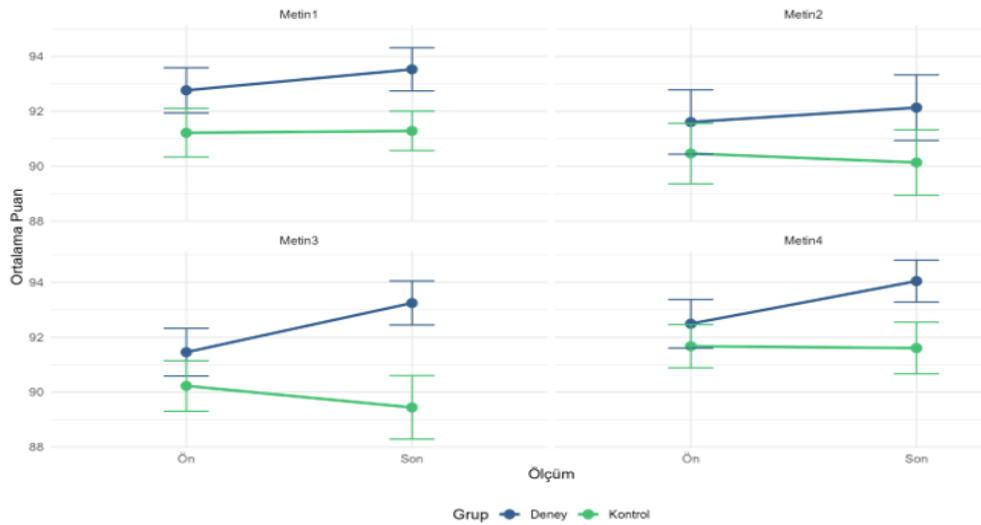
Şekil 4'te deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön test – son test puanlarına ilişkin kutu grafiği gösterilmektedir.



Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön test – son test puanlarına ilişkin kutu grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, deney grubunun metni doğru seslendirme son test puanlarında artış gözlenirken, kontrol grubunda belirgin bir değişim gözlenmemiştir. Örneğin, Metin 1 için deney grubunun medyan değeri ön testte 92.53 iken son testte 95.52'ye yükselmiştir. Kontrol grubunda ise bu değerler ön testte 91.41 ve son testte 91.42 olarak sabit kalmıştır.

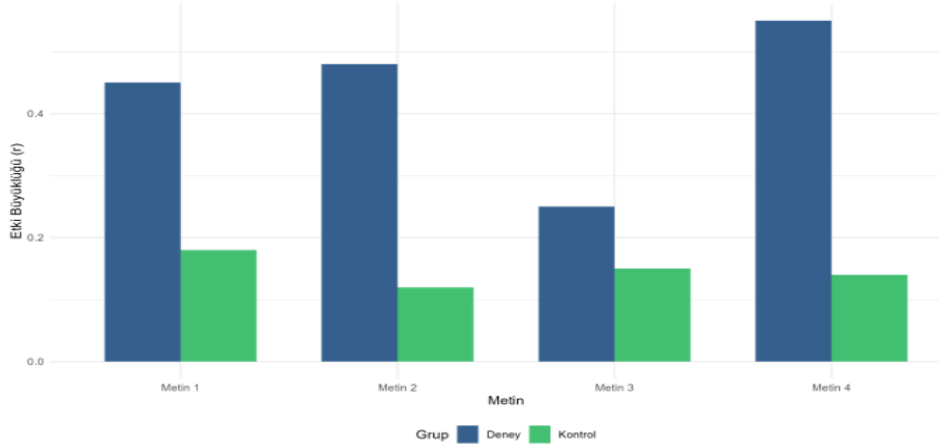
Şekil 5'te ise deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme puanlarının ölçüm zamanlarına ilişkin grafik yer almaktadır.



Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön test ve son test ortalama puan değişimlerine ilişkin grafik

Şekil 5’te deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme ön test ve son test ortalama puan değişimlerini göstermektedir. Şekil 5 incelendiğinde deney grubunda tüm metinlerde metni doğru seslendirme puanlarında belirgin bir artış gözlenmiştir. Örneğin, Metin 2 için deney grubunun ortalama puanı ön testte 91.61 iken son testte 92.13 olmuştur. Kontrol grubunda ise bu değerler sırasıyla 90.46 ve 90.13 olarak kalmıştır. Metin 4 için deney grubunun ortalama puanı 92.49 (ön test) ve 94.04 (son test) olarak hesaplanırken, kontrol grubunun ortalama puanı anlamlı bir değişim göstermemiştir.

Şekil 6’da yer alan grafikte ise, deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme puanlarının metinlerine göre etki büyüklükleri gösterilmektedir.



Şekil 6. Deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme puanlarının metinlere göre etki büyüklüklerine ilişkin grafik

Şekil 6 deney ve kontrol gruplarının metni doğru seslendirme puanlarının metinlere göre etki büyüklüklerini karşılaştırmalı olarak göstermektedir. Deney grubunda tüm metinler için yüksek etki büyüklükleri gözlenmekle birlikte en yüksek etki büyüklüğü Metin 4 için deney grubunda ($r = 0.55$) elde edilmiştir. Bu sonucu Metin 2 ($r = 0.48$) ve Metin 1 ($r = 0.45$) takip etmektedir. Metin 3 için deney grubunda görece daha düşük bir etki büyüklüğü ($r = 0.25$) gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise etki büyüklükleri tüm metinlerde düşük düzeyde kalmıştır (Metin 1: $r = 0.18$, Metin 2: $r = 0.12$, Metin 3: $r = 0.15$, Metin 4: $r = 0.14$). Bu sonuçlar, uygulanan müdahalenin deney grubunda özellikle Metin 4, Metin 2 ve Metin 1 üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama kalibrasyonu ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol ve deney gruplarının kalibrasyon ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Deney	21	22,76	478,00	173,000	0,334
Kontrol	20	19,15	383,00		

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon açısından benzer özelliklere sahip olduğunu ve grupların denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grupların kalibrasyon son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Deney	21	25,40	533,50	117,500	0,016
Kontrol	20	16,38	327,50		

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Deney grubunun kalibrasyon sıra ortalaması 25,40 iken, kontrol grubunun kalibrasyon sıra ortalamasının 16,38 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, deney grubundaki kalibrasyonun kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Grup	Sıralar	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	z	p
Deney	Negatif	-			-4,019	0,000
	Pozitif	21 ^b	11,00	231,000		
	Eşit	-				
Kontrol	Negatif	13 ^a	8,73	113,50	-0,750	0,454
	Pozitif	6 ^b	12,75	76,50		
	Eşit	1 ^c				

*a. Son test < ön test / b. Son test > ön test / c. Son test = ön test

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarını kalibrasyon açısından incelemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunda son test puanları lehine önemli gelişmeler olduğu gözlenmiştir ($Z = -4,019$, $p = 0.000$). Ancak kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($Z = -0,750$, $p > 0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, eğitsel oyunlarla desteklenen okuma etkinliklerinin, okuduğunu anlama kalibrasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve literatür ışığında yapılan tartışma bu bölümde sunulmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama son test uygulamasına ilişkin yapılan analizlerle elde edilen bulgular neticesinde, deney ve kontrol gruplarının son test performanslarının her bir metin özelinde farklılık gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun okuduğunu anlama son testte genel olarak daha iyi bir performans sergilediği görülmüştür. Deney grubunda tüm metinlerde okuduğunu anlamada, anlamlı bir artış gözlenirken, kontrol grubunda puanlar büyük ölçüde sabit kalmıştır. Deney grubunda tüm metinler için orta düzeyde etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu bulgular sonucunda deneysel işlemin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar görülmüştür. Kultaş & Ulusoy (2024) öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini, metinlerde yer alan anahtar kelimeler kullanılarak oluşturulan Anahtar Kelime Oyunlarının (AKO) etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada, deney grubu öğrencilerinin AKO uygulamasından sonra okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puanlarında anlamlı bir artışın olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuduğunu anlama puanları ile okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmışlardır. Aşuluk (2020) zekâ oyunlarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi ve deney grubu öğrencilerinin zekâ oyunları uygulamasına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada zekâ oyunlarının üçüncü sınıf

öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna vararak, öğrenci görüşleri ile de bu sonucu desteklemiştir.

Araştırma sonunda uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin metni doğru seslendirme becerilerini geliştirmede genel olarak etkili olduğu görülmektedir. Deney grubunun metni doğru seslendirme son test puanlarında artış gözlenirken, kontrol grubunda belirgin bir değişim gözlenmemiştir. Uygulanan müdahalenin deney grubunda özellikle Metin 4, Metin 2 ve Metin 1'i doğru seslendirmede güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar deneysel işlemin bazı metinlerde öğrencilerin metni sesli okumayı geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test metni doğru seslendirme değişimini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, deney grubunda Metin1, Metin 3 ve Metin 4'ü doğru seslendirmede istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler gözlenmiş, ancak Metin 2'de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda ise Metin 1, Metin 2, Metin 3 ve Metin 4'ü doğru seslendirme puanlarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu bulgular, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin metni doğru seslendirme becerilerini genel olarak geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Kullanılan ölçme aracında yer alan Metin 2 bu sonuçlara dayalı olarak incelenmiş, ancak metne dayalı olarak neden bu sonucun çıktığına dair bir sonuca varılamamıştır. Ancak metin içeriğiyle ilgili öğrencilerin ön bilgisi olması bu sonuca neden olmuş olabilir. Literatür incelendiğinde akıl ve zeka oyunlarının prozodik okumaya olumlu etkisi olduğunu gösteren çalışmaların (Şen ve Yazıcı, 2023) yanında, yine dijital oyun tabanlı eğitimlerin okumada güçlük yaşayan öğrencilerin gelişiminde olumlu katkısı (Ronimus vd., 2019) olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır. İfade edilen araştırmaların sonuçları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının kalibrasyon son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubundaki kalibrasyonun kontrol grubundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuçlara bakıldığında kalibrasyonun etkili olduğu, deney grubuyla gerçekleştirilen uygulamanın deney grubu için başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Kalibrasyon üstbilişsel bir beceridir. Bu nedenle literatürde yer alan üstbilişsel çalışmalar da incelenmiştir. Kılıç (2019) okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Thiede vd.'e (2005) göre üst bilişsel anlama araştırmalarında sürekli olarak rapor edilen temel bulgu, bireylerin okudukları metinlere ilişkin anlama düzeylerini değerlendirme doğruluklarının oldukça düşük olmasıdır. Bununla birlikte, anlama yargılarının belirli bilişsel üretim görevlerinin—örneğin metnin özetlenmesi veya anahtar sözcüklerin üretilmesi—ardından yapılması durumunda anlamlı biçimde daha yüksek doğruluk sergilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, üst bilişsel anlama doğruluğunun artırılmasında gecikmeli üretim stratejisinin kritik bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da bir üstbilişsel beceri olan kalibrasyon, eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen deneysel süreç sonunda yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonunda şu önerilerde bulunulabilir: Bu araştırmadan elde edilen bulgularla, eğitsel oyunların okuduğunu anlama kalibrasyonuna olumlu etkisinin olduğu, eğitsel oyunlarla öğrencilerin metni doğru seslendirme ve okuduğunu anlama puanlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Eğitsel oyunların sınıf ortamında kullanılması zaman alan sistematik bir değişim ve dönüşümü gerektirmektedir. Daha fazla araştırmada, eğitsel oyunların etkisi kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Öğrencilere kendi kalibrasyon durumları ile ilgili grafik ya da eğriler yoluyla geribildirim verilerek, yani görsel geribildirim ile kendi durumlarına ilişkin stratejiler geliştirebilirler. Buradan yola çıkılarak sonraki araştırmalarda bu geribildirim etkisi üzerinde odaklanan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (17. Baskı). Ankara: Pegem.

Angın, Ö. (2019). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

- Ayan, S., & Dündar, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Arslan, A. (2021). *Eğitsel oyun içerikli fen ev ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin eğitsel oyun içerikli ev ödevlerine yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M., Köğçe, D. (2021). *Eğitsel oyunlarla matematik öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çeken, K. (2022). *Eğitsel oyun ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Dumlu Güler, T. (2011). *6. sınıftan ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Glenberg, A. M., Sanocki, T., Epstein, W., & Morris, C. (1987). Enhancing Calibration of Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(2), 119-136. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.116.2.119>
- Grabe, W.P., & Stoller, F.L. (2011). *Teaching and Researching: Reading* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kultaş, E., & Ulusoy, M. (2023). The effect of keyword games on reading comprehension and fluent reading skills of primary school 4th grade students. *Education and Science*, 49(217), 69-90. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.12152>
- Lin, L-M. & Karen M. Zabrucky, K.M. (1998). Calibration of comprehension: Research and implications for education and instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 23(4), 345-391. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0972>
- Montessori, M. (1965). *Dr. Montessori's own handbook*. Massachusetts: Robert Bentley Inc.
- Odabaşı, B. ve Kuruyer, H. G. (2022). Okuduğunu anlama kalibrasyon ölçeği - çocuk ve uygulayıcı formunun geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 454-474. <https://doi.org/10.16916/aded.1063116>
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pyle, A. , Danniels, E., Larsen, N.E. & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self- regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>
- Ronimus, M., Eklund, K., Pesu, L., & Lyytinen, H. (2019). Supporting struggling readers with digital game-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 67(3), 639-663. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09658-3>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND.

- Şen, G. ve Yazıcı, S. (2023). Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 272-288. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1194085>
- Thiede, K. W., Dunlosky, J., Griffin, T. D., & Wiley, J. (2005). Understanding the delayed-keyword effect on metacomprehension accuracy. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 31(6), 1267–1280. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.31.6.1267>
- Tut, E., Kiroğlu, K., & Kırbıyık, N. (2023). İlkokullarda eğitsel oyunların kullanımını engelleyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1256-1286.
- Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, 12.09.2025 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Winne, P.H. & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 551-572. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00006-1)

Araştırma Makalesi / Research Article

**Eğitsel Oyun Temelli Okuma Etkinlikleri Yoluyla Okuduğunu Anlama
Kalibrasyonunun Geliştirilmesi**

*Enhancing Reading Comprehension Calibration Through Educational Game-
Based Reading Activities*

Zülal AKIŞ GÜNGÖR  & Pınar BULUT 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.397](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.397)

Geliş/Received: 10/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Definitions of reading consistently emphasize that comprehension constitutes the core of the reading process. According to Snow (2002), *reading comprehension* is defined as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and cognitive engagement with written language, comprising three essential components: the reader, the text, and the purpose or activity of reading. Grabe and Stoller (2011) likewise assert that reading comprehension is the primary goal of reading and a complex process that underlies and supports most other reading purposes. Therefore, in classroom-based reading activities, teachers should prioritize instructional strategies, methods, and techniques that foster students' comprehension skills. At this point, educational games may serve as an important instructional technique. A central concept of the present study is *reading comprehension calibration*. Before defining this construct, it is useful to clarify the broader notion of *calibration*. Calibration is regarded as one of the fundamental components of self-regulated learning (Winne & Jamieson-Noel, 2002). *Comprehension calibration* may be defined as the correlation between learners' subjective assessments of the information they believe they have understood and their actual performance on an objective comprehension test (Glenberg, Sanocki, Epstein, & Morris, 1987). According to Lin and Zabucky (1998), the paradigm widely used to examine individuals' ability to accurately evaluate their own comprehension skills is referred to as comprehension calibration. The overarching aim of this research is to examine the effect of educational game-based reading activities on fourth-grade primary school students' reading comprehension calibration. In line with this aim, the primary research question guiding the study is: "What is the effect of educational game-supported reading activities on reading comprehension calibration?"

Methods

The study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest control group structure within a quantitative research framework. The study group consisted of 41 fourth-grade students enrolled in a public primary school in Ankara during the 2023–2024 academic year, with 21 students assigned to the experimental group and 20 to the control group. The Reading Comprehension Calibration Scale (Odabaşı & Kuruyer, 2022) was administered as both the pretest and the posttest. The research was conducted in Altındağ district of Ankara during the 2023–2024 academic year. Ethical approval and the necessary permissions from the Ankara Provincial Directorate of National Education were obtained prior to implementation. Afterwards, the school administration, classroom teachers of 4/A and 4/B, and parents were informed about the study, and parental consent was secured. Students were also provided with an introduction to the procedure. Following pretest administration, a six-week educational game intervention was implemented with the experimental group, whereas the control group continued their regular Turkish lessons without any additional instructional modification. At the end of the six-week period, the same scale was administered to both groups as the posttest.

Results and Discussion

Based on the analyses conducted on the posttest reading comprehension scores of the experimental and control groups, the findings revealed that the posttest performance of the two groups differed for each text. Overall, the experimental group demonstrated superior performance on the posttest. While a significant improvement was observed across all texts in the experimental group, the scores of the control group remained largely stable. Medium effect sizes were calculated for all texts in the experimental group. These findings indicate that the experimental intervention had a positive impact on students' reading comprehension skills. The results obtained at the end of the study demonstrate that the experimental intervention was broadly effective in enhancing students' accurate text vocalization skills. The experimental group exhibited a clear increase in posttest scores related to accurate vocalization and prosodic rendering of the text, whereas the control group showed no notable change. These findings suggest that the instructional treatment contributed positively to students' oral reading accuracy. At the end of the study, a statistically significant difference was found between the calibration post-test scores of the experimental and control groups. The findings indicate that the calibration levels of the students in the experimental group were significantly higher than those of the control group. This result demonstrates that the experimental intervention was effective in improving calibration skills, and that the implementation carried out with the experimental group functioned successfully in terms of achieving the intended outcomes.

Araştırma Makalesi / Research Article

Gelişimde Kayıp Parça: Özel Gereksinimli Çocukların Cinsel Eğitiminde Öğretmenlerin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi

*The Missing Piece in Development: An Examination of Teachers' Knowledge and Attitudes in the Sexual Education of Children with Special Needs*Zehra ATBAŞI¹  & Hülya ÖCAL² DOI : [10.63556/ankad.v10i2.399](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.399)

Geliş/Received: 12/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutumlarını ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nicel desende betimsel ve ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, Türkiye genelindeki devlet okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 140 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Akın vd. (2013) tarafından geliştirilen Tutum Ölçeği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin orta-yüksek, tutumlarının ise genel olarak olumlu düzeyde olduğunu göstermiştir. Yaş, cinsiyet, mezuniyet alanı, görev yapılan kademe ve mesleki kıdem değişkenlerine göre bilgi ve tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Daha önce cinsel eğitim almış olmanın bilgi düzeyini anlamlı biçimde artırdığı belirlenmiş; buna karşılık bilgi ile tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Elde edilen sonuçlar, olumlu tutumların tek başına yeterli olmadığını ve bilginin tutumlara ve uygulamaya yansıtılmasında yapısal güçlendirmelere ihtiyaç bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, mahremiyet eğitimi, riskli durumların ayırt edilmesi ve istismardan korunma gibi koruyucu ve önleyici boyutlarda hem bilgi hem de tutumları birlikte hedefleyen bütüncül yaklaşımların önem taşıdığı söylenebilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına yapılandırılmış cinsel eğitim içeriklerinin eklenmesi ve görevdeki öğretmenler için uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuklar, Özel Eğitim Öğretmenleri, Öğretmen Tutumları

Abstract

The purpose of this study is to examine special education teachers' knowledge of and attitudes toward sexuality education and the relationship between these variables among teachers working with children with special needs. The study was conducted using a quantitative descriptive and correlational survey

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, zehrasutcu@gmail.com

² Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel eğitim Anabilim Dalı, Özel eğitim Bilim Dalı, hulya.maden@hotmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Atbaşı, Z. & Öcal, H., (2026). Gelişimde Kayıp Parça: Özel Gereksinimli Çocukların Cinsel Eğitiminde Öğretmenlerin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 781-799.

design. The study group consisted of 140 special education teachers working in public schools across Türkiye who voluntarily participated in the research. Data were collected via Google Forms. The Personal Information Form, the Attitude Scale developed by Akın et al. (2013), and a Knowledge Test developed by the researchers were used as data collection instruments. Descriptive statistics, independent samples t-tests, one-way ANOVA, and Pearson correlation analysis were employed in the data analysis.

The findings indicated that teachers' knowledge levels regarding sexuality education were at a moderate to high level, while their attitudes were generally positive. No significant differences were found in knowledge and attitude scores according to age, gender, field of graduation, teaching level, or professional experience. Having previously received sexuality education was found to significantly increase teachers' knowledge levels; however, no statistically significant relationship was identified between knowledge and attitudes.

The results suggest that positive attitudes alone are not sufficient and that structural strengthening is needed to ensure that knowledge is effectively translated into attitudes and educational practice. In this context, holistic approaches that simultaneously address both knowledge and attitudes in preventive and protective domains—such as privacy education, identifying risky situations, and protection against abuse—are of critical importance. It is recommended that structured sexuality education content be integrated into pre-service teacher education programs and that practice-oriented in-service training be expanded for in-service teachers.

Keywords: Sexuality Education, Children with Special Needs, Special Education Teachers, Teacher Attitudes

1. GİRİŞ

İnsan gelişimi doğumdan itibaren birçok alanda gerçekleşen dinamik ve bütüncül bir süreçtir. Bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dilsel gelişimin yanında, cinsel gelişim de çocukların yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Cinsel gelişim; bireyin bedenini tanıması, mahremiyet sınırlarını öğrenmesi, cinsiyet kimliğini içselleştirmesi ve güvenli sosyal ilişkiler kurabilmesi açısından kritik bir gelişim alanı olarak kabul edilmektedir (Gürsoy ve Gençalp, 2010; Bayrak, Başgöl ve Gündüz, 2011). Bu gelişimin sağlıklı biçimde desteklenmemesi, bireyin kimlik oluşumunda karmaşa yaşamasına, uygunsuz davranışlar sergilemesine ve istismara açık hale gelmesine neden olabilmektedir.

SIECUS (1996), cinsellik kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç farklı alana hitap ettiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda cinsellik; bilgi boyutuyla bilişsel, duygular ve değerlerle ilişkili boyutuyla duyuşsal, iletişim ve karar verme becerileriyle bağlantılı yönüyle ise davranışsal alanlarda katkı sunmaktadır. Benzer şekilde WHO (2010) da cinselliği insan yaşamının her aşamasında beden, psikoloji ve toplumsal unsurları kapsayan doğal bir gelişim parçası olarak tanımlamaktadır. Bu bütüncül yaklaşımı destekler biçimde Aydın (1998), cinselliği; haz alma, toplumsal normlar, kurallar ve tabularla şekillenen fizyolojik, psikolojik, biyolojik ve sosyal boyutlarıyla özel bir deneyim olarak ele almaktadır. Bu tanımlar, cinsellik kavramının yalnızca biyolojik işlevlerle sınırlı olmadığını; psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla daha kapsamlı bir anlam taşıdığını işaret etmektedir.

Cinsellik kavramının tanımı zaman içinde değişime uğramış, buna bağlı olarak cinsel eğitimin kapsamı da genişlemiştir. Cinsel eğitim başlangıçta daha çok üreme ve doğum kontrolü gibi biyolojik temelli konulara odaklanırken sonraki süreçte disiplinlerarası bir yapıya evrilerek iletişim, karar verme ve sorumluluk geliştirme gibi kişisel becerileri de kapsar hale gelmiştir (Çok ve Kutlu, 2010). Ayrıca UNESCO (2018), WHO (2010) ve SIECUS (2004) gibi kuruluşlar, okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm kademeleri kapsayan kapsamlı cinsellik eğitimi rehberleri hazırlamakta; cinsel sağlığın korunmasının ancak kapsamlı bir eğitimle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Özcebe, 2011; Gendel ve Bonner, 1992).

Cinsellik, insan yaşamının temel parçalarından biri olmasının yanı sıra insan hakları perspektifiyle de ele alınmaktadır. UNESCO (2009), cinselliği bireyin temel hakları çerçevesinde değerlendirmiş; WHO (2006) ise cinsel hakların uluslararası insan hakları belgeleri ve sözleşmeleriyle güvence altına alınmış olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, cinsel eğitimin bireylerin sağlığı ve refahı kadar haklarının korunması açısından da vazgeçilmez bir rolü olduğu görülmektedir.

Özellikle özel gereksinimli (ÖG) çocuklar açısından cinsel gelişim daha karmaşık bir yapı arz etmektedir. Zihinsel, duygusal veya iletişimsel sınırlılıkları olan bireyler, soyut kavramları anlamakta, beden farkındalığı geliştirmekte ve sosyal kuralları kavramakta daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır (Treacy vd., 2018). Bu nedenle ÖG bireylerin cinsel eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olmanın ötesinde güvenli davranış geliştirme, sınır belirleme ve istismardan korunma açısından da yaşamsal bir işleve sahiptir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 1996; Finkelhor, 2009). Nitekim UNICEF (2022), özel gereksinimli çocukların cinsel istismar mağduru olma olasılığının neredeyse üç kat daha fazla olduğunu ve kız çocuklarının daha yüksek risk altında olduğunu bildirmiştir.

Birçok toplumda hâlen tabu olarak görülen cinsellik konusu, ÖG bireylerde daha da göz ardı edilmekte ayrıca bu bireylerin de cinsellik, mahremiyet ve beden farkındalığı gibi temel kavramları öğrenme hakkı çoğu zaman unutulmaktadır (Eliküçük ve Sönmez, 2011; Ellis, Sakellariou, 2020; McGuire ve Bayley, 2011). Bu bireylerin istismara uğrama risklerinin yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, verilecek cinsel eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiği açıktır. Bilgi aktarımının yanı sıra; güvenli ve uygun davranışların kazandırılmasını, kişisel sınırların öğretilmesini, hayır diyebilme becerisinin geliştirilmesini ve riskli durumlarla karşılaşıldığında nasıl tepki verileceğinin öğretilmesini de kapsamalı gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, çocukların gelişim düzeylerine uygun, sistematik ve koruyucu nitelikte eğitimler sunmaları; çocukların hem kendilerini tanımlarını hem de istismara karşı korunmalarını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Bu gereklilik, cinsel eğitimin erken yaşlarda planlı ve yapılandırılmış biçimde verilmesini daha da önemli hâle getirmektedir.

ÖG çocukların cinsel eğitiminde öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir. Çocukların günlük yaşamlarında en fazla etkileşimde bulundukları yetişkinlerden biri olarak öğretmenler, cinsel eğitimin planlanması ve uygulanmasında belirleyici konumdadır. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilere mahremiyet eğitimi kazandırma ve cinsel eğitim verme konusunda yeterli donanımına sahip olmadıklarını; bu nedenle süreci daha çok yüzeysel ve bilgi aktarımına dayalı bir anlayışla yürüttüklerini ve beceri odaklı etkinlikleri ihmal ettiklerini işaret etmektedir (Wiefferink vd., 2005; Sterling, 2023; Jeyachandran vd., 2024). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanmalarına yol açmaktadır. Ayrıca bireysel farklılıkların, öğretmenlerin cinsel eğitim verme istekliliğini ve bu süreçteki özgüvenlerini etkilediği görülmektedir. Nitekim Johnson vd. (2014), cinsel eğitim programlarına katılan ya da bu konuda özel eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek özgüven bildirdiklerini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen ve ebeveynlerin önemli bir kısmı cinsel eğitim verme konusunda kendilerini yeterli görmemekte, bu da sürecin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir (González vd., 2018; Sürücü, 2009).

ÖG bireylerin ebeveyn ve öğretmenleri genellikle bu bireylerin diğer gelişim alanlarına öncelik vermekte, cinsel eğitim ise geri planda kalabilmektedir. Ayrıca bazı ebeveynler, cinsel eğitimin çocuklarda uygunsuz davranışları artıracığı düşüncesiyle bu sürece olumsuz yaklaşabilmektedir (Alptekin ve Tepeli, 2019; Walker-Hirsch, J. L., 2007; Mohd Yazid ve Rahman, 2022). Oysa bu durum, çocukların gelişimlerini olumsuz etkilediği gibi istismara karşı savunmasız hale gelmelerine de yol açmaktadır (Miller vd., 2009). Bu noktada ÖG bireylere cinsel eğitim verme sorumluluğu büyük ölçüde öğretmenlere düşmektedir. Nitekim literatürde, cinsel eğitimin okullarda öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Gökdeniz, 2008; Jeyachandran, 2024; Martin vd. 2020).

ÖG bireylere nitelikli cinsel eğitimin sunulmasında, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir. Cinsel eğitimi sunacak öğretmenin konuya ilişkin tutumu, eğitim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Her ne kadar cinsel eğitim programları kuramsal olarak iyi yapılandırılmış olsa da bu programların etkili biçimde uygulanması büyük ölçüde öğretmen tutumlarıyla ilişkilidir. Tutumların davranışları büyük ölçüde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014), öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının uyguladıkları cinsel eğitim başarısında belirleyici olabileceği ifade edilmektedir. Nitekim Gökçe ve Sezer (2012)'in tutumlar üzerine yürüttükleri çalışmada elde edilen bulgular, eğitimde verimi sağlamak ve kaliteyi artırmak için motivasyonu yüksek, istekli ve olumlu tutuma sahip öğretmenler yetiştirmenin önemine işaret etmektedir.

Ancak gerek öğretmen yetiştirme programlarında cinsel eğitim konusuna sınırlı yer verilmesi, gerekse toplumdaki genel tabu algısı öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini olumsuz etkilemektedir. Alan yazında öğretmenlerin çoğu zaman cinsel eğitimle ilgili bilgileri teorik düzeyde edinmelerine rağmen uygulamada güçlük yaşadıkları belirtilmektedir. Bu durum, özellikle özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerde cinsel eğitim uygulamalarının etkinliğini azaltmakta ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasını güçleştirmektedir (Christian vd., 2001). Bilgi ve tutum arasındaki bu kopukluk, çocukların korunma hakkı ile doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin sahip oldukları bilgi düzeyleri ile bu bilgiyi uygulamaya yansıtma etkileyen tutumlarının birlikte ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olması, her zaman tutumlarının olumlu ya da uygulamaya dönük olacağı anlamına gelmemekte; aynı şekilde olumlu tutumlar da her zaman yeterli bilgiyle desteklenmemektedir. Bu durum, bilgi ve tutumun özel gereksinimli çocukların cinsel eğitimi bağlamında nasıl bir ilişki ve etkileşim içinde olduğunun sistematik biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeylerinin belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulması hem öğretmen eğitimlerinin yapılandırılması hem de koruyucu-önleyici çalışmaların niteliğinin artırılması açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeylerini ve bu alana yönelik tutumlarını incelemektir. Erken çocukluk döneminde cinsel gelişimin sağlıklı biçimde desteklenmesi, bireyin beden farkındalığı kazanması, sınırlarını belirleyebilmesi ve istismar gibi risklere karşı korunması açısından kritik öneme sahiptir. Bu sürecin etkili biçimde yürütülebilmesi ise çocukla doğrudan etkileşimde bulunan öğretmenlerin yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik bilgi ve tutum düzeylerini belirleyerek, alandaki ihtiyaçları ortaya koymayı ve bu doğrultuda eğitim politikalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranacaktır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve tutumları;
 - Cinsiyetlerine göre,
 - Mesleki kıdemlerine göre,
 - Cinsel eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nicel yöntemlerden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kapsamında yürütülmüştür. Bu modellerin tercih edilmesinin temel nedeni, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi ve tutum düzeylerinin herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın, mevcut durumlarıyla ortaya konulmak istenmesidir. Betimsel tarama modeli doğrultusunda öğretmenlerin bilgi ve tutum düzeyleri olduğu gibi betimlenirken, bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama yaklaşımından yararlanılmıştır. Çalışmada değişkenler üzerinde deneysel bir işlem yapılmaması ve neden-sonuç ilişkisi kurma amacı güdülmemesi nedeniyle, betimsel ve ilişkisel tarama modellerinin araştırmanın amacına en uygun yöntemler olduğu düşünülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına dayalı olarak Türkiye genelinde devlet okullarında görev yapan 140 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde erişim kolaylığı, zaman ve maliyet açısından araştırmacılara avantaj sağlaması nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacıların veri toplama sürecinde en erişilebilir

bireyleri seçmesine olanak tanıyan ve olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk , 2018). Bu yöntemde, araştırmacılar hedef evren içerisinde erişiminin en kolay olduğu bireyleri dikkate alarak örneklem grubunu oluşturur (Patton, 2002). Özellikle kapsamlı evrenlerde veri toplama sürecinin güçlük arz ettiği ya da kaynak gereksiniminin yüksek olduğu durumlarda, hızlı ve pratik veri elde etme imkânı sunması nedeniyle bu yöntem sıklıkla başvurulmaktadır (Creswell, 2017). Araştırma kapsamındaki katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Özellik	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yaş	25-30Yaş	44	31,4
	31-35 Yaş	47	33,6
	36-40 Yaş	21	15,0
	41 Yaş ve Üzeri	28	20,0
	Toplam	140	100
Cinsiyet	Kadın	79	56,4
	Erkek	61	43,6
	Toplam	140	100
Mezun Olunan Lisans Alanı	Özel eğitim	49	35,0
	Görme	8	5,7
	İşitme	19	13,6
	Zihin	61	43,6
	Diğer	3	2,1
	Toplam	140	100
Görev Yapılan Kademe	Okul Öncesi	17	12,1
	1. Kademe	39	27,9
	2. Kademe	45	32,1
	3. Kademe	27	19,3
	Özel Eğitim Meslek Okulu	12	8,6
	Toplam	140	100
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	27	19,3
	6-10 Yıl	58	41,4
	11-15 Yıl	38	27,1
	16-20 Yıl	17	12,1
	Toplam	140	100
Daha Önce Cinsel Eğitim Alma	Evet	69	49,3
	Hayır	71	50,7
	Toplam	140	100

Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunun 25-35 yaş aralığında olduğu (%31,4 ve %33,6) ve 41 yaş üzerindeki öğretmenlerin oranının %20 olduğu görülmektedir. Bu durum, örneklemin genç ve orta yaş grubundan oluştuğunu göstermektedir. Cinsiyet dağılımında ise kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla olduğu (%56,4’e karşılık %43,6) belirlenmiştir.

Mezun olunan lisans alanları incelendiğinde, katılımcıların en yüksek oranda zihin engelliler alanından (%43,6) mezun olduğu, bunu özel eğitim (%35) ve işitme engelliler (%13,6) alanlarının takip ettiği görülmektedir. Görev yapılan kademe açısından, en fazla öğretmenin ikinci kademe (%32,1) çalıştığı, bunu birinci kademe (%27,9) ve üçüncü kademenin (%19,5) izlediği anlaşılmaktadır.

Mesleki kıdem dağılımına göre, öğretmenlerin büyük bölümünün 6-10 yıl arası deneyime sahip olduğu (%41,4) ve bunu 11-15 yıl (%27,1) ile 1-5 yıl (%19,3) deneyimlilerin takip ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların yarısından fazlasının (%50,3) daha önce cinsel eğitim almadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi ve tutumlarını değerlendirirken, demografik özelliklerin ve mesleki deneyimlerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada; “Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği”, “Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen form, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, görev yapılan kademe, mesleki kıdem ve daha önce cinsel eğitim alma durumlarına ilişkin altı soru yer almaktadır. Bu değişkenler, araştırmanın alt amaçlarıyla doğrudan ilişkili olup karşılaştırmalı analizlerde bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır.

2.3.2. Zihin Engelli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği

Akın vd. (2013) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmakta olup, 7 madde ters puanlanmaktadır. Beşli likert tipi bir ölçektir ve 1’den 5’e kadar derecelendirilmiştir (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170’tir. Puanların artması, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin olumlu tutumlarının da arttığını göstermektedir. Ölçek, akran ilişkileri, beden imgesi, gereklilik, olumsuz etki, cinsiyet ve öğretmen yeterliliği olmak üzere altı faktörlü bir yapıya sahiptir.

2.3.3. Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi

Araştırmada kullanılan bilgi testi, özel gereksinimli çocukların cinsel eğitimi alanına ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla, alan yazına dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilme sürecinde özel gereksinimli bireylerde cinsel gelişim, mahremiyet ve mahremiyet eğitimi, kişisel alan ve sınırlar, güvenli ve güvensiz dokunma, cinsel istismar ve belirtileri, dijital ortamlarda mahremiyetin korunması ile öğretmenin koruyucu rolüne ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş; öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları durumlar dikkate alınarak kapsam belirlenmiştir.

Bu doğrultuda bilgi testi, öğretmenlerin yalnızca kuramsal bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken karşılaşılabilecekleri durumlara ilişkin uygulamaya dönük ve koruyucu nitelikteki bilgilerini ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Test, toplam 18 çoktan seçmeli maddeden oluşmakta olup her bir madde dört seçenekli olarak hazırlanmıştır. Maddeler, cinsel gelişimin gelişimsel bütünlük içindeki yeri, mahremiyet kavramı ve mahremiyet eğitimi, kişisel alan ve sınırlar, güvenli ve güvensiz dokunmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci davranışları, cinsel istismar ve belirtileri, cinsel eğitimin koruyucu işlevi, özbakım-mahremiyet ilişkisi, dijital ortamlarda mahremiyetin korunması ve bireyselleştirilmiş eğitim planı kapsamında cinsel eğitimin ele alınmasına yönelik bilgi alanlarını kapsayacak biçimde oluşturulmuştur.

Test maddeleri hazırlanırken, öğretmenlerin yalnızca tanımsal bilgileri bilmeleri değil; mesleki uygulamalarda doğru, güvenli ve koruyucu kararlar verebilmelerine yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle maddeler, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken karşılaşılabilecekleri durumları yansıtan, uygulamaya dönük örnekler içerecek biçimde geliştirilmiştir. Bilgi testinden elde edilen toplam puan, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların cinsel eğitimi konusundaki genel bilgi düzeyini yansıtmakta olup; test alt boyutlar temelinde puanlama amacı taşımamakta, ancak kapsam geçerliğini güçlendirmek amacıyla farklı bilgi alanlarını temsil edecek şekilde yapılandırılmıştır.

Testin taslak formu 20 madde olarak hazırlanmış, pilot uygulama sonrasında madde analizi yapılmıştır. Madde güçlük katsayılarının 0,22 ile 0,96, madde ayırt edicilik katsayılarının ise -0,02 ile 0,63 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayırt ediciliği 0,20–0,29 arasında olan üç madde düzeltilerek teste dâhil edilmiş, 0,19’un altında kalan iki madde ise çıkarılmıştır. Bu süreç sonucunda test 18 madde olarak nihai hale gelmiştir. Nihai formun ortalama güçlük katsayısı 0,68, ortalama ayırt edicilik katsayısı ise 0,43 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, testin nispeten kolay ve ayırt edici olduğunu göstermektedir. Testin iç tutarlılığına ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur. 0,70 ve üzerindeki değerler yeterli kabul edildiğinden, testin güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005).

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan Google Formlar aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllülük esasları ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgilendirme yapılmış, ardından kişisel bilgi formu, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutum ölçeği ve bilgi testi sırasıyla uygulanmıştır. Veri toplama süreci her katılımcı için yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulmasına, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmasına ve kişisel verilerin korunmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi için ilgili üniversitenin Etik Kurulundan onay alınmış ve süreç etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmuş, veri toplama süreci öğretmenlerin mesleki programlarını ve günlük işleyişlerini etkilemeyecek şekilde planlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programında aktarılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerin parametrik veya nonparametrik olma durumuna karar verilmesi için verilerin normallik dağılımı analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, demografik değişkenlere ilişkin verilerin analizinde hangi testlerin uygulanacağına karar verebilmek amacıyla normallik dağılımı analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, değişkenlerin dağılım özelliklerini belirlemek için Histogram, Q-Q Plots, Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin normallik dağılımına ilişkin elde edilen Çarpıklık ve Basıklık bulguları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Değişkenlerin Normallik Dağılımına İlişkin Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık Bulgular

Değişkenler	Normallik Testleri	
	Çarpıklık	Basıklık
Yaş	.432	1.134
Cinsiyet	.262	1.959
Mezun Olunan Lisans Alanı	-.247	-1.680
Görev Yapılan Kademe	.164	-.680
Mesleki Kıdem	.260	-.732
Daha Önce Cinsel Eğitim Alma	-.292	-1.943

Bu çerçevede; katılımcıların Yaş, Cinsiyet, Mezun Olunan Lisans Programı, Görev Yapılan Eğitim Kademesi, Mesleki Hizmet Süresi ve Daha Önce Cinsel Eğitim Alma durumlarına ilişkin verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Eğitim alanındaki ampirik çalışmalarda sıkça başvurulmuş ölçütlere göre, çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında, basıklık değerlerinin ise ± 2 aralığında yer alması, verilerin normal dağıldığına dair kabul edilebilir bir gösterge olarak değerlendirilmektedir (George ve Mallery, 2001; Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Bu ölçütler, özellikle örneklem büyüklüğünün sınırlı olduğu araştırmalarda dağılımın normalliğini değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaktadır.

Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra, Cinsiyet ve Daha Önce Cinsel Eğitim Alma değişkenlerinin karşılaştırmalı analizinde bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Diğer yandan, Yaş, Mezuniyet Alanı, Görev Yapılan Kademe ve Mesleki Hizmet Süresi değişkenlerine ilişkin farkların incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptandığında, bu farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffé testi tercih edilmiştir. Scheffé testi, grup sayısının fazla olduğu durumlarda tüm grup çiftleri arasında karşılaştırma yapabilme esnekliği sunması ve Tip I hata riskini kontrol etme gücü nedeniyle eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Field, 2024). Ayrıca, bu testin hata türü I riskini azaltıcı etkisi, elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmakta ve yorumlama sürecine katkı sunmaktadır (Hsu, 1996; Lomax ve Hahs-Vaughn, 2021). Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeylerinin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p \leq .05$ kabul

edilmiştir. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p \leq .05$ kabul edilmiştir; bu eşik değer eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılan bir ölçüttür (Fisher, 1925; Cohen, 1994). Bununla birlikte, bazı çalışmalarda daha katı anlamlılık düzeylerine (örneğin $p \leq .01$ ya da $p \leq .001$) de yer verilmekte, ancak insan davranışlarını merkeze alan ve çok değişkenli yapılar içeren eğitim araştırmalarında $p \leq .05$ düzeyi sıklıkla dengeli bir tercih olarak öne çıkmaktadır (Gigerenzer, 2004). Bu nedenle, $p \leq .05$ düzeyi, eğitim bilimleri literatüründe hem kuramsal temelleri hem de uygulama yaygınlığı bakımından geçerliliğini sürdürmektedir.

2.6. 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. Karşılaşılabilecek 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 Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Yayın ve Etik Kurulu'nun 19/09/2025 tarihli 17 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin bulgular

Veri Toplama Aracı	n	$\bar{x}$	Düzey
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	140	13.34	Orta-Yüksek

Tablo 3’te sunulan bulgulara göre, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeyleri orta–yüksek düzeydedir ($\bar{x} = 13.34$). Bu bulgu, öğretmenlerin konuya ilişkin temel kavramsal bilgiye sahip olduklarını; ancak uygulamaya dönük ve koruyucu alanlarda bilginin derinleştirilmesine gereksinim bulunduğunu göstermektedir.

3.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Düzeylerine Ait Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutum düzeylerine ait bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutum düzeylerine ait bulgular

Veri Toplama Aracı	n	$\bar{x}$	Düzey
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	140	3.68	Yüksek

Tablo 4’te sunulan bulgulara göre, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutum puanlarının genel olarak olumlu düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3.68$). Öğretmenlerin tutum ölçeğinden elde ettikleri ortalama puan, cinsel eğitime yönelik kabul edici ve destekleyici bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik cinsel eğitimin gerekliliğini büyük ölçüde benimsediklerini ve bu konuda olumlu bir eğilim sergilediklerini göstermektedir.

3.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

Veri Toplama Araçları	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	25-30Yaş	44	13.59	1.91	Grup İçi	13.517	3	4.506	1.19	.32
	31-35 Yaş	47	13.23	1.97	Gruplar Arası	514.026	136	3.780		
	36-40 Yaş	21	12.71	2.31	Toplam	527.543	139			
	41 Yaş ve Üzeri	28	13.61	1.64						
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	25-30Yaş	44	124.25	14.72	Grup İçi	35.747	3	11.916	.05	.99
	31-35 Yaş	47	125.17	13.62	Gruplar Arası	31486.138	136	231.516		
	36-40 Yaş	21	125.57	19.18	Toplam	31521.886	139			
	41 Yaş ve Üzeri	28	125.32	15.25						

Tablo 5’te yer alan bulgulara göre, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

3.4. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Bulguları

Veri Toplama Aracı	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	Kadın	79	13.35	2.12	138	.80	.94
	Erkek	61	13.33	1.71			
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	Kadın	79	124.63	14.61	138	.30	.76
	Erkek	61	125.41	15.73			

Tablo 6’da sunulan bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($p > .05$).

3.5. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının mezun olunan lisans alanı değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının mezun olunan lisans alanı değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Lisans Alanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

Veri Toplama Araçları	Mezuniyet Alanı	n	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	Özel eğitim	49	13.33	1.95	Grup İçi	10.996	4	2.749	.72	.58
	Görme	8	12.88	1.25	Gruplar Arası	516.547	135	3.826		
	İşitme	19	14.00	1.67	Toplam	527.543	139			
	Zihin	61	13.21	2.08						
	Diğer	3	13.33	2.52						
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	Özel eğitim	49	125.73	14.28	Grup İçi	532.093	4	133.023	.58	.68
	Görme	8	121.50	18.17	Gruplar Arası	30989.793	135	229.554		
	İşitme	19	127.74	11.86	Toplam	31521.886	139			
	Zihin	61	124.39	16.44						
	Diğer	3	116.00	8.72						

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeyleri mezun olunan lisans alanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

3.6. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan kademe değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının görev yapılan kademe değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

Veri Toplama Araçları	Görev Yapılan Kademe	n	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	Okul Öncesi	17	13.12	1.87	Grup İçi	12.957	4	3.239	.85	.50
	1. Kademe	39	13.74	2.02	Gruplar Arası	514.586	135	3.812		
	2. Kademe	45	13.02	2.05	Toplam	527.543	139			
	3. Kademe	27	13.52	1.63						
	Özel Eğitim Meslek Okulu	12	13.17	2.12						
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	Okul Öncesi	17	130.18	10.92	Grup İçi	1381.088	4	345.272	1.55	.19
	1. Kademe	39	127.72	15.21	Gruplar Arası	30140.798	135	223.265		
	2. Kademe	45	122.96	16.81	Toplam	31521.886	139			
	3. Kademe	27	120.93	13.80						
	Özel Eğitim Meslek Okulu	12	125.33	13.65						

Tablo 8’de sunulan bulgulara göre, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeyleri görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

3.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Bulguları

Veri Toplama Araçları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	1-5 Yıl	44	13.59	1.91	Grup İçi	13.517	3	4.506	1.19	.32
	6-10 Yıl	47	13.23	1.97	Gruplar Arası	514.026	136	3.780		
	11-15 Yıl	21	12.71	2.31	Toplam	527.543	139			
	16-20 Yıl	28	13.61	1.64						
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	1-5 Yıl	44	124.25	14.72	Grup İçi	35.747	3	11.916	.05	.99
	6-10 Yıl	47	125.17	13.62	Gruplar Arası	31486.138	136	231.516		
	11-15 Yıl	21	125.57	19.18	Toplam	31521.886	139			
	16-20 Yıl	28	125.32	15.25						

Tablo 9’da yer alan bulgular, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p > .05$).

3.8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Daha Önce Cinsel Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumlarının daha önce cinsel eğitim alma değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumlarının Daha Önce Cinsel Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Bulguları

Veri Toplama Aracı	Eğitim Alma	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	Aldım	69	13.83	1.95	138	2.97	.00*
	Almadım	71	12.87	1.84			
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	Aldım	69	127.04	14.77	138	1.61	.11
	Almadım	71	122.96	15.17			

* $p \leq .05$

Tablo 10’da sunulan bulgulara göre, daha önce cinsel eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeyleri, eğitim almayan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p \leq .05$). Buna karşılık, tutum puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

3.9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri ile cinsel eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki durumuna Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile Cinsel Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

		Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği
Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Bilgi Testi	r	1	.13
	p		.12
	n	140	140
Cinsel Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	r	.13	1
	p	.12	
	n	140	140

Tablo 11’de yer alan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır ($p > .05$).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, özel gereksinimli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemiş; elde edilen bulgular literatür çerçevesinde değerlendirilerek uygulama ve politika boyutunda sonuçlara ulaşmayı amaçlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin genel olarak orta–yüksek düzeyde, tutumlarının ise olumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bilgi ve tutum arasındaki ilişkinin düşük ve istatistiksel olarak anlamsız olması, yalnızca olumlu tutumlara sahip olmanın yeterli olmadığını; bilginin sistematik biçimde güçlendirilmesi ve uygulamaya dönüştürülmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeylerinin orta–yüksek düzeyde bulunması, literatürde öğretmenlerin bu alandaki bilgi düzeylerini yetersiz bulan çalışmalarla (Gürol vd., 2014; Sürücü, 2009; Gümüş ve Altınsoy, 2015) kısmen farklılaşmaktadır. Bu farklılığın, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün özel eğitim alanında görev yapıyor olması, son yıllarda mahremiyet ve istismardan korunma konularında yürütülen farkındalık çalışmaları ve hizmet içi eğitimlerin artması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, kullanılan ölçme aracının ağırlıklı olarak kavramsal bilgiye odaklanması, öğretmenlerin uygulamaya dönük yeterliklerini tam olarak yansıtmayabilir. Bu nedenle elde edilen bilgi düzeyleri olumlu bir tablo sunsa da mahremiyet eğitimi, riskli durumların ayırt edilmesi ve istismardan korunma gibi alanlarda bilginin derinleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, mezuniyet alanı, görev yapılan kademe ve mesleki kıdem) açısından bilgi ve tutumlarda anlamlı bir farklılığın bulunmaması, cinsel eğitim alanındaki ihtiyaçların belirli bir öğretmen grubuyla sınırlı olmadığını; tüm öğretmenleri kapsayan bütüncül destek programlarına gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Yavuz vd. (2013) ile Akdemir ve Sarı’nın (2019) bulgularıyla da örtüşmektedir. Öte yandan, daha önce cinsel eğitim almış olmanın bilgi düzeylerini anlamlı biçimde artırması, yapılandırılmış eğitimlerin bilişsel çıktılar üzerindeki etkisini açıkça işaret etmektedir. Buna karşılık aynı değişkenin tutumlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması, tutumların bilgiye kıyasla kültürel değerler, kişisel inançlar ve mesleki deneyimlerle daha güçlü biçimde ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkinin her zaman güçlü ve doğrusal olmaması, alanyazında sıklıkla vurgulanan bir durumdur. Özellikle özel gereksinimli bireylerin cinselliği söz konusu olduğunda, öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına rağmen tutum düzeylerinin; kültürel normlar, kişisel değerler, mesleki sınırlar, inançlar ve öz-yeterlik algıları gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir. Uluslararası çalışmalar, öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumlarının yalnızca bilişsel bilgiye dayanmadığını; ahlaki

kaygılar, toplumsal tabular ve özel gereksinimli bireylerin cinselliğine ilişkin yanlış inanışların bu tutumların şekillenmesinde belirleyici rol oynadığını işaret etmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Mkumbo, 2012). Buradan hareketle, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalarına rağmen, bilgilerini olumlu tutumlara ve uygulamaya yansıtma güçlüğü yaşayabileceklerine düşündürmektedir. Bu tür bulgular, öğretmen eğitimlerinin yalnızca bilgi aktarımına odaklanmasının yetersiz kaldığını bunun yanı sıra; tutum, öz-yeterlik ve duyuşsal boyutları da içeren bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilgi ile tutum arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve anlamsız bulunması, öğretmen gelişim programlarının yalnızca bilgi aktarımına dayalı olmaması gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede, öğretmen eğitimlerinin iki temel ekseninde yapılandırılması önem taşımaktadır: (1) mahremiyet eğitimi, riskli durumların yönetimi, istismardan korunma ve BEP kapsamında cinsel eğitim hedeflerinin belirlenmesi gibi bilişsel bileşenler; (2) değerler, inançlar, öz-yeterlik ve kültürel hassasiyetleri güçlendirmeye yönelik duyuşsal bileşenler. Senaryo temelli çalışmalar, rol canlandırmalar ve vaka analizleri gibi uygulamaya dayalı yöntemlerin, bilgi ile davranış arasında köprü kurmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Benzer biçimde, özel gereksinimli bireylere yönelik cinsel eğitim programlarını inceleyen sistematik derlemeler, bu programların katılımcılar tarafından yararlı bulunduğunu; ancak uygulayıcılar aracılığıyla programların uzun vadede koruyucu ve önleyici çıktılara nasıl dönüştüğü konusunda kanıtların sınırlı olduğunu işaret etmektedir (Paulauskaite vd., 2022; Hui vd., 2024; Oliveira vd., 2025).

Bu çalışma, Türkiye’de özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutumlarını birlikte ele alarak bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olması bakımından alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu, ancak bilginin özellikle koruyucu ve önleyici boyutlarda güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin bilgi ve tutumlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar, yalnızca mesleki yeterlikleri artırmakla kalmayacak; özel gereksinimli çocukların beden farkındalığı kazanmaları, sınır koyma becerileri geliştirmeleri ve istismardan korunmaları açısından da hayati bir katkı sağlayacaktır. Bu nedenle cinsel eğitime ilişkin öğretmen eğitim programlarının, çocukların güvenli ve sağlıklı gelişimini merkeze alan bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Öncelikle, çalışma nicel yöntemlerden betimsel ve ilişkisel tarama modellerine dayandığı için elde edilen bulgular öğretmenlerin kişisel beyanlarına dayalı olarak değerlendirilmiştir bu da nedensel çıkarımlar yapılmasına olanak tanımamaktadır. Araştırmada kullanılan bilgi testi ve tutum ölçeği, her ne kadar ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilmiş ve gerekli geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış olsa da veriler katılımcıların bireysel cevaplarıyla toplandığından sosyal beğenirlik etkisi tamamen dışlanamamıştır. Bir diğer sınırlılık ise; araştırmanın örneklemini belirli bir öğretmen grubuyla ve sayısıyla sınırlı olmasına rağmen elde edilen sonuçların tüm özel eğitim öğretmenlerine genellenememesidir. Ancak bu sınırlılıklara karşın bu çalışma, öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin bilgi ve tutum düzeylerini aynı anda ele alması ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır.

Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarına cinsel eğitim içeriklerinin zorunlu biçimde entegre edilmesi; görevdeki öğretmenlere kanıta dayalı, sürekli ve uygulama odaklı hizmet içi eğitimlerin sunulması; okullarda mahremiyet eğitimi ve istismarı bildirim süreçlerine ilişkin standart uygulamaların oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca aile-okul iş birliğini güçlendirecek rehber materyallerin geliştirilmesi ve BEP içerisine ölçülebilir hedeflerin eklenmesi, sahadaki uygulamaların sürdürülebilirliğini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

Akdemir, B., & Sarı, O. T. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması (Comparison of the attitudes and ethical situations of teachers working with individuals with intellectual disabilities towards sexual

- education). *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Theory and Practice in Education)*, 15(3), 267-282. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>
- Akın, A., Yıldız, B., Uysal, R., Demir, O., Kaymaz, B., Aşut, S. & Erguvan, F. M. (2013, Mayıs). Zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutum ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. 5. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (National Graduate Education Symposium)*, Sakarya.
- Alptekin, A., & Tepeli, K. (2019). Farklı yetersizliği olan 48-72 ay çocuklarda cinsel gelişimin incelenmesi (Examination of sexual development in 48–72 month-old children with different disabilities). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education)*, 20(4), 737-762. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.526557>
- Aydın, H. (1998). *Cinsellik ve cinsel işlev. Temel psikiyatri*, 2, Hekimler Yayın Birliği, 605-615.
- Bayrak, G., Başgül, Ş. S., & Gündüz, T. (2011). *Ailede cinsel eğitim: çocuk ve ergen eğitiminde rehber kitap*. Timaş.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, 001-214.
- Christian, L., Stinson, J., & Dotson, L. A. (2001). Staff values regarding the sexual expression of women with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 19(4), 283-291. <https://doi.org/10.1023/A:1017957409670>
- Cohen, J. (1994). The earth is round (p<. 05). *American psychologist*, 49(12), 997. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.12.997>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çok, F., & Kutlu, Ö. (2010). *Ergenlerin cinsel eğitimi: Bir program denemesi*. Pegem Akademi.
- Eliküçük, A., & Sönmez, S. (2011). Examination of opinions of parents about sexual development and education six years old children. *Journal of Social Policy Studies*, 25(25), 45-62.
- Ellis K., Sakellariou D. (2020). *Occupational therapy's role empowering sexuality for individuals with disability. In: The Routledge Handbook of Disability and Sexuality*. Routledge; 2020. p. 463-473. <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/137937>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The future of children*, 169-194.
- Fisher, R. A. (1925, July). Theory of statistical estimation. In *Mathematical proceedings of the Cambridge philosophical society* (Vol. 22, No. 5, pp. 700-725). Cambridge University Press.
- Gendel, E. S., & Bonner, E. J. (1992). Sexual disfunction, gender identity disorders and parafilias. *Review of General Psychiatry, Appleton and Lange. Connecticut*, 306-326.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gigerenzer, G. (2004). *Mindless statistics. The Journal of Socio-Economics*, 33(2), 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.soccc.2004.03.004>
- González, C., Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., Granados, L., & García-Fernández, J. M. (2018). Efficacy of sex education programs for people with intellectual disabilities: A meta-analysis. *Sexuality and Disability*, 36(4), 331-347. <https://doi.org/10.1007/s11195-018-9545-9>
- Gökçe, F., & Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 25(1), 1-23.
- Gökdeniz, Ş. (2008). İlköğretimde cinsel bilgiler eğitimi konusunda öğretmen ve veli görüşleri (Teachers' and parents' opinions on sex education in primary education) (Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi). *Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü (Uludağ University/Institute of Social Sciences), Bursa.*

- Gümüş, S. S., & Altınsoy, M. (2015). Hatay okullarında engellilerin cinsel eğitimi durum değerlendirmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 63-72.
- Gürol, A., Polat, S., & Oran, T. (2014). Views of mothers having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Sexuality and Disability*, 32(2), 123-133. <https://doi.org/10.1007/s11195-014-9338-8>
- Gürsoy, E., & Gençalp, N. S. (2010). The importance of sexual health education. *J Soc Pol Stud*, 23(23), 29-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21111/227376>
- Hsu, J. (1996). *Multiple comparisons: Theory and methods*. Chapman & Hall.
- Hui, S. F. E. I. (2024). Sexual education for adolescents and adults with intellectual disabilities: Systematic review. *Sexuality and Disability*, 42(1), 119-147. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09813-y>
- Jeyachandran, V., Ranjelin, S. D., & Kumar, A. (2024). Sexual health and safety of adolescents with intellectual disability: Challenges and concerns among special educators in India. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(1), 104-117. <https://doi.org/10.1177/17446295221136224>
- Johnson, R. L., Sendall, M. C., & McCuaig, L. A. (2014). Primary schools and the delivery of relationships and sexuality education: the experience of Queensland teachers. *Sex Education*, 14(4), 359-374. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.90935>
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2021). *Statistical concepts: A second course* (5. baskı). Routledge.
- Martin, J., Riazi, H., Firoozi, A., & Nasiri, M. (2020). A sex education program for teachers of preschool children: a quasi-experimental study in Iran. *BMC public health*, 20(1), 692. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08826-y>
- McGuire, B. E., & Bayley, A. A. (2011). Relationships, sexuality and decision-making capacity in people with an intellectual disability. *Current opinion in psychiatry*, 24(5), 398-402. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e328349bbcb>
- Miller, K. S., Fasula, A. M., Dittus, P., Wiegand, R. E., Wyckoff, S. C., & McNair, L. (2009). Barriers and facilitators to maternal communication with preadolescents about age-relevant sexual topics. *AIDS and Behavior*, 13(2), 365-374. <https://doi.org/10.1007/s10461-007-9324-6>
- Mkumbo, K. A. (2012). Teachers' attitudes towards and comfort about teaching school-based sexuality education in urban and rural Tanzania. *Global journal of health science*, 4(4), 149. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v4n4p149>
- Mohd Yazid, F. S., & Rahman, P. A. (2022). Parents' perspective of sexuality among down syndrome children. *Malaysian journal of medicine & health sciences*, 18(15), 58-64.
- Oliveira, C., Ozorio, S., Gomes, V., Araújo, S., & Lopes, J. (2025). Sex education for individuals with intellectual development disorder (idd): a scoping review. *Education Sciences*, 15(6), 685. <https://doi.org/10.3390/educsci15060685>
- Özcebe, H. (2011). Çocukluktan ergenliğe cinsellik. *Cinsellik ve Cinsel Eğitim*, 32.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods 3rd. ed.* Sage publications.

- Paulauskaite, L., Rivas, C., Paris, A., & Totsika, V. (2022). A systematic review of relationships and sex education outcomes for students with intellectual disability reported in the international literature. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(7), 577-616. <https://doi.org/10.1111/jir.12952>
- Sexuality information and education council of the united states* [SIECUS]. (1996). Issues and answers. Fact sheet on sexuality education. SIECUS Report, 24(6), 1-4. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12348715/>
- Sexuality information and education council of the united states* [SIECUS]. (2004). Guidelines for comprehensive sexuality education. Kindergarten-12th Grade (3rd Edition).
- Sterling, R. (Ed.). (2023). *Sexual education around the world-past, present and future issues*. BoD-Books on Demand.
- Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi (Determination of basic sexual knowledge and perception of sexual abuse in 11-17-year-old moderately intellectually disabled female adolescents)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi (Published Master's Thesis). Marmara Üniversitesi (Marmara University), İstanbul
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (Measurement of attitudes and data analysis with SPSS)*. Nobel Yayıncılık (Nobel Publishing), Ankara.
- Treacy, A. C., Taylor, S. S., & Abernathy, T. V. (2018). Sexual health education for individuals with disabilities: a call to action. *American Journal of Sexuality Education*, 13(1), 65-93. <https://doi.org/10.1080/15546128.2017.1399492>
- Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (1996). Çocuğun cinsel eğitiminde ailelerin karşılaştıkları güçlükler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 251-262.
- UNICEF: UNICEF Fact sheet: Children with disabilities. UNICEF (2022). <https://www.unicef.org/media/128976/file/UNICEF%20Fact%20Sheet%20,%20Children%20with%20Disabilities.pdf>. Accessed 11 Apr 2024
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2009) International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2018) International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach. (Revised edition) UNESCO.
- Walker-Hirsch, J. L. (2007). *The facts of life and more*. Baltimore: Paul H. Brookes. Publishing Co.
- Wiefferink, C. H., Poelman, J., Linthorst, M., Vanwesenbeeck, I., Van Wijngaarden, J. C. M., & Paulussen, T. G. W. (2005). Outcomes of a systematically designed strategy for the implementation of sex education in Dutch secondary schools. *Health Education Research*, 20(3), 323-333. <https://doi.org/10.1093/her/cyg120>
- World Health Organization [WHO]. (2006). Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002. Geneva: WHO Press.
- World Health Organization [WHO]. (2010). Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: Federal Centre for Health Education.
- Yavuz, M., Tekcan, C. A., & Vural-Batık, M. (2013). Zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin cinsel eğitime ilişkin tutumları (*Attitudes of special education teachers towards sexual education*). 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (23rd National Special Education Congress), 30.

Araştırma Makalesi / Research Article

Gelişimde Kayıp Parça: Özel Gereksinimli Çocukların Cinsel Eğitiminde Öğretmenlerin Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi

The Missing Piece in Development: An Examination of Teachers' Knowledge and Attitudes in the Sexual Education of Children with Special Needs

Zehra ATBAŞI  & Hülya ÖCAL 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.399](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.399)

Geliş/Received: 12/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract

Introduction

This study aims to examine the knowledge levels and attitudes of special education teachers working with children with special needs regarding sexuality education, as well as the relationship between these two variables. Along with the cognitive, physical, emotional, social, and linguistic dimensions of human development, sexual development is considered an integral and holistic part of children's lives. Sexual development is of critical importance for individuals to recognize their bodies, learn privacy boundaries, internalize gender identity, and establish safe social relationships. Particularly for individuals with special needs (SN), the greater need for support in understanding abstract concepts, developing body awareness, and comprehending social rules indicates that sexuality education provided to this group should not be limited to information transfer alone but should also fulfill protective and preventive functions.

The higher risk of sexual abuse among children with special needs necessitates the planned and structured teaching of privacy education, personal space and boundaries, safe/unsafe touch, and assertiveness skills such as saying "no." In this context, teachers play a key role both in supporting children's developmental needs and in contributing to their protection from abuse. However, the literature indicates that teachers often lack sufficient competence in sexuality education and privacy instruction, tend to limit the process mainly to theoretical knowledge transfer, and do not sufficiently emphasize skill-based practices. Attitudes toward sexuality education are influenced by social taboos, cultural norms, personal values, beliefs, and professional experiences; therefore, increasing knowledge alone is not sufficient to improve the quality of practice. Within this framework, addressing teachers' knowledge and attitudes together and examining the relationship between them emerges as an important necessity for planning teacher education and developing protective-preventive practices for children with special needs.

Method

The study was conducted using descriptive and correlational survey models within a quantitative research framework. While the descriptive survey model was used to determine special education teachers' current levels of knowledge and attitudes toward sexuality education, the correlational survey model was employed to examine the relationship between these two variables. The study group consisted of 140 special education teachers working in public schools across Türkiye who voluntarily participated in the research. A convenience sampling method was used due to its flexibility in terms of accessibility, time, and cost.

Approximately half of the participants were between the ages of 25 and 35; the proportion of female teachers was higher than that of male teachers; and graduates of intellectual disabilities and special education programs were particularly prominent. In terms of school level, most teachers worked in the

first and second levels of education, while in terms of professional experience, teachers with 6–10 years of experience constituted the majority. Nearly half of the participants reported having previously received sexuality education, indicating that the sample had a heterogeneous educational background.

Data were collected using a Personal Information Form developed by the researchers, the “Attitude Scale toward Sexuality Education for Teachers Working with Individuals with Intellectual Disabilities,” and the “Teacher Knowledge Test on Sexuality Education” developed by the researcher. The Personal Information Form gathered data on teachers’ gender, age, graduation field, school level, professional experience, and prior sexuality education. The attitude scale consists of 34 items rated on a five-point Likert scale, with higher scores indicating more positive attitudes toward sexuality education.

The knowledge test is an 18-item multiple-choice instrument designed to measure teachers’ theoretical and practice-oriented knowledge in areas such as sexuality education for children with special needs, privacy, personal space and boundaries, safe/unsafe touch, sexual abuse, digital privacy, and the inclusion of sexuality education goals in individualized education programs. During the test development process, item difficulty and discrimination indices were examined, and some items were removed or revised after a pilot application. The difficulty, discrimination indices, and KR-20 reliability coefficient of the final form indicated that the test was relatively easy, discriminative, and reliable.

Data were collected online via Google Forms, and participants were informed about the purpose of the study, voluntary participation, and confidentiality principles. Participants’ identities were kept confidential, and it was stated that the data would be used solely for scientific purposes. The study was conducted with the approval of the relevant university ethics committee and in accordance with scientific research and publication ethics principles.

Normality of the data was examined using histograms, Q-Q plots, and skewness and kurtosis values, and the variables were found to meet the normality assumption. Independent samples t-tests were used for comparisons based on gender and prior sexuality education, while one-way ANOVA was employed for comparisons based on age, graduation field, school level, and professional experience. Scheffé post hoc tests were applied when significant differences were detected. The relationship between knowledge and attitude levels was examined using Pearson correlation analysis, and the significance level was set at $p \leq .05$ for all statistical analyses.

Results and Discussion

The findings indicate that special education teachers’ knowledge levels regarding sexuality education are generally moderate to high, while their attitudes are positive. The mean score obtained from the knowledge test suggests that teachers possess basic conceptual knowledge; however, it also reveals the need for further deepening of knowledge, particularly in practice-oriented and protective dimensions. The mean score from the attitude scale indicates that teachers largely accept the necessity of sexuality education for children with special needs and demonstrate a supportive approach toward this subject.

The absence of significant differences in knowledge and attitude scores according to age, gender, graduation field, school level, and professional experience suggests that the need for sexuality education is not limited to a specific subgroup of teachers, and that teachers with diverse characteristics require similar levels of support and training. In contrast, the significantly higher knowledge levels of teachers who had previously received sexuality education clearly demonstrate that structured sexuality education programs strengthen cognitive outcomes. However, the lack of a significant effect of prior training on attitudes suggests that attitudes are closely related not only to knowledge but also to cultural values, personal beliefs, and professional experiences.

The low and statistically non-significant relationship between knowledge level and attitudes indicates that having knowledge about sexuality education does not automatically translate into positive attitudes or high-quality practices. This finding points to the insufficiency of teacher education programs that focus solely on the cognitive dimension and highlights the need to systematically address affective and attitudinal components as well. The discussion emphasizes that the findings partially diverge from studies reporting inadequate teacher knowledge levels, which may be related to the fact that most participants work in special education and to the increasing awareness and in-service training opportunities regarding privacy and abuse prevention in recent years. Nevertheless, because the

knowledge test mainly focuses on conceptual knowledge, teachers' practical competencies in the field may not be fully reflected. Therefore, the need for deeper knowledge and skill development, particularly in privacy education, recognizing risky situations, and abuse prevention, is underscored.

The limitations of the study include the use of a quantitative and cross-sectional design, which does not allow causal inferences; reliance on self-reported data, which may involve social desirability bias; and the limited generalizability of the findings due to the sample being restricted to a specific group of teachers. Despite these limitations, the study provides an original contribution to the literature by simultaneously examining special education teachers' knowledge and attitudes toward sexuality education and exploring the relationship between these variables. Overall, the results indicate that special education teachers hold positive attitudes toward sexuality education, but that knowledge—especially in protective and preventive dimensions—needs to be strengthened.

Conclusion

Based on the findings, it is recommended that teacher education programs related to sexuality education should not be limited to cognitive knowledge transfer but should be planned holistically to include attitudes, self-efficacy, and affective dimensions. Accordingly:

- Integrating sexuality education content as compulsory courses into teacher education programs,
- Providing evidence-based, continuous, and practice-oriented in-service training for in-service teachers,
- Establishing standard practices and protocols in schools regarding privacy education and reporting processes for sexual abuse

are considered important steps. In addition, developing guidance materials to strengthen family–school collaboration and including clear, measurable sexuality education goals in individualized education programs may enhance the sustainability and quality of practices in the field. Such arrangements will not only improve teachers' professional competencies but also make vital contributions to children with special needs in developing body awareness, boundary-setting skills, and protection from abuse.

Araştırma Makalesi / Research Article

Ovalık Kilikya Bölgesinde Antik Spolia Kullanımı: “Mersin ve Adana”¹

Ancient Spolia Use in the Plain Cilicia Region: “Mersin and Adana”

Emel YILDIZ

DOI : [10.63556/ankad.v10i2.374](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.374)

Geliş/Received: 07/11/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

Anadolu'nun güneydoğu kuşağında stratejik bir kavşak noktası olan antik Kilikya havzası, tarihsel coğrafya literatüründe jeomorfolojik ve sosyo-ekonomik karakteristikleri uyarınca iki temel bölüme ayrılmaktadır: Batıda Toros Dağları'nın denize dik inen sarp ve engebeli morfolojisiyle karakterize edilen Cilicia Tracheia (Dağlık Kilikya) ve doğuda alüvyal ovaların sunduğu tarımsal potansiyelle şekillenen bereketli Cilicia Pedias (Ovalık Kilikya). Cilicia Pedias (Ovalık Kilikya)'ın sınırlarını Pompeiopolis (Solo) ile (Alexandreia Kat Isson) İskenderun körfezi arasındaki alanı kapsamaktadır. Bu araştırma, Ovalık Kilikya Bölgesi sınırları içerisinde Mersin ve Adana'daki mevcut yapılarda işlevsel olarak antik spolia kullanımına sahip eserlerin tespit edilmesi ve tanıtılması amacıyla yapılmıştır. Eserlerin tanımlanması, üslup ve malzeme-teknik analiziyle tarihlendirilmeleri amaçlanmıştır. Bu noktada ilk kez bu çalışmada değerlendirilecek olan devşirme malzemeler, Kilikya bölgesi ve diğer bölgelerdeki mimari ve müze örnekleri paralelinde benzerleriyle karşılaştırılmıştır. Bu araştırma kapsamında; cami, mescit, medrese ve hamam yapılarının iç-dış mekanlarında tespit edilen devşirme malzeme repertuarını; sütun, sütun kaidesi ve sütun başlığı gibi taşıyıcı unsurların yanı sıra epigrafik değer taşıyan yazıtlı blok parçası oluşturmaktadır. Sütun başlıklarında korinth tip, varyasyonlarıyla dikkat çekmektedir. Dört akanthus yapraklı tek ve çift çelenkli, sekiz akanthus yapraklı çift çelenkli korinth başlıklar ile yivli çanak başlık ve kompozit sütun başlığı tipindedir. Korinth tip grubunda lir formu özellikte başlıklar bulunmaktadır. Eserler çoğunlukta mermer ve az sayıda taş malzemedendir. Bir kısmı özgünlükleri doğrultusunda aynı işlevde, bir kısmı farklı/yeni bir işlevle kullanılmıştır. Mevcut yapılarda inşa veya onarımlar sırasında yeniden kullanılan antik devşirme malzemeler teknik olarak belgelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ovalık Kilikya, Mersin, Adana, Devşirme Malzeme, Geç Antik Dönem, Bizans.

Abstract

Ancient Cilicia, a strategic crossroads in the southeastern part of Anatolia, is divided into two main sections in historical geography literature based on its geomorphological and socio-economic characteristics: Cilicia Tracheia (Mountainous Cilicia), characterized by the steep and rugged morphology of the Taurus Mountains plunging into the sea in the west, and the fertile Cilicia Pedias (Plain Cilicia), shaped by the agricultural potential offered by the alluvial plains in the east. The boundaries of Cilicia Pedias (Plain Cilicia), encompass the area between Pompeiopolis (Solo) and the Gulf of Alexandreia Kat Isson (Iskenderun). This research has been made to detection and introduce artifacts with functional use of ancient spolia in existing structures in Mersin and Adana within the

¹ Silifke Müzesi Uluslararası Kilikya (İçel) Arkeoloji Sempozyumu-I'unda sunulmuş “Ovalık Kilikya’da “Spolia” Kullanımının Mimari ve Müze Örnekleri Işığında Değerlendirilmesi” adlı sözlü bildiriden üretilerek ele alınmış halidir.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü, Mersin/Türkiye. E-posta: emelyldz33@mersin.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Yıldız, E., (2026). Ovalık Kilikya Bölgesinde Antik Spolia Kullanımı: “Mersin ve Adana”. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 800-820.

boundaries of the Plain Kilikya Region. The aim is to identify the artifacts and date them through style and material-technical analysis. At this point, the spolia materials, which will be evaluated for the first time in this study, have been compared with similar examples in the architecture and museums of the Cilician region and other regions. Within the scope of this research, the repertoire of recycled materials identified in the interior and exterior spaces of mosques, small mosques, madrasas, and bathhouses consists of load-bearing elements such as columns, column bases, and column capitals, as well as inscribed blocks of stone bearing epigraphic value. It draws attention with Corinthian type, variations in the capitals. It features four acanthus leafed single and double rowed, eight acanthus leafed double rowed Corinthian capitals with fluted echinus capital, composite capitals. The Corinth type group features capitals with a lyre shaped design. The artifacts are mostly made of marble and a small number of stone materials. Some of them have been used for the same purpose in line with their originality, while others a different, new purpose. The ancient spolia materials reused during construction or repairs in existing buildings have been technically documented.

Keywords: Plain Cilicia, Mersin, Adana, Spolia, Late Antiquity, Byzantine.

1. GİRİŞ

Kilikya Bölgesi, coğrafi yapısına göre Cilicia Tracheia (Dağlık Kilikya) ve Cilicia Pedias (Ovalık Kilikya) olarak iki bölüme ayrılmıştır. Dağlık ve Ovalık Kilikya'yı birbirinden ayıran sınır Lamas (Limonlu) Çayı olarak bilinmektedir (Longlois, 1947:16). Araştırma sahasını oluşturan Ovalık Kilikya, Soloi (Pompeiopolis)'den Alexandria Kat Isson (İskenderun)'a kadar olan Ovalık kesimi kapsamaktadır (Tekocak, 2006:13). Bugün Çukurova olarak bilinen Ovalık Kilikya üç tarafı dağlarla, diğer tarafı denizle çevrili bir alandır. Kızıl Geçidi, Gülek Boğazı, Bahçe Geçidi, Beylan Geçidi gibi yollar aracılığıyla Anadolu, Mezopotamya, Kuzey Suriye, Halep gibi önemli bölgelere bağlanmaktadır (Girginer, 2014:13,23). Bir yandan İç Anadolu ile etkileşim halindeyken, diğer bir yandan Suriye, Doğu Akdeniz ve Mezopotamya'yı birbirine bağlayan yol üzerinde yer alan Ovalık Kilikya, bu bağlamda Doğu ile Batı Anadolu ve Ege'yi birleştiren önemli bir bağlantı noktasındadır (Ünal & Girginer, 2007: 50). Çalışma konusu Ovalık Kilikya sınırları kapsamında "Mersin ve Adana" yapılarında işlevsel olarak kullanılan antik spolia/devşirme malzeme kullanımı ile sınırlandırılmıştır. Daha öncesinde bu konu ile ilgili çalışma yapılmamış olup, ilk kez bu çalışmada ele alınacak olması oldukça önemlidir. Çalışma kapsamında incelenen yapılar Mersin ve Adana ili sıralaması içeriğinde verilmiştir. Mersin ili Akdeniz ve Tarsus ilçelerinin yanı sıra Adana ili Seyhan ilçesinde de konu ile ilgili malzeme tespit edilmiştir. Mersin ili Akdeniz ilçesi Mersin Eski Ulu Cami (M.1869/M.1898), Tarsus ilçesi Ulu Cami (H.579/M.1579), Eshab-ı Kehf Cami (H.1289/M.1872), Bilal-i Habeşi Mescidi (M.1874), Kubat Paşa Medresesi (M.1517-20), Yeni Hamam (M.1569-89/M.1785-86) ve Eski/Şahmaran Hamamı (M.1651 öncesi- M.1873) ile Adana ili Seyhan ilçesi Ulu Cami (H. 913-948/M.1513-1541) ve Şeyh Zülfo Cami (H.1298/M.1881) incelenen yapı kataloğunu oluşturmaktadır. Çalışmada, Mersin Eski Ulu Cami hariminde dört adet sütun ve sütun başlığı, Tarsus Ulu Cami hariminde beş adet sütun ve sütun başlığı, Eshab-ı Kehf Cami ve Bilal-i Habeşi Mescidi son cemaat mekanında iki adet sütun ve sütun başlığı, Kubat Paşa Medresesi kuzey cephe yüzeyinde bir adet yazıt blok, Yeni Hamam ılık bölümünde bir adet, sıcaklık bölümünde yedi adet sütun başlığı, Eski/Şahmaran Hamamı sıcaklık bölümünde iki adet sütun başlığı, Adana Ulu Cami hariminde iki adet sütun başlığı ile kemerlerin beden duvarına oturduğu kısımlarda iki adet sütun başlığı, Şeyh Zülfo Cami son cemaat mekanında iki adet sütun ve sütun başlığı olarak tespit edilmiştir. Bunlar arasında sütun başlıklarının özgün halinde aynı işlevde kullanımının yanı sıra bir kısmında sütun kaidelerinin sütun başlığı ve sütun başlıklarının kurna olarak kullanımı söz konusudur. Farklı yapı grupları içeriğinde farklı kullanım yerlerinde işlevde çeşitlilik gösteren eserler çoğunlukta mermer malzemenin yanı sıra az sayıda taş malzemedan üretilmiştir. Üslup, tip ve malzeme-teknik özellikleriyle tanımlanan eserler, benzer örneklerle karşılaştırılarak tarihlendirme önerisine ve değerlendirmelere konu edilebilmiştir.

2.YÖNTEM

2021 yılı itibariyle bölge özelinde yürütülen bu araştırma, disiplinlerarası bir metodolojiyle birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk evresinde, mevcut literatürün sistematik taraması yapılarak kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Saha çalışmaları aşamasında ise, tespit edilen yapı ve eserlerin mevcut durumları yerinde incelenmiş; fotoğrafik belgeleme ve teknik veri kayıtları eş zamanlı

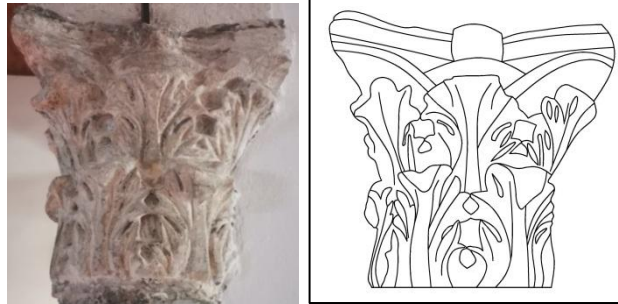
olarak gerçekleştirilmiştir. Korunmuşluk durumu (kondisyonu) yüksek olan mimari plastik elemanlar, tipolojik bir veri tabanı oluşturmak amacıyla dijital ortamda teknik çizimlerle somutlaştırılmıştır. Analitik süreçte; devşirme olarak kullanılan eserlerin morfolojik tanımlamaları, üslup özellikleri ve malzeme-teknik verileri, karşılaştırmalı bir analizle değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, başta Kilikya bölgesi olmak üzere farklı coğrafyalardaki mimari örnekler ve müze koleksiyonlarıyla analogileri kurulmuştur. Elde edilen veriler; literatürdeki benzer örnekler, kişisel arşiv kayıtları ve kurumsal görsel verilerle sentezlenerek, eserlerin kökenine ve evrelerine dair bütüncül bir kronolojik öneri geliştirilmiştir.

3. TESPİT EDİLEN YAPILARDA “SPOLIA” KULLANIMI

3.1. Mersin Eski Ulu Cami

Mersin’in Akdeniz ilçesi çarşısında yer alan *yapı*, giriş kapısı üzerindeki kitabeye göre, 1869 yılında inşa edilmiş, 1898 yılında da onarım geçirmiştir. Ayrıca yapı, Sultan Abdülmecid’in annesi Bezm-i Âlem Valide Sultan’ın vakfiyesidir (Yılmaz, 2020:165). Taş malzeme ile inşa edilen cami, yan duvarlara bitişik iki ayak ve ortada dört serbest sütunun taşıdığı sivri kemer düzeneği ile mihraba paralel iki sahnalı harimden oluşur. Yapıda bulunan devşirme malzeme yapıyı taşıyan dört sütun ve sütun başlıklarında kullanılmıştır.

Kuzeybatısında yer alan ve sonradan yapılmış ayakla desteklenen mermerden yapılmış dairesel formlu sütun ve korinth başlıkta kırık ve aşınmalar mevcuttur. Bu durumda üç yüze sahip olan başlığın kalathosu yedi akanthus yapraklı ve iki çelenklidir. Akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt ve üst çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru hafif kıvrılmaktadır. Yan yaprakların dilimleri komşu dilimlerle birleşerek eşkenardörtgen, yan dilimlerin birbirleriyle birleşme noktalarında damla motifi oluşturur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkan heliksler köşelerde volütler oluşturmaktadır. Üstte profilili abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 1, Çizim 1).



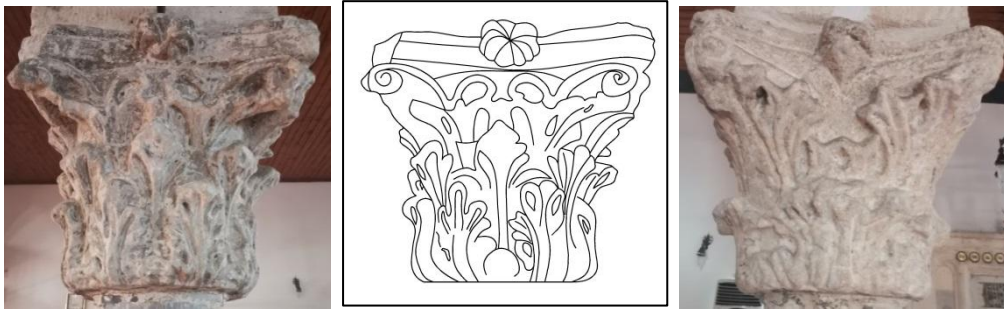
Fotoğraf:1, Çizim:1. 1 nolu devşirme malzeme

Kuzeydoğusundaki sütun başlığı iyi durumdadır. Üslupsal özellikleri bakımından kuzeybatı sütun başlığı ile benzerlik gösterir (Fotoğraf 2, Çizim 2). Ancak kuzeydoğu sütun başlığı abakus çiçeği, doğu yüzde volüt (koçbaşı), batı ve güney yüzde yiv formu bezemeye sahip olmasıyla farklılık gösterir.



Fotoğraf: 2, Çizim: 2. 2 nolu devşirme malzeme

Güneybatısında yer alan mermerden yapılmış dairesel formlu sütun ve korint başlık aşınmıştır. Kalathos iki sıra akanthus yaprak çelengi, caulis kökü, heliks ve volütlerden oluşmaktadır. Derin damarlı ve sivri uçlu akanthus yaprakları toplu ve dolgun işlenmiştir. Alt ve üst çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru hafif kıvrılmaktadır. Heliksler düz yüzeyli olup, alttaki iç kaplama yapraklarıyla birleşmiştir. Kaplama/destek yapraklarının yüzeyi aşınmıştır. Yan yaprakların dilimleri alt iki sırada komşu dilimlerle birleşerek üçgen, yan dilimlerin birbirleriyle birleşme noktalarında damla motifi oluşturur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkan heliksler köşelerde volütler oluşturmaktadır. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 3, Çizim 3). Güneydoğusunda yer alan mermerden yapılmış dairesel formlu sütun ve korint başlık aşınmıştır. Dört akanthus yapraklı ve iki çelenkli başlığın akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılırken, üst çelenk yaprakları kalathosun köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösterir. Alt çelenk yan yaprakların dilimleri; komşu dilimlerle birleşerek oval biçimlenmeler, üst çelenkte baklava/eşkenar dörtgen, yan dilimler arasında damla motifi oluşturur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkarak “V” biçiminde birleşen heliksler volütleri oluşturmaktadır. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 4).



Fotoğraf:3-4, Çizim:3. 3 ve 4 nolu devşirme malzeme

3.2. Tarsus Ulu Cami

Mersin'in Tarsus ilçesi Cami Nur Mahallesi'nde yer alan yapı, doğusuna eklenen türbe ile kompleks tasarımı gösterir. Yapı, avluya açılan taç kapı ve minberde bulunan kitabelere göre H.987/ M. 1579 yılında Ramazanoğlu Piri Paşa Oğlu İbrahim Bey zamanında yapılmıştır (Tanrıverdi, 2006: 23). Doğu-batı yönünde dikdörtgen planlı yapının harimi, mihraba paralel iki sıra halinde birbirine sivri kemerlerle bağlı dört ayak ve beş sütun dizisiyle üç sahnalıdır. Tamamen kesme taştan inşa edilen yapıda az da olsa mermer ve ahşap kullanılmıştır.

Ulu Camide bulunan devşirme malzeme, harim sütun ve başlıklarında kullanılmıştır. Harimde kullanılan devşirme malzemeler doğu-batı aksında karşılıklı olarak yer alan ikinci, üçüncü, dördüncü sütun dizisinde kullanılan mermer ve taş malzemeden üretilen sütun ve başlıklardır. İkinci sütun dizisinde yer alan sütun başlıklarından ilki aşınmış olup, alt çelenk sırası bir bant şeklinde düzleştirilerek bezemesiz durumda bırakılmıştır. Sekiz akanthus yapraklı ve çift çelenkli olan korinth başlığın akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt yan yaprakların dilimleri komşu dilimlerle birleşerek üçgen, üst yan yaprakların dilimleri komşu dilimlerle birleşerek eşkenar dörtgen motifi, yan dilimler arasında da damla motifi oluşturur. Üstte aşınmış profilsiz abakus yer alır (Fotoğraf 5). İkinci sütun başlığı aşınmış olup, özellikle alt çelenk sırası netliğini kaybetmiş durumdadır. Sekiz akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlığın akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt ve üst yan yaprakların dilimleri komşu dilimlerle birleşerek üçgen, yan dilimler arasında damla motifi oluşturur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkan heliksler, volütleri oluşturmaktadır. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 6).



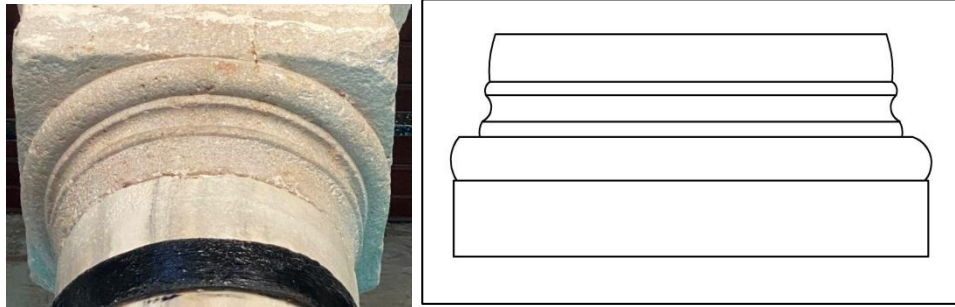
Fotoğraf:5-6. 5 ve 6 nolu devşirme malzeme

Üçüncü sütun dizisinde yer alan sütun başlıkları oldukça aşınmış durumdadır. Sekiz akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlığın akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt ve üst yan yaprakların dilimleri komşu dilimlerle birleşerek eşkenar dörtgen, yan dilimler arasında ise damla motifi oluşturur. 7 nolu devşirme sütun başlığındaki bezeme kompozisyonu damla motifleri matkapla oluşturulmuştur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkan heliksler aşınmış olsalar da varlıkları izlenebilmektedir. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır. (Fotoğraf 7-8).



Fotoğraf:7-8. 7 ve 8 nolu devşirme malzeme

Dördüncü sütun dizisinde yer alan sütun başlığı, attika tipi bir kaide iken, ters çevrilerek sütun başlığı olarak kullanılmıştır. Düz ve dik açılı profilsiz bir plinthos üzerinde sırasıyla torus/dışbükey profil, spira, trokhilos (scotia)/içbükey profil ve boyun kısmından oluşmaktadır (Fotoğraf 9, Çizim 4).



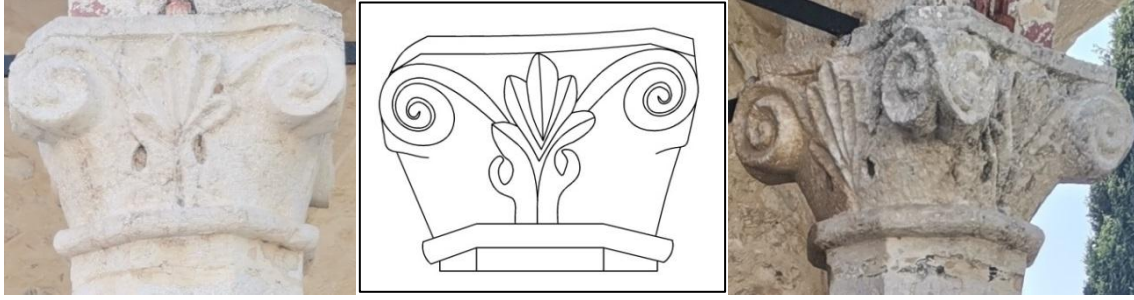
Fotoğraf:9, Çizim:4. 9 nolu devşirme malzeme

3.3. Eshab-ı Khef Cami

Mersin'in Tarsus ilçesi Dedeler köyü yakınlarında yer alan yapı, giriş kapısı üzerindeki kitabesine göre H.1289/M.1872 yılında Sultan Abdülaziz'in annesi adına şehir müftüsü Ahmet Efendi tarafından yaptırılmıştır (Tanrıverdi, 2006: 61). Yapı, kare planlı olup, kuzeyinde üç bölümlü son cemaat yeri ve batı cephenin güneyinde tek şerefeli minaresi bulunmaktadır. Yapının tamamında düzgün kesme taş malzeme kullanılmıştır.

Eshab-ı Khef Cami'de bulunan devşirme malzeme, son cemaat mekanında monolit şeklindeki mermer sütun ve başlıklarında kullanılmıştır. Sekizgen formlu bir kaide üzerinde oturan sütunlar bezemesiz bir bilezikle sonlanır. Sekizgen sütunların üzerindeki başlıklar aşınmıştır. Kompozit tipin bir çeşitlemesi olan başlıklar, kalathos yüzeyi orta aksında beş dilimli, derin damarlı ve sivri uçlu akathus yapraklarıyla

aynı bezemeye sahiptir. Akanthus yaprakları arasından çıkan heliksler, köşelerde yüzeyden çıkıntılı üç kıvrımlı volütleri oluşturmaktadır. Üstte düz/ profilsiz abakus yer alır (Fotoğraf 10-11, Çizim 5).

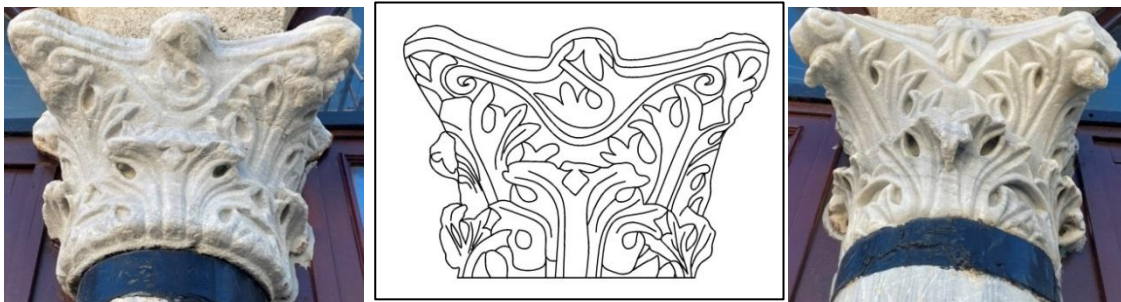


Fotoğraf:10-11, Çizim:5. 10-11 nolu devşirme malzeme

3.4. Tarsus Bilal-i Habeşi Mescidi

Mersin'in Tarsus ilçesi Şehit Kerim Mahallesi'nde Ulu Caminin güneybatısında yer alan yapının üzerinde yapılaş tarihini gösteren yazıt ya da kitabe bulunamamıştır. Kaynaklarda M. 1519 yılında Bilal-i Habeşi makamı adına Osmanlı Devleti zamanında bir vakıf bulunduğu bilgisi mevcuttur ancak bu vakıfta mescit veya türbeye ilişkin bir bilgi mevcut değildir. Mescidin tarihlendirilmesine ilişkin kaynaklarda XVII. yüzyılda henüz inşa edilmediği, ayrıca 1891 ve 1901 tarihli salnamelerde de türbeden veya mescitten bahsedilmediği belirtilerek, yapının 1874'te inşa edilmiş olabileceği ifade edilmiştir (Ramazanoğlu, 2010: 334). Yapı, kare planlı bir harimden ve bu harimin kuzeyinde bulunan üç gözlü son cemaat bölümünden oluşmaktadır. Harim ve son cemaat bölümü kubbe ile örtülüdür. Mescit tamamen sıvandığı ve birçok kez onarıldığı için orijinal malzemesi hakkında bilgi sahibi olmak mümkün değildir.

Bilal-i Habeşi Mescidi'nde bulunan devşirme malzeme, son cemaat mekanı sütun ve başlıklarında kullanılmıştır. Son cemaat mekanı ikisi serbest ikisi yan duvarlara gömülü ayak ve sütunlara atılan sivri kemerlerle üç gözlü olarak tasarlanmıştır. Son cemaat mekanında kullanılan devşirme malzemelerin bezemeleri birbirini tekrar eder niteliktedir. Postament tipi kare formlu kaidelerin üzerinde yer alan mermerden yapılmış dairesel formlu sütunlar ve korint başlıklar sağlam durumdadır. Dört akanthus yapraklı ve iki çelenkli başlıkların akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Üst çelenkte kalathosun köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösteren dört akanthus yer alır. Alt çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılmaktadır. Alt çelenkte yan yaprakların dilimleri komşu dilimlerle birleşerek oval biçimlenmeler, üst çelenkte eşkenar dörtgen motifi oluştururken, yan dilimler arasında damla motifi oluşturur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkan heliksler, uzayıp kıvrılarak volütleri oluşturmaktadır. Heliksler "V" biçiminde birleşir. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alırken, abakus çiçeği ile iç heliksler arası akant yaprağı bezemelidir (Fotoğraf 12-13, Çizim 6).



Fotoğraf:12-13, Çizim:6. 12-13 nolu devşirme malzeme

3.5. Kubat Paşa Medresesi

Mersin'in Tarsus ilçe merkezinde Şehit Kerim Mahallesi'nde bulunan yapı üzerinde kitabesi bulunmamaktadır. Tarihlendirme noktasındaki veriler ışığında; M. 1517-20 yılları arasında Ramazanoğulları Beyi olan Kubat Paşa'nın, akabinde Rumeli'ye gönderildiği ve H. 966/M. 1558'de vefat ettiği bilinmektedir. Yapının da M. 1517-1520 yılları arasında inşa edilmiş olabileceğidir. Özellikle yarım kalan taçkapı bezemesi ve yerine koyulan fakat yazılmayan kitabe, paşanın eser tamamlanmadan

önce gönderildiğini göstermesi bakımından bu görüşü destekler mahiyetindedir. Medrese, Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından 1970 yılında onarılmıştır (Çerkez, 1998: 33,37; Tanrıverdi, 2006:82,86). Doğu- batı doğrultusunda düzgün dikdörtgen bir alan üzerine oturtulan yapı, açık avlulu, tek katlı iki eyvanlı plan tasarımına sahiptir (Çerkez, 1998: 37). Yapıda düzgün kesme taş malzeme kullanılmıştır.

Kubat Paşa Medresesi'nde bulunan devşirme malzeme, güneydoğu köşesinin alt seviyesinde bulunan bir yazıttır. Cepheye yatay olarak yerleştirilmiş olan yazıt, üst ve alt kısmından kırıktır ve yazıtın yüzeyi oldukça aşınmış durumdadır (Fotoğraf 14). Eski çağ grekçesiyle yazılmış olan yazıtın çözümlemesi/çevirisi ile ilgili bilgilendirme yazıtın yanında bulunan tabelada verilmiştir (Fotoğraf 15).



Fotoğraf:14-15. 14 nolu devşirme malzeme ve çevirisi

Yazıt metni:“*İmparator Caesar M(arcus) Aur(elius) Severus (Alexander) dindar mutlu baş rahip halk tribunuğunu 5. kez, konsüllüğü ikinci kez üstlenen, vatanın babası, prokonsül, Tarsus'luların büyük demiurg'u tanrılaştırılmış Antonius'un (= Caracalla) oğlunu, birinci, en büyük ve en güzel metropolis olan, Kilikia, İsauria ve Lykaonia yönetim bölgelerinin idari merkezi olma konumunu sürdüren, ve iki imparator kültü tapınağının bakımını yapma hakkını elinde bulunduran, çok sayıda ve çok büyük ve alışılmışın dışında ayrıcalıklar ve özgür meclis toplantısına başkanlık yapan, Demiurg ve Kilikarkh'lar ile eyalet meclisinin özgürce toplanabilmesiyle ve çok sayıda diğer en büyük ve seçkin ödüllere eyalet şehirleri arasında onurlandırılan tek şehir olan, Alexandriane, Severiane, Antoneiniane, Adriane, Tarsos onurlandırır. Görkemli Praetor ve consul designatus Ostorios Euodanus'un döneminde.*” çevirisiyle ifade edilmiştir (Sayar, 2016: 177).

Restorasyon çalışmaları sırasında ortaya çıkarılan 89 x 60 cm ölçülerindeki yazıtın metin içeriğinde Roma imparatoru Severus Alexander'ın 5. kez halk tribunuğu yaptığı M. S. 226 yılında onurlandırılması üzerine yapılan vurgu belirtilmiştir (Sayar, 2016: 177, 185-186).

3.6. Yeni Hamam

Mersin'in Tarsus ilçe merkezinde Şehit Kerim Mahallesi'nde bulunan yapının inşaa kitabesi bulunmamaktadır. Yapı üzerinde M. 1785–86 yılında Mir El Hacı Torzade tarafından geniş çaplı bir onarım yaptırıldığına dair bilgi veren onarım kitabesi yer almaktadır. Hamamın tarihlendirilmesinde M. 1569–89 yıllarında yapıldığı bilinmektedir (Tanrıverdi, 2006: 45; Duru, 2012: 177). Farklı dönemlerde eklenen bölme ve kapatma duvarları ile, hamamın özgün mekânsal kurgusu kısmen değiştirilmiştir (Öztürk & Mıhçıoğlu, 2020: 90-91). Kuzey-güney yönünde dikdörtgen doğrultuda uzanan hamamın sıcaklık bölümünün batı cephesi içeri çekilmiştir. Giriş, soyunmalık, ılıkılık, sıcaklık, su deposu ve külhanda oluşan yapı; sıcaklık bölümüne göre dört eyvanlı ve dört halvet hücreli planlı hamamda düzgün kesme taş malzeme kullanılmıştır.

Yeni Hamam'da bulunan devşirme malzeme, ılıkılık ve sıcaklık bölümünde yer alan sütun başlıklarıdır. ılıkılık bölümünde bir adet mermer korinth sütun başlığı ters çevrilmiş şekilde bağımsız konumlandırılmıştır. Sıcaklık bölümünde ise sekiz adet mermer sütun başlığı seki üzerinde kurna işlevli olarak kullanılmıştır. Sütun başlıkları seki düzenlemesinde ara kısımda veya gömme/kapalı şekilde yerleştirildiği için bir duvara dayalı olup, üç yüz kısmı mevcut haliyle görülebilmektedir. Başlığın yüzeyleri büyük ölçüde aşınmış durumdadır.

ılıkılık bölümünde serbest bir şekilde bir mermer platform üzerinde ters çevrilmiş olarak yer alan mermer korinth sütun başlığı oldukça sağlam olup, belirli noktalarda kırıklar mevcuttur. Sekiz akanthus yapraklı ve iki çelenkli başlığın akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Üst çelenkte kalathosun

köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösteren sekiz akanthus yer alır. Alt çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılmaktadır. Alt ve üst çelenkte yan yaprakların ikişer dilimi komşu dilimlerle birleşerek eşkenar dörtgen, yan dilimler arasında damla motifi oluşturur. Kalathosta köşelerde dış heliksler arası zambak motifi bezelidir. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 16).



Fotoğraf:16. 16 nolu devşirme malzeme

Sıcaklık bölümü güneybatı köşe halvet hücresinin doğusundaki korinth sütun başlığı, dört akanthus yapraklı ve iki çelenklidir. Akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Üst çelenkte kalathosun köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösteren dört akanthus yer alır. Alt çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılmaktadır. Alt ve üst çelenkte yan dilimler arasında damla motifi oluşmuştur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkarak “V” biçimde birleşen heliksler, volütleri oluşturmaktadır. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır. Ancak dış heliks, üst profilli abakus ve çiçeği aşınmıştır (Fotoğraf 17). Güneybatı köşe halvet hücresinin batısındaki korinth sütun başlığı ise, sekiz akanthus yapraklı ve iki çelenklidir. Akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt çelenkteki alt yaprağın iki dilimi, komşu dilimle birleşerek eşkenardörtgen, üst yan yaprakların bir dilimi komşu dilimlerle birleşerek üçgen motifi oluşturur. Yapraklar alt ve üst çelenkte yan dilimler arasında ise damla motifi oluşturur. Heliksler, abakus ve abakus çiçeklerinde aşınmalar söz konusudur (Fotoğraf 18).



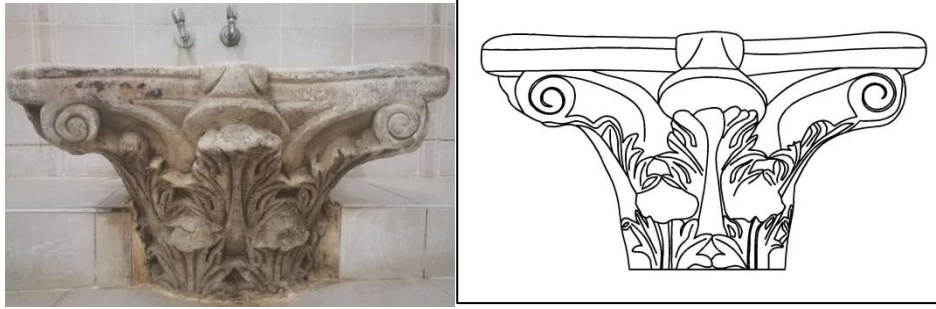
Fotoğraf:17-18. 17-18 nolu devşirme malzeme

Sıcaklık bölümü kuzey eyvanın kuzey duvarındaki korinth sütun başlığı, oldukça aşınmıştır ve alt kısmından kapalı olduğundan tüm olarak tanımlanması mümkün değildir. Muhtemel sekiz akanthus yapraklı ve çift çelenkli olan korinth başlık, mevcut haliyle sekiz akanthus yapraklıdır. Derin damarlı ve sivri uçlu akanthus yan yaprakları komşu dilimle birleşerek eşkenardörtgen, yan dilimler arasında damla motifi oluşturur. Helikslerde aşınmalar söz konusudur. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 19).



Fotoğraf:19. 19 nolu devşirme malzeme

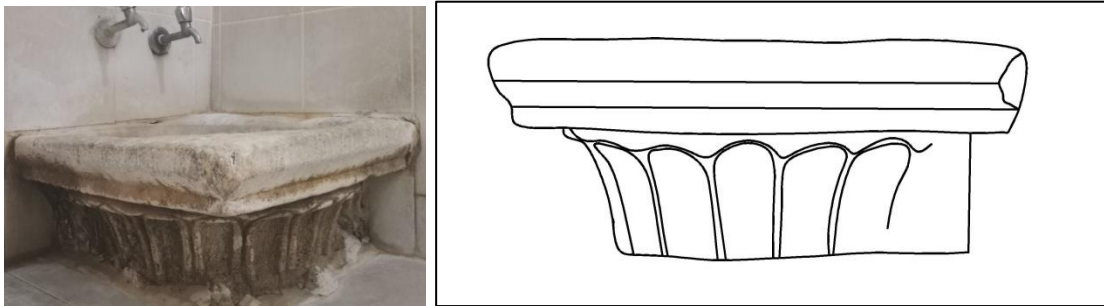
Sıcaklık bölümü kuzeybatı halvet hücresinin batı duvarındaki korinth sütun başlığı, sekiz akanthus yapraklı ve iki çelenklidir. Akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Kalathos merkezinde alt ve üst çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılırken, üst çelenk yaprakları kalathosun köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösterir. Alt çelenkteki alt yaprağın iki dilimi komşu dilimle birleşerek eşkenar dörtgen, üst yan yaprakların bir dilimi komşu dilimlerle birleşerek üçgen motifi oluşturur. Köşelerde akanthus yaprakları arasından çıkan heliksler “V” biçiminde birleşmektedir. Alt ve üst çelenkte yan dilimler arasında ise damla motifi oluşturur. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 20, Çizim 7).

**Fotoğraf:20, Çizim:7.** 20 nolu devşirme malzeme

Abakus yan yüzeyinde bulunan tek satırda “+μαρτύριον/”martyrion” yazılıdır. Bizans epigrafik geleneğinde “+”/haç sembolü ile başlayan metin, bu eserin Erken Hristiyanlık bağlamında kutsal bir amaca hizmet ettiğini göstermekle birlikte yazı, Antik Dönem sütun başlığına Erken Bizans Döneminde sonradan yazılmış olmalıdır. Saygınlık ifadesi μαρτύριον/”martyrion, mimari bağlamda bu sütun başlığının belirli bir Martyrion yapısına ait olduğunu tescil etmektedir. (Fotoğraf 21).

**Fotoğraf: 21.** 20 nolu devşirme malzeme detayı

Kuzeybatı halvet hücresinin kuzeydoğu köşesindeki sütun başlığı, kalathos yüzeyi yivlendirilmiş olup, yivli çanak tipindedir (Fotoğraf 22, Çizim 8).

**Fotoğraf:22, Çizim:8.** 22 nolu devşirme malzeme

Sıcaklık bölümü kuzeydoğu köşe halvet hücresinin batı duvarındaki korinth sütun başlığı, oldukça aşınmış durumdadır. Mevcut halinden dört akanthus yapraklı ve iki çelenkli olup, üst akanthus yaprakları köşelerde açılım yapmaktadır. Köşelerde çok küçük volütlerden çıkan heliksler derinlemesine “V” formunda birleşmektedir. Abakus düz/profilsiz olup merkezde ters/aşağı yönde akanthus yaprağı

motifli abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 23). Doğu eyvanın doğu duvarındaki sütun başlığı, oldukça aşınmış ve orijinal görünümünü kaybetmiş olduğundan tanımlanamaz durumdadır (Fotoğraf 24).



Fotoğraf:23-24. 23-24 nolu devşirme malzeme

Sıcaklık bölümü güneydoğu köşe halvet hücresinin güneydoğusundaki korinth sütun başlığı oldukça aşınmıştır ve alt kısmından kapalı durumda olduğundan tüm olarak tanımlanması mümkün değildir. Mevcut haliyle dört akanthus yaprağı derin damarlı ve sivri uçlu olup, yan dilimler arasında damla motifi oluşturur. Kalathos merkezinde yapraklar arasından çıkan heliksler “V” biçiminde birleşir. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 25).



Fotoğraf:25. 25 nolu devşirme malzeme

3.7. Eski/ Şahmeran Hamamı

Mersin'in Tarsus ilçesi Kızıl Murat Mahallesi'nde yer alan yapı üzerinde tarihi bilgi veren kitabesi bulunmamaktadır. M. 1651 tarihli vakfiyesinden yapının Ramazanoğulları Dönemi'nde, 1651 yılı öncesinde inşa edilmiş olabileceği belirtilmiştir (Öztürk, 2014:25; Tanrıverdi, 2006: 120; Duru, 2012: 78). Hamam, 1873 yılında onarılmıştır. Tek hamamdan oluşan yapı kuzey-güney yönde uzanan bir alanda yamuk bir plan gösterir. Giriş, soyunmalık, ılıklik, sıcaklık bölümüne ait üç adet halvet hücresi, su deposu ve külhandan oluşan yapı; halvetin eş odalar halinde olduğu plan tipindedir. Yapıda düzgün kesme taş malzeme kullanılmıştır.

Eski Hamam'da bulunan devşirme malzeme, sıcaklık bölümünde yer alan sütun başlıklarıdır. Sıcaklık bölümünde seki üzerinde kurna işlevli kullanılan iki adet sütun başlığı mermer malzemedendir. Bunlardan birinin yüzeyi alçı kaplamadan dolayı orijinal görünümünü kaybetmiş durumdadır. Bu durumda bezemesine ilişkin tespit kısmen yan profillerden takip edilebilmektedir. Sütun başlıklarında kırık mevcuttur ve bezemeleri birbirini tekrar eder niteliktedir. Mevcut halinden kalathos iki sıra akanthus yaprak çelengi, caulis kökü, heliks ve volütlerden oluşmaktadır. Akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt ve üst çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru hafif kıvrılmaktadır. Heliksler düz yüzeyli olup, alttaki iç kaplama yapraklarıyla birleşmiştir. Yan yaprakların dilimleri komşu dilimlerle birleşerek eşkenardörtgen, yan dilimlerin birbirleriyle birleşme noktalarında damla motifi oluşturur. Kalathostaki yapraklar arasından çıkan heliksler köşelerde volütleri oluşturur. Üstte profilli abakus yer alır (Fotoğraf 26 – 27, Çizim 9).



Fotoğraf:26-27, Çizim:9. 26-27 nolu devşirme malzeme

3.8. Adana Ulu Cami

Adana'nın Seyhan ilçesi Ulucami Mahallesi'nde yer alan Cami; türbe, medrese, mescit, imaret, hamam, arasta, çarşı, çeşme ve konaktan oluşan külliye'nin bir parçasıdır. Yapı, doğu taç kapısı, minber, batı taçkapısında bulunan kitabelere göre H. 913/M. 1513 yılında Ramazanoğlu Halil Bey tarafından yapımına başlanan yapı H. 948/M. 1541 yılında Piri Mehmet Paşa tarafından tamamlanmıştır (Uysal,1985: 278; Çam, 1988: 24-25; Tanburoğlu, 2017: 82-88). Doğu- batı doğrultusunda dikdörtgen planlı yapının harimi, mihraba paralel iki sıra halinde birbirine sivri kemerlerle bağlı tek sıra dört sütun dizisiyle iki sahnalıdır. Tamamen kesme taştan inşa edilen yapıda az da olsa tuğla ve ahşap kullanılmıştır.

Ulu Camide bulunan devşirme malzemeler, harimde iki sütun dizisinde yer alan iki adet sütun başlığı ile kemerleri duvara bağlayan konsollarda yer alan mermer malzemeden sütun başlıklarıdır. Attika tipi kaideler ters çevrilerek sütun başlığı olarak kullanılmıştır. Düz ve dik açılı profilsiz bir plinthos üzerinde sırasıyla torus/dışbükey profil, spira, trokhilos (scotia)/içbükey profil ve boyun kısmından oluşan düzenlemeye sahiptir (Fotoğraf 28). Dört akanthus yapraklı ve iki çelenkli korinth sütun başlıklarının akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Kalathos merkezinde alt çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılırken, üst çelenk yaprakları kalathosun köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösterir. Alt çelenkteki alt yaprağın birer dilimi komşu dilimle birleşir, yan dilimler arasında damla motifi oluşturur. Köşelerde akanthus yaprakları arasından çıkan heliksler "V" biçiminde birleşmektedir. Üstte profilli abakus merkezinde abakus çiçeği yer alır (Fotoğraf 28 - 30).

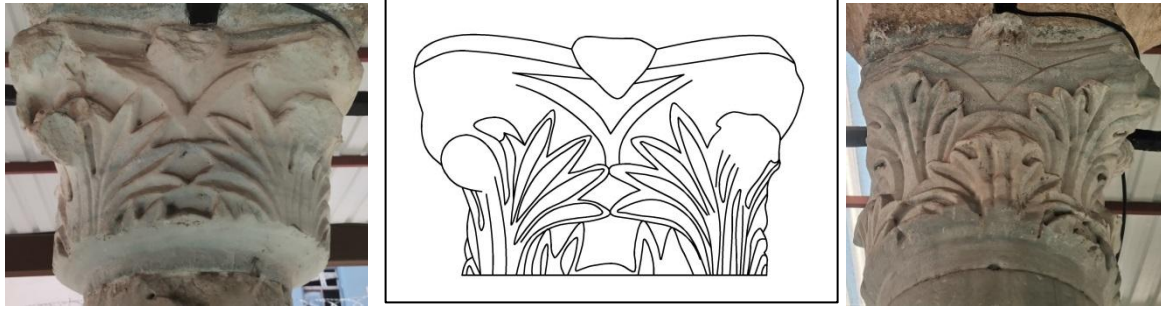


Fotoğraf:28-30. 28-30 nolu devşirme malzeme

3.9. Şeyh Zülfa Cami

Adana'nın Seyhan ilçesi Mestanzade Mahallesi'nde yer alan yapı, giriş kapısı üzerindeki kitabeye göre H.1298/M. 1881 yılında Şeyh Zülfa tarafından yaptırılmıştır (Kırkıl, 2008: 80). Küçük tek kubbeli mescid niteliğinde olan yapı kare planlıdır. Caminin yapımında girişinde yer alan tabelada Seyhan Müftülüğü Şeyh Zülfo Camii 1852 yazılıdır. Yapıda kesme taş malzeme kullanılmıştır.

Şeyh Zülfa Cami'de bulunan devşirme malzemeler, son cemaat mekanında iki adet mermer sütun ve başlıklarıdır. Kırılmaların mevcut olduğu korinth başlıklardan biri dört akanthus yapraklı ve tek çelenklidir. Derin damarlı ve sivri uçlu akanthus yaprakları kalathosun köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösterir. Yan yaprak dilimlerinin komşu dilimlerle birleşiminde eşkenardörtgen motifi oluşmuştur (Fotoğraf 31, Çizim 10).



Fotoğraf:31-32, Çizim:10. 31-32 nolu devşirme malzeme

Bir diğeri dört akanthus yapraklı ve çift çelenklidir. Akanthus yaprakları derin damarlı ve sivri uçludur. Alt çelenk yaprakların üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılırken, üst çelenk yaprakları kalathosun köşelerinde alttan üste kadar gelişim gösterir. Alt çelenkte, alt yaprağın birer dilimi komşu birleşir. Yan dilimler arasında damla motifi oluşturur (Fotoğraf 32). Başlıkların köşelerinde akanthus yaprakları arasından çıkan heliksler “V” biçiminde birleşmektedir. Profilli abakusun merkezindeki abakus çiçekleri tahrip olmuştur.

4.BULGULAR

Mimaride yapıyı estetik ve statik açıdan tamamlayan elemanlardan sütun, sütun kaidesi ve sütun başlıkları devşirilen yapıya plastik bir özellik katarak içte ve dışta statik olduğu kadar estetik bir anlam kazandıran öğeler olmuştur. Devşirme malzemelerin cami, mescid, medrese ve hamam yapılarında kullanımı tespit edilmiştir. Cami ve mescid’te harim ve son cemaat mekanında; medrese’de cephede ve hamam’da ılıklik ve sıcaklık bölümlerinde aynı işlevde veya farklı/yeni bir işlevde kullanılmasının yanı sıra sadece süsleme amaçlı kullanımlar da söz konusudur.

İncelenen devşirme malzemelerde yoğun kullanımı mimari işlevli sütun ve sütun başlıkları oluşturmaktadır. Antik Yunan sanatında ortaya çıkan ve Roma mimari geleneği üzerinden Bizans Dönemine aktarılan Korinth tipi sütun başlıkları, karakteristik bir bezeme unsuru olan akanthus yapraklarının stilize edilmiş formlarıyla, Bizans mimari plastiğinde en yoğun kullanılan unsurlardan birini teşkil eder. Dört akanthus yapraklı tek ve çift çelenkli, sekiz akanthus yapraklı çift çelenkli korinth başlıklarla birlikte yivli çanak tip, monolit sekizgen sütun/paye ve başlıklardır. Korinth başlıklar içerisinde lir formu özelliğe olanların yanı sıra yoğun aşınmalardan dolayı orijinal görünümünü kaybetmiş ve bu sebeple tam olarak tanımlanamayan örnekler de bulunmaktadır. Sütun başlıkları haricinde sütun kaidesi ve yazıt blok kullanımı mevcuttur.

Mersin Eski Ulu Cami 1-4 nolu bezeme, Tarsus Ulu Cami hariminde 5-8 nolu bezeme, Tarsus Eshab-ı Kehf Cami 10-11 nolu bezeme, Tarsus Bilal-i Habeşi Mescidi 12-13 nolu bezeme ve Adana Şeyh Zülfo Cami 31-32 nolu bezeme son cemaat mekanında taşıyıcı unsur olarak sütun, sütun başlıkları orijinal kullanımına uygun bir şekilde değerlendirilmiştir. Tarsus Ulu Cami 9 nolu ve Adana Ulu Cami 28 nolu bezemeleri harimde sütun kaideleri ters çevrilerek sütun başlığı olarak, Tarsus Yeni 17-25 nolu ve Eski/Şahmeran Hamamı 26-27 nolu bezemelerini oluşturan sütun başlıkları ise sıcaklık bölümünde kurna olarak farklı bir işlev kazandırılarak kullanılmıştır. Ayrıca Tarsus Yeni Hamam ılıklik bölümünde 16 nolu bezeme ters çevrilmiş bağımsız/işlevsiz sütun başlığı ile Adana Ulu Cami hariminde kemerleri duvarlara bağlayan konsollardaki sütun başlıkları 29-30 nolu bezemeler süsleme amaçlı kullanılmıştır. Tarsus Kubat Paşa Medresesi cephe yüzeyi alt kısmında yer alan dikey forma sahip yazıtlı taş blok olan 14 nolu eser yatay yerleştirilmiş formuyla herhangi bir işlevi karşılamayan kullanıma bir diğer örnek oluşturmaktadır.

Çoğunluğu mermer olmakla birlikte az sayıda taş malzemeden üretilen eserlerin işçilik ve üslup özellikleriyle geç antik çağ geleneğinin devamlılığını yansıtmaktadır. İncelenen eserler, Erken Bizans Dönemi/4-6.yüzyıl ve Orta Bizans Dönemi/10-12.yüzyıl tarihi verilerini sunmaktadır.

5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına göre cami, mescid, medrese ve hamam yapılarının iç-dış mekanında kullanılmış olan devşirme malzemeleri yoğunlukta sütun başlığı olmak üzere sütun, sütun kaidesi ve yazıt blok

parçası oluşturmaktadır. Sütun başlıklarında öncelikle korinth tip başlıkta dört akanthus yapraklı tek ve çift çelenkli, sekiz akanthus yapraklı çift çelenkli kullanımı yoğundur. Korinth tip başlıkların bazıları lir formu özelliktedir. Ayrıca yivli çanak başlık ve kompozit sütun başlığın kullanımı da mevcuttur.

Dört akanthus yapraklı ve tek çelenkli korinth başlık tipi, Adana Şeyh Zülfo Cami 31 nolu bezemede tek örnek olarak yer alır. Bu grup sütun başlıklarına tipoloji çeşitliliğinde Kilikya bölgesi ve diğer bölge mimari ve müzelerinde rastlanmaktadır. İncelenen eserin benzeri Adana Arkeoloji Müzesi'nde, Tarsus Müzesi'nde (Aydın, 2016: Kat. no 106-107), Silifke Müzesi'nde (Aydın, 2013: Kat. no 259-261,264,267,270), Silifke Reşadiye Cami'nde, Bursa Arkeoloji Müzesi'nde (Aytekin, 2019: Kat.no 14,55) yer almaktadır. Silifke Reşadiye Cami'ndeki sütun başlıkları ile devşirme malzeme olarak özgün işlevde kullanımıyla ortak bir özellik yansıtır. Benzer örnekler ışığında 5- 6. yüzyıl ilk yarısına tarihlenmektedir.

Dört akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlık, Mersin Eski Ulu Cami 4 nolu, Tarsus Bilal-i Habeşi Mescidi 12-13 nolu, Tarsus Yeni Hamam 17 ve 23 nolu, Adana Ulu Cami 29-30 nolu, Adana Şeyh Zülfo Cami 32 nolu bezemede yer alır. Bu grup sütun başlıklarına Tarsus Müzesi'nde (Aydın, 2016: Kat. no 89,131), Tarsus Makam-ı Dalyan Cami ile St. Paul Anıt Müzesi'nde, Mersin Arkeoloji Müzesi'nde, Silifke Müzesi'nde, Silifke Taşucu Amphora Müzesi'nde, Silifke Haliliye Cami'nde, Silifke Reşadiye Cami'nde, Adana Arkeoloji Müzesi'nde (Çelik, 2023: Kat. no 40-41, 46-49), Bursa Arkeoloji Müzesi'nde (Aytekin, 2019: Kat.no 10-12), Kocaeli Arkeoloji Müzesi'nde rastlanmaktadır. Ayrıca bu grup sütun başlıkları Silifke Haliliye ve Reşadiye Cami'ndeki sütun başlıkları ile devşirme malzeme olarak özgün işlevde kullanımıyla ortak bir özellik yansıtır.

Dört akanthus yapraklı tek ve çift çelenkli sütun başlıkları grubu içerisinde kalathostaki yapraklar arasından çıkarak köşelerde volütleri oluşturan helikslerin "U" veya "V" formu biçiminde birleşim göstermektedir. Tarsus Bilal-i Habeşi Mescidi 12 nolu ve Tarsus Yeni Hamam 17 nolu bezemede "U" formunda; Mersin Eski Ulu Cami 4 nolu, Tarsus Bilal-i Habeşi Mescidi 13 nolu, Tarsus Yeni Hamam 23 nolu, Adana Ulu Cami 31, 32 nolu bezemede "V" formunda birleşim gösterir. Ayrıca Tarsus Yeni Hamam 23 nolu bezemenin abakus çiçeğinde ters/aşağı yönde palmet motifi işlenmiştir. Tarsus Bilal-i Habeşi Mescidi 13 nolu bezemede ise abakus çiçeği altından akant yaprağı işlenmiş olmasıyla farklıdır. Bu durum kullanımların benzer uygulaması Mersin Arkeoloji Müzesi, Silifke Müzesi (Aydın, 2013: Kat. no 200-205), Tarsus Müzesi (Aydın, 2016: Kat. no 131) ve St. Paul Anıt Müzesi'nde'dir. Ortası yaprak bezemelilerin benzerleri Khora Manastırı güney parekklesionu ve Vefa Kilise Cami'nde (Melvani, 2018: Şekil. 5,13) kullanılmıştır. Volüt ya da dış heliks şeritlerinin üst yaprak çelengi arasında "U" veya "V" şeklinde biraraya gelerek oluşturduğu bu başlıklar "lir formu" olarak da tanımlanarak kullanımları 5.yüzyıl ikinci yarısı ile 6. yüzyıl başına tarihlendirilmiştir (Aydın, 2016: Kat. no 102-103). Benzer örnekler ışığında eserler 5- 6. yüzyıla tarihlenmektedir.

Sekiz akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlık, Mersin Eski Ulu Cami 1 ve 2 nolu, Tarsus Ulu Cami 5-8 nolu, Tarsus Yeni Hamam 16, 18, 20 nolu bezemede yer almaktadır. Bunlar arasında Tarsus Ulu Cami 5-8 nolu bezemelerin alt çelenk akanthus yaprakları büyük ölçüde tahrip olduğundan özgün görünüşleri korunamamıştır. Bu grup sütun başlıklarına İstanbul Hagia Sophia propylonu/404-415 ve Poto Aurea/Altın Kapı'da (Kautzsch, 1936: Fig.132, 140; Zoltt, 1994: Fig.429, 449), Silifke Müzesi'nde, Silifke Taşucu Amphora Müzesi'nde, Tarsus St. Paul Anıt Müzesi'nde, Tarsus Müzesi'nde (Aydın, 2016: Kat. no 123, 128), Adana Arkeoloji Müzesi'nde (Çelik, 2023: Kat. no 51-54), Uzuncaburç'ta, Kocaeli Arkeoloji Müzesi'nde (Westphalen, 2006: 391-405; Yavuzylmaz, 2014: Kat.no 30), Alanya Müzesi'nde (Doğan, 2022: Kat. no 18), Ankara Ahi Şerafeddin/Arslanhane ve Konya Alaaddin Cami'nde karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu grup içerisindeki başlıklar üslup özellikleri açısından kendi içerisinde alt gruplara sahiptir. Özellikle Mersin Eski Ulu Cami 1 ve 2 nolu bezemelerin en yakın benzeri Konya Alaaddin Cami'nde devşirme sütun başlığı olarak kullanılmıştır. Anadolu kökenli olan başlık grubunun yoğun olarak Erken Hristiyanlık -Bizans döneminde başkent atölyelerinde üretilen ilk örnekleri 5.yüzyıl ilk yarısına, geç örnekler ise 6.yüzyıl ortalarına tarihlendirilmiştir (Aydın, 2016: 210).

Bu başlık grubu içerisinde Mersin Eski Ulu Cami 3 nolu, Tarsus Eski Hamam 26-27 nolu bezemede kalathosu iki sıra akanthus yaprak çelengi, caulis kökü, kaplama/destek yaprakları, heliks ve volütlerden oluşan korinth sütun başlıkları arasındadır. Bunlar arasında 26 nolu bezeme oldukça aşınmış olduğundan

tanımlanamayacak durumdadır. Bu başlık türünün uygulamaları Mersin Arkeoloji ve Silifke Müzesi'nde, Tarsus St. Paul Anıt Müzesi ile Tarsus Müzesi'nde (Kaplan, 2016: Kat. no 59, 61, 67), Silifke Reşadiye Cami'nde, Ala Kilise ve Kastabala Kuzey Kilisesi'nde, Alanya Müzesi'nde (Doğan, 2005: 71-76), İstanbul Theodosius Kemer ve Topkapı Sarayı'nda (Kramer, 1997: 21-25), Ayasofya Müzesi'nde (Barsanti & Guiglia, 2010: Fig.75) karşımıza çıkmaktadır. Benzerlik gösteren sütun başlıkları ortaya konulan çalışmalarla M.S. 3. yüzyıl ortaları ile ikinci yarısına (Kaplan, 2016: 159, 161, 167) tarihlendirilmiştir. Ayrıca başkentten gönderilerek Venedik San Marco Kilisesi'nde ikinci kez kullanıldığı bilinen 3-4. yüzyıl sütun başlıklarında görülmektedir. Silifke Müzesi'nde yer alan sekiz akanthus yapraklı iki çelenkli başlık grubu içerisindeki örnekler 5.yüzyıl tarih önerisi ışığında incelenmiştir (Aydın, 2013: Kat. no 212). İncelenen eserlerin en yakın benzer paralelleri üslup özelliklerine göre 6. yüzyıla tarihlendirmiştir (Doğan, 2005: 72; Doğan, 2022: 194-195). Genel değerlendirmeler doğrultusunda eserler geç antik çağ gelişim süreci örneklerini yansıtmaktadır. Benzer örnekler ışığında 4-6. yüzyıla tarihlendirilmektedir.

Sütun başlıkları genel özellikleriyle değerlendirildiğinde, akanthus yaprakları çoğunlukla üç dilimli, geniş damarlı, sivri uçludur. Benzerleri ışığında tarihlendirmede 5.yüzyılın ilk yarısı-6.yüzyıl başını verir (Aydın, 2013: 210). Ayrıca kalathos yüzeyini kaplayan akanthus yaprakların; yan yaprak dilimlerinin komşu yaprak dilimleriyle birleşiminde baklava/eşkenar dörtgen, yan yaprak dilimleri arasında damla motifi bezelidir. Bazı örneklerde yan yaprakların kendi birleşimi içinde de (alt ve üst yaprak arasında) damla motifi oluşur. Yan yaprakların birleşim noktalarında damla ve baklava dilimli geometrik bezemeler 5-6.yüzyıl başkent özelliğidir (Westphalen' 2006: 396). Aynı zamanda dört akanthus yapraklı tek çelenkli ve sekiz akanthus yapraklı çift çelenkli örneklerde akanthus yapraklarının üst dilimi orta bölüme doğru kıvrılmaktadır. Dört akanthus yapraklı ve çift çelenkli örneklerde ise söz konusu durum alt yapraklarda uygulanmıştır.

Yivli çanak başlığı, Tarsus Yeni Hamam 22 nolu bezemede tek örnek olarak yer alır. Bu başlık tipi kareye yakın abakus altında, ters çan şeklindeki kalathos yüzeyi eşit aralıklı uzun yivlerle kaplanmış olup, literatürde "ters çan, çanak, oluk, yivli, dilimli, dil, godron motifli" gibi farklı adlandırmalarla kullanılmıştır. Alp, Anadolu'da ilk kez Helenistik dönemde karşılaştığını, Efes ve Pergamon örneklerinde kalathos alt bölümü akanthus yapraklı, üst kısmı yivlerle bezeli/Yivli-Akanthuslu başlıkların sadeleşerek yivli çanak başlık tipini ortaya çıkardığını ifade etmektedir (Alp, 2006:59). Parman, Roma Dönemi/Trayanus döneminden itibaren kullanıldığı, büyük farklar olmaksızın Erken Bizans Döneminde kullanımının devam ettiğini belirtir (Parman, 2002:181). İncelenen sütun başlığı grubu Kilikya bölgesi mimari ve müze örnekleri kapsamında tespit edilememiştir. Bu başlık tipi Kilikya bölgesi içeriğinde üniktir. Benzerleri diğer bölgelerdeki yapılarda saptanmıştır. Yivli başlıklar üslup açısından yivlerin işleniş açısından farklılık göstermektedir. İncelenen eserde yivlerin içi boş şekilde işlenmiş olması açısından benzerleri İstanbul Arkeoloji Müzesi, Bursa Arkeoloji Müzesi (Aytekin, 2019: Kat.no 48), Bursa ve çevresi (Ötügen, 1996), Konya Arkeoloji Müzesi ve Alaaddin Cami (Temple, 2013 :133, Res. 245-247), Ankara Ahi Elvan ve Arslanhane Cami ile paralellik göstermektedir. Benzer örnekler ışığındaki bu başlıklar tip ve motif özelliklerinden 4-6. yüzyıla tarihlendirilmiştir.

Sekizgen paye/sütun ve başlığı - monolit, Tarsus Eshab-ı Kehf Cami 10-11 nolu bezemede yer alır. Sekizgen payeler/sütunlar genellikle başlıklarıyla birlikte monolit olarak yapılarak kullanılmışlardır. Orta Bizans Dönemi'nde ortaya çıkarak, 9. yüzyıldan 14-15.yüzyıllara kadar yoğun kullanılmıştır. Orta Bizans kiliselerinin templonları dışında kiboriumlarda bu kullanım görülmektedir (Alparslan, 1996:194). İncelenen örneklerde kullanılan başlıklar, kompozit tipin bir çeşitlemesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kilikya bölgesi mimari ve müze örnekleri kapsamında tespit edilemeyen başlıklar bölge için ünik bir örnek oluşturmaktadır. Benzerleri noktasında diğer bölgelerden az sayıda örnek saptanabilmiştir. Bu örnekler kapsamında monolit sekizgen templon sütun ve paye formlarına Konya Sahip Ata Vakıf Müzesi'nde (Temple, 2013: Res.361-362), Muğla, Bodrum ve Milas Arkeoloji Müzesi'nde (Özcan, 2012: Fig. 6-8); sütun başlıkları açısından ise Nevşehir Müzesi'nde (Temple, 2011: Res. 3), Konya Tahir Paşa Cami'nde (Temple, 2013: Res.366) benzer paralel örneklerle rastlanmaktadır. İncelenen eserler 10-12. yüzyıla tarihlenmektedir.

Sütun başlığı olarak kullanmış olan sütun kaideleri ise, Tarsus Ulu Cami 5 nolu ve Adana Ulu Cami 28 nolu bezemelerde yer alır. Attika tipi bir kaide olup, ters çevrilerek sütun başlığı olarak kullanılmıştır. Düz ve dik açılı profilsiz bir plinthos üzerinde sırasıyla torus/dışbükey profil, spira, trokhilos

(scotia)/içbükey profil ve boyun kısmından oluşmaktadır (Fotoğraf 9). Bu tip tipoloji çalışmaları kapsamında attika A tipi grubu içerisinde değerlendirilmektedir (Ötüken, 1996:161; Temple, 2013:239). Attika tipi kaideler Bizans mimarisinde hemen her bölgede yoğun bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Benzerleri Alahan Doğu Bazilikası'nda, Aziz Paulus Kilisesi'nde, Tarsus Müzesi'nde, Adana Arkeoloji Müzesi'nde, Akşehir Arkeoloji Müzesi'nde (Yıldırım, 2006: 26-29), Nevşehir Arkeoloji Müzesi'nde (Temple, 2011: 539,543), İstanbul Studios Manastırı İoannes Kilisesi ve İstanbul Ayasofya Kilisesi'nde rastlanmaktadır. Sütun kaidelerinin ters çevrilerek kaide olarak kullanımı Ankara Ahi Elvan Cami sütun başlıklarında mevcuttur. Bol sayıda veri sunan kaidelerin Anadolu ve başkent örnekleri genellikle 5-6. yüzyıla tarihlendirilmiştir.

Ovalık Kilikya Bölgesi Mersin ve Adana sınırları kapsamındaki mevcut yapılarda işlevsel kullanımıyla incelenen ve değerlendirilen eserlerin neredeyse tamamını mimari işlevli olanlar oluşturur. Bunların çoğunluğu sütun başlığı olmakla beraber sütun ve kaideler gibi bazilikalarda kullanılan taşıyıcı nitelikte mimari unsurlardır. Orta Bizans Dönemi tarihli olan eser liturjik işlevli kuruluşlarda kullanılmış olmalıdır. Eserlerde geç antik çağ geleneğinin devamlılığı gözlemlenmiş olmakla birlikte çoğunluğu Erken Bizans Dönemine tarihlendirilmektedir. Orta Bizans Dönemi tarihli iki eserin aynı yapıda kullanımı mevcuttur. İncelenen eserlerin malzeme, işçilik ve üslup özellikleri bakımından başkent atölyelerinin etkisinin yanı sıra yakın diğer bölgelerden de etkileşimin varlığını yansıttığı söylenebilir. Bu durum ele alınan kentlerin önemli ticari yol ağı üzerinde yer alıyor olmasıyla ve antik dönem içerisinde Ovalık Kilikya bölgesi için yönetim merkezi odaklı kullanılmış olmasıyla açıklanabilir.

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. Karşılaşılabilecek 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 olan ve işlevde kullanıma sahip olan yapılarda saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla etik kurul izni gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Alp, A.O. (2006). "*Pisidia bölgesi Roma dönemi bezemeli mimari elemanları*". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alpaslan, S. (1996). "*Antalya'nın Demre (Kale) ilçesindeki H. Nikolaos Kilisesinde dini ayinle ilgili plastik eserler*". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2013). "Silifke Müzesi Taş Eserler Kataloğu Heykeltraşlık ve Mimari Plastik Eserler". S. Durugönül (Ed.). *Erken Hristiyanlık-Bizans Dönem mimari elemanlarının/süslemelerinin kataloğu ve değerlendirilmesi* içinde (s.185-299). Mersin: Mersin Üniversitesi Kilikia Arkeolojisi Araştırma Merkezi (KAAM) Yayınları.
- Aydın, A. (2016). "Tarsus Müzesi'ndeki Erken Hristiyanlık-Bizans Dönemi mimari Elemanları". S. Durugönül (Ed.). *Tarsus Müzesi Taş Eserleri: Heykeltraşlık ve Mimari Plastik Eserler içinde* (s.186-240). Mersin: Mersin Üniversitesi Kilikia Arkeolojisi Araştırma Merkezi (KAAM) Yayınları.
- Aytekin, F. (2019). "*Bursa Arkeoloji Müzesi Bizans Dönemi Mimari ve Liturjik İşlevli Yapısal Elemanları*".Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Barsanti, C. ve Guiglia, A. (2010). "Late Roman and Early Byzantine Capitals". C. Barsanti ve A. Guiglia (Ed.). *The Sculptures of the Ayasofya Müzesi içinde* (s.79-100). İstanbul: Ege Yayınları.
- Çam, N. (1988). *Adana Ulu Cami Külliyesi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- Çelik, B. (2023). “Adana’da Arkeoloji Müzesi’nde Bulunan Bizans Dönemi Mimari ve Liturjik İşlevli Taş Eserler ”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çerkez, M. (1998). Tarsus Kubat Paşa Medresesi. *Cumhuriyetimizin 75. Yılında düünden bugüne I. Tarsus Sempozyumu 25-26 Aralık 1998* içinde (s.32-46). Adana: Berdan Tarih ve Kültür Varlıklarını Korum Vakfı Yayınları.
- Doğan, S. (2005). Alanya Müzesi’ndeki Bizans Dönemi Taş Eserleri. *22. Araştırma Sonuçları Toplantısı-2 24-28 Mayıs2004* içinde (s.71-76). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Dösim Basımevi.
- Doğan, S. (2022). “Alanya Müzesi’nde Bulunan Mermer- Taş Eserler”. S. Doğan (Ed.). Kalon Oros/Alanya Ortaçağ Arkeolojisi içinde (s. 191-211). Gaziantep: Türk Arkeoloji ve Kültürel Miras Enstitüsü Yayınları.
- Duru, K. (2012). *Tarsus Kitabeleri*.Tarsus: Tarsus Abdürrezzak Öz İlim Merkezi.
- Girginer, U. (2014). *Kilikya: Arkeolojik Rehber*. İstanbul: Homer Kitabevi.
- Güley Tanrıverdi, H. (2006). “Tarsus’ ta Türk İslam mimarisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kaplan, D. (2016). “Tarsus Müzesi’ndeki Roma Dönemi Mimari Elemanları”. S. Durugönül (Ed.). Tarsus Müzesi Taş Eserleri: Heykeltraşlık ve Mimari Plastik Eserler içinde (s.151-184). Mersin: Mersin Üniversitesi Kilikia Arkeolojisi Araştırma Merkezi (KAAM) Yayınları.
- Kautzsch, R. (1936). *Kapitellstudien. Beitrage zu einer Geschichte des spatantiken Kapitells im Osten vom vierten bis ins siebente Jahrhundert*, Studien zur spatantiken Kunstgeschichte 9. Berlin: Leipzig.
- Kırkıl, T. (2008). “Adana Kent Merkezinde Cami Mimarisinin Geçmişten Günümüze Gelişimi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Kramer, J. (1997). *Spantantike Frühes Christentum Byzanz Kunst im Ersten Jahrtausend.Spantantike Korinthische Säulenkapitelle in Rom*. Germany: Reichert Verlag Wiesbaden.
- Melvani, N. (2018). “Paleologos Konstantiopolis’inde Geç, Orta ve Erken Bizans Heykeli”. S. Yalman ve I. Jectiv (Ed.). *10. Uluslararası Anamed Yıllık Sempozyumu Devşirme Malzemenin Yeniden Doğuşu* içinde (s.155-175). İstanbul: Anadolu Medeniyetleri Araştırma Merkezi (ANAMED) Yayınları.
- Ötügen, S.Y. (1996). *Forchungen im Nordwestlichen Kleinasien Antike und Byzantinische Denkmaler in der Provinz Bursa. İstMitt 41*. Tübingen: Ernst Wasmuth Verlag.
- Özcan, H. (2012). Muğla, Bodrum, ve Milas Arkeoloji Müzeleri’ndeki Orta Bizans Dönemine Ait Bir Grup Liturjik İşlevli Taş Eser, *Olba*, 20,417-452.
- Öztürk, Ç. (2014). “Tarsus, Yeni Hamam Restorasyon ve Yeniden Kullanım Projesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Ç. ve Mihçioğlu, E. (2020). Koruma ve Yeniden Kullanım Sorunları Bağlamında Mersin-Adana Bölgesi’ndeki Tarihi Hamamlara Bir Örnek: Tarsus’ta Yeni Hamam, *Kent Kültürü ve Yönetim Dergisi*,13 (1), 78-96.
- Parman, E. (2002). *Ortaçağda Bizans Döneminde Frigya (Phrygia) ve Bölge Müzelerindeki Bizans Taş Eserleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ramazanoğlu, G. (2010). Tarsus’un Kalbinde: Tarihi Tarsus Camilerine Bakış. *Türk-İslam Kültür ve Medeniyetinde Tarsus Bildiri ve Müzakereler 28-30 Mayıs 2010* içinde (s.318-342). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık Ticaret İşletmesi.
- Sayar, M.H. (2016). Tarsos und Severus Alexander. *Epigraphica Anatolica*, 49, 177-186.

- Tanburoğlu, N. (2017). “*Adana’da Yapı Toplulukları ve Şehrin Gelişimi*”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temple, Ç. (2011). “*Nevşehir Müzesi’nde Bulunan Bizans Dönemi Mimari ve Liturjik Taş Eserleri*”. C. Erel ve diğerleri (Ed.). *Anadolu Kültürlerinde Süreklilik ve Değişim*. Dr. A. Mine Kadiroğlu’na Armağan içinde (s.537-552). Ankara: Rekmay Ltd. Şti.
- Temple, Ç. (2013). “*Konya/İkonion ve Çevresinde bulunan Bizans dönemi taş eserleri*”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, O. (1985). Adana Ulu Camii, *Vakıflar Dergisi*, XIX, 277-284.
- Ünal, A., ve Girginer, K. S. (2007). *Kilikia-Çukurova İlk Çağlardan Osmanlı Dönemi’ne Kadar Kilikia’da Tarihi Coğrafya*. İstanbul: Homer Kitabevi.
- Yavuzylmaz, Y. (2014). “*Kocaeli Merkezde Bulunan Bizans Dönemi Taş Eserleri*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Ş. (2006). “*Philemonion’daki (Akşehir) Bizans Dönemi taş eserleri*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, L. (2020). Mersin’de Somut Kültürel Miras Bilinci ve Koruma Üzerine Bir Değerlendirme, *Amisos*, 5(8), 156-177.
- Zollt, T. (1994). *Kapitellplastik Konstantinopels Vom 4. Bis 6. Jahrhundert N. Chr: Mit Einem Beitrag Zur Untersuchung Des Ionischen Kampferkapitells*. Verlag: Bonn.
- Westphalen, S. (2006). Studien zur frühbyzantinischen Bauornamentik im Rauhen Kilikien: Diokaisareia/Uzuncaburc. *Istanbuler Mitteilunge*, 56, 391-405.

*Araştırma Makalesi / Research Article***Ovalık Kilikya Bölgesinde Antik Spolia Kullanımı: “Mersin ve Adana”***Ancient Spolia Use in the Plain Cilicia Region: “Mersin and Adana”*

Emel YILDIZ

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.374](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.374)

Geliş/Received: 07/11/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract**Introduction**

The Cilician Region is divided into two parts according to its geographical structure: Mountainous Cilicia/Tracheia and Plain Cilicia/Pedias. Lemon/Lamas River is known as the boundary separating Mountainous and Plain Cilicia (Longlois,1947). The Plain Cilicia, known today as Çukurova, consists of the Plain section stretching from Soloi/Pompeiiopolis to Alexandria Kat Isson/Iskenderun (Tekocak, 2006). It is located at an important junction connecting Eastern and Western Anatolia and the Aegean. (Ünal & Girginer, 2007). The research topic is limited to the functional use of ancient spolia/reused material in the structures of ‘Mersin and Adana’ within the boundaries of Plain Cilicia. Previously, no work had been done on this subject, and it is significant that it will be addressed for the first time in this study. The Findings have been detected in the districts of Akdeniz and Tarsus in the province of Mersin, as well as in the district of Seyhan in the province of Adana. Mersin province’ in Akdeniz district, Mersin Old Ulu Mosque (M.1869/M.1898), and Tarsus district Ulu Mosque (H.579/M.1579), Eshab-ı Kehf Mosque (H.1289/M.1872), Bial-i Habeşi Small Mosque (M.1874), Kubat Paşa Madrasa (M.1517-20), New Bath (M.1569-89 /M.1785-86) and Old /Şahmaran Bath (M. before 1651 –M.1873) together with Adana province in Seyhan district Ulu Mosque (H.913-948/ M.1513-1541) and Sheikh Zülfo Mosque (H.1298/M.1881) constitutes the catalogue of structures examined. These include four column and column capital in the harim of the Old Ulu Mosque in Mersin, five column and capitals in the harim of the Ulu Mosque in Tarsus, two column and capitals in the last congregation space of the Eshab-ı Kehf Mosque and Bilal-i Habeşi Mosque, one inscription block on the north facade of the Kubat Paşa Madrasa, one capital in the warm section and seven capital in the hot section of the New Bath, two capital in the hot section of the Old/ Şahmaran Bath, Adana Ulu Mosque harim and in the sections where the arches rest on the body wall two capital, Sheikh Zülfo Mosque last congregation space two column and capital have been detected. Among these, in addition to the use of capitals in their original form for the same function, in some cases the use of column bases as capitals and column capitals as basin of a bath is also mentioned. The artifacts are mostly made of marble and a small number of stone materials. The artifacts described by their style, type and material-technical features have been compared with similar examples to shed light on dating proposal and evaluations.

Methods

Conducted in the region as of 2021, this research consists of successive stages using an interdisciplinary methodology. In the first phase of the research, a systematic review of the existing literature was conducted to establish a theoretical framework. During the fieldwork phase, the current conditions of the identified structures and artifacts were examined on site; photographic documentation and technical data recording were carried out simultaneously. Architectural plastic elements with a high level of preservation (condition) have been concretized in a digital environment with technical drawings in order to create a typological database. In the analytical process, the morphological descriptions, stylistic features, and material-technical data of the works used as sources were evaluated through comparative analysis. In this direction, analogies have been established with architectural examples and museum

collections in different geographical areas, particularly in the Cilicia region. Data obtained was synthesized with similar examples in the literature, personal archive records, and institutional visual data to develop a comprehensive chronological proposal regarding the origins and stages of the works.

Results and Discussion

According to research findings, the spolia materials used in the construction of mosque, small mosque, madrasa and bath structures consist of particularly column capitals together with columns, column bases and inscription blocks. The use of Corinthian style capitals with four acanthus leafed single and double rowed, eight acanthus leafed double rowed is intensive. Some of the capitals in this group are of the lyre type. It is of the type with fluted echinus capital, composite capitals.

In Corinthian capitals, ornamentation number 31 is unique in that it has with four acanthus leafed and single rowed. Decorations numbered 4, 12-13, 17-33, 29-30 and 32 appear on the with four acanthus leafed and double rowed. Within this group the capitals, ornaments numbered 4, 12-13, 17, 23, 31-32 are of the lyre type consists of leaves emerging from the calathos, forming volutes at the corners with a 'U' or 'V' shaped combination of helices. The group with eight acanthus leafed and double rowed, decorations numbered 1-2, 5-8, 16, 18, 20. Also within this group, decorations numbered 3 and 26-27 are of a different form featuring acanthus leafed double rowed, caulis roots, covering/supporting leaves, and helices and volute formations. The fluted echinus capital is unique in decoration number 22. This type of capital has been referred to in the literature by various names such as 'inverted bell, echinus, glyphe, fluted, slotted, godron motif'. It is unique in that no architectural or museum parallels have been found in the Cilician region. The octagonal plinth/column and capital are used as a monolith in ornamentation numbers 10-11. The capitals appear as a variation of the composite type. The column bases are of the Attic A type in decorations numbered 5 and 28.

Most of them are made of marble, and a small number of stone materials. Spolia materials; in decorations numbered 1-8 in the harim space, and in decorations numbered 10-13 and 31-32 in the last congregation space, columns and capitals have been used as supporting elements in a function appropriate to their original use. The column bases were turned upside down and used as capitals in decorations numbered 9 and 28 in the harim space, while the capitals were used as basins in decorations numbered 17-27 in the hot rooms of the bath, thus acquiring a new function. The artefacts, which reflect the continuity of the late antique tradition in terms of craftsmanship and style, mostly date from the Early Byzantine period (4th–6th centuries), although a small number provide historical data from the Middle Byzantine period (10th–12th centuries).

EK: Seçki Benzer Örnekler Listesi



AdanaArkeoloji
Müzesi
(Teşhir)



Tarsus Müzesi
(Aydın,2016)



Silifke Müzesi
(Aydın,2013)



Silifke Reşadiye
Cami



Bursa Arkeoloji
Müzesi (Aytekin,
2019)

Dört akanthus yapraklı ve tek çelenkli korinth başlık tipi benzer örnekler



AdanaArkeoloji
Müzesi
(Teşhir)



St. Paul Anıt
Müzesi
(Bahçe/Teşhir)



Silifke Müzesi
(Bahçe/Teşhir)



Silifke Haliliye
Cami



Bursa Arkeoloji
Müzesi (Aytekin,
2019)

Dört akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlık tipi/ “V” lir formulu benzer örnekler



MersinArkeoloji
Müzesi
(Teşhir)



Tarsus Müzesi
(Aydın,2016)



Silifke Müzesi
(Bahçe/Teşhir)



Adana Arkeoloji
Müzesi
(Çelik,2023)



Tarsus/ Bilal-i
Habeşi Mescidi

Dört akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlık tipi/ “U” lir formulu - yaprak bezemeli benzer örnekler



MersinArkeoloji
Müzesi
(Teşhir)



Adana Arkeoloji
Müzesi
(Teşhir)



Adana
ArkeolojiMüzesi
(Teşhir)



Silifke Müzesi
(Aydın,2013)



Tarsus Müzesi
(Aydın,2016)

Sekiz akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlık tipi benzer örnekler



MersinArkeoloji
Müzesi
(Teşhir)



Silifke Müzesi
(Bahçe/Teşhir)



St. Paul Anıt
Müzesi
(Bahçe/Teşhir)



Tarsus Müzesi
(Kaplan, 2016)



Alanya Müzesi
(Doğan,2003)

Sekiz akanthus yapraklı ve çift çelenkli korinth başlık tipi/kaplama-destek yapraklı benzer örnekleri



Bursa ve çevresi (Ötüken, 1996)



Bursa Arkeoloji Müzesi (Aytekin, 2019)



Konya Arkeoloji Müzesi (Temple, 2013)



Ankara Arslanhane Cami



Ankara Ahi Elvan Cami

Yivli Çanak başlık tipi benzer örnekler



Konya Tahir Paşa Cami (Temple, 2013)



Konya Sahip Ata Vakıf Müzesi (Temple, 2013)



Nevşehir Müzesi (Temple, 2011)



Silifke Müzesi (Aydın, 2013)



Tarsus Müzesi (Aydın, 2016)

Sekizgen paye/sütun başlığı ve attika tipi sütun kaidesi benzer örnekler

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme

*A Study on Teachers' Attitudes towards In-Service Training and their Perceptions of Professional Development Self-Efficacy*Alper AYTAÇ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.375](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.375)

Geliş/Received: 13/11/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları üzerine bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Marmara Bölgesi’nde bir büyük şehrin bir merkez ilçesinde görev yapmakta olan 361 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşırken, hizmet içi eğitime yönelik tutumları, Etkisizliğe Yönelik Tutum alt boyutu kapsamında, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Mesleki kademeye göre anlamlı şekilde farklılaşma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları mesleki gelişim öz yeterlik algılarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmelerine yönelik adımlar atılabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine zemin hazırlayacak faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitime yönelik tutumlar, beklentiye yönelik tutum, mesleki gelişim öz yeterlik algıları, öğretimsel gelişim.

Abstract

This study aims to examine teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy. The study was designed using a correlational survey model. The data collection instruments used in the study were the Attitude Toward In-Service Training Scale for Teachers and the Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale. The sample of the study consisted of 361 teachers working in a central district of a metropolitan city in the Marmara Region during the spring semester of the 2024–2025 academic year. According to the results, teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy were at a high level. While teachers' perceptions of professional development self-efficacy differed significantly by gender, their attitudes toward in-service training differed significantly by gender only within the Attitude Toward Ineffectiveness subdimension. Teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy differed significantly according to their

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gürsu Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa, e-mail adresi: alperaytac10@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5087-8482>

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Aytaç, A., (2026). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 821-842.

postgraduate education status. No significant differences were found according to professional seniority. A positive and moderate significant relationship was found between teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy. Teachers' attitudes toward in-service training were found to significantly and positively predict their perceptions of professional development self-efficacy. In this context, steps may be taken to encourage teachers to pursue postgraduate education. Activities aimed at fostering teachers' positive attitudes toward in-service training may be implemented.

Keywords: Attitudes toward in-service training, attitude toward expectations, professional development self-efficacy perceptions, instructional development.

GİRİŞ

Hizmet içi eğitim; “çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025a). Yani hizmet içi eğitimin amacının bir kurumda çalışan bireylerin verimliliğini arttırmak olduğu söylenebilir (Harris, 1989; Saiti ve Saitis, 2006). Öğretmenler için tasarlanan hizmet içi eğitim planlamalarının hedefi de öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini, değişen dünya koşullarına paralel olarak, geliştirmektir (Ainsworth, 1976). Şişman’a (1999) göre de hizmet içi eğitim, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki verimliliklerini arttırmak için planlanan eğitsel etkinlikleri ifade etmektedir. Bu tanımlamalar bağlamında ele alındığında hizmet içi eğitimin yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Değişen dünya paradigmaları epistemolojik dönüşümlerle paralel hareket etmektedir. Bu karşılıklı etkileşim sonucunda yaşamın birçok alanı etkilenmektedir (Cingel Bodinet, 2016). Kuşkusuz bu süreçten en çok etkilenen ise eğitim sistemleridir (Erçetin ve Bisaso, 2016). Sistemlerin etkilenmesi sonucunda ise eğitim programlarında da değişiklikler gerçekleşmektedir (Wals vd., 2022). İşte eğitimde yaşanan bu değişimler öğretmenleri yaşam boyu öğrenen bireyler olmaya teşvik etmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasında ise hizmet içi eğitim programları ön plana çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitim programları sayesinde öğretmenler, kendi alanlarındaki güncel gelişmelerden haberdar olmakta ve yeni uygulamaları sınıflarında uygulama imkânı bulmaktadırlar (You vd., 2025). Yani hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin pedagojik alt yapılarını güçlendirerek yetkinlik kazandırmaktadır. Bu yetkinlik sonucunda ise öğretmenlerin öğrencilerine daha nitelikli eğitim sunduklarını söylemek mümkündür (Uzorka vd., 2024). Bu bakımdan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik yaklaşımları önemlidir. Bu noktada karşımıza duyuşsal bir faktör olan tutumlar çıkmaktadır. Tutum, “belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025b). Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının, hizmet içi eğitim programlarına ve bu doğrultuda yapılan planlamalara yönelik olumlu ya da olumsuz eğilimlerini ifade ettiği söylenebilir.

Türkiye’de hizmet içi eğitim, bu amaçla kurulmuş olan merkezlerde gerçekleştirilmektedir (Saban, 2000). Hizmet içi eğitim merkezleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne bağlıdır. Çalışma prensibi taşra ve merkez olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eğitimler mahalli yani öğretmenlerin bağlı bulundukları il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde olabildiği gibi, merkez teşkilat yani bakanlık tarafından belirlenmiş olan hizmet içi eğitim enstitülerinde de olabilmektedir. Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde konuşlanan hizmet içi eğitim enstitülerinde öğretmenlere eğitimler verilmektedir. Yapılan planlamalar doğrultusunda hizmet içi eğitim enstitülerinin yetersiz kaldığı durumlarda ise bakanlık bünyesindeki diğer kurumların fiziksel imkânlarından faydalanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Bunun yanı sıra internet veri tabanları üzerinden de hizmet içi eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ismi verilen bu sistemde öğretmenlere çeşitli eğitimler tanımlanmakta ve belirli bir süre içerisinde öğretmenler bu eğitimleri tamamlamaktadırlar. ÖBA’nın amacı mevcut hizmet içi eğitim programlarına destek sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Özetle bakanlık bünyesinde gerçekleştirilen bütün bu çalışmaların amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasıdır.

Mesleki gelişim, bireyin mesleki bilgi ve becerilerini, planlı şekilde ve belirli bir süreklilik içinde, geliştirmesini kapsayan bir öğrenme sürecidir (Friedman ve Phillips, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise, pedagojik bilgi temellerini sağlamlaştırma ve öğretim uygulamalarını güncel tutumlarını içermektedir (Işık, 2023; OECD, 2009). Guskey’e (2002) göre eğitim sürecinin amacı

öğrencinin akademik başarısını arttırmaktır. Bu bakımdan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi de bu ekseninde planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir. Yani öğrenme-öğretme sürecinin verimli geçmesi ve hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin mesleki gelişimleri önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini uygulama sahasına yansıtılabilmeleri için yeterli temele sahip olmalarının yanı sıra, kendilerini yeterli hissetmeleri de önem arz etmektedir. Bu noktada karşımıza öz yeterlik kavramı çıkmaktadır. Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik, bireyin bir şeyi yapabilmesine ilişkin kendisi hakkındaki yargısını ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algısı ise mesleki gelişim süreçlerine yönelik kendilerini ne kadar istekli ve yetkin hissettikleri ile ilgili bir kavramdır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Yani bu kavram, öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini gerçek sınıf ortamına ne ölçüde aktarabildiklerine yönelik kendileri hakkındaki yargılarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik bilimsel araştırmalara bakıldığında çoğunlukla hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Akar, 2007; Aslan vd., 2015; Bağ ve Çeviker Ay, 2017; Camuzcu ve Duruhan, 2011; İnce vd., 2019; Karadağ, 2015; Karasu vd., 2014; Metin ve Özmen, 2010; Serin ve Korkmaz, 2014; Şen, 2011, Uşun ve Cömert, 2003) ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği (Azdir, 2021; Balta vd., 2015; Bulut, 2023; Dündar, 2021; Metin, 2010, Önen vd., 2009; Salihoğlu ve Yayla, 2023; Shahmohammadi, 2013; Veenman vd., 1994; Yamaçlı, 2020) üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını (Çelen vd., 2016; Karasolak vd., 2013; Malika ve Salah, 2021; Parlak, 2023) inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ile ilgili bilimsel çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Durmaz, 2023; Gündücü ve Çemrek, 2022; Yavuzcan, 2023). Bu iki değişkeni bir arada inceleyen bir bilimsel çalışmaya ise ilgili alanyazında rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ve ilgili alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek sonuçların öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde politika yapıcılara çeşitli bakış açıları sunabileceğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları üzerine bir inceleme gerçekleştirmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları cinsiyet, lisansüstü eğitim alma, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları cinsiyet, lisansüstü eğitim alma, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları mesleki gelişim öz yeterlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında bahar döneminde Marmara Bölgesi'nde bir şehrin merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine seçiminde kolay erişebilirlik bakımından uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacının zaman ve maliyet açısından erişimi nispeten daha kolay olan bireyleri örneklem dâhil ettiği olasılıksız bir örneklem yaklaşımıdır (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmaya katılımda gönüllük esası dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi 361 öğretmen oluşturmıştır.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin 177'si (% 49) kadın, 184'ü (% 51) erkektir. Öğretmenlerin 111'i (% 31) lisansüstü eğitim alırken, 250'si (% 69) lisansüstü eğitim almamıştır.

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemleri; 54'ü (% 15) 1-10 yıl, 163'ü (% 45) 11-20 yıl, 144'ü (% 40) 21 yıl ve üstü şeklindedir

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında “Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” (Yaman ve Tekin, 2010) ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği” (Yenen ve Kılınç, 2021) isimli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖHIET): Ölçek Yaman ve Tekin (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda dört alt boyuttan ve 29 maddeden oluşan bir ölçek ortaya konmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT), Beklentiye Yönelik Tutum (BYT), Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT), Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) isimleri verilmiştir. ESYT alt boyutunda 9, BYT alt boyutunda 12, EYT alt boyutunda 5, DVYT alt boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları bağlamında DFA yapılmamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırma verileri üzerinden DFA yapılmıştır. Analizler sonucunda uyum iyiliği değerlerinin (CMIN/DF= 3.056, RMR= 0.098, CFI= 0.912, IFI= 0.912, TLI= 0.901, RMSEA= 0.076) kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır (Sümer, 2000). Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri ESYT alt boyutu için 0.89, BYT alt boyutu için 0.88, EYT alt boyutu için 0.80, DVYT alt boyutu için 0.93 ve ölçeğin geneli için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma verileri üzerinden yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri ESYT alt boyutu için 0.94, BYT alt boyutu için 0.86, EYT alt boyutu için 0.86, DVYT alt boyutu için 0.95 ve ölçeğin geneli için 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği (ÖMGÖ): Ölçek Yenen ve Kılınç (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda dört alt boyuttan ve 20 maddeden oluşan bir ölçek ortaya konmuştur. Öğretimsel Gelişim (ÖG) alt boyutu 6, Kurumsal Gelişim (KG) alt boyutu 5, Kişisel Gelişim (KSG) alt boyutu 5, Alansal Gelişim (AG) alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırma verileri ile DFA gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda uyum iyiliği değerlerinin (CMIN/DF= 2.624, RMSEA= 0.067, CFI= 0.909, GFI= 0.900, IFI= 0.910, SRMR= 0.071) kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır (Sümer, 2000). Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri ÖG alt boyutu için 0.86, KG alt boyutu için 0.89, KSG alt boyutu için 0.88, AG alt boyutu için 0.78 ve ölçeğin geneli için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma verileri üzerinden yapılan güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha değerleri ÖG alt boyutu için 0.66, KG alt boyutu için 0.70, KSG alt boyutu için 0.72, AG alt boyutu için 0.86 ve ölçeğin geneli için 0.83 olarak hesaplanmıştır. ÖG alt boyutu için ortaya çıkan güvenirlik değerinin 0.70'ın altında olduğu dikkati çekmektedir. KG ve KSG alt boyutlarının güvenirlik değerlerinin ise sınırda bulunduğu görülmektedir. Özdamar'ın (2016) belirttiği üzere, eğitim ve sosyal bilimler alanında Cronbach Alfa katsayısının 0.60–0.75 aralığında yer alması kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen 0.66 değerinin, ölçeğin güvenirliği açısından kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında verilerin toplanması aşamasında öncelikle ölçekleri geliştiren bilim insanlarından ölçeklerin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. İkinci aşamada, belirlenen araştırma örneklemine ölçekler uygulanmıştır. Uygulamalar 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, haziran ayında, gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise veriler SPSS programına yüklenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada öncelikle çalışmadaki veriler normallik varsayımları bağlamında kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmadaki verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu bağlamda sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu inceleme, ölçeğin hem genel boyutunda yani tümünde hem alt boyutları özelinde gerçekleştirilmiştir. Bu yöndeki bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma verilerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT)	361	-0.926	0.235
Beklentiye Yönelik Tutum (BYT)	361	-0.926	1.236
Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT)	361	-0.613	0.211
Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT)	361	-0.522	-0.488
ÖHİET ölçek geneli	361	-0.555	0.164
Öğretimsel Gelişim (ÖG)	361	0.304	-0.025
Kurumsal Gelişim (KG)	361	-0.220	0.120
Kişisel Gelişim (KSG)	361	-0.536	1.261
Alansal Gelişim (AG)	361	-0.328	-0.520
ÖMGÖ ölçek geneli	361	0.059	0.030

Tablo 1’de araştırma verilerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri bulunmaktadır. Değerlerin -0.926 ile 1.261 arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery’e (2010) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir. Kline’a (2011) göre ise araştırma verilerinin normal dağılımda olduğunun kabul edilebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin 3’ün altında olması gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırma verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında parametrik testlerin kullanılması yönünde karar alınmıştır. Cinsiyet ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerinde anlamlı farklılığın ortaya konmasında bağımsız t testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılığın ortaya konmasında ANOVA kullanılmıştır. Bu aşamada anlamlı sonuç çıkması durumunda ise gruplar arasındaki fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Tukey testinin tercih edilmesinin sebebi çoklu karşılaştırmalardaki kararlı yapısıdır. Hsu’ya (1996) göre Tukey testi, normal dağılımın olduğu verilerde, Tip 1 hatasının kontrol edilmesini önemli ölçüde sağlamaktadır. Değişkenler arasındaki karşılıklı ilişki için Perason korelasyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadaki ölçeklere yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi, AMOS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

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. Karşılaşılabilecek 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 Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’nun 23/05/2025 tarih ve 2025-05 sayılı toplantısında alınan karar ile etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularının sırasına göre sunulmuştur. İlk olarak hizmet içi eğitime yönelik tutumların ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. İkinci olarak bu hizmet içi eğitime yönelik tutumların cinsiyet, lisansüstü eğitim alma ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişip değişmediğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü olarak mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Dördüncü olarak mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyet, lisansüstü eğitim alma ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişip değişmediğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Beşinci olarak hizmet içi eğitime yönelik tutumlar ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki karşılıklı ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Altıncı olarak hizmet içi eğitime yönelik tutumlar ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmada birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda betimsel istatistik verileri ortaya konmuştur. Bu kapsamdaki bilgiler tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin betimsel istatistik bilgileri

Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS
Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT)	361	1.00	5.00	3.86	1.03
Beklentiye Yönelik Tutum (BYT)	361	1.67	5.00	4.15	0.61
Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT)	361	1.00	5.00	3.63	0.89
Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT)	361	1.00	5.00	3.52	1.15
Ölçek geneli	361	1.28	5.00	3.91	0.65

Tablo 2’de öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik bilgileri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları; Etkisizliğe Yönelik Tutum ($\bar{x}$ = 3.86, SS= 1.03), Beklentiye Yönelik Tutum ($\bar{x}$ = 4.15, SS= 0.61), Etkililiğe Yönelik Tutum ($\bar{x}$ = 3.63, SS= 0.89), Değer Vermeye Yönelik Tutum ($\bar{x}$ = 3.52, SS= 1.15) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($\bar{x}$ = 3.91, SS= 0.65) yüksek düzeydedir.

Çalışmada ikinci araştırma sorusuna kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, lisansüstü eğitim alma ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişimi incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve cinsiyet değişkeni

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	Cohen’s d
ESYT	Kadın	177	3.99	0.95	359	2.20	0.02	0.24
	Erkek	184	3.74	1.10				
BYT	Kadın	177	4.16	0.59	359	0.06	0.94	-
	Erkek	184	4.15	0.63				
EYT	Kadın	177	3.59	0.89	359	-0.82	0.40	-
	Erkek	184	3.67	0.90				
DVYT	Kadın	177	3.54	1.09	359	0.39	0.69	-
	Erkek	184	3.49	1.20				
Ölçek genel	Kadın	177	3.94	0.61	359	1.01	0.31	-
	Erkek	184	3.87	0.69				

Tablo 3’te öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(359)} = 2.20, p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ = 3.99, SS= 0.95), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{x}$ = 3.74, SS= 1.10) daha yüksektir. Buna karşın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) [$t_{(359)} = 0.06, p > .05$], Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) [$t_{(359)} = -0.82, p > .05$], Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) [$t_{(359)} = 0.39, p > .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = 1.01, p > .05$] cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988).

Çalışmada ikinci araştırma sorusu bağlamında ikinci olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Lisansüstü eğitim alma değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve lisansüstü eğitim alma değişkeni

Boyut	Durum	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
ESYT	Aldım	111	4.03	1.01	359	2.08	0.03	0.23
	Almadım	250	3.79	1.04				
BYT	Aldım	111	4.25	0.54	359	2.31	0.02	0.25
	Almadım	250	4.10	0.64				
EYT	Aldım	111	3.77	0.94	359	1.98	0.04	0.22
	Almadım	250	3.57	0.87				
DVYT	Aldım	111	3.87	1.10	359	3.95	0.00	0.45
	Almadım	250	3.36	1.13				
Ölçek geneli	Aldım	111	4.07	0.63	359	3.10	0.00	0.35
	Almadım	250	3.84	0.66				

Tablo 4'te öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) [$t_{(359)} = 2.08$, $p < .05$], Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) [$t_{(359)} = 2.31$, $p < .05$], Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) [$t_{(359)} = 1.98$, $p < .05$], Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) [$t_{(359)} = 3.95$, $p < .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = 3.10$, $p < .05$] lisansüstü yapma durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu bağlamda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada ikinci araştırma sorusu bağlamında üçüncü olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için ANOVA uygulanmıştır. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki kıdem değişkeni

Ölçek Boyutları	Kıdem	$\bar{x}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
ESYT	1-10	3.81	Gruplar arası	5.609	2	2.805	2.617	0.07
	11-20	3.75	Gruplar içi	383.674	358	1.072		
	21 ve üstü	4.01	Toplam	389.283	360			
BYT	1-10	4.03	Gruplar arası	1.532	2	0.766	2.018	0.13
	11-20	4.21	Gruplar içi	135.882	358	0.380		
	21 ve üstü	4.12	Toplam	137.414	360			
EYT	1-10	3.59	Gruplar arası	0.111	2	0.055	0.068	0.93
	11-20	3.64	Gruplar içi	291.383	358	0.814		
	21 ve üstü	3.64	Toplam	291.494	360			
DVYT	1-10	3.39	Gruplar arası	1.787	2	0.894	0.674	0.51
	11-20	3.49	Gruplar içi	474.959	358	1.327		
	21 ve üstü	3.59	Toplam	476.747	360			
Ölçek Geneli	1-10	3.82	Gruplar arası	0.697	2	0.349	0.800	
	11-20	3.90	Gruplar içi	155.950	358	0.436		0.45
	21 ve üstü	3.95	Toplam	156.647	360			

Tablo 5'te öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) [$F_{(2-358)} = 2.617, p > .05$], Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) [$F_{(2-358)} = 2.018, p > .05$], Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) [$F_{(2-358)} = 0.068, p > .05$], Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) [$F_{(2-358)} = 0.674, p > .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$F_{(2-358)} = 0.800, p > .05$] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Çalışmada üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda betimsel istatistik verileri ortaya konmuştur. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistik bilgileri

Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{x}$	SS
Öğretimsel Gelişim (ÖG)	361	2.17	5.00	3.68	0.53
Kurumsal Gelişim (KG)	361	1.80	5.00	3.89	0.56
Kişisel Gelişim (KSG)	361	1.00	5.00	3.87	0.60
Alansal Gelişim (AG)	361	2.00	5.00	4.01	0.71
Ölçek Geneli	361	2.45	5.00	3.84	0.47

Tablo 6'da öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algı düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik bilgileri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları; Öğretimsel Gelişim (ÖG) ($\bar{x} = 3.68, SS = 0.53$), Kurumsal Gelişim (KG) ($\bar{x} = 3.89, SS = 0.56$), Kişisel Gelişim (KSG) ($\bar{x} = 3.87, SS = 0.60$), Alansal Gelişim (AG) ($\bar{x} = 4.01, SS = 0.71$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($\bar{x} = 3.84, SS = 0.47$) yüksek düzeydedir.

Çalışmada dördüncü araştırma sorusuna kapsamında ilk olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve cinsiyet değişkeni

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
ÖG	Kadın	177	3.63	0.53	359	-1.84	0.06	-
	Erkek	184	3.73	0.53				
KG	Kadın	177	3.82	0.55	359	-2.27	0.02	0.23
	Erkek	184	3.95	0.56				
KSG	Kadın	177	3.75	0.59	359	-3.71	0.00	0.38
	Erkek	184	3.98	0.60				
AG	Kadın	177	3.96	0.69	359	-1.32	0.18	-
	Erkek	184	4.06	0.73				
Ölçek genel	Kadın	177	3.77	0.45	359	-2.88	0.00	0.30
	Erkek	184	3.91	0.48				

Tablo 7'de öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Öğretimsel Gelişim (ÖG) [$t_{(359)} = -1.84, p > .05$] ve Alansal Gelişim (AG) [$t_{(359)} = -1.32, p > .05$] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Kurumsal Gelişim (KG) [$t_{(359)} = -2.27, p < .05$], Kişisel Gelişim (KSG) [$t_{(359)} = -3.71, p < .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = -2.88, p < .05$] cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu kapsamda erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada dördüncü araştırma sorusu kapsamında ikinci olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Lisansüstü eğitim alma

değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve lisansüstü eğitim alma değişkeni

Boyut	Durum	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p	Cohen’s d
ÖG	Aldım	111	3.79	0.47	359	2.56	0.01	0.31
	Almadım	250	3.63	0.55				
KG	Aldım	111	3.95	0.54	359	1.41	0.15	-
	Almadım	250	3.86	0.56				
KSG	Aldım	111	3.96	0.64	359	1.99	0.04	0.16
	Almadım	250	3.82	0.58				
AG	Aldım	111	4.05	0.64	359	0.69	0.48	-
	Almadım	250	3.99	0.73				
Ölçek geneli	Aldım	111	3.92	0.44	359	2.13	0.03	0.23
	Almadım	250	3.81	0.48				

Tablo 8’de öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Kurumsal Gelişim (KG) [$t_{(359)} = 1.41, p > .05$] ve Alansal Gelişim (AG) [$t_{(359)} = 0.69, p > .05$] alt boyutlarında lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Öğretimsel Gelişim (ÖG) [$t_{(359)} = 2.56, p < .05$], Kişisel Gelişim (KSG) [$t_{(359)} = 1.99, p < .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = 2.13, p < .05$] lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değerleri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu kapsamda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada dördüncü araştırma sorusu kapsamında üçüncü olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi ortaya konmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için ANOVA uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve mesleki kıdem değişkeni

Ölçek Boyutları	Kıdem	$\bar{x}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
ÖG	1-10	3.82	Gruplar arası	3.987	2	1.994	7.269	0.00
	11-20	3.75	Gruplar içi	98.189	358	0.274		
	21 ve üstü	3.56	Toplam	102.176	360			
KG	1-10	3.90	Gruplar arası	0.065	2	0.033	0.102	0.90
	11-20	3.87	Gruplar içi	114.162	358	0.319		
	21 ve üstü	3.90	Toplam	114.227	360			
KSG	1-10	3.82	Gruplar arası	0.119	2	0.060	0.161	0.85
	11-20	3.87	Gruplar içi	132.693	358	0.371		
	21 ve üstü	3.88	Toplam	132.813	360			
AG	1-10	4.05	Gruplar arası	0.367	2	0.184	0.358	0.70
	11-20	4.03	Gruplar içi	183.827	358	0.513		
	21 ve üstü	3.97	Toplam	184.194	360			
Ölçek Geneli	1-10	3.88	Gruplar arası	0.370	2	0.185	0.821	0.44
	11-20	3.86	Gruplar içi	80.612	358	0.225		

	21 ve üstü	3.84	Toplam	80.982	360			

Tablo 9’da öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimine yönelik sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları; Kurumsal Gelişim (KG) [$F_{(2-358)} = 0.102$, $p > .05$], Kişisel Gelişim (KSG) [$F_{(2-358)} = 0.161$, $p > .05$], Alansal Gelişim (AG) [$F_{(2-358)} = 0.358$, $p > .05$] ve ölçeğin genel boyutunda [$F_{(2-358)} = 0.821$, $p > .05$] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Öğretimsel Gelişim (AG) alt boyutunda [$F_{(2-358)} = 7.269$, $p < .05$] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri (η^2) 0.03 ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu kapsamda 1-10 yıl ($\square = 3.82$) ve 11-20 yıl ($\square = 3.75$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları, 21 yıl ve üstü ($\square = 3.56$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada beşinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Bu bağlamda Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik analizler

Boyutlar	ESYT	BYT	EYT	DVYT	HİE genel
ÖG	-0.03	0.24**	0.35**	0.27**	0.21**
KG	0.10*	0.31**	0.38**	0.33**	0.32**
KSG	0.19**	0.35**	0.41**	0.37**	0.39**
AG	0.07	0.28**	0.31**	0.25**	0.26**
MGÖ genel	0.10*	0.37**	0.45**	0.38**	0.37**

Tablo 10’da öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki ilişki sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları genel boyutu ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) alt boyutunun mesleki gelişim öz yeterlik algıları alt boyutlarından Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bununla birlikte Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) alt boyutunun Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG) ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) alt boyutunun mesleki gelişim öz yeterlik algıları alt boyutlarından Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Bununla birlikte Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) alt boyutunun Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG) ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) alt boyutunun Öğretimsel Gelişim (ÖG), Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG), Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) alt boyutunun Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ile anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Bununla birlikte Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) alt boyutunun Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG) ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum genel boyutunun Kurumsal Gelişim (KG) ve Kişisel Gelişim (KSG) alt boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitime yönelik tutum genel boyutunun Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) ile arasında anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Çalışmada altıncı araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki yordayıcı ilişkiler ortaya konmuştur. Hizmet İçi Eğitime

Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutları bağımsız değişken, Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutları ise bağımlı değişken olarak dikkate alınmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin gerçekleştirilmesi için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmaması gerekmektedir. Field'a (2005) göre değişkenler arasındaki ilişkinin 0.80 üzerinde olması durumunda çoklu bağlantı sorunu ortaya çıkmaktadır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek değer 0.75 olduğu saptanmıştır. Bu değer 0.80'in altında olduğu için çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Bu doğrultuda çoklu doğrusal regresyon analizleri sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Tablo 11'de Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği'nin Öğretimsel Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretimsel Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.017	.184		16.480	<.001		
ESYT	-0.149	.030	-.291	-5.026	<.001	-.033	-.257
BYT	0.066	.048	.077	1.369	.172	.241	.072
EYT	0.197	.045	.333	4.401	<.001	.359	.227
DVYT	0.072	.036	.156	1.987	.048	.276	.105
R= 0.437	R ² = 0.191						
F ₍₄₋₃₅₆₎ = 20.949	p<.001						

Tablo 11'de Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Öğretimsel Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Öğretimsel Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(4-356)} = 20.949$, $p < .001$, $R = 0.437$, $R^2 = 0.191$). Bu dört değişken, Öğretimsel Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 19'unu açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Öğretimsel Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Öğretimsel Gelişim alt boyutu: $(-0.149 \times \text{ESYT}) + (0.066 \times \text{BYT}) + (0.197 \times \text{EYT}) + (0.072 \times \text{DVYT})$

Tablo 12'de Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Kurumsal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Kurumsal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.787	.196		14.205	<.001		
ESYT	-0.072	.032	-.133	-2.285	.023	.103	-.120
BYT	0.134	.051	.147	2.612	.009	.308	.137
EYT	0.154	.048	.246	3.219	.001	.378	.168
DVYT	0.076	.039	.155	1.958	.051	.331	.103
R= 0.419	R ² = 0.176						
F ₍₄₋₃₅₆₎ = 18.978	p<.001						

Tablo 12'de Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Kurumsal Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Kurumsal Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(4-356)} = 18.978$,

$p < .001$, $R = 0.419$, $R^2 = 0.176$). Bu dört değişken, Kurumsal Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 18'ini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Kurumsal Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Kurumsal Gelişim alt boyutu: $(-0.072 \times \text{ESYT}) + (0.134 \times \text{BYT}) + (0.154 \times \text{EYT}) + (0.076 \times \text{DVYT})$

Tablo 13'te Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Kişisel Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Kişisel Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.386	.208		11.494	<.001		
ESYT	-0.022	.033	-.037	-.652	.515	.194	-.035
BYT	0.175	.054	.178	3.210	.001	.352	.168
EYT	0.164	.051	.242	3.238	.001	.417	.169
DVYT	0.071	.041	.134	1.717	.087	.374	.091
$R = 0.454$	$R^2 = 0.206$						
$F_{(4-356)} = 23.158$	$p < .001$						

Tablo 13'te Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Kişisel Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Kişisel Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(4-356)} = 23.158$, $p < .001$, $R = 0.454$, $R^2 = 0.206$). Bu dört değişken, Kişisel Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 21'ini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Kişisel Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Kişisel Gelişim alt boyutu: $(-0.022 \times \text{ESYT}) + (0.175 \times \text{BYT}) + (0.164 \times \text{EYT}) + (0.071 \times \text{DVYT})$

Tablo 14'te Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Alansal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Alansal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.687	.257		10.473	<.001		
ESYT	-0.074	.041	-.108	-1.792	.074	.075	-.095
BYT	0.202	.067	.174	3.002	.003	.288	.157
EYT	0.168	.062	.212	2.696	.007	.308	.141
DVYT	0.046	.051	.074	0.902	.368	.250	.048
$R = 0.355$	$R^2 = 0.126$						
$F_{(4-356)} = 12.813$	$p < .001$						

Tablo 14'te Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Alansal Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Alansal Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(4-356)} = 12.813$, $p < .001$, $R = 0.355$, $R^2 = 0.126$). Bu dört değişken, Alansal Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Alansal Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Alansal Gelişim alt boyutu: $(-0.074 \times \text{ESYT}) + (0.202 \times \text{BYT}) + (0.168 \times \text{EYT}) + (0.046 \times \text{DVYT})$

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim özyeterlik algıları üzerine bir inceleme gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Sonuçlar, araştırma sorularının sırasına göre ortaya konmuş ve tartışılmıştır. Ayrıca çeşitli öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın birinci sorusu bağlamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının düzeyi ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının hem ölçek genelinde hem de ölçeğin alt boyutları özelinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaya istekli oldukları ve hizmet içi eğitim programları kapsamındaki faaliyetlerin yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Sonuçların bu şekilde çıkmasının sebebini, öğretmenlerin gelişen teknolojik gelişmelere paralel olarak kendi bilgi birikimlerini ve uygulama becerilerini geliştirme çabasında olmaları ile açıklamak mümkün olabilir. Nitekim Arıbaş ve diğerlerinin (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir bölümünün bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hizmet içi eğitimleri zorunlu kıldığı görüşünü savundukları saptanmıştır. Öte yandan Parlak'ın (2023) çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Malika ve Salah'ın (2021) araştırmalarında da öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitimlerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ortaya konmuştur. Buna karşın, Karasolak ve diğerlerinin (2013) araştırmalarında ise farklı bir sonuç ortaya konmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu saptanmıştır. Bu durumun sebebi, örneklem grubunun karşılaşmış olduğu olumsuz hizmet içi eğitim deneyimleriyle ilgili olabilir. Nitekim Ayvaci ve diğerlerine (2014) göre hizmet içi eğitime katılma zorunluluğunun bulunması, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumsuz tutumlara sahip olmalarına sebep olabilmektedir. Yani ilgi duymadıkları konularda ve kendilerine uygun olmayan zaman dilimlerinde hizmet içi eğitime katılma zorunluluğu içine sokulmaları, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında ilk olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının Etkisizliğe Yönelik Tutum alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu kapsamda kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç göz önüne alındığında, kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri ve bu eğitimlerin mesleki bilgilerine olumlu yansıdığını düşündükleri söylenebilir. Bu sonucun nedeni, kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı ile açıklanabilir. Yani hizmet içi eğitimlere katılma sıklığının fazla olması, kadın öğretmenlerin bu eğitimlere olan tutumlarının daha yüksek düzeyde olmasını sağlamış olabilir. Taşdemir'in (2014) araştırmasında da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Bazı araştırma sonuçlarında ise (Çelen vd., 2016; Parlak, 2023; Karasolak vd., 2013) bu araştırma sonucu ile çelişen bulgular elde edilmiştir. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği sonucu ortaya konmuştur.

Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında ikinci olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları, herhangi bir lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin tutumlarına kıyasla, daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri gerekli gördükleri, bu eğitimlere katılmaya istekli oldukları söylenebilir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler pedagojik alan bilgilerini daha üst düzeye çıkarmakta ve bu sayede yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelmektedirler. Candy'e (1991) göre hayat boyu öğrenme algıları yüksek düzeyde olan bireyler öğrenme fırsatlarına daha açık olmakta ve bu durumu daha iyi şekilde değerlendirebilmektedirler. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme eğilimi artan öğretmenlerin de yeni bilgiler öğrenmeye daha fazla istekli oldukları ve kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayan hizmet içi eğitimlere katılma isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde bir etken olmuş olabilir. Parlak'ın (2023) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında üçüncü olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimi ortaya konmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, hizmet içi eğitime yönelik tutumların mesleki kıdemden bağımsız bir yapı sergilediğini düşündürmektedir. Ayrıca bu sonuçtan yola çıkılarak, çeşitli mesleki kıdemlerden öğretmenlerin hizmet içi eğitime bakış açılarının benzer olduğunu da söylemek mümkündür. Bu durumun sebebi öğretmenlerin tutumlarının zamanla sabitlenmesi ile açıklanabilir. Burada Clarkson ve diğerlerinin (2008) belirtmiş oldukları tutum kristalleşmesi kavramı öne çıkmaktadır. Tutum kristalleşmesi, bireylerin tutumlarının belirli bir noktada zamanla güçlenip, sabitlenmesini ifade etmektedir (Eagly ve Chaiken, 1993). Yani öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında hizmet içi eğitime yönelik tutum geliştirmiş ve sonrasında bu tutumlarında her hangi bir değişiklik meydana gelmemiş olabilir. Çelen ve diğerlerinin (2016) ve Karasolak ve diğerlerinin (2013) araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna karşın Parlak'ın (2023) araştırmasında bu araştırmanın sonuçları ile çelişen bulgular bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmanın üçüncü sorusu bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının hem alt boyutlarda hem ölçeğin genelinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Özellikle Alansal Öğretim alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları göz önüne alındığında, öğretmenlerin kendi branşlarında kendilerini oldukça başarılı buldukları söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilimsel çalışmaları takip etme, teknolojik gelişmeleri derslerinde uygulama gibi konularda kendilerini yeterli kabul ettiklerini söylemek mümkündür. Bandura'nın (1997) öz yeterlik teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin geçmiş mesleki yaşam tecrübeleri de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kendilerini oldukça yeterli görmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca bu durum, resmi kurumların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha nitelikli duruma getirmelerinde izlemiş oldukları politikalarla açıklanabilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2022 yılında yayınlamış olduğu kılavuzda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde yeni yaklaşımların yaşama geçirildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen hareketlilik programları, okul temelli mesleki gelişim programları vb. uygulamalar hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Yavuzcan'ın (2023) araştırmasında da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öte yandan Durmaz'ın (2023) araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte söz konusu araştırmada orta düzeyde sonuç çıksa da, ortalamanın yüksek düzeyde oldukça yakın olduğu dikkati çekmektedir.

Çalışmanın dördüncü sorusu bağlamında ilk olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak erkek öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Durmaz'ın (2023) araştırmasında da benzer bulgular gözlenmiştir. Söz konusu araştırmada erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine Güdücü ve Çemrek'in (2022) araştırması da, bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu durumun, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının şekillenmesinde ayırt edici bir değişken olabileceğine işaret ettiği söylenebilir. Öte yandan Yavuzcan'ın (2023) araştırmasında ise bu araştırma sonuçları ile çelişen bir bulguya ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği ortaya konmuştur.

Çalışmanın dördüncü sorusu bağlamında ikinci olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ölçeğin bazı alt boyutlarında ve genel boyutta lisansüstü eğitim alma durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak

lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini daha yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Bu durumu lisansüstü eğitim süreçlerinin bireyin bakış açısında yaratmış olduğu değişim ile açıklamak mümkündür. Yani lisansüstü eğitim alan öğretmenler, lisans eğitiminde almış oldukları eğitimin daha farklı ve ayrıntılı boyutlarını içeren öğrenme süreçleri ile karşılaştıkları için, bakış açıları genişlemiş olabilir. Bu da öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri bağlamında kendilerini daha yeterli görmelerini sağlamış olabilir. Durmaz'ın (2023) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna karşın Yavuzcan'ın (2023) araştırmasında ise bu araştırma sonuçları ile çelişen sonuç elde edilmiştir.

Çalışmanın dördüncü sorusu bağlamında üçüncü olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının Öğretimsel Gelişim alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu kapsamda 1-10 ve 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algı düzeylerinin, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına kıyasla, yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, mesleki kıdemin artmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Diğer bir deyişle, mesleki kıdemin ilerlemesiyle birlikte öğretmenlerin sınıf ortamında öğretim sürecindeki yetkinliklerinin azaldığını düşündükleri söylenebilir. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan ilki mesleki tükenmişlik ve öğretim motivasyonundaki düşüşler olabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerde bu tarz durumlar gözlemlenmekte ve bu da öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları (Maslach ve Leiter, 2016) bulunmaktadır. İkinci neden ise mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin teknolojik gelişmelere ayak uydurmada zorlanmaları olabilir. Bu durum öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010) bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarında etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma örnekleminin yapısal özellikleri çerçevesinde değerlendirilebilir. Homojen özellikler gösteren örneklemelerde gruplar arası varyansın sınırlı olması, istatistiksel analizlerde elde edilen etki büyüklüklerinin nispeten küçük düzeyde ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Nitekim sosyal bilimlerde, özellikle aynı kurumsal ve kültürel bağlamda yer alan katılımcılarla yürütülen çalışmalarda, küçük etki büyüklükleri beklenen ve kuramsal bakımdan açıklanabilir bir durumdur (Cohen, 1988). Bu araştırmanın örnekleminin tek bir yerleşim biriminde görev yapan öğretmenlerden oluşması, katılımcıların benzer bağlamsal özelliklere sahip olmasına neden olmuş olabilir. Bu bağlamda, elde edilen düşük etki büyüklüklerinin, örneklemin homojen yapısıyla ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın verileri ile yapılan güvenirlik analizlerinde Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği'nin bazı alt boyutlarında elde edilen güvenirlik katsayılarının sınırda olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal bilimlerde alt boyut düzeyinde ve nispeten az sayıda maddeden oluşan ölçeklerde 0.60 ve üzeri Cronbach alfa değerlerinin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Özdamar, 2016; Tavakol ve Dennick, 2011). Örneklemin aynı bağlamda görev yapan öğretmenlerden oluşması, varyansın sınırlı kalmasına ve buna bağlı olarak güvenirlik katsayılarının nispeten düşük düzeyde ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu bakımdan, bulguların yorumlanmasında bu yöntemsel durumun dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın beşinci ve altıncı sorusu bağlamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın beşinci sorusu kapsamında Pearson korelasyon analizi, altıncı sorusu kapsamında ise regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda hizmet içi eğitime yönelik tutumlar ve mesleki gelişim öz yeterlik algılarının alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu ilişkiler pozitif yönde düşük ve orta düzeydedir. Genel boyutlar arasında da benzer bir korelasyon bulunmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum düzeylerinin yükseldikçe, mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin de yükseldiğini söylemek mümkündür. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki gelişim öz yeterlik algılarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Analiz

sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının en güçlü şekilde yordadığı değişkenin kişisel gelişime yönelik mesleki gelişim öz yeterlik algıları olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ekseninde kendilerini yeterli görmelerinde, özellikle de kişisel gelişim süreçlerine katkı sunması bağlamında, hizmet içi eğitime yönelik geliştirdikleri tutumların önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sıklıkları ile açıklanabilir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarının daha üst seviyeye çıktığı düşünülecek olursa, bu öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının da daha üst seviyede olduğu söylenebilir. Thorsnes ve diğerlerinin (2020) bu sonuçları destekleyen bulguları mevcuttur. Veenman ve diğerlerine (1994) göre de hizmet içi eğitimler öğretmenlerin davranışlarına ve öğretim becerilerine etki etmektedir. Azdir (2021) yapmış olduğu araştırmada, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına paralel olarak şu önerilere yer verilmiştir:

- Regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini yeterli hissetmelerinin, hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu bakış açılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim alanlarının belirlenmesine yönelik sistematik ihtiyaç analizlerinin yapılması önerilmektedir. İhtiyaç analizi sürecinde öğretmen görüşlerine başvurulması, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına daha uygun biçimde tasarlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu sürece dâhil edilmesi, kendilerini mesleki açıdan değerli hissetmelerini destekleyerek, hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu tutumların gelişmesine zemin hazırlayabilir.
- Lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmelerine yönelik adımlar atılabilir. Bu kapsamda politika yapıcılar öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına yönelik yönetmeliklerde daha kolaylaştırıcı düzenlemeler yapabilirler. Okul müdürlerinin ders planlamalarını öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam edebilecek şekilde düzenleme eğiliminde olmaları, öğretmenlerin de bu sürece girmelerinde motivasyon kaynağı olabilir.
- Bu araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının nedenleri, yapılacak olan başka araştırmalarda nitel araştırma desenleriyle derinlemesine incelenebilir.
- Bu araştırma, örneklemin tek bir yerleşim birimindeki katılımcılardan oluşması nedeniyle genellenebilirlik konusunda sınırlılıklar taşımaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda, farklı şehirlerden katılımcıların yer aldığı örneklemelerle yürütülecek araştırmaların, bulguların genellenebilirliğini yükseltme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, B. A. (1976). Teachers talk about inservice education. *Journal of Teacher Education*, 27(2), 107-109. <https://doi.org/10.1177/002248717602700205>
- Akar, E. Ö. (2007). Biyoloji öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32(143). 68-79.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 195, 100-117.
- Aslan, O., Şenel Zor, T., & Tamkavas Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitime yönelik görüşlerinin ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Azdir, M. (2021). *Mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bağ, C., & Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.
- Balta, N., Arslan, M., & Duru, H. (2015). The effect of in-service training courses on teacher achievement: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 254-263. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i5.1037>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bulut, R. (2023). *Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Camuzcu, S., & Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreciyle ilgili hizmet-içi eğitim ihtiyaçları. *E-İnternational Journal of Educational Research*, 2(1), 15-29.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cingel Bodinet, J. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *Eur J Futures Res* 4, 21. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0106-0>
- Clarkson, J. J., Tormala, Z. L., & Rucker, D. D. (2008). A new look at the consequences of attitude certainty: The amplification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 810–825. <https://doi.org/10.1037/a0013192>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çelen, Ü., Kösterelioglu, İ., & Kösterelioglu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Durmaz, M. (2023). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, E. (2021). *Teknopedagojik alan bilgisi (tpab) hizmet içi eğitiminin coğrafya öğretmenlerine etkisi ve öğrenci başarısına yansımalar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace College Publishers.
- Erçetin, Ş. Ş., & Bisaso, R. (2016). The influence of changing paradigms on educational management and school administration. S. Ş. Erçetin (Ed.) in *Applied chaos and complexity theory in education* (pp. 11-28). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0460-3.ch002>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Field, A.P. (2005) *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications, London.
- Friedman, A. L., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361–376. <https://doi.org/10.1080/1363908042000267432>
- George, D., & Mallery, P. (2010) *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 Update*. Pearson.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

- Güdücü, A., & Çemrek, F. (2022). Sandıklı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 280-296. <https://doi.org/10.51725/etad.1216475>
- Harris, B. (1989). *In-service education for staff development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hsu, J. C. (1996). *Multiple comparisons: Theory and methods*. Chapman & Hall/CRC.
- Işık, M. (2023). *Profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim*. Nobel Bilimsel Eserler.
- İnce, M., Karataş, S., & Çiftçi, A. (2019). Branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *OPUS*, 11(18), 2140-2164. <https://doi.org/10.26466/opus.563913>
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134>
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz Konakman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Malika, N., & Salah, L. (2021). EFL Teachers' attitudes towards the offered in-service teachers training seminars. *Algerian Journal of Research and Studies*, 4(3), 753-766.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Metin, M. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için hazırlanan performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursunun etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi).Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim hie ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 819-838.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Hizmet içi eğitim enstitüleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstituleri-tanitim/icerik/633>
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- Parlak, M. (2023). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6228-6236. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68723>
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools –evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/02619760600944779>

- Salihoglu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 9(1), 134-153.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Shahmohammadi, N. (2013). The effect of in-service training courses on the teacher's attitude and performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(9), 79-55.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdemir, F. (2014). Analyzing the attitudes of teachers towards in-service trainings according to various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 884-887.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *Int J Med Educ.*, 27(2), 53-55.
- Thorsnes, J., Rouhani, M., & Divitini, M. (2020). In-service teacher training and self-efficacy. In: Kori, K., Laanpere, M. (eds) *Informatics in schools: Engaging learners in computational thinking* (p. 158-169). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63212-0_13
- 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](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Türk Dil Kurumu (2025a). *Hizmet içi eğitim nedir?* <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2025b). *Tutum nedir?* <https://sozluk.gov.tr/>
- Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Uzorka, A., Kalabuki, K., & Odebiyi, O. A. (2024). The effectiveness of in-service teacher training programs in enhancing teaching quality and student achievement. *Forum for Education Studies*, 2(3), 1465. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i3.1465>
- Veenman, S., Van Tulder, M., & Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behavior. *Teaching & Teacher Education*. 10(3), 303-317. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)E0001-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)E0001-8)
- Wals, A., et al. (2022). Curriculum and pedagogy in a changing world' in Vickers, E.A., Pugh, K. and Gupta, L. (eds.) *Education and context in Reimagining education: e International Science and Evidence Based Education Assessment* [Duraiappah, A.K., Atteveldt, N.M. van et al. (eds.)]. New Delhi: UNESCO MGIEP. In Press.
- Yamaçlı, S. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yaman, S., & Tekin, S. (2010). Öğretmenler için hizmet-içi eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 76-88.
- Yavuzcan, Ş. N. (2023). *Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının mesleki gelişim öz yeterliklerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 455-468.

- You, H., Park, S., Hong, M., & Warren, A. (2025). Unveiling effectiveness: A meta-analysis of professional development programs in science education. *Journal of Research in Science Teaching*. 62(4), 971–1005. <https://doi.org/10.1002/tea.21985>

Araştırma Makalesi / Research Article

**Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim
Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme**

*A Study on Teachers' Attitudes towards In-Service Training and their
Perceptions of Professional Development Self-Efficacy*

Alper AYTAÇ



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.375](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.375)

Geliş/Received: 13/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract

Introduction

The primary purpose of in-service training can be defined as enhancing the productivity and efficiency of individuals employed within an organization (Harris, 1989; Saiti & Saitis, 2006). In the context of education, the main goal of in-service training programs designed for teachers is to develop their knowledge, skills, and competencies in alignment with the changing conditions of the modern world (Ainsworth, 1976). Through such programs, teachers are able to stay informed about current developments in their respective fields and to integrate innovative practices into their classrooms (You et al., 2025). In other words, in-service training strengthens teachers' pedagogical foundations, thereby enhancing their professional competence. Consequently, it can be argued that competent teachers provide higher-quality educational experiences for their students (Uzorka et al., 2024).

In Turkey, in-service training is carried out in centers specifically established for this purpose (Saban, 2000). These in-service training institutes, located in various cities across the country, offer professional development programs for teachers. When the capacity of these institutes is insufficient, other facilities within the Ministry of National Education are utilized to meet the demand (Ministry of National Education, 2024). In addition, online in-service training opportunities are available through digital platforms. One such system, known as the Teacher Information Network (Öğretmen Bilişim Ağı, ÖBA), offers teachers various training modules to be completed within specified time frames. The purpose of ÖBA is to complement existing in-service training programs (Ministry of National Education, 2022). In summary, all these initiatives implemented under the Ministry's framework aim to promote the professional development of teachers.

Professional development refers to a planned and continuous learning process through which individuals enhance their occupational knowledge and skills (Friedman & Phillips, 2004). For teachers, professional development involves strengthening pedagogical knowledge and maintaining up-to-date teaching practices and attitudes (Işık, 2023; OECD, 2009). According to Guskey (2002), the ultimate goal of the educational process is to improve students' academic achievement. Therefore, teachers' in-service training should be designed and implemented with this objective in mind. Ensuring that the teaching-learning process is effective and goal-oriented depends largely on teachers' professional development. Moreover, for teachers to successfully transfer what they have learned into classroom practice, it is essential that they not only possess adequate pedagogical foundations but also perceive themselves as competent professionals.

A review of the literature on teachers' in-service training reveals that most studies have focused on teachers' training needs (Akar, 2007; Aslan et al., 2015; Bağ & Ay, 2017; Camuzcu & Duruhan, 2011; İnce et al., 2019; Karadağ, 2015; Karasu et al., 2014; Metin & Özmen, 2010; Serin & Korkmaz, 2014; Şen, 2011; Uşun & Cömert, 2003) and on the effectiveness of in-service training activities (Azdir, 2021;

Balta et al., 2015; Bulut, 2023; Dündar, 2021; Metin, 2010; Önen et al., 2009; Salihoğlu & Yayla, 2023; Shahmohammadi, 2013; Veenman et al., 1994; Yamaçlı, 2020). However, relatively few studies have examined teachers' attitudes toward in-service training (Çelen et al., 2016; Karasolak et al., 2013; Malika & Salah, 2021; Parlak, 2023). Similarly, research addressing teachers' perceptions of professional development self-efficacy remains limited (Durmaz, 2023; Güdücü & Çemrek, 2022; Yavuzcan, 2023). No empirical study was found that simultaneously investigates both variables within the same framework. Therefore, the present study is considered original in this respect and is expected to contribute meaningfully to the relevant body of literature. Furthermore, the findings of this research may provide policymakers with valuable insights for the development and improvement of in-service training programs for teachers. Accordingly, the purpose of this study is to examine teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy.

Methods

This study was designed using a correlational survey model. The sample consisted of 361 teachers working in the city center of a province located in the Marmara Region during the spring semester of the 2024–2025 academic year. A convenient sampling method was employed in the selection of participants. Two data collection instruments were utilized within the scope of the study: The Attitude Scale Toward In-Service Training for Teachers (Yaman & Tekin, 2010) and the Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale (Yenen & Kılınç, 2021). Prior to data analysis, the assumptions of normality were tested. The results indicated that the data met the assumptions of normal distribution; therefore, parametric statistical tests such as the independent samples t-test and one-way ANOVA were used for subsequent analyses. In addition, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were employed.

Results and Discussion

The results of the study were presented according to six research questions. Findings revealed that teachers' attitudes toward in-service training were at a high level overall. Teachers' attitudes toward in-service training differed significantly across some subdimensions with respect to gender and postgraduate education status, whereas no significant differences were observed concerning professional seniority. Specifically, in the subdimension of Attitude Toward Ineffectiveness, female teachers displayed significantly higher levels of positive attitudes toward in-service training than their male counterparts. Moreover, teachers with postgraduate education demonstrated higher attitudes toward in-service training across all subdimensions compared to those without postgraduate qualifications.

The findings further showed that teachers' perceptions of professional development self-efficacy were also at a high level. These perceptions differed significantly across certain subdimensions and in the overall scale according to gender. Female teachers reported higher levels of professional development self-efficacy than male teachers. In addition, significant differences were found across several subdimensions and in the overall scale with respect to postgraduate education status, with teachers holding postgraduate degrees exhibiting higher self-efficacy perceptions than those without. A significant difference was also observed in the Instructional Development subdimension according to professional seniority. Teachers with 1–10 years and 11–20 years of experience had higher levels of professional development self-efficacy compared to those with 21 years or more of teaching experience. Finally, a significant and positive correlation was found between teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy. Moreover, teachers' attitudes toward in-service training significantly and positively predicted their professional development self-efficacy perceptions.

Araştırma Makalesi / Research Article

Sportif Rekreatif Aktiviteye Katılımın Psikolojik Sağlamlık ve Stresle Başa Çıkma Üzerine Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*The Effect of Participation in Sportive Recreational Activities on Psychological Resilience and Coping with Stress: A Structural Equation*Muhammed Özkan TURHAN¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.401](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.401)

Geliş/Received: 13/12/2025

Kabul/Accepted: 21/02/2026

Öz

Bu araştırmanın amacı sağlık çalışanlarında sportif rekreatif aktiviteye katılımın psikolojik sağlamlık ve stresle başa çıkma üzerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma grubunu yaş ortalaması $36,8 \pm 9,19$ olan ve Doğu Anadolu bölgesinde aktif olarak görev yapan 383 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Ertüzün ve ark., (2013) tarafından geliştirilen Sportif Rekreatif Aktivitelere İlişkin Sağlık İnanç Ölçeği, Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Lazarus ve Folkman (1980) tarafından geliştirilen Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada hipotezleri doğrultusunda 'fiziksel aktiviteye katılım (fiziksel yarar ve psikososyal yarar)' bağımsız değişken, 'psikolojik sağlamlık ve stres (problem çözme)' bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede hipotezler belirlenmiş ve veriler Spss ve Amos programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin faktör yapılarının kuramsal modele uygunluğunu test etmek ve ölçme modelinin geçerliğini doğrulamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya dâhil edilen alt faktörler arasında düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca fiziksel yarar ve psikososyal yararın psikolojik sağlamlık ve problem çözme düzeyini anlamlı ve pozitif bir biçimde açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Aktivite, Psikolojik Sağlamlık, Stres, Problem Çözme, Sağlık Çalışanları.

Abstract

The aim of this study was to examine the effect of participation in sportive recreational activities on psychological resilience and coping with stress among healthcare professionals. The study group consisted of 383 healthcare workers actively employed in the Eastern Anatolia region, with a mean age of 36.8 ± 9.19 years. Data were collected using a personal information form developed by the researcher, the Health Belief Scale for Sportive Recreational Activities developed by Ertüzün et al. (2013), the Brief Psychological Resilience Scale developed by Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, and Bernard (2008) and adapted into Turkish by Doğan (2015), and the Coping Styles with Stress Scale developed by Lazarus and Folkman (1980) and adapted into Turkish by Şahin and Durak (1995). In line with the research hypotheses, participation in physical activity (physical benefits and psychosocial benefits) was defined as the independent variable, while psychological resilience and stress (problem solving) were determined as the dependent variables. Within this framework, hypotheses were formulated and the data were analyzed using SPSS and AMOS software. Confirmatory Factor Analysis was conducted to test the

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Araş. Gör. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, muhammed.turhan@alparslan.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Turhan, M. Ö., (2026). Sportif Rekreatif Aktiviteye Katılımın Psikolojik Sağlamlık ve Stresle Başa Çıkma Üzerine Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 843-861.

consistency of the factor structures of the scales with the theoretical model and to verify the validity of the measurement model. The results indicated low to moderate relationships among the sub-factors included in the study. Furthermore, physical benefits and psychosocial benefits were found to significantly and positively predict levels of psychological resilience and problem-solving.

Keywords: *Physical Activity, Psychological Resilience, Stress, Problem Solving, Healthcare Professionals.*

1. GİRİŞ

Fiziksel aktivite ve spor, toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak modern hayatın getirdiği stres ve zorluklarla başa çıkmada bireysel ve kamusal sağlığın temel unsurlarından biri kabul edilebilir. Bu bağlamda, rekreasyonel spor faaliyetlerine katılım yalnızca bireylerin fiziksel zindeliğini artırmakla kalmaz; aynı zamanda psikolojik refahlarını, sosyal bağlarını güçlendirir ve çevreleriyle etkileşim kurma biçimlerini köklü biçimde dönüştürür (Chen ve ark., 2017; Eime ve ark., 2013; Rodríguez-Bravo ve ark., 2020).

Günümüzde spor ve egzersiz bilimleri literatüründe fiziksel aktiviteye düzenli katılımın çok boyutlu etkileri; bir yandan bedensel/fizyolojik çıktılar (enerji, zindelik, beden işlevlerinde iyileşme), diğer yandan psikolojik-sosyal çıktılar (duygu durumunda iyileşme, sosyal bağlar, öz-yeterlik ve yaşam doyumu) üzerinden açıklanmaktadır (Biddle ve Asare, 2011; Penedo ve Dahn, 2005). Bu nedenle, katılımın tüm alt boyutları yerine doğrudan araştırma sorularını besleyen fiziksel yarar ve psikososyal yarar boyutları seçilmiştir. Sportif rekreasyonel aktiviteye katılımı, katılımcıların algıladıkları bu iki temel fayda boyutu üzerinden incelemek, söz konusu etkinliğin bireysel uyum üzerindeki etkisini anlamak için kritik bir analitik çerçeve sunmaktadır.

Bireysel uyum ve yaşam kalitesinin sürdürülmesinde kilit rol oynayan iki temel psikolojik yapı stresle başa çıkma mekanizmaları ve psikolojik sağlamlıktır. Yaşam, beklenmedik zorluklar, belirsizlikler ve çeşitli stresörlerle doludur; bireyin bu zorluklar karşısında ayakta kalabilme, uyum sağlayabilme ve gelişim yönünde ilerleyebilme kapasitesi doğrudan psikolojik sağlamlıkla ilişkilidir (Salvo-Garrido ve ark., 2025). Psikolojik sağlamlık, yalnızca pasif bir direnç değil; bireyin zorlayıcı koşullar karşısında kaynaklarını etkinleştirerek ayakta kalmasını sağlayan aktif bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte, bireyin kullandığı stresle başa çıkma stratejileri belirleyici bir rol üstlenir. Literatüre bakıldığında psikolojik sağlamlık ve stres arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur (Okur ve Ümmet, 2021; Karci ve Çelik, 2024).

Lazarus ve Folkman'ın (1984) geliştirdiği stresle başa çıkma kuramına göre, problem çözme odaklı başa çıkma, bireyin stresörleri doğrudan yönetmeye çalıştığı aktif ve yapıcı bir süreçtir. Bu nedenle, bu çalışmada problem çözme boyutu, bireyin karşılaştığı stresörlerle etkin şekilde başa çıkma kapasitesini ve psikolojik uyum düzeyini açıklamak üzere bağımlı değişken olarak modele dahil edilmiştir (Şahin ve Durak, 1995).

Fiziksel aktivite, psikolojik sağlamlık ve stresle başa çıkma stratejileri üzerindeki olumlu etkileri açısından önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Geçmiş çalışmalar, düzenli spor katılımının beyin nöroplastisitesini artırarak bilişsel esnekliği ve duygusal düzenlemeyi desteklediğini; bunun da bireylerin psikolojik sağlamlık kaynaklarını güçlendirdiğini göstermektedir (Erickson ve ark., 2011; Hilmann ve ark., 2008). Ayrıca fiziksel aktivitenin, bireyleri günlük stresörlere karşı daha dayanıklı hâle getirdiği ve stresle başa çıkma süreçlerinde pasif kaçınma yerine aktif problem çözme stratejilerini benimsemeye yönlendirdiği bulgulanmıştır (Innes, 2017; Liu ve ark., 2024; Xu ve ark., 2021).

Nörobiyolojik açıdan bakıldığında, fiziksel aktivitenin etkileri beynin stresle başa çıkma mekanizmalarıyla yakından ilişkilidir. Özellikle beyin görüntüleme çalışmaları, prefrontal korteks gibi bölgelerdeki değişiklikleri ortaya koyarak düzenli fiziksel aktivitenin duygusal düzenleme yeteneklerini güçlendirdiğine dair kanıtlar sunmaktadır (Sinha ve ark., 2016; Werff ve ark., 2013). Bu bağlamda, fiziksel aktivite ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılabilmesi için Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) ile yapılacak testler, bu karmaşık bağlantının kuramsal temelini sağlamlaştırmak açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, sportif rekreasyonel aktiviteye katılımın algılanan faydalarının bireyin psikolojik uyumundaki iki temel değişken (Psikolojik Sağlamlık ve Problem Çözme) üzerindeki doğrudan ve eş

zamanlı etkilerini Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile incelemektir. Literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkiler çoğunlukla ayrı ayrı ya da tek yönlü regresyon modelleriyle ele alınmaktadır. Oysa YEM yaklaşımı, Fiziksel Yarar ve Psikososyal Yarar gibi eş zamanlı yordayıcıların çoklu sonuç değişkenleri üzerindeki karmaşık ilişkilerini aynı anda ve hata payını kontrol ederek test etme olanağı sunmaktadır. Bu tür çok değişkenli modellerin test edilmesi, kavramlar arasındaki teorik akışın ampirik olarak doğrulanması ve alan yazınındaki mekanizmaların daha kapsamlı biçimde anlaşılması açısından önemli bir metodolojik gereklilik olarak değerlendirilebilir (Kline, 2023).

Bu doğrultuda, aşağıda sunulan hipotezler ilgili literatür ve kuramsal çerçeveye dayalı olarak yapılandırılmıştır. Her biri, sportif aktivite katılımının psikolojik uyum üzerindeki beklenen etkisini açıklamaya yönelik önceki bulgularla tutarlıdır:

H1: Fiziksel yarar düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Düzenli fiziksel aktivitenin HPA eksenini düzenleyerek stres yanıtlarını azalttığı ve stres yönetimini güçlendirdiği belirtilmektedir (Brown ve Vosloo, 2017; Reis ve ark., 2024). Ayrıca artan BDNF seviyeleri, nöronları koruyarak bireylerin stresle başa çıkma becerilerini desteklemektedir (Bernstein ve McNally, 2017; Phillips ve ark., 2011). Araştırmalar, fiziksel aktivitenin problem çözme ve aktif başa çıkma stratejilerini geliştirdiğini, aynı zamanda duygusal düzenleme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Theodoratou ve Argyrides, 2024; Thompson ve ark., 2018) Bu süreçler, bireylerin stresli durumlarla daha etkili biçimde başa çıkmalarını sağlayarak psikolojik sağlamlık düzeylerini yükseltmektedir (Ferlazzo ve ark., 2020; Reis ve ark., 2024).

H2: Fiziksel yarar düzeyleri, problem çözme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Düzenli fiziksel aktivite, bilişsel işlevleri ve bilişsel esnekliği destekleyerek bireylerin karmaşık stresörleri daha etkili biçimde yönetmelerine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, egzersizin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve bunun stresle başa çıkmada pasif kaçınma yerine aktif, çözüm odaklı stratejilere yönelimi artırdığını ortaya koymaktadır (Cai ve ark., 2022; Nowacka-Chmielewska ve ark., 2022; Priester ve Clum, 1993). Bu etki, fiziksel aktivitenin nöroplastisiteyi güçlendirmesi ve BDNF salınımını artırmasıyla açıklanmaktadır. Ayrıca düzenli egzersiz yapan bireylerin stres dönemlerinde daha fazla aktif başa çıkma stratejisi kullandıkları gösterilmiştir (Chang ve ark., 2007; Ram ve ark., 2019). Bu bulgular, fiziksel aktivitenin yalnızca fizyolojik iyileşme sağlamadığını, aynı zamanda stresle etkin şekilde mücadele edebilmek için gerekli bilişsel kaynakları da güçlendirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla düzenli egzersiz, psikolojik sağlamlığın desteklenmesinde tamamlayıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

H3: Psikososyal yarar düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Psikososyal yarar düzeylerinin psikolojik sağlamlık üzerindeki olumlu etkileri, spor ve rekreasyonel aktivitelerin sağladığı sosyal bağlar, öz-yeterlik artışı ve pozitif duygu durumundaki iyileşmelere dayanmaktadır. Araştırmalar, düzenli fiziksel aktivitenin bireylerin öz-yeterlik ve kendine güvenini artırarak psikolojik dayanıklılığı desteklediğini ortaya koymaktadır (Congsheng ve ark., 2022; Eime ve ark., 2013; Yoshikawa ve ark., 2016). Ayrıca sporun sosyal etkileşimi ve aidiyet duygusunu güçlendirmesi, bireylerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmektedir (Zhi ve Ge, 2025). Fiziksel aktivitenin depresyon ve anksiyeteyi azaltarak pozitif duygu durumunu artırması ise psikolojik sağlamlık için ek bir koruyucu kaynak sunmaktadır (Qu ve ark., 2025). Bu çerçevede, psikososyal kazanımların bireyin zorluklara karşı dayanıklılığını anlamlı biçimde güçlendirdiği söylenebilir.

H4: Psikososyal yarar düzeyleri, problem çözme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Sosyal etkileşim ve grup içinde yaşanan başarı deneyimleri, bireylerin öz-yeterlik algılarını artırmakta; bu artış, sorunların daha çözülebilir görülmesini sağlayarak kaçınma yerine çözüm odaklı başa çıkma stratejilerini teşvik etmektedir. Araştırmalar, grup temelli çalışmaların sosyal destek ağlarını güçlendirdiğini ve buna bağlı olarak öz-yeterliliği yükselttiğini ortaya koymaktadır (Kukla ve ark., 2017; Zheng ve ark., 2023). Grup sürecinde deneyimlerin paylaşılması ve ortak başarı hissi, bireylerin kendi becerilerine olan inançlarını pekiştirirken problem çözme eğilimlerini de desteklemektedir (Szałachowski ve ark., 2024). Bu bulgular, sosyal etkileşimin bireyin stresle etkin biçimde başa çıkma kapasitesini güçlendirdiğini göstermektedir.

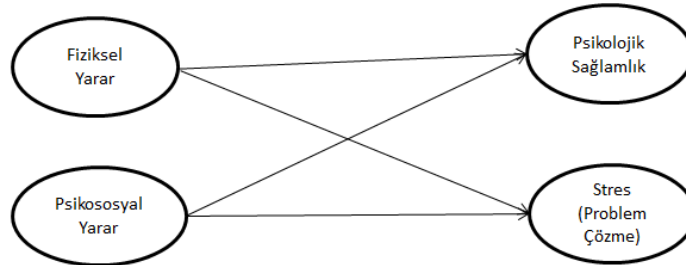
Sağlık çalışanları, yoğun iş yükü, vardiyalı çalışma düzeni, zaman baskısı ve yüksek sorumluluk gibi çok sayıda stres kaynağına maruz kalan meslek gruplarının başında gelmektedir. Bu çalışma koşulları, sağlık çalışanlarında stres düzeylerinin artmasına ve psikolojik uyum süreçlerinin zorlanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle psikolojik sağlamlık ve stresle başa çıkma becerileri, sağlık çalışanlarının hem bireysel iyilik hâli hem de sundukları sağlık hizmetinin niteliği açısından kritik öneme sahiptir. Sportif rekreasyonel aktivitelere katılımın sağladığı fiziksel ve psikososyal yararların, bu meslek grubunda psikolojik sağlamlık ve stresle başa çıkma üzerindeki etkilerinin incelenmesi, araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu çalışma, sportif rekreasyonel katılımın çok boyutlu etkilerini; psikolojik sağlamlık ve problem çözme stratejileri arasındaki karmaşık ilişkileri Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile test ederek, spor psikolojisi ve halk sağlığı literatürüne önemli ampirik ve metodolojik katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir nitelik taşımakta olup, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama yaklaşımı, değişkenler arasındaki ilişkilerin ya da değişkenlerin birlikte gösterdikleri değişim düzeyinin belirlenmesini amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2018). Sportif rekreasyonel aktiviteye katılımın çok-boyutlu etkileri literatürde en güçlü biçimde bedensel/fizyolojik çıktılar (enerji, zindelik, beden işlevlerinde iyileşme vb.) ile psikolojik-sosyal çıktılar (duygu durumunda iyileşme, sosyal bağlar, öz-yeterlik ve yaşam doyumu) üzerinden açıklanmaktadır (Penedo & Dahn, 2005; Biddle & Asare, 2011). Bu nedenle, katılımın tüm alt boyutları yerine doğrudan araştırma sorularını besleyen fiziksel yarar ve psikososyal yarar boyutları seçilmiştir. Lazarus ve Folkman'ın (1984) geliştirdiği stresle başa çıkma kuramına göre, problem çözme odaklı başa çıkma, bireyin stresörleri doğrudan yönetmeye çalıştığı aktif bir süreçtir. Dolayısıyla bu çalışmada, problem çözme boyutu, bireyin karşılaştığı stresörlerle etkin şekilde başa çıkma kapasitesini ve psikolojik uyum düzeyini açıklamak üzere bağımlı değişken olarak modele dahil edilmiştir (Şahin & Durak, 1995). Araştırmanın hipotezleri ve teorik modeli aşağıda verilmiştir.



2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirlemek amacıyla G*Power 3.1 programı kullanılarak güç analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine dayalı modelde, iki yordayıcı değişken (fiziksel yarar ve psikososyal yarar) için orta düzeyde etki büyüklüğü ($f^2=0.15$), %95 güven düzeyi ($\alpha=.05$) ve %80 test gücü ($1-\beta=.80$) esas alınmıştır. Analiz sonucunda minimum 107 katılımcı ile anlamlı sonuç elde edilebileceği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan 383 kişilik örneklem büyüklüğü, bu gerekliliğin oldukça üzerinde olup, analizlerin istatistiksel gücü yüksek düzeydedir ($1-\beta>.99$). Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma grubunu Doğu Anadolu bölgesinde aktif olarak görev yapan 383 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması $36,8\pm9,19$ 'dur. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların en kolay ulaşılabilirliği olan örneklem üzerinde çalışmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Veriler katılımcılara Google Formlar üzerinden ulaştırılmış olup gönüllü katılım esas tutulmuştur. Katılımcılara ait kişisel bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

2.2.1. Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

-Doğu Anadolu Bölgesi'nde aktif olarak görev yapan,

- Kamu veya özel sağlık kurumlarında çalışan,
- En az 6 aydır mesleğini aktif olarak icra eden,
- 18 yaş ve üzerinde olan,

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve çevrim içi veri toplama formunu eksiksiz dolduran sağlık çalışanları dahil edilmiştir.

2.2.2. Araştırmadan Dışlanma Kriterleri

- Veri toplama sürecinde aktif olarak çalışmayan (izinli, raporlu veya görevlendirme dışında olan),
- Anket formlarını eksik ya da tutarsız şekilde dolduran,
- Araştırmaya gönüllü katılım onayı vermeyen sağlık çalışanları dışlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)	$\bar{X}$
Cinsiyet	Erkek	180	47,0	
	Kadın	203	53,0	
Yaş				36,8
Medeni Durum	Evli	252	65,8	
	Bekâr	131	34,2	
Çocuk Sahip Olma	Evet	203	53,0	
	Hayır	180	47,0	
Meslekte Çalışma Süresi	0-5 Yıl	107	27,9	
	6-10 Yıl	130	33,9	
	11-15 Yıl	80	20,9	
	16 yıl ve üzeri	66	17,2	
Çalışma Şekli	Normal Mesai	217	56,7	
	Vardiyalı	166	43,3	
Çalışılan Kurum	Devlet Hastanesi (Üni. Hastanesi)	287	74,9	
	Özel Hastane	96	25,1	
Eğitim Durumu	Ortaöğretim-Lise	54	14,1	
	Lisans	284	74,2	
	Lisansüstü	45	11,7	

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, meslekte çalışma yılı, çalışma şekli, çalışılan kurum ve eğitim durumu gibi demografik özelliklerine ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.3.2. Sportif Rekreatif Aktivitelere İlişkin Sağlık İnancı Ölçeği

Araştırmada, katılımcıların sportif rekreatif aktivitelere ilişkin sağlık inançlarını belirlemek amacıyla Ertüzün ve ark., (2013) tarafından geliştirilen Sportif Rekreatif Aktivitelere İlişkin Sağlık İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5 alt boyut ve 21 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçme aracıdır. Alt boyutlar; Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Fiziksel Yarar, Psikososyal Yarar ve Öz Etkilik olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasında güvenirlik katsayısı (Cronbach's α) .88 olarak rapor edilmiştir. Araştırma hipotezleri doğrultusunda bu araştırmada fiziksel yarar ve psikososyal yarar alt boyutları kullanılmıştır.

2.3.3. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Araştırmada, katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemek amacıyla Smith, ve ark., (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kısa Psikolojik Sağlamlık

Ölçeği (KPSÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin stresli veya olumsuz yaşam olayları sonrasında kendini toparlama ve eski işlevselliğine dönme düzeyini değerlendirmeyi amaçlayan, tek boyutlu ve 6 maddelik bir ölçeğe sahiptir. Ölçekte 2., 4. ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasında Cronbach’s alfa iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Stresle Başa Çıkma Ölçeği

Araştırmada katılımcıların stresli durumlar karşısında kullandıkları başa çıkma yöntemlerini belirlemek amacıyla Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Lazarus ve Folkman (1980) tarafından geliştirilen Ways of Coping Inventory temellidir. Toplam 30 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada oluşturulan hipotezler doğrultusunda problem çözme alt boyutu kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda alt boyutun özdeğeri 9.936, açıklanan varyans oranı %45.165, ortalama puanı ise 3.91 olarak belirlenmiştir. Alt boyutun Cronbach’s alfa değeri .80’in üzerinde bulunmuştur. Bu çalışmada Problem Çözme alt boyutu kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda alt boyutun özdeğeri 9.936, açıklanan varyans oranı %45.165, ortalama puanı ise 3.91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasında alt boyutun Cronbach’s alfa değeri .80’in üzerinde bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24.0 ve AMOS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, betimleyici istatistikler kullanılarak, katılımcıların demografik bilgileri sunulmuştur. Uç değerlerin belirlenmesi amacıyla her bir madde için z-skorumları hesaplanmış ve $|z| > 3,30$ olan gözlemler analiz dışı bırakılmıştır. Literatürde $\pm 3,29$ değerinin aşırı uç değerlerin belirlenmesinde güvenli bir eşik olarak önerildiği ve bu yaklaşımın özellikle çok değişkenli analizler öncesinde tercih edildiği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013; Field, 2018). Bu doğrultuda, 3,30’un üzerinde z-skorumuna sahip 14 katılımcı analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmada kullanılacak ölçeklerin yapıları DFA ile doğrulanması sonrasında normallik varsayımı için çarpıklık basıklık değerlerine dikkat edilmiş ve bu değerlerin -1,+1 arasında olduğu görülmüştür (George & Mallery, 2010). Değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi için de katsayılar .00-.10: önemsiz, .10-.39: zayıf, .40-.69: orta, .70.89: güçlü, .90-1 çok güçlü şeklinde değerlendirilmiştir (Schober ve ark., 2018). Teorik modeli sınamak için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM, ilişkisel modelde yürütülen araştırmalarda, değişkenler arasındaki teorik nedensel ilişkilerin test edilebileceği bir analiz yöntemidir (Akbaý, 2019).

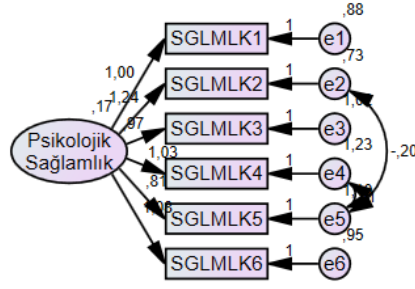
2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’nun 03.12.2025 tarih ve 15 sayılı toplantısında 66 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

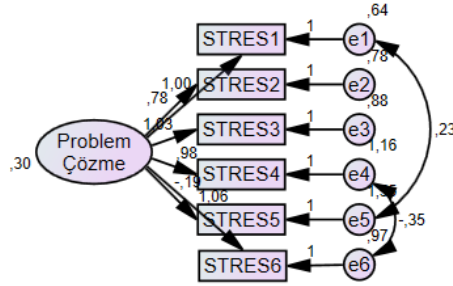
3.1. Ölçüm Araçlarının Uyum İndeks Değerleri

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin yapıları araştırma problemleri doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizine alınmış ve sonuçlar şekil 2, şekil 3 ve şekil 4’te sunulmuştur.



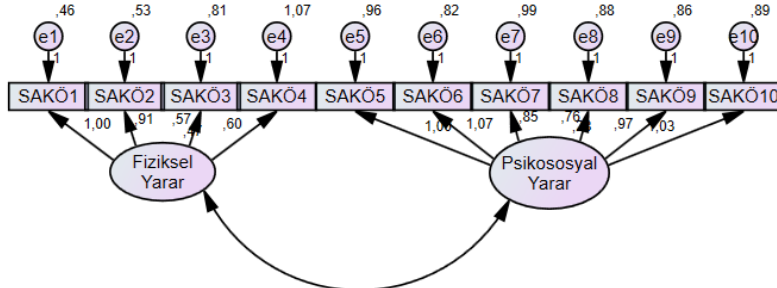
CMIN/df: 3,400 ; AGFI: ,980 ; GFI: ,980 ; NFI: ,849 ; CFI: ,882 ; IFI: ,888 ; RMSEA: ,079

Şekil 2. Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine İlişkin Birinci Düzey DFA



CMIN/df: 2,371 ; AGFI: ,986 ; GFI: ,986 ; NFI: ,918 ; CFI: ,949 ; IFI: ,951 ; RMSEA: ,060

Şekil 3. Stresle Başa Çıkma-Problem Çözme Alt Ölçeğine İlişkin DFA



CMIN/df: 2,594 ; AGFI: ,957 ; GFI: ,997 ; NFI: ,857 ; CFI: ,905 ; IFI: ,907 ; RMSEA: ,065

Şekil 4. Sportif Rekreatif Aktivitelere İlişkin Sağlık İnanç-Fiziksel Yarar ve Psikososyal Yarar Alt Ölçeğine İlişkin DFA

CMIN/df oranının 5'ten küçük olması tavsiye edilmektedir (Kline, 2023). RMSEA için .08 ve aşağısındaki değerler iyi uyuma .08 ile .10 arası değerler ise zayıf uyum göstermektedir (Hooper ve ark., 2008). GFI, CFI, NFI, ve IFI indeksleri için 0.90 değeri kabul edilebilir uyuma ve 0.95 değeri mükemmel uyumu göstermekte ve AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyum değerini göstermektedir (Bentler ve Bonett, 1980; Hu ve Bentler, 1999; Marsh ve ark., 2006; Schermelleh-Engel ve ark., 2003). Şimşek'in (2007) aynı örtük değişkenin gösterge değişkelerinde yapılan düzeltmelerin herhangi bir probleme yol açmadığı yönündeki görüşlerinden yola çıkarak bazı modifikasyonlar yapılmış ve uyum indekslerinde kuvvetli bir iyileşme olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Değişkenler Arası İlişkiler, Alpha, Omega ve Çarpıklık, Basıklık Değerleri

	Değişkenler	(α)	(ω)	Ç./B.	Ort.	S.S.	1	2	3	4
1	Psikolojik Sağlamlık	.75	.76	.292/.591	3.01	.58	-			
2	Problem Çözme	.72	.73	.689/.143	3.43	.58	.23*	-		
3	Fiziksel Yarar	.85	.86	-.041/-.500	3.64	.67	.13*	.51*	-	
4	Psikososyal Yarar	.84	.85	-.108/.341	3.47	.63	.12*	.50*	.56*	-

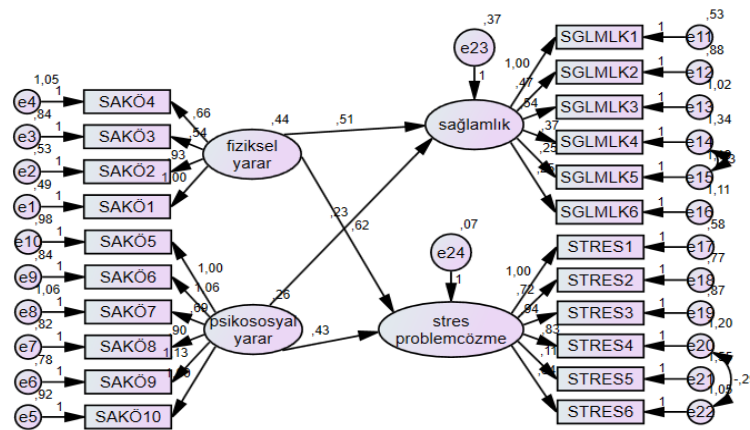
Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasındadır ve normal dağılım şartını sağlamaktadır (George & Mallery, 2010). Cronbach α katsayısı 0 ve 1 arasında değişen değerler ve güvenilir sonuçlar için bu kat sayının en az 0.70 değerini alması kabul görmektedir (Field, 2009; Hair ve ark., 2019). Ölçeklerin güvenilirliği değerlendirilirken Cronbach alfa katsayısına ek olarak McDonald's omega (ω) katsayısı da raporlanmıştır. Cronbach alfa, maddelerin eşit faktör yüklerine sahip olduğu (tau-eşitlik) varsayımına dayalı bir iç tutarlılık ölçütüdür. Ancak bu varsayımın çoğu psikometrik ölçekte sağlanmaması, alfa katsayısının güvenilirliği olduğundan düşük ya da yüksek tahmin etmesine neden olabilmektedir. Buna karşılık McDonald's omega katsayısı, maddelerin faktör yüklerindeki farklılıkları dikkate alarak güvenilirliği daha esnek ve gerçekçi biçimde tahmin etmektedir. Bu nedenle, omega katsayısının Cronbach alfa ile birlikte raporlanması, ölçeklerin iç tutarlılığının daha kapsamlı ve destekleyici biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır (Dunn ve ark., 2014; Hayes & Coutts, 2020). Değişkenler arası ilişkinin incelenmesi için ise pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda psikolojik sağlamlık ile problem çözme ($r=.23$; $p<0,05$), fiziksel yarar ($r=.13$; $p<0,05$) ve psikososyal yarar ($r=.12$; $p<0,05$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Problem çözme ile fiziksel yarar ($r=.51$; $p<0,05$) ve psikososyal yarar ($r=.50$; $p<0,05$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir.

3.2. Yapısal Eşitlik Modeli

Yapısal eşitlik modelleri, ölçüm modelini ve yapısal modeli bir araya getiren bütüncül bir analiz yaklaşımıdır. Bu kapsamda, yapısal model gizil değişkenler ile bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkileri açıklayan denklem yapılarından oluşur.

Tablo 3. YEM Model Uyum İyiliği Sonuçları

Uyum İndeksleri		Mükemmel Uyum Değerleri		Kabul Edilebilir Uyum Değerleri		
χ^2/df		$0 \leq \chi^2/df \leq 2$		$2 \leq \chi^2/df \leq 5$		
GFI		$.95 \leq GFI \leq 1.00$		$.80 \leq GFI \leq .95$		
CFI		$.95 \leq CFI \leq 1.00$		$.80 \leq CFI \leq .95$		
NFI		$.95 \leq NFI \leq 1.00$		$.80 \leq NFI \leq .95$		
TLI		$.95 \leq TLI \leq 1.00$		$.80 \leq TLI \leq .95$		
RMSEA		$.00 \leq RMSEA \leq .05$		$.05 \leq RMSEA \leq .10$		
Uyum İndeksleri	χ^2/df	RMSEA	GFI	CFI	TLI	NFI
Model	2.83	.06	.89	.85	.86	.88
Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003; Simon ve ark., 2010; Marsh, 2012; Kline, 2023; Hooper ve ark., 2008						



Şekil 5. Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 4.YEM Tahmin Sonuçları

	Model	β	S.E	C.R	P	R2
Fiziksel Yarar →	Psikolojik Sağlamlık	,479	,092	5,474	***	,506
Fiziksel Yarar →	Problem Çözme	,763	,085	7,238	***	,615
Psikososyal Yarar →	Psikolojik Sağlamlık	,171	,115	2,043	,041*	,234
Psikososyal Yarar →	Problem Çözme	,415	,097	4,485	***	,433

Modelde fiziksel yararın psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,479$, $p<.05$). Buna göre fiziksel yararda meydana gelen bir birimlik artış, psikolojik sağlamlık düzeyinde yaklaşık ,479 birimlik artışa yol açmaktadır. Ayrıca fiziksel yararın psikolojik sağlamlık üzerindeki açıklama gücü $R^2=.506$ olarak bulunmuştur. Fiziksel yararın problem çözme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,763$, $p<.05$). Buna göre fiziksel yararda meydana gelen bir birimlik artış, problem çözme düzeyinde yaklaşık ,763 birimlik artışa yol açmaktadır. Ayrıca fiziksel yararın problem çözme üzerindeki açıklama gücü $R^2=.615$ olarak bulunmuştur. Psikososyal yararın psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,171$, $p<.05$). Buna göre psikososyal yararda meydana gelen bir birimlik artış, psikolojik sağlamlık düzeyinde yaklaşık ,171 birimlik artışa yol açmaktadır. Ayrıca psikososyal yararın psikolojik sağlamlık üzerindeki açıklama gücü $R^2=.234$ olarak bulunmuştur. Psikososyal yararın problem çözme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,415$, $p<.05$). Buna göre psikososyal yararda meydana gelen bir birimlik artış, problem çözme düzeyinde yaklaşık ,415 birimlik artışa yol açmaktadır. Ayrıca psikososyal yararın problem çözme üzerindeki açıklama gücü $R^2=.433$ olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, sportif rekreasyonel aktiviteye katılımın çok boyutlu yararlarının (Fiziksel Yarar ve Psikososyal Yarar), sağlık çalışanlarının psikolojik sağlamlık ve problem çözme (stresle başa çıkma) düzeyleri üzerindeki etkilerini Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) aracılığıyla incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kapsamında yürütülen analizler, rekreasyonel aktiviteden elde edilen her iki yarar boyutunun da hem psikolojik sağlamlık hem de problem çözme davranışları üzerinde pozitif ve anlamlı etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur (H1, H2, H3 ve H4 desteklenmiştir). Bu bulgular, aktif yaşam tarzının bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal uyumunu desteklemedeki kritik rolünü vurgulamaktadır.

Sportif rekreasyonun psikolojik sağlığı desteklediğine yönelik temel düşünceler, bu çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Literatürde fiziksel aktivitenin çok boyutlu etkileri hem fizyolojik kazanımlar (enerji, zindelik vb.) hem de psikolojik-sosyal iyileşmeler (duygu durumunda düzelme, sosyal bağların güçlenmesi vb.) üzerinden açıklanmaktadır. Crowe ve Puymbroeck'un (2019) yoga uygulamalarının problem ve duygu odaklı başa çıkma stratejilerini artırdığına ilişkin bulguları da fiziksel aktivitenin psikolojik iyi oluş üzerindeki olumlu rolünü desteklemektedir. Bu doğrultuda, Lazarus ve Folkman'ın başa çıkma kuramında tanımladığı problem çözme odaklı yaklaşımın sportif aktivitelerle güçlenmesi, literatürdeki bulgularla uyum göstermektedir (Cansler ve ark., 2023).

Ayrıca fiziksel aktivitenin depresyon ve anksiyete düzeylerini azaltarak psikolojik dayanıklılığı artırdığı yönündeki bulgular, sporun hem bireysel hem de sosyal iyilik hâlini desteklediğini göstermektedir (Singh ve ark., 2023; Panza ve ark., 2022). Aktif başa çıkma stratejilerinin daha olumlu sağlık sonuçlarıyla ilişkili olması, sporun stres yönetimindeki önemini pekiştirmektedir (Trivedi ve ark., 2009). Bu çalışmanın bulguları, sportif rekreasyonun sağladığı psikososyal yararlar ile sağlık çalışanlarının stresle başa çıkma kapasiteleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından literatüre anlamlı bir katkı sunmaktadır.

Aşağıda, her bir hipotez özelinde yorumlar sunulmakta, literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmakta ve bazı açıklayıcı çıkarımlar ortaya konmaktadır.

H1: Fiziksel yarar düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Bu hipotez desteklenmiştir. YEM sonuçlarına göre fiziksel yararın psikolojik sağlamlık üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, sporun sağladığı fizyolojik çıktılar artan enerji,

zindelik ve bedensel iyileşme ile bireyin stres karşısındaki direnç ve uyum kapasitesi arasındaki doğrudan ilişkiyi destekleyen literatürle uyumludur (Shin ve ark., 2019; Tugade ve ark., 2004). Ayrıca, fiziksel aktivitenin olumlu duygulanımı artırarak bireyin stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da bu etkiyi güçlendirmektedir (Herrman ve ark., 2011).

R^2 değerinin ,506 olması, psikolojik sağlamlıktaki varyansın yarısından fazlasının fiziksel yarar tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu sonuç, fiziksel iyilik hâlinin bireyin duygusal dayanıklılığı üzerindeki belirleyici rolünü doğrulamaktadır (Su ve He, 2023). Literatürde de bedensel işlevin ve zindelik hissinin artmasının bireyin kendini daha dirençli hissetmesine katkı sağladığı sıkça vurgulanmaktadır (Zhou ve ark., 2023). Bu bütüncül bulgular, fiziksel aktivitenin yalnızca biyolojik iyileşme sağlamadığını; aynı zamanda psikolojik dayanıklılığı güçlendirerek bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini destekleyen önemli bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır.

H2: Fiziksel yarar düzeyleri, problem çözme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Bu hipotez desteklenmiştir. YEM sonuçlarına göre fiziksel yararın problem çözme üzerinde oldukça güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu güçlü etki, fiziksel zindeliğin bilişsel süreçleri ve stresörleri yönetme kapasitesini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır (Liu ve ark., 2024; Özdenk ve Kaya, 2017). Fiziksel aktivitenin sağladığı enerji ve zindelik, bireylerin stres karşısında daha aktif, çözüm odaklı ve kararlı bir tutum geliştirmesini kolaylaştırmaktadır (Román-Mata ve ark., 2020).

Literatürde sportif faaliyetlerin, özellikle yüksek stres altında çalışan grupların problem çözme becerilerini güçlendirdiğini gösteren çalışmalar, bu bulgularla paralellik göstermektedir (Liu ve ark., 2024). Analizde problem çözme boyutunun yüksek düzeyde açıklanması, fiziksel yararın bu bilişsel süreç üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir (Özdenk ve Kaya, 2017). Fiziksel aktivitenin problem çözme ve bilişsel esneklik üzerinde olumlu etkiler yaratması, bireylerin stres altında daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Silverman ve Deuster, 2014). Bu bulgular, fiziksel aktivitenin yalnızca bedensel iyilik hâli değil, aynı zamanda bilişsel işlevler ve çözüm odaklı başa çıkma kapasitesi üzerinde de önemli bir güçlendirici unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

H3: Psikososyal yarar düzeyleri, psikolojik sağlamlıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Bu hipotez desteklenmiştir. YEM sonuçlarına göre psikososyal yararın psikolojik sağlamlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü fiziksel yarara kıyasla daha düşük olsa da, rekreasyonel faaliyetlerin sağladığı sosyal bağlar, duygu durumundaki iyileşme ve yaşam doyumundaki artışın bireyin dayanıklılığını güçlendirdiği literatürde de vurgulanmaktadır (Johnson ve ark., 2019; Maugeri ve ark., 2020). Bu sonuç, çalışmamızdaki pozitif ilişkinin sosyal etkileşim temelli mekanizmalarla uyumlu biçimde ortaya çıktığını göstermektedir. Sporun sosyal yönünün bireylere destekleyici bir çevre sunarak stres karşısında tampon görevi gördüğü ve psikolojik sağlamlığa dolaylı katkı sağladığı da belirtilmektedir (Fa-Kaji ve ark., 2022). Dolayısıyla bu bulgu, araştırmamızda psikososyal yararın sağlamlık üzerindeki anlamlı katkısını açıklayan önemli bir kuramsal temel sunmaktadır.

Ayrıca sosyal destek, aidiyet duygusu ve olumlu sosyal etkileşimlerin bireylerin zorluklarla başa çıkma kapasitesini artırdığı literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Maugeri ve ark., 2020). Bu durum, çalışmamızdaki etki düzeyinin sosyal etkileşim kalitesiyle bağlantılı biçimde anlam kazandığını göstermektedir. Psikososyal yararın psikolojik sağlamlık üzerindeki açıklama gücünün orta düzeyin üzerinde olması da, sosyal etkileşim ve destek mekanizmalarının direnç oluşturmadaki önemini ortaya koymaktadır (Lee ve ark., 2025). Bu bağlamda sporun sağladığı psikososyal kazanımların yalnızca sosyal iyilik hâlini desteklemekle kalmadığı; aynı zamanda bireyin stresle başa çıkma kapasitesini güçlendirerek psikolojik sağlamlığa anlamlı katkılar sunduğu anlaşılmaktadır. Bu uyum, psikososyal etkileşimlerin sağlamlık üzerindeki etkisinin tutarlı ve teorik açıdan sağlam olduğunu ortaya koymaktadır.

H4: Psikososyal yarar düzeyleri, problem çözme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Bu hipotez desteklenmiştir. YEM sonuçlarına göre psikososyal yararın problem çözme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Psikososyal yarardaki artışın problem çözme güçlendirmesi, rekreasyonel aktivitelerin sağladığı sosyal destek ve duygusal rahatlamının bireylerin stresörleri analiz etme ve çözüm üretme kapasitesini artırdığını göstermektedir (Aşçı ve ark., 2015). Bu

bulgu, çalışmamızdaki yönelimin sosyal etkileşim temelli mekanizmalarla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Problem çözme kuramı, etkili başa çıkmanın bilişsel ve duygusal kaynakların etkin kullanımını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Psikososyal yararın problem çözme anlamı düzeyde açıklaması, sosyal çevreden alınan desteğin ve olumlu duygulanımın stresle aktif mücadelede kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Doğan, 2022). Bu bulgu, psikososyal bileşenlerin çözüm odaklı süreci doğrudan desteklediği yönündeki literatürü güçlendirmektedir. Ayrıca, sosyal desteğin problem çözme becerilerini artırdığı ve özellikle yüksek stres altında bu etkinin daha belirgin hâle geldiği de ortaya konmuştur (Cengiz ve Tekin, 2019). Dolayısıyla psikososyal yararların bireyin stresle başa çıkma kapasitesini güçlendirdiği ve çözüm odaklı davranışları desteklediği anlaşılmaktadır.

4.1. Uygulama Önerileri

- Elde edilen bulgular ışığında, sağlık çalışanlarının psikolojik sağlığını ve stresle başa çıkma kapasitelerini artırmak amacıyla aşağıdaki uygulama önerileri sunulmuştur:
- Çok Boyutlu Rekreasyon Programları: Aktiviteye katılımın hem fiziksel hem de psikososyal yararlarının güçlü etkisi dikkate alındığında, kurumların yalnızca fizyolojik kazanımları değil, aynı zamanda sosyal etkileşimi ve grup bağlarını da destekleyen rekreasyon programlarını teşvik etmesi gerekmektedir.
- Problem Çözme Odaklı Stres Yönetimi: Fiziksel yararın problem çözme üzerindeki yüksek etkisi göz önünde bulundurulduğunda, çalışanların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmek için fiziksel aktivitelerin bilişsel problem çözme atölyeleriyle bir arada uygulanması önemlidir. Bu yaklaşım, hem bedensel zindeliği artırarak enerji ve dayanıklılığı desteklemekte hem de bilişsel süreçleri güçlendirerek çözüm odaklı stratejilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- Sağlık Çalışanlarına Yönelik Zaman Düzenlemesi: Sağlık sektöründe çalışanların yoğun ve yorucu mesai saatleri dikkate alındığında, rekreasyonel aktivitelere erişimi kolaylaştırmak amacıyla esnek çalışma düzenlemeleri yapılmalı ve çalışanlara düzenli molalar tanınmalıdır. Bu yaklaşım, hem bedensel hem de ruhsal iyilik hâlini destekleyerek stresle başa çıkma kapasitesini güçlendirecektir.
- Psikolojik Sağlamlık Eğitimi: Psikolojik sağlamlığın hem fiziksel hem de psikososyal yararlarla ilişkili bulunması, kurumların dayanıklılığını artırmak için stres yönetimi ve psikolojik sağlamlık eğitimlerini temel bir personel geliştirme unsuru hâline getirmesi gerektiğini göstermektedir. Bu yaklaşım, çalışanların hem bireysel hem de kurumsal düzeyde zorluklarla daha etkin biçimde başa çıkmalarına katkı sağlayacaktır.

4.2. Sınırlılıklar

- Örneklem Sınırlılığı: Bu araştırma, Doğu Anadolu bölgesinde aktif olarak görev yapan 383 sağlık çalışanı ile yürütülmüştür. Dolayısıyla elde edilen bulguların farklı coğrafi bölgelerdeki ya da farklı meslek gruplarındaki sağlık çalışanlarına genellenebilirliği sınırlı kalabilir.
- Kesitsel Tasarım: Çalışmada kesitsel bir model kullanıldığı için, değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli aracılığıyla teorik olarak test edilmiştir. Ancak bu ilişkiler zamansal açıdan kesin biçimde doğrulanamamış, yalnızca mevcut veriler üzerinden yorumlanabilmiştir.
- Kavram Seçimi: Bu çalışmada stresle başa çıkma kavramı yalnızca “Problem Çözme” boyutu üzerinden ele alınmıştır. Duygu odaklı ya da kaçınma gibi diğer başa çıkma boyutları ise modele dâhil edilmemiştir.

4.3. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Boylamsal Araştırmalar: Sportif rekreasyona katılımın psikolojik sağlamlık ve problem çözme davranışları üzerindeki uzun vadeli etkilerini ortaya koyabilmek için, gelecekte boylamsal araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, rekreasyonel faaliyetlerin bireylerin dayanıklılık ve çözüm odaklı tutumları üzerindeki kalıcı katkılarını daha net biçimde ortaya koyacaktır.
- Aracı ve Düzenleyici Değişkenler: Gelecekte geliştirilecek modellerde, sosyal destek, öz-yeterlik ve iş doyumu gibi değişkenlerin sportif katılım ile psikolojik sonuçlar arasındaki ilişkide aracılik

ya da düzenleyicilik rolü üstlenip üstlenmediğinin test edilmesi önerilmektedir. Bu tür analizler, rekreasyonel faaliyetlerin psikolojik sağlık ve iş yaşamı üzerindeki etkilerini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacaktır.

- Nitel Yaklaşımlar: Sağlık çalışanlarının rekreasyonel aktivite deneyimlerinin psikolojik sağlık ve problem çözme stratejilerine nasıl yansıdığını daha iyi kavrayabilmek için, gelecekte nitel araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, bireylerin yaşantılarından elde edilen derinlemesine veriler aracılığıyla rekreasyonel etkinliklerin psikolojik süreçlere etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacaktır.

- Farklı Örneklem Grupları: Aynı modelin, benzer stres faktörlerine maruz kalan diğer meslek gruplarında, örneğin öğretmenler veya polislerde, uygulanarak test edilmesi önerilmektedir. Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, farklı meslek gruplarının stresle başa çıkma süreçlerini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacak ve modelin genellenebilirliğini güçlendirecektir.

KAYNAKÇA

- Akbay, L. (2019). *İlişkisel araştırmalar*. S. Şen ve İ. Yıldırım (Eds.), Eğitimde araştırma yöntemleri (ss. 117-36). Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aşçı, Ö., Hazar, G., Kılıç, E., & Korkmaz, A. (2015). Üniversite öğrencilerinde stres nedenlerinin ve stresle başa çıkma biçimlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 213-232. <https://doi.org/10.12780/uusbd.66525>
- Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance Tests And Goodness of Fit in The Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bernstein, E. E., & McNally, R. J. (2017). Acute aerobic exercise hastens emotional recovery from a subsequent stressor. *Health Psychology*, 36(6), 560. <https://doi.org/10.1037/hea0000482>
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Brown, E. J., & Vosloo, A. (2017). The involvement of the hypothalamopituitary-adrenocortical axis in stress physiology and its significance in the assessment of animal welfare in cattle. *Onderstepoort Journal of Veterinary Research*, 84(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/ojvr.v84i1.1398>
- Cai, Y. H., Wang, Z., Feng, L. Y., & Ni, G. X. (2022). Effect of exercise on the cognitive function of older patients with type 2 diabetes mellitus: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in human neuroscience*, 16, 876935. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.876935>
- Cansler, R., Heidrich, J., Whiting, A., Tran, D., Hall, P., & Tyler, W. J. (2023). Influence of CrossFit and Deep End Fitness training on mental health and coping in athletes. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1061492. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1061492>
- Cengiz, S., & Tekin, B. (2019). Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerde strese neden olan faktörlerle derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (81), 183-212. <https://doi.org/10.25095/mufad.510656>
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cognitive therapy and research*, 33(1), 33-49. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9155-9>
- Chen, C., Tsai, L. T., Lin, C. F., Huang, C. C., Chang, Y. T., Chen, R. Y., & Lyu, S. Y. (2017). Factors influencing interest in recreational sports participation and its rural-urban disparity. *PLoS one*, 12(5), e0178052. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178052>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Congsheng, L., Kayani, S., & Khalid, A. (2022). An empirical study of physical activity and sports affecting mental health of university students. *Frontiers in psychology*, 13, 917503. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917503>
- Crowe, B. M., & Van Puymbroeck, M. (2019). Enhancing problem-and emotion-focused coping in menopausal women through yoga. *International journal of yoga therapy*, 29(1), 57-64. <https://doi.org/10.17761/2019-00020>
- Doğan, E. (2022). Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinde Özgüven Duygu Durumlarının Araştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 17(4), 905-914. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.62782>
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022. <https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108>
- Ertuzun, E., Bodur, S. & Karakucuk, S. (2013). The Development of Health-Belief Scale on Sportive Recreational Activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89(2013), 509-516. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.884>
- Fa-Kaji, N. M., Silver, E. R., Hebl, M. R., King, D. D., King, E. B., Corrington, A., & Bilotta, I. (2023). Worrying about finances during COVID-19: Resiliency enhances the effect of worrying on both proactive behavior and stress. *Occupational Health Science*, 7(1), 111-142. <https://doi.org/10.1007/s41542-022-00130-y>
- Ferlazzo, A., Cravana, C., Fazio, E., & Medica, P. (2020). The different hormonal system during exercise stress coping in horses. *Veterinary world*, 13(5), 847. <https://doi.org/10.14202/vetworld.2020.847-859>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publication: London.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21(3), 219-231. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Hair, J.F., Black, C.W., Babin, B.J., Anderson, R.E., Black, W.C., & Anderson, R.E. (2019). *Multivariate Data Analysis*. Annabel Ainscow: United Kingdom.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2016.1271116>
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience?, *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>

- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58-65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Innes, S. I. (2017). The relationship between levels of resilience and coping styles in chiropractic students and perceived levels of stress and well-being. *Journal of Chiropractic Education*, 31(1), 1-7. <https://doi.org/10.7899/JCE-16-2>
- Johnson, S. J., Willis, S. M., & Evans, J. (2019). An examination of stressors, strain, and resilience in academic and non-academic UK university job roles. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 162. <https://doi.org/10.1037/str0000096>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karcı, A., & Çelik, S. B. (2024). Ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 186-214. <https://doi.org/10.37217/tebd.1324851>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York : Guilford publications.
- Kukla, M., Strasburger, A. M., Salyers, M. P., Rattray, N. A., & Lysaker, P. H. (2017). Subjective experiences of the benefits and key elements of a cognitive behavioral intervention focused on community work outcomes in persons with mental illness. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 205(1), 66-73. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000601>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, J. H., Lee, Y. J., Ahn, H. Y., & Hwang, I. C. (2025). The Association Between Psychological Resilience and Spiritual Well-Being Among Family Caregivers of Terminally Ill Cancer Patients: A Multicenter Cross-Sectional Study. *Journal of Palliative Medicine*, 28(2), 239-242. <https://doi.org/10.1089/jpm.2024.0267>
- Liu, M., Liu, H., Qin, Z., Tao, Y., Ye, W., & Liu, R. (2024). Effects of physical activity on depression, anxiety, and stress in college students: the chain-based mediating role of psychological resilience and coping styles. *Frontiers in psychology*, 15, 1396795. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1396795>
- Lucke, J. F. (2005). The α and the ω of congeneric test theory: An extension of reliability and internal consistency to heterogeneous tests. *Applied Psychological Measurement*, 29(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/0146621604270882>
- Marsh, H. W. (2012). *Application of confirmatory factor analysis and structural equation modeling in sport and exercise psychology*. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 737-799). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-cultural, Psychometric Comparisons across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- Maugeri, G., Castrogiovanni, P., Battaglia, G., Pippi, R., D'Agata, V., Palma, A., & Musumeci, G. (2020). The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy. *Heliyon*, 6(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04315>

- Nowacka-Chmielewska, M., Grabowska, K., Grabowski, M., Meybohm, P., Burek, M., & Małeck, A. (2022). Running from stress: neurobiological mechanisms of exercise-induced stress resilience. *International journal of molecular sciences*, 23(21), 13348. <https://doi.org/10.3390/ijms232113348>
- Okur, S., & Ümmet, D. (2021). The Relationship Between Psychological Resilience and Perceived Stress in Adults: The Mediating Role of General Self Efficacy. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 67-84.
- Özdenk, S., & Kaya, O.(2017). Düzenli Egzersizin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi. *Sport Sciences*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.2B0107>
- Panza, M., Redman, G., Vierimaa, M., Vella, S. A., Bopp, M., & Evans, M. B. (2022). Developing and evaluating a peer-based mental health literacy intervention with adolescent athletes. *PLoS One*, 17(12), e0274761. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274761>
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193. <https://doi.org/10.1097/00001504-200503000-00013>
- Phillips, K. M., Antoni, M. H., Carver, C. S., Lechner, S. C., Penedo, F. J., McCullough, M. E., & Blomberg, B. B. (2011). Stress management skills and reductions in serum cortisol across the year after surgery for non-metastatic breast cancer. *Cognitive Therapy and Research*, 35(6), 595-600. <https://doi.org/10.1007/s10608-011-9398-3>
- Qu, S., Yang, D., Zheng, K., Huang, S., Yang, Y., Chu, L., & Luo, C. (2025). Association between indoor light at night and obesity among children and adolescents at different physical activity levels: a population-based cross-sectional study. *BMC Public Health*, 25(1), 3156. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-24159-0>
- Ram, D., Chandran, S., Sadar, A., & Gowdappa, B. (2019). Correlation of cognitive resilience, cognitive flexibility and impulsivity in attempted suicide. *Indian journal of psychological medicine*, 41(4), 362-367. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_189_18
- Reis, J. C., Travado, L., Heller, A. S., Oliveira, F. P., Almeida, S. D., Sousa, B., & Antoni, M. H. (2024). Greater perceived stress management skills and heightened brain metabolic activity in cortical and subcortical stress processing regions in metastatic breast cancer patients. *Brain imaging and behavior*, 18(1), 130-140. <https://doi.org/10.1007/s11682-023-00821-2>
- Rodríguez-Bravo, A. E., De-Juanas, A., & García-Castilla, F. J. (2023). Effect of physical-sports leisure activities on young people's psychological wellbeing. *Frontiers in psychology*, 11, 543951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543951>
- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2020). Benefits of physical activity and its associations with resilience, emotional intelligence, and psychological distress in university students from southern Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4474. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Shin, Y. C., Kim, S. M., Kim, H., Min, K. J., Yoo, S. K., Kim, E. J., & Jeon, S. W. (2019). Resilience as a protective factor for depressive mood and anxiety among Korean employees. *Journal of Korean medical science*, 34(27), e188. <https://doi.org/10.3346/jkms.2019.34.e188>
- Silverman, M. N., & Deuster, P. A. (2014). Biological mechanisms underlying the role of physical fitness in health and resilience. *Interface focus*, 4(5), 20140040. <https://doi.org/10.1098/rsfs.2014.0040>

- Simon D., Kriston L., Loh A., Spies C., Scheibler F., Wills C., & Harter M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations*, 13, 234-243. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2009.00584.x>
- Singh, B., Olds, T., Curtis, R., Dumuid, D., Virgara, R., Watson, A., & Maher, C. (2023). Effectiveness of physical activity interventions for improving depression, anxiety and distress: an overview of systematic reviews. *British journal of sports medicine*, 57(18), 1203-1209. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-106195>
- Sinha, R., Lacadie, C. M., Constable, R. T., & Seo, D. (2016). Dynamic neural activity during stress signals resilient coping. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8837-8842. <https://doi.org/10.1073/pnas.1600965113>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Su, P., & He, M. (2023). Relationship between sleep quality and subjective well-being: Resilience as a mediator and belief in a just world as a moderator. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1297256. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1297256>
- Szałachowski, R. R., Własak, W., & Tuszyńska-Bogucka, W. (2024). Scouting as a Strategy in Support of Mental Health Development Through the Formation of Sense of Self-Efficacy. *Brain Sciences*, 14(12), 1268. <https://doi.org/10.3390/brainsci14121268>
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlama. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Pearson.
- Theodoratou, M., & Argyrides, M. (2024). Neuropsychological insights into coping strategies: integrating theory and practice in clinical and therapeutic contexts. *Psychiatry international*, 5(1), 53-73. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint5010005>
- Thompson, N. J., Fiorillo, D., Rothbaum, B. O., Ressler, K. J., & Michopoulos, V. (2018). Coping strategies as mediators in relation to resilience and posttraumatic stress disorder. *Journal of affective disorders*, 225(2018), 153-159. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.08.049>
- Trivedi, R. B., Blumenthal, J. A., O'Connor, C., Adams, K., Hinderliter, A., Dupree, C., & Sherwood, A. (2009). Coping styles in heart failure patients with depressive symptoms. *Journal of psychosomatic research*, 67(4), 339-346. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.05.014>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Van der Werff, S. J., van den Berg, S. M., Pannekoek, J. N., Elzinga, B. M., & Van Der Wee, N. J. (2013). Neuroimaging resilience to stress: a review. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 7, 39. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2013.00039>
- Xing, Z., & Ge, C. (2025). The relationship between physical exercise and social adjustment in Chinese university students: the sequential mediating effect of peer attachment and self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 16, 1525811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1525811>
- Xu, S., Liu, Z., Tian, S., Ma, Z., Jia, C., & Sun, G. (2021). Physical activity and resilience among college students: the mediating effects of basic psychological needs. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3722. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073722>
- Yoshikawa, E., Nishi, D., & Matsuoka, Y. J. (2016). Association between regular physical exercise and depressive symptoms mediated through social support and resilience in Japanese company

workers: a cross-sectional study. *BMC public health*, 16(1), 553. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3251-2>

Zheng, S. S., Zhang, H., Zhang, M. H., Li, X., Chang, K., & Yang, F. C. (2023). The effects of group-based cognitive behavioral therapy in the rehabilitation of patients with chronic schizophrenia with more than two years of community-based mental health group rehabilitation. *Technology and Health Care*, 31(5), 1911-1922. <https://doi.org/10.3233/THC-220904>

Zhou, H., Zhu, Z., Feng, X., & Zhang, R. (2023). Low mindfulness is related to poor sleep quality from middle adolescents to emerging adults: a process model involving resilience and emotional dysfunction. *BMC psychiatry*, 23(1), 626. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05092-1>

Araştırma Makalesi / Research Article

Sportif Rekreatif Aktiviteye Katılımın Psikolojik Sağlamlık ve Stresle Başa Çıkma Üzerine Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli

The Effect of Participation in Sportive Recreational Activities on Psychological Resilience and Coping with Stress: A Structural Equation

Muhammed Özkan TURHAN



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.401](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.401)

Geliş/Received: 13/12/2025

Kabul/Accepted: 21/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Physical activity and sport are regarded as integral components of social life and are considered among the fundamental elements of both individual and public health in coping with the stressors and challenges imposed by modern life. In this context, participation in recreational sport activities not only enhances individuals' physical fitness but also strengthens their psychological well-being, social ties, and ways of interacting with their environment (Eime et al., 2013; Rodríguez-Bravo et al., 2020; Chen et al., 2017). In the contemporary literature of sport and exercise sciences, the multidimensional effects of regular participation are explained through both physical/physiological outcomes (e.g., energy, fitness, and improvements in bodily functions) and psychosocial outcomes (e.g., improved mood, social connectedness, self-efficacy, and life satisfaction) (Penedo & Dahn, 2005; Biddle & Asare, 2011). For this reason, rather than addressing all sub-dimensions of participation, the physical benefits and psychosocial benefits dimensions that directly inform the research questions were selected. Examining participation in sportive recreational activities through these two core perceived benefit dimensions provides a critical analytical framework for understanding the impact of such activities on individual adjustment. Accordingly, this study aims to make significant empirical and methodological contributions to the sport psychology and public health literature by testing the multidimensional effects of sportive recreational participation and the complex relationships between psychological resilience and problem-solving strategies using Structural Equation Modeling (SEM).

Methods

This study has a descriptive nature and was conducted within the framework of a correlational survey design. The correlational survey approach aims to identify the relationships among variables or the extent to which variables change together (Karasar, 2018). As data collection instruments, a Personal Information Form, the Health Belief Scale for Sportive Recreational Activities, the Brief Psychological Resilience Scale, and the Coping Styles with Stress Scale were employed.

In accordance with the research hypotheses, participation in physical activity (physical benefits and psychosocial benefits) was defined as the independent variable, while psychological resilience and stress (problem solving) were determined as the dependent variables. Within this framework, the hypotheses were formulated and the data were analyzed using SPSS and AMOS software.

Results and Discussion

This study aimed to examine the effects of the multidimensional benefits of participation in sportive recreational activities-namely physical benefits and psychosocial benefits-on healthcare professionals' levels of psychological resilience and problem solving (coping with stress) through Structural Equation Modeling (SEM). The analyses conducted within the framework of a correlational survey model

revealed that both benefit dimensions derived from recreational activity had positive and significant effects on psychological resilience as well as problem-solving behaviors.

The findings indicated that physical benefits had a strong and positive effect on psychological resilience; specifically, a one-unit increase in physical benefits led to an approximately 0.479-unit increase in psychological resilience. This result is consistent with the literature supporting a direct relationship between the physiological outcomes of sport-such as increased energy, vitality, and physical recovery-and individuals' resistance and adaptive capacity in the face of stress (Shin et al., 2019; Tugade et al., 2004).

Moreover, physical benefits were found to have a particularly strong and positive effect on problem solving, with a one-unit increase in physical benefits associated with an approximate 0.763-unit increase in problem-solving levels. This substantial effect demonstrates that physical fitness significantly enhances cognitive processes and the capacity to manage stressors effectively (Liu et al., 2024; Özdenk & Kaya, 2017).

The results also showed that psychosocial benefits had a positive and significant effect on psychological resilience. Although the magnitude of this effect was lower than that of physical benefits, the literature emphasizes that the social connections, improvements in mood, and increases in life satisfaction provided by recreational activities strengthen individual resilience (Johnson et al., 2019; Maugeri et al., 2020). This finding suggests that the positive relationship observed in the present study is consistent with social interaction-based mechanisms.

In addition, psychosocial benefits were found to have a positive and significant effect on problem solving. The strengthening of problem-solving abilities with increasing psychosocial benefits indicates that the social support and emotional relief gained through recreational activities enhance individuals' capacity to analyze stressors and generate effective solutions (Aşçı et al., 2015).

In conclusion, low to moderate relationships were identified among the sub-factors included in the study. Furthermore, both physical and psychosocial benefits were found to significantly and positively explain levels of psychological resilience and problem solving.

Araştırma Makalesi / Research Article

Kayısı İşleyen Gıda İşletmelerinde Coğrafi İşaret Kullanımı ve Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları: Malatya Kayısı Örneği¹*Use of Geographical Indications and Quality Management System Practices in Apricot Operators: The Case of Malatya Apricot*Mehmet HASDEMİR²DOI : [10.63556/ankad.v10i2.437](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.437)

Geliş/Received: 03/02/2026

Kabul/Accepted: 01/03/2026

Öz

Coğrafi işaret sistemi, yerel üreticilerin ürünlerini tanıtarak pazarlamalarını mümkün kılarken, tüketicilerin de söz konusu ürünleri güvenle satın alabilmelerini sağlayan bir kalite ve güven etkisi oluşturmaktadır. Ancak bu sistemin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için coğrafi işaretli ürünleri üreten ve pazarlayan aktörlerin üretim yöntemlerini, kalite kontrol süreçlerini ve dağıtım stratejilerini bütüncül bir yaklaşımla ele almaları gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde coğrafi işaret tesciline sahip “Malatya Kayısı”nın gıda işletmelerinde kullanım durumu ile kalite yönetim sistemi uygulamaları birlikte ele alınmış, coğrafi işareti kullanan ve kullanmayan işletmelere ilişkin değişkenler çoklu uyum analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma kapsamında Oransal Örneklem Yöntemi ile belirlenen Malatya’da faaliyette bulunan ve kayısı işleyen 80 gıda işletmesiyle anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre işletmelerin %47,50’si coğrafi işaret kullanırken %52,50’si kullanmamaktadır. Buna karşılık kalite belgesine sahip olan kayısı işletmelerinin oranı %83,75 olarak tespit edilmiştir. Çoklu uyum analizi sonuçlarına göre; kalite belgesine sahip işletmeler coğrafi işaret kullanmayan işletmelerle aynı boyutta ve birbirine yakın konumlanmakta, bu işletmelerde hem ham madde alımı öncesinde hem de satış öncesinde nihai ürüne yönelik laboratuvar analizi yapma eğilimi daha yüksek bulunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, kalite yönetim sistemleri ile coğrafi işaret kullanımının ilişkilendirilerek yönetilmesinin coğrafi işaret mekanizmasını güçlendirebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi işaret, Malatya Kayısı, kalite yönetim sistemi, çoklu uyum analizi

Abstract

The geographical indication system enables local producers to promote and market their products, while also creating a quality and trust effect that allows consumers to purchase these products with confidence. However, for this system to function effectively, the actors producing and marketing geographically indicated products need to address their production methods, quality control processes, and distribution strategies with a holistic approach. This study examines the use of "Malatya Apricot," which has geographical indication registration in Türkiye and the European Union, in apricot processing plants, along with quality management system applications. Variables related to businesses using and not using geographical indications were analysed using multiple correspondence analysis. A

¹ Bu çalışmada, Altınbaş Üniversitesi tarafından desteklenen BAP Proje PB2021- UBF-5, 2023 Numaralı “Coğrafi İşaretin Kullanımına Yönelik Kontrol ve Sertifikasyon Programı: Malatya Kayısı Örneği-Bilimsel Araştırma Projesi” kapsamında yürütülen anket sorularından elde edilen veriler kullanılmıştır.

²Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr., T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, Ankara, Türkiye, hasdemir44@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Hasdemir, M., (2026). Kayısı İşleyen Gıda İşletmelerinde Coğrafi İşaret Kullanımı ve Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları: Malatya Kayısı Örneği. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 862-879.

survey was conducted in 80 apricot processing operators in Malatya, selected using proportional sampling. According to the findings, 47.50% of the businesses use geographical indications, while 52.50% do not. In contrast, the percentage of apricot businesses possessing quality certificates was found to be 83.75%. According to the results of the multiple correspondence analysis, operators holding quality certification are positioned within the same pattern and in close proximity to operators not using the geographical indication. Moreover, these operators exhibit a higher tendency to conduct laboratory analyses both prior to raw material procurement and prior to the marketing of the final product. These findings from the research indicate that managing quality management systems in conjunction with the use of geographical indications can strengthen the geographical indication mechanism.

Keywords: *Geographical indication, Malatya Apricot, quality management system, multiple correspondence analysis*

1. GİRİŞ

Coğrafi işaret; belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri bakımından kökenin bulunduğu yöre, alan, bölge veya ülke ile özdeşleşmiş ürünü gösteren işarettir (Anonim, 2017). Coğrafi işaretin temel işlevi; ürünün kalitesi, itibarı veya diğer özellikleri ile köken bölgesi arasında güçlü bir bağ kurmaktır (WIPO, 2023).

Bir coğrafi işaret, yalnızca ürünün üretim yönlerini vurgulamakla kalmamakta, aynı zamanda insan becerilerine ve geleneklerine atfedilen nitelikleri de öne çıkarmaktadır. Bu kapsamda coğrafi işaretler, iş kümelerini ve kırsal tedarik zincirlerini güçlendirebilme potansiyeli taşımaktadır (Inglöle vd., 2023: 1026-1043). Coğrafi işaretli ürünlerin seçiminde, coğrafi yakınlık, sezgisel yaklaşım, sembolik ve kimlik değerleri gibi sosyal motivasyonlar ile diğer kültürel mekanizmalar da etkili olmaktadır (Amaya-Corchuelo vd., 2018; Fernández-Zarza vd., 2021; Strough vd., 2011).

Tarım alanındaki coğrafi işaretler belirli coğrafi konumlara bağlı olarak ürünlerin kimliğini ve kültürel mirasını korumada önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Özellikle meyve ürünlerinde belirli niteliklerin, toprak ve iklim koşulları ve geleneksel yetiştirme uygulamaları gibi çevresel faktörlerle doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Ambrish vd., 2024).

Türkiye, zengin biyolojik çeşitliliği ve uzun yıllara dayanan geleneksel üretim yapısıyla coğrafi işaret potansiyeli yüksek bir ülkedir. Türk Patent ve Marka Kurumu verilerine göre Türkiye’de tescilli coğrafi işaret ve geleneksel ürün adı sayısı 2024 yılı sonu itibarıyla toplam 1.690’a, Avrupa Birliği’nde tescilli coğrafi işaretli ürün sayısı ise 29’a ulaşmıştır (TÜRKPATENT, 2025). Hem Türkiye’de hem de Avrupa Birliği’nde coğrafi işaret tescilli ürünlerden biri de “Malatya Kayısı”dır. Dünya kayısı üretim ve ihracatında birinci sırada olan Türkiye’de kayısı üretim alanının %62’si Malatya’da bulunmaktadır. Malatya, Türkiye kuru kayısı üretiminin %90’ını tek başına üretmektedir (Anonim, 2025). Malatya Kayısı’nın mevcut üretim potansiyeli yanında uzun yıllara dayanan üretim kültürü, kayısı yetiştirme tekniği ve doğal özellikleri, Malatya’yı uluslararası alanda kuru kayısı endüstrisinin merkezi haline getirmiştir. Tüm bu özellikler nedeniyle Malatya Kayısı menşe türünde coğrafi işaret olarak 2001 yılında Türkiye’de, 2017 yılında da Avrupa Birliği’nde tescil edilmiştir (Avrupa Birliği, 2017; Türk Patent Enstitüsü, 2001).

Esas itibarıyla tescil süreciyle birlikte coğrafi işaretli ürünlerin değersiz taklitlerine karşı korunması amaçlanmaktadır (RG, 2021). Bu mekanizma, üreticilerin ürünlerini coğrafi işaret aracılığıyla tanıtarak pazarlamalarını mümkün kılarken, tüketicilerin de söz konusu ürünleri güvenle satın alabilmelerini sağlayan bir kalite ve güven etkisi oluşturmaktadır (Akdemir & Simsek, 2022; Tekelioğlu, 2019). Ancak bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için coğrafi işaretli ürünleri üreten ve pazarlayan aktörlerin, üretim yöntemlerini, kalite kontrol süreçlerini ve dağıtım stratejilerini bütüncül bir yaklaşımla ele almaları gerekmektedir (Inglöle vd., 2023).

Değişen sosyal ve ekonomik şartlar ile iklim değişikliği, kırdan kente göç ve değişen tüketici talepleri, coğrafi işaretli ürün yetiştiricileri için çeşitli zorlukları gündeme getirmektedir (FAO & oriGIn, 2024). Pazar araştırmaları, tüketicilerin satın aldıkları ürünlere ilişkin farkındalıklarının arttığını göstermektedir (Coronado Robles & Bhasin Darke, 2020). Bununla birlikte, coğrafi işaretli ürünleri talep eden tüketiciler, bu ürünlerin imalat ve pazarlama süreçlerinin toplum ve çevre üzerindeki etkileri

hakkında daha fazla bilgi istemektedir. Bu nedenle, üreticilerin hem değişen şartlara uyum sağlaması hem de tüketici taleplerini karşılamak üzere etkili araçlar geliştirmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Müşteri beklentisine ve ihtiyaçlarına uygun mal ve hizmet arzı, girdi temini ve üretim kararından pazarlama ve satış sonrası hizmetlere kadar tüm aşamaları kapsayan ve sürekli gelişmeyi hedefleyen kalite yönetim sistemlerinin uygulanması ile mümkün olmaktadır. Kalite kavramı ile ilgili birçok tanımlama yapılmakla birlikte özetle kalite, müşteri gereksinimlerine uygunluk olarak tanımlanmaktadır. Ürünün beklentiyi karşılarken, belirli standartlara uygun şekilde üretilmelerine de ihtiyaç duyulmaktadır (Erkan vd., 2008: 88-99).

Tüketiciler için satın alma isteği ve kalite algıları baskınken, üreticiler için verimlilik ve üretim maliyetlerinin iyileştirilmesi düşüncesi baskındır (Murdoch & Miele, 2004). Küresel ticarete yaşanan gelişmeler, üretilen malların tüketici ihtiyaçlarını en yüksek fayda ile karşılamasını, üreticiler açısından da istenilen kalite kriterleri doğrultusunda en yüksek verimlilikle piyasaya arz edilmesini gerekli kılmaktadır. Tarım ve gıda ürünlerinde ise gıda güvenliği ile ilgili kalite kriterlerini her geçen gün daha öne çıkarmaktadır (Demirağ vd., 2022). Bu bağlamda coğrafi işaret sistemi, üreticilerin somut ve somut olmayan bilgileri tüm tüketicilere aktarma açısından önemli bir araç niteliği taşımaktadır (Farré-Ribes vd., 2019).

Coğrafi işaretler ile gıda kalite sertifikasyonu arasındaki ilişki incelenirken, yalnızca kurumsallaşmış gıda kalite sertifikasyonu değil, aynı zamanda üreticiler ve tüketiciler arasında oluşan güven ve yakınlık gibi gayriresmî mekanizmalara dayalı süreçler de önem kazanmaktadır (Fernández-Zarza vd., 2021). Ayrıca coğrafi işaret kullanım sürecinde, ürünlerin kalitesi, izlenebilirliği ve gıda güvenliği kriterleri de göz önünde bulundurulabilmektedir (Ingole vd., 2023).

Geleneksel bir ürün etrafında katma değer oluşturma stratejisi, kalite ve farklılaşmaya dayalı rekabet ile fiyata ve maliyete dayalı rekabetten uzaklaşma imkânı sağlamaktadır. Özellikle kırsal kesimde, birçok küçük zanaatkâr ve gıda üreticisi endüstriyel ürünler ile rekabet etmekte zorlanmaktadır. Buna karşılık bölgesel kökenli bir ürünün yöresel özelliklerine göre kolektif bir şekilde istenilen kalite kriterlerinde üretimi, makul bir gelir elde etme ve kırsal göçü durdurmada önemli bir araç haline gelebilmektedir (Ackermann & Russo, 2010).

Dünya ticaretinde yaşanan gelişmeler dikkate alındığında, kalite yönetim sistemleri ile coğrafi işaret süreçlerinin birlikte ele alınması hem tüketiciler hem de üreticiler açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Buna karşılık, literatürde coğrafi işaret kullanımının işletme düzeyinde kalite yönetim sistemi uygulamaları ile hammadde tedariki ve pazarlama süreçlerine nasıl yansıdığını ortaya koyan ampirik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle coğrafi işaretli bir ürünün işlenmesi ve pazarlanması sürecinde kalite yönetim sistemlerinin rolü ile coğrafi işaret kullanım düzeyi arasındaki ilişkinin işletme ölçeğinde analiz edilmesi, coğrafi işaret sisteminin işletme performansı, standartlaşma ve izlenebilirlik üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, kayısı işleyen gıda işletmelerinde coğrafi işaret kullanımı ile kalite yönetim sistemi uygulamalarını bütüncül bir çerçevede ele alarak, söz konusu literatür boşluğunu doldurmayı ve coğrafi işaret kullanımını ile kalite sistemleri arasındaki etkileşim dinamiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1 Dünyada Coğrafi İşaret Sistemleri

Coğrafi işaretlerin küresel düzeyde korunmasına ilişkin uluslararası temel düzenleme, 15 Nisan 1994 tarihinde imzalanan ve Dünya Ticaret Örgütü'nün kurucu anlaşmasına ek olarak kabul edilen Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Hakları Anlaşması'dır (TRIPS). TRIPS Anlaşması'nda, coğrafi işaretlerin ayrı bir fikri mülkiyet hakkı olarak tanınması öngörülmekte ve Dünya Ticaret Örgütü'ne üye ülkelerin, tüketicinin korunması ve adil rekabetin sağlanması amacıyla ilgili taraflara yasal başvuru yolları sunması zorunlu kılınmaktadır. Anlaşmaya göre tüketiciler, ürünlerin gerçek kökeni konusunda yanıltılmamalıdır. Aynı zamanda yetkisiz tarafların, coğrafi işaret kullanarak ürünleri etiketlemeleri veya tanımlamaları engellenmelidir (Menapace & Moschini, 2024).

TRIPS Anlaşması'na göre, Dünya Ticaret Örgütü'ne üye ülkeler, coğrafi işaretlere ilişkin ürünlerin menşeinin kamuoyunu yanıltacak şekilde kullanılmasını engellemek ve haksız rekabeti önlemek amacıyla iç hukuklarında yasal koruma mekanizmaları oluşturmak durumundadır. Bununla birlikte, TRIPS Anlaşması korumanın biçimini üye ülkelerin takdirine bırakmaktadır. Bu nedenle coğrafi

işaretleri koruma yöntemleri ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Dünya genelinde coğrafi işaretlerin korunmasına yönelik üç ana yöntem öne çıkmaktadır (Ingole vd., 2023; Jovine, 2024; Marie-Vivien & Biénabe, 2017; Mazzocchi & Sali, 2012; Merhacı, 2023; Mishra, 2022; Üner, 2021; WIPO, First edition 2012/2021):

- Sui generis sistemi: “Sui generis”, kendine özgü anlamına gelmektedir. Sui generis koruma, fikri haklar alanında değerlendirilen ancak geleneksel marka, patent, telif hakkı gibi konular dışında kalan konular üzerindeki hakları ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda ürünün tanımı, üretim koşulları ve denetimi büyük ölçüde kamu otoriteleri tarafından yürütülmektedir.
- Kolektif markalar veya sertifikasyon işaretleri sistemi: Coğrafi işaretler marka hukuku kapsamında yönetilmekte, koruma ve denetim mekanizmaları da marka mevzuatına dayanmaktadır.
- İdari ürün onay şemaları da dahil olmak üzere ticari uygulamalara odaklanan sistemler: Bu yaklaşımda, coğrafi işareti koruma koşulları veya koruma kapsamı gibi hususlar farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Doğrudan bir tescil rejimi yerine, haksız rekabet, tüketicinin korunması ve ürün etiketlemesine ilişkin mevzuatlarla dolaylı koruma sağlanarak, yetkisiz ve yanıltıcı kullanımların engellenmesi amaçlanmaktadır.

Dünya Fikri Mülkiyet Örgütü (WIPO) tarafından derlenen verilere göre; “sui generis” sistemiyle korunan en yüksek coğrafi işaret bildiren ülke Çin (2.399) olup bunu Türkiye (1.300) ve Kanada (666) izlemektedir. Lizbon Sistemi aracılığıyla yürürlükte olan menşe adı ve coğrafi işaret sayısı ise 1.039’dur. Fransa %40,9 pay ile Lizbon Sisteminin birincil kullanıcısı durumundadır. WIPO’nun toplam 91 ulusal ve bölgesel otoriteden derlediği verilere göre, korunan coğrafi işaret sayısı 2022 yılında tahmini 58.400’e ulaşmıştır. Buna karşılık özel ikili veya çok taraflı anlaşmalar nedeniyle oluşan mükerrerlikler giderildiğinde, 2022 yılında yaklaşık 22.000 coğrafi işaretin yürürlükte olduğu değerlendirilmektedir. 2022 yılında dünya genelinde yürürlükte olan coğrafi işaretlerin %46,3’ünü üst orta gelirli ekonomiler, %43,1’ini yüksek gelirli ekonomiler ve %10,6’unu düşük orta gelirli ekonomiler oluşturmuştur. 2022 yılında dünya genelinde coğrafi işaretlerin ürün gruplarına göre dağılımında en yüksek payı %50,7 ile şarap ve alkollü içecekler almaktadır. Tarım ürünleri ve gıda maddeleri %43,1 iken el sanatları %4,2 ve diğer grupta yer alan ürünler %2,0 paya sahiptir (WIPO, 2023).

Avrupa Birliği, yöresel gıdaları koruyarak pazar değerini artırmayı ve kültürel mirası korumayı amaçlayan, yöre ve itibar kavramlarına dayanan “sui generis” sistemini öne çıkarmaktadır. Avrupa Birliği’nde coğrafi işaretler yalnızca kırsal kalkınmayı teşvik etmek, gastronomi mirasını korumak ve uzak bölgelerdeki toplulukları sürdürülebilirliğini sağlamaktan ibaret olmayıp küreselleşen pazarda geleneksel üretimi gelecek yeni markalardan korumayı da amaçlamaktadır (Zappalaglio, 2023).

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi’nin 11 Nisan 2024 tarihinde yayımlanan (AB) 2024/1143 sayılı Yönetmeliği ile şarap, alkollü içecekler ve tarım ürünleri için coğrafi işaretler ile geleneksel özel ürünlere ilişkin garanti ve isteğe bağlı kalite şartlarına dair düzenleme yapılmış, daha önce yayımlanmış olan (AB) 1308/2013, (AB) 2019/787 ve (AB) 2019/1753 sayılı yönetmelikler değiştirilmiş ve (AB) 1151/2012 sayılı Yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır (Avrupa Birliği, 2024).

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi’nin (AB) 2024/1143 sayılı Yönetmeliği’nin 7. maddesinde coğrafi işaretler bağlamında sürdürülebilirliğe ilişkin hususlar düzenlenmiştir. Söz konusu düzenlemede, tanınmış üretici grubunun coğrafi işaret şartnamesinde bir veya daha fazla kriter içeren sürdürülebilir uygulamaları belirleyebileceği hüküm altına alınmıştır. Bu kapsamda, çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik ile hayvan refahına katkı sağlayan aşağıdaki uygulamalar tanımlanmıştır (Avrupa Birliği, 2024):

- İklim değişikliğinin azaltılması ve uyum sağlanması, peyzajın, suyun ve toprağın sürdürülebilir kullanımı ve korunması, gıda israfının azaltılması, kirliliğin önlenmesi ve kontrolü ile biyolojik çeşitliliğin ve ekosistemlerin korunması ve restorasyonu da dahil olmak üzere döngüsel ekonomiye geçiş,

- Tarım ürünlerinin üretiminde pestisit kullanımını azaltan ve bu kullanımdan kaynaklanan riskleri yöneten veya tarımsal üretimde antimikrobiyal direnç tehlikesini azaltan yöntemlerin kullanılması,
- Hayvan refahı,
- Üreticiler için adil bir gelir, faaliyetlerin çeşitlendirilmesi, yerel tarımsal üretimin teşvik edilmesi ve kırsal dokunun ve yerel kalkınmanın değerlendirilmesi,
- Genç üreticileri ve coğrafi işaretten faydalanan ürünlerin yeni üreticilerini destekleyerek tarımsal istihdamın korunması,
- Tarım ve işleme faaliyetlerinde çalışma ve güvenlik koşullarının iyileştirilmesi.

Avrupa Birliği'nde coğrafi ürün spesifikasyonuna uygunluğun doğrulanmasına ilişkin kurallar (AB) 2024/1143 sayılı Yönetmeliğin 39. maddesinde tanımlanmıştır. Ayrıca anılan Yönetmeliğin 39. maddesinin 4. fıkrasında, üçüncü ülke orjinli coğrafi işaretli bir ürünün piyasaya arzından önce doğrulanması gerektiği ve bu doğrulamanın, üçüncü ülke tarafından belirlenen bir veya daha fazla yetkili makam veya bir veya daha fazla ürün belgelendirme kuruluşları tarafından gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir. Aynı Yönetmeliğin 41. maddesinde, ürün belgelendirme kuruluşlarının EN ISO/IEC 17065 Standardı veya EN ISO/IEC 17020 Standardına göre akredite edilmesi gerektiğine yer verilmiştir (Avrupa Birliği, 2024).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Coğrafi İşaretlerin ve Geleneksel Özellikli Ürün Adlarının Korunması Yasası (100/2007) çerçevesinde tescil edilen “Hellim” ve “Zivaniya” coğrafi işaretinin kullanımı ve denetimine ait işlemler Kıbrıs Türk Sanayi Odası tarafından yürütülmektedir. Kıbrıs Türk Sanayi Odası, Türk Akreditasyon Kurumu tarafından 2017 yılından itibaren TS EN ISO/IEC 17065:2012 standardına göre akredite olmak suretiyle, denetim ve belgelendirme faaliyetleri gerçekleştirmektedir. AB-0081-U Nolu TÜRKAK Akreditasyon Belgesinde “Hellim” ve “Zivaniya” ürünleri için coğrafi işaret belgelendirme programı aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur (TÜRKAK, 2026):

- Hellim Belgelendirme Programı: 21 Mart 2008 tarih ve 1 Tescil Numaralı Hellim/Halloumi Coğrafi İşaret ve Geleneksel Özellikli Ürün Adları Tescil Belgesi'ne uygun olarak hazırlanmış Kıbrıs Türk Sanayi Odası Belgelendirme Birimi PG.01 Hellim Belgelendirme Programı ve PR.01 Ürün Belgelendirme Prosedürüne göre oluşturulmuştur.
- Zivaniya Belgelendirme Programı: 11 Temmuz 2014 tarih ve 3 Tescil Numaralı Zivaniya/Zivania Coğrafi İşaret ve Geleneksel Özellikli Ürün Adları Tescil Belgesi'ne uygun olarak hazırlanmış Kıbrıs Türk Sanayi Odası Belgelendirme Birimi PG.02 Zivaniya Belgelendirme Programı ve PR.01 Ürün Belgelendirme Prosedürüne göre oluşturulmuştur.

Sırbistan ve Macaristan'da geleneksel gıdalar için ek kalite göstergeleriyle birlikte kalite güvence sistemi bulunmaktadır. Temel ve ek kalite göstergelerinin birleşimine göre geleneksel gıda ürünlerine altın, gümüş ve yeşil seviyede “Q” belgelendirme işareti verilmektedir. Ek kalite göstergeleri organik ürün, coğrafi işaret, yerli/yabani çeşit/tür/ırk, geleneksel üretim ve sertifikalı HACCP (Tehlike Analizi ve Kritik Kontrol Noktaları) sistemlerinden oluşmaktadır. Bu kalite göstergeleri, işleme tesisinin ve üretim sürecinin denetlenmesi, üreticiyle görüşülmesi ve ilgili belgelerin incelenmesiyle değerlendirilmektedir (İkonic vd., 2021).

Kolombiya'da coğrafi işaretli kahve olan Café de Colombia kapsamında faaliyette bulunan değirmencilerin, kavurucuların ve hazır kahve üreticilerinin kayıt altına alınmaları ve ürün sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir. Kolombiya Kahve Sertifikasyon Vakfı (Cafecert), ISO/IEC 17065 standardı kapsamında akredite edilmiş bağımsız bir kuruluş olup bu işletmeler tarafından üretilen Café de Colombia (CdC) ürünlerinin Kolombiya'da ve uluslararası düzeyde sertifikalandırılmasından sorumludur. Ayrıca Cafecert, Kolombiya'da ve diğer ülkelerde belirli kalite analizlerini gerçekleştirmek amacıyla ISO/IEC 17025 standardına göre akredite edilmiş kahve laboratuvarlarından yararlanmaktadır. Şartnamelere uygun faaliyet gösteren değirmenci, kavurucu ve hazır kahve üreticilerinin listesi Cafecert tarafından kamuoyu ile paylaşılmaktadır (Bagal vd., 2022).

Taylan'da coğrafi işaretli “Sangyod Pirinci” üretimi ve ihracatının geliştirilmesi amacıyla organik tarım ve coğrafi işaret kriterlerini esas alan Katılımcı Garanti Sistemleri (PGS) adı altında bir yapı

oluşturulmuştur. Bu sistemde üreticiler hem coğrafi işaret hem de organik tarım kuralları açısından birlikte denetlenmektedir. Coğrafi işaret ve organik tarım kurallarının birlikte ele alındığı standartların oluşturulmasının, üreticilerin hedeflerini geliştirmelerine ve organik pazara daha kolay erişim sağlamalarına yardımcı olacağı belirtilmektedir (Tongkaemkaew vd., 2022).

Ticarileştirilen ürünlerin belirli özelliklerine uygunluğunu doğrulamaya yönelik kontroller, coğrafi işaretin güvenilirliği açısından hayati öneme sahiptir. Kontroller, kendi kendini doğrulama, ikinci taraf doğrulaması ve üçüncü taraf doğrulaması şeklinde olabilmektedir. Fas'da üreticilerin kendi kendilerini kontrol ettiği, kooperatiflerin iç kontrolleri gerçekleştirdiği ve ISO 17065 standardına göre akredite edilmiş bağımsız kuruluşların üçüncü taraf kontrolleri yaptığı coğrafi işaret sistemleri bulunmaktadır (Bagal vd., 2022).

Coğrafi işaretlerin tescili, korunması ve denetlenmesine ilişkin olarak dünya genelinde farklı sistemler bulunmakla birlikte, Afrika Birliği, "Afrika'da Coğrafi İşaretlere İlişkin Kıta Stratejisi 2018-2023'de, coğrafi işaretlerin yerel tüketiciler için erişilemez hale gelmesine yol açacak düzeyde işlem maliyetlerini artıracak üçüncü taraf sertifikasyon maliyetlerinden kaçınılması çağrısında bulunulmuştur. Bu anlamda, aşırı ücret ödemeden gerekli kontrolleri gerçekleştiren, iyi tanımlanmış, tarafsız bir yapının kurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Bagal vd., 2022). Bu yapının yaygınlaşması ve toplumsal fayda üreten aşamaya ulaşmaya kadar da kamu tarafından desteklenmesi ve küçük üreticilerin korunması önem arz etmektedir.

Dünya genelinde coğrafi işaret sistemleri incelendiğinde, TRIPS Anlaşması çerçevesinde asgari koruma standartlarının belirlendiği ve ortak bir hukuki zeminin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte koruma biçimi, kurumsal yapılanma ve uygulama mekanizmalarının ulusal tercihlere bırakılması nedeniyle dünya ülkeleri tarafından farklı modeller benimsenmektedir. Bu durum, coğrafi işaretlerin yalnızca bir tescil enstrümanı olarak değil, aynı zamanda kalite güvencesi aracı, kırsal kalkınma politikası aracı veya piyasa düzenleme mekanizması olarak kullanılabildiğini göstermektedir. Nitekim farklı kurumsal yapıların, coğrafi işaret sistemlerinden beklenen işlevlere ve politika önceliklerine ilişkin yaklaşımları da değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki coğrafi işaret sisteminin tarihsel gelişimi ile hukuki ve kurumsal yapısının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

1.2 Türkiye'de Coğrafi İşaret Sistemi ve Malatya Kayısı Coğrafi İşareti

Türkiye'de malların menşeyini korumaya yönelik ilk girişimler, 1871 yılında "Marka Kanunu" ile Osmanlı döneminde başlamıştır (İlhan vd., 2025). İlerleyen yıllarda ulusal ve uluslararası gelişmeler dikkate alınarak yeni müstakil düzenlemeler yapılmıştır. 15 Nisan 1994 tarihinde imzalanan Dünya Ticaret Örgütü kurucu anlaşmasına ek olarak kabul edilen TRIPS Anlaşması'na taraf olan Türkiye'de 26 Haziran 1995 tarihinde Coğrafi İşaretlerin Korunması Hakkında 555 sayılı Kanun Hükmünde Kararname yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu düzenleme ile birlikte Türk hukukunda coğrafi işaret sisteminde "sui generis" koruma esas alınmıştır (Merhacı, 2023; Polater, 2020; Üner, 2021).

Coğrafi işaret sisteminde yaşanan gelişmeler ve AB Müzakere süreci dikkate alınarak 10 Ocak 2017 tarihinde 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu yayımlanmış ve 555 sayılı Kanun Hükmünde Kararname yürürlükten kaldırılmıştır (Tekelioğlu, 2019). 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu, mülga 555 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'den farklı olarak coğrafi işaretler dışında geleneksel ürün adlarını da koruma altına almış ve coğrafi köken belirten işaretlere yönelik korumanın kapsamını genişletmiştir (Polater, 2020).

Türkiye'de yapılan yasal düzenleme ile birlikte, 10 Ocak 2018 itibarıyla tescil edilmiş coğrafi işaretin veya geleneksel ürün adının kullanım hakkına sahip olan kişiler, söz konusu coğrafi işaret veya geleneksel ürün adını, amblem ile birlikte ürün veya ambalajı üzerinde kullanmakta olup coğrafi işaretler bakımından amblemin kullanılması zorunludur. Böylece tescilli ürünlerin denetimlerden geçtiğini, üretim şartnamesindeki kurallara göre üretildiğini ve köken garantisi vererek resmi kalite standartlarına göre pazarlandığına dair bilgiler tüketicilere sunulmaktadır (Karademir, 2024).

Türkiye'de coğrafi işareti düzenleyen mevzuat kapsamında; 22.12.2016 Tarih ve 29944 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu, 24.04.2017 Tarih ve 30047 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanununun Uygulanmasına Dair Yönetmelik,

29.12.2017 Tarih ve 30285 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Coğrafi İşaret ve Geleneksel ürün Adı Amblem Yönetmeliği, Coğrafi İşaretler ve Geleneksel Ürün Adları Başvuru Kılavuzu, Coğrafi İşaret ve Geleneksel Ürün Adı Amblem Kullanım Kılavuzu ile Denetim Raporu Hazırlama Kılavuzu bulunmaktadır.

Bununla birlikte 5996 sayılı Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu hükümleri uyarınca, coğrafi işaretli tarım ve gıda ürünlerinin etiket bilgilerinin ilgili mevzuata uygun olması gerekmektedir.

Türk Patent ve Marka Kurumu tarafından yayımlanan Coğrafi İşaretler ve Geleneksel Ürün Adları Denetim Raporu Hazırlama Kılavuzunda; özetle denetim mercinin her tescil belgesinde denetleme başlığı altında belirlendiği ve mercinin denetim ile yükümlü olduğu açıklanmaktadır. Ayrıca anılan kılavuzda denetim mercinin, “denetim faaliyetleri sırasında üniversiteler, araştırma kuruluşları vb. veya TS EN ISO/IEC 17065 standardına uygun kurum ve kuruluşlardan yardım alabileceği” hususuna yer verilmiştir (Özkan vd., 2025).

Türk Patent ve Marka Kurumu verilerine göre Türkiye’de tescilli coğrafi işaret ve geleneksel ürün adı sayısı 2025 yılı ocak ayı itibarıyla 1.810’a ulaşmıştır. Bu tescilin %77,0’ı mahreç, %22,6’sı menşe ve %0,4’ü geleneksel ürünlerden oluşmaktadır. Tescil sahibi taraflar arasında en fazla tescilli 649 ile belediyeler yapmıştır. İkinci sırada 518 tescil ile Ticaret ve Sanayi Odaları bulunmaktadır. Tescil edilen ürün grupları içerisinde en yüksek payı %28,0 ile yemek ve çorbalar grubu alırken; ikinci sırada % 20,6 ile işlenmiş ve işlenmemiş meyve ve sebzeler ile mantarlar grubu; üçüncü sırada %20,1 ile fırıncılık, pastacılık mamulleri, hamur işleri ve tatlılar grubu bulunmaktadır (TÜRKPATENT, 2026).

Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde coğrafi tescil alan ürünlerden biri de “Malatya Kayısı”dır. Malatya Ticaret ve Sanayi Odası’nın başvurusu üzerine “Malatya Kayısı”, Türk Patent Enstitüsü’nün 28.01.2001 tarihli 32 numaralı tescil numarası ile menşe türünde tescil edilmiştir. Tescil Belgesinde aşağıdaki özellikler ayrıntılı olarak yer almaktadır (TÜRKPATENT, 2001):

- Ürünün tanımı; “*Prunus armeniaca* L. türü olarak belirtilmiştir. Malatya Kayısı’nın başlıca çeşitleri; Hacıhaliloğlu, Hasanbey, Kabaası, Soğancı, Çataloğlu ve Çöloğlu olarak tanımlanmıştır.
- Denetim biçimi: Malatya Ticaret ve Sanayi Odası koordinatörlüğünde, Malatya Ticaret ve Sanayi Odası, Tarım İl Müdürlüğü, Ziraat Odası, Meyvecilik Araştırma Enstitüsü, İnönü Üniversitesi Kayısı Araştırma ve Uygulama Merkezi ile Malatya Tarım Satış Kooperatifleri Birliği uzman elemanlarından birer kişi olmak üzere en az üç kişiden oluşturulacak denetim komisyonu tarafından gerçekleştirileceği belirtilmiştir.
- Belirtilen diğer özellikler: Tescil belgesinde kapsamlı bir şekilde ayrı ayrı açıklanmak suretiyle ağaç özellikleri, yetiştirme tekniği, yaş meyve özellikleri, kuru meyve özellikleri, genel özellikler, kuru kayısının bileşimine yer verilmiştir.

“Malatya Kayısı”, aynı zamanda Avrupa Birliği tarafından da menşe türünde (PDO) tescil edilmiştir. Bu tescil ile birlikte “Malatya Kayısı” 07.07.2017 tarihli ve L 174/1 sayılı Avrupa Birliği Resmî Gazetesi’nde yayımlanan 2017/1220 sayılı Komisyon Uygulama Tüzüğüyle 2017 yılından itibaren Avrupa Birliği’nde koruma altına alınmıştır (Avrupa Birliği, 2017).

2. YÖNTEM

Tarım ve Orman Bakanlığı Malatya İl Müdürlüğü kayıtlarına göre kayısı işleme ve paketlenen yapan gıda işletmeleri, çalışmanın ana materyalini oluşturmaktadır. Bu işletmelerin tamamına erişim imkânı olmadığı için örnekleme yapılmak suretiyle anket çalışması yürütülmüştür. Örnek hacmi, aşağıdaki formül kullanılarak Oransal Örnekleme Yöntemi’ne göre hesaplanmıştır (Newbold, 2013).

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\sigma_{\hat{p}_x}^2 + p(1-p)}$$

Formül içerisinde yer alan;

σ^2_{px} : Oranın varyansı

N: Ana kitle

n: Örnek hacmi

p: Oran

Tarım ve Orman Bakanlığı Malatya İl Müdürlüğü'nün 2022 yılı kayıtlarına göre Malatya'da kayısı işleme ve paketleme faaliyetleri yürüten toplam 150 gıda işletmesi bulunmaktadır (Anonim, 2022). Örneklemeye yöntemine göre %10 hata payı ve %99 güven aralığında örnek hacmi 80 olarak belirlenmiştir. Maksimum örnek hacmine ulaşmak için $p=0,5$ alınmıştır.

Malatya ilinde faaliyette bulunan ve kayısı işleyen 80 gıda işletmesiyle yüz yüze görüşmek suretiyle 2022 yılında deneme anketi yapılarak anket içeriği belirlenmiş ve 2023 yılında örneklemeye ile seçilen işletmelerde anket çalışmaları tamamlanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan anket soruları Altınbaş Üniversitesi Etik Kurul'u tarafından değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur (Etik Kurul Onay Belgesi Toplantı Numarası: 2023/31, Tarih: 10.11.2023).

“Malatya Kayısı” coğrafi işaretini kullanan ve kullanmayan işletmelerin kalite yönetim süreçlerine ait değişkenlerin incelenmesinde, çoklu uyum analizinden yararlanılmıştır. Çoklu uyum analizi, basit uyum analizinin üç veya daha fazla kategorik değişken için bir genellemesidir (Abdi & Valentin, 2007; Kaptan, 2010). Araştırmada, kategorik değişkenler arasındaki yapısal örüntüleri ve bu değişkenlerin birlikte görülme eğilimlerini ortaya koymanın amaçlanması nedeniyle, çoklu uyum analizi tercih edilmiştir. Birden fazla faktörün eş zamanlı etkisi dikkate alınarak, coğrafi işaret kullanımı ve kalite yönetim sistemi uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, kayısı işletmelerine ait kategorik değişkenler arasındaki ilişkiler, çoklu uyum analizi sonuçlarını gösteren diyagram aracılığıyla yorumlanmıştır.

Çoklu uyum analizi, sürekli değişkenler yerine kategorik değişkenleri kullanarak n adet bireyin p adet özelliğinden elde edilen verilere uygulanan temel bileşenler analizi olarak da değerlendirilmeye imkân tanımaktadır (Aktürk, 2004; Greenacre, 1998; Keskin, 2001). Çoklu uyum analizinde, çapraz tablolarda yer alan iki ya da daha fazla değişken bir p boyutlu uzayda temsil edilmektedir (Daşdemir & Güngör, 2002).

Çoklu uyum analizi, uyum analizinin gösterge matrisine veya burt matrisine uygulanması biçiminde de tanımlanmaktadır. Satırlarında birimlerin, sütunlarında ise kategorik değişkenlerin düzeylerinin belirtildiği burt matrisinde 0 veya 1 kodlama değerleri yer almaktadır. Birimler hangi düzeyde yer alıyorsa 1 kodlama değeri, diğer durumlarda 0 kodlama değeri ile temsil edilirler. İkiiden çok değişkenin yer aldığı olumsuzluk tablosu, Z ile gösterilen böylesi bir gösterge matrisine dönüştürülebilir. Değişken sayısı Q ile gösterildiğinde gösterge matrisi aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır.

$$Z = [Z_1, \dots, Z_Q]$$

Z gösterge matrisi, çoklu uyum analizinde temel veri yapısını oluşturmakta olup bu matris üzerinden uyum analizi gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda, Z gösterge matrisinin transpozunu ile çarpımı sonucunda Burt matrisi elde edilmektedir. Söz konusu matris, değişken kategorileri arasındaki ilişkilerin ve dağılımların incelenmesine olanak sağlamaktadır (Kaptan, 2010).

$$B = Z'Z = \begin{bmatrix} Z'_1 Z_1 & Z'_1 Z_2 & \cdots & Z'_1 Z_Q \\ Z'_2 Z_1 & Z'_2 Z_2 & \cdots & Z'_2 Z_Q \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ Z'_Q Z_1 & Z'_Q Z_2 & \cdots & Z'_Q Z_Q \end{bmatrix}$$

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. Karşılaşılabilecek 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 Altınbaş Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’nun 10.11.2023 tarih ve 2023/31 toplantı numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Anket yapılan kayısı işletmelerine ait veriler, çoklu uyum analizi ile analiz edilmiştir. Kayısı işletmelerinin; coğrafi işaret kullanma durumu (kullanan/kullanmayan), kalite belgesine sahip olma durumu (var/yok), ham maddenin sertifikalı olma durumu (sertifikalı/sertifikasız), kalite problemi yaşama durumu (var/yok), ham maddenin analiz edilmesi (var/yok) ve satış öncesi analiz (var/yok) ile ilgili değişkenler çoklu uyum analizi tekniği ile incelenmiştir.

Tablo 1. Burt tablosu

	Coğrafi İşaret		Kalite Belgesi		Ham Madde		Kalite Problemi		Ham Madde Analizi		Satış Öncesi Analiz	
	Coğrafi İşaret	Coğrafi İşaret	Kalite Belgesi Yok	Kalite Belgesi Var	Ham Madde	Ham Madde	Kalite Problemi Yok	Kalite Problemi Var	Ham Madde Analizi	Ham Madde Analizi	Satış Öncesi Analiz Yok	Satış Öncesi Analiz Var
Coğrafi İşaret Kullanmayan	42	0	7	35	13	29	21	21	27	15	3	39
Coğrafi İşaret Kullanan	0	38	6	32	15	23	23	15	28	10	6	32
Kalite Belgesi Yok	7	6	13	0	5	8	11	2	9	4	5	8
Kalite Belgesi Var	35	32	0	67	23	44	33	34	46	21	4	63
Ham Madde Sertifikasız	13	15	5	23	28	0	21	7	19	9	4	24
Ham Madde Sertifikalı	29	23	8	44	0	52	23	29	36	16	5	47
Kalite Problemi Yok	21	23	11	33	21	23	44	0	32	12	5	39
Kalite Problemi Var	21	15	2	34	7	29	0	36	23	13	4	32
Ham Madde Analizi Yok	27	28	9	46	19	36	32	23	55	0	7	48
Ham Madde Analizi Var	15	10	4	21	9	16	12	13	0	25	2	23
Satış Öncesi Analiz Yok	3	6	5	4	4	5	5	4	7	2	9	0
Satış Öncesi Analiz Var	39	32	8	63	24	47	39	32	48	23	0	71

Coğrafi işaret kullanımı ile kalite süreçlerine ilişkin değişkenler gösteren burt matrisinde, köşegen elemanları ele alınan 6 değişkenin seviyelerine ait toplamlar verilmektedir (tablo 1). Her değişken için ilgili kategorilerde yer alan değerler toplamı, anket yapılan 80 işletme sayısına eşittir. Araştırma sonuçlarına göre ankete katılan işletmelere ait sonuçlar aşağıdaki şekildedir.

- Kalite belgesine sahip olma durumu: Araştırma kapsamında kayısı işletmelerinin ürün veya sistem belgelendirme alanında herhangi bir kalite belgesine (ISO 9001, ISO 22000, BRC, Helal, Organik Tarım vb.) sahip olma durumu incelenmiştir. Coğrafi işaret kullanmayan 7 işletmenin kalite belgesinin olmadığı buna karşılık 35 işletmenin kalite belgesinin olduğu; coğrafi işaret kullanan işletmelerden ise 6 işletmenin kalite belgesinin olmadığı buna karşılık 32 işletmenin kalite belgesinin olduğu görülmüştür.
- Ham maddenin sertifikalı olma durumu: Ankete katılan işletmelerin ham madde temininde herhangi bir sertifika talep edip etmedikleri durumu incelenmiştir. Coğrafi işaret kullanmayan işletmelerin 13'ü ham maddede sertifika talep etmemekte, ancak 29'u ham maddede sertifika talep etmektedir. Coğrafi işaret kullanan işletmelerin ise 15'inde ham madde için sertifika talep edilmemekte, ancak 23'ünde ham madde için sertifika talep edilmektedir.
- Kalite problemi yaşama durumu: Ankete katılan işletmelerin, kayısının üretiminde veya pazarlanma sürecinde kalite problemleri yaşama durumları incelenmiştir. Coğrafi işaret kullanmayan işletmelerin 21'inde kalite problemi yok, 21'inde kalite problemi var; coğrafi işaret kullanan işletmelerin ise 23'inde kalite problemi yok, 15'inde kalite problemi var olarak belirlenmiştir.
- Ham maddenin analiz edilmesi: Anket yapılan işletmelerin, alım öncesinde ham maddeye laboratuvar analizi (kükürt, pestisit, aflatoksin, küf veya e-coli analizi vb.) yaptırma durumları incelenmiştir. Coğrafi işaret kullanmayan işletmelerin 27'sinde ham madde analizi yok, ancak 15'inde ham madde analiz var; coğrafi işaret kullanan işletmelerin 28'sinde ham madde analizi yok, ancak 10'ununda ham madde analizi var olarak tespit edilmiştir.
- Satış öncesi analiz durumu: Anket yapılan işletmelerin, nihai ürünün satışı öncesinde laboratuvar analizi (kükürt, pestisit, aflatoksin, küf veya e-coli analizi vb.) yaptırma durumu incelenmiştir. Coğrafi işaret kullanmayan işletmelerin 3'ünde satış öncesi ürün analizi yok, ancak 39'unda satış öncesi ürün analizi var; coğrafi işaret kullanan işletmelerin 6'sında satış öncesi ürün analizi yok, ancak 32'sinde satış öncesi ürün analizi var olarak tespit edilmiştir.

İşletme özelliklerine ait başlangıç matrisinin sonuçları tablo 2'de verilmiştir. Başlangıç matrisinin analizi sonucunda Burt matrisinin rankı kadar boyut elde edilmektedir. Tablo 2 'de ele alınan altı değişkenin seviyelerinde (kategorilerinde) var olan değişimin ortalama ölçüsü olarak değerlendirilen toplam değişim içerisinde, her bir boyuta düşen değişim verilmiştir. Her bir boyutun toplam değişimi açıklamadaki payı, her boyuttaki değişimin toplam değişime oranlanması ile hesaplanmıştır. En yüksek açıklama oranı %26,58 ile birinci boyuta aittir. Diğer boyutlarda açıklama oranları giderek azalmaktadır. Eklemeli oranlar ile toplam değişimi açıklama durumu dikkate alındığında; ilk iki boyutun değişimi açıklamadaki toplam payının %46,09 olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıklama oranı, değişkenlerin seviyeleri arasında var olan uzaklığın 6 boyutlu uzaydan 2 boyutlu uzaya indirildiğinde toplam değişimin %46,09'unu açıklanabileceğini göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu açıklama oranı, uygulamalarda yeterli olarak değerlendirilmektedir (Greenacre, 1998; Aktürk, 2004).

Tablo 2. Başlangıç matrisinin analiz sonuçları

Boyut	Değişim	Pay	Eklemeli Pay	Histogram
1	0,2658	0,2658	0,2658	*****
2	0,1951	0,1951	0,4609	*****
3	0,1791	0,1791	0,6401	*****
4	0,1551	0,1551	0,7952	*****
5	0,1274	0,1274	0,9226	*****
6	0,0774	0,0774	1	*****

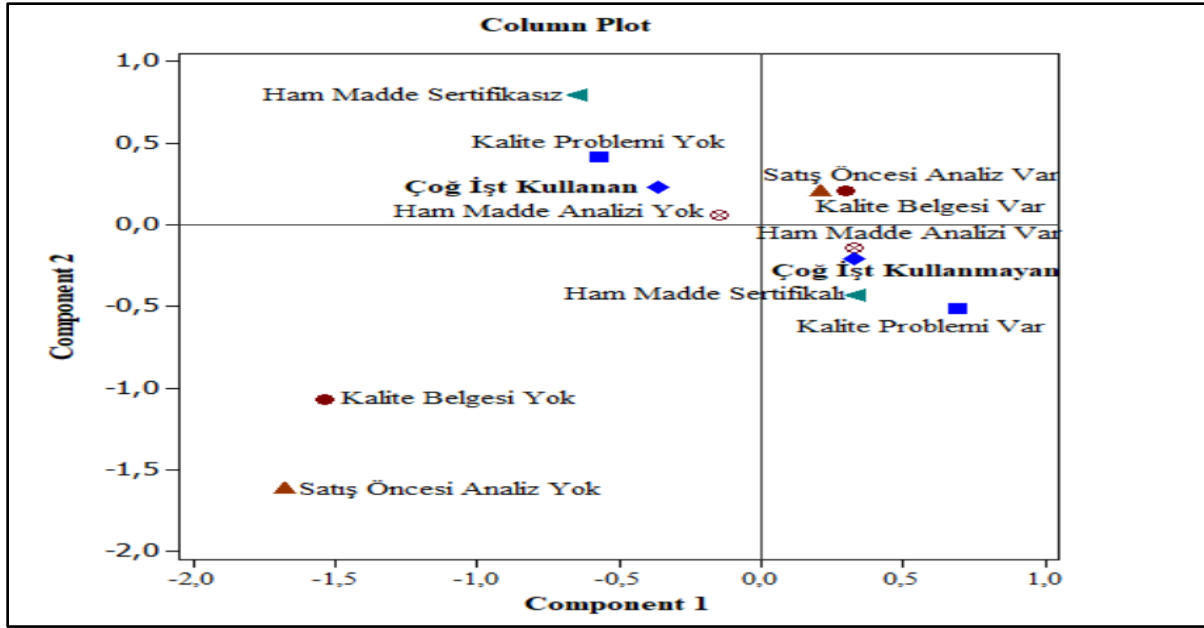
Kayısı işletmelerinin çoklu uyum analizi için belirlenen kategorik değişkenlerine ait koordinat, korelasyon ve katkı değerleri, iki boyutlu uzaydaki konumları dikkate alınarak analiz edildiğinde; birinci

boyuta olan katkısı bakımından en yüksek katkının; “Kalite Belgesi Yok” kategorisinin olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık, ikinci boyuta en yüksek katkının “Satış Öncesi Analiz Yok” kategorisinin olduğu görülmektedir (tablo 3).

Tablo 3. Değişkenlere ait koordinat, korelasyon ve katkı değerleri

Sütun Katkıları	Kütle	Değişim	Boyut 1			Boyut 2		
			Koordinat	Korelasyon	Katkı	Koordinat	Korelasyon	Katkı
Coğ. İşt. Kullanmayan	0,088	0,079	0,326	0,118	0,035	-0,21	0,049	0,020
Coğ. İşt. Kullanan	0,079	0,088	-0,361	0,118	0,039	0,232	0,049	0,022
Kalite Belgesi Yok	0,027	0,14	-1,538	0,459	0,241	-1,067	0,221	0,158
Kalite Belgesi Var	0,14	0,027	0,298	0,459	0,047	0,207	0,221	0,031
Ham Madde Sertifikasız	0,058	0,108	-0,634	0,217	0,088	0,798	0,343	0,190
Ham Madde Sertifikalı	0,108	0,058	0,342	0,217	0,048	-0,43	0,343	0,102
Kalite Problemi Yok	0,092	0,075	-0,57	0,397	0,112	0,421	0,217	0,083
Kalite Problemi Var	0,075	0,092	0,696	0,397	0,137	-0,514	0,217	0,102
Ham Mad. Analizi Yok	0,115	0,052	-0,15	0,049	0,01	0,064	0,009	0,002
Ham Mad. Analizi Var	0,052	0,115	0,33	0,049	0,021	-0,14	0,009	0,005
Satış Öncesi Analiz Yok	0,019	0,148	-1,674	0,355	0,198	-1,62	0,333	0,252
Satış Öncesi Analiz Var	0,148	0,019	0,212	0,355	0,025	0,205	0,333	0,032

Çoklu uyum analizi sonuçlarını gösteren diyagram şekil 1’de verilmiştir. Bu diyagram incelendiğinde, kalite belgesine sahip işletmelerin coğrafi işaret kullanmayan işletmelerle aynı boyutta ve birbirine yakın konumlandığı görülmektedir. Ayrıca kalite belgesine sahip işletmelerin, ham madde analizi ve satış öncesi analiz gibi tamamlayıcı kalite süreçleriyle birlikte aynı boyutta bulunduğu tespit edilmiştir. Coğrafi işaret kullanma, ham madde analizi yapmama ve kalite problemi yaşamama değişkenleri aynı örüntü içinde yer almaktadır. Buna karşılık, coğrafi işaret kullanmayan işletmelerin kaliteyi sertifika ve analiz temelli mekanizmalarla güvence altına alma eğilimi gösterdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Değişkenlere ait çoklu uyum analizi diyagramı.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Anket yapılan kayısı işletmeleri arasında “Malatya Kayısı” coğrafi işareti kullananların oranı %47,50 iken coğrafi işaret kullanmayanların oranı %52,50 olarak belirlenmiştir. Herhangi bir kalite belgesine sahip olan kayısı işletmelerin oranı ise %83,75 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca işletmelerin %45,00’i üretim veya pazarlama sürecinde kalite problemleri yaşadıklarını ifade etmektedir.

Araştırma sonuçları, kayısı işletmelerinde, kalite yönetim sisteminin yalnızca belge düzeyinde değil, aynı zamanda girdi ve çıktı aşamalarını da kontrol eden bir yapıda yürütüldüğünü göstermektedir. Kalite belgesine sahip işletmelerde, ham madde alımı öncesinde laboratuvar analizi ile satış öncesinde nihai ürüne laboratuvar analizi yapma eğiliminin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, coğrafi işaret kullanmayan işletmelerin de kalite belgelerine sahip olduğu ve kaliteyi sertifikasyon temelli süreçler üzerinden yönettiği anlaşılmaktadır.

Verimliliği ve maliyet etkinliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan çeşitli araştırmalarda, mevcut düzenlemeler kapsamında coğrafi işaret kontrollerinden yararlanılabileceği belirtilmektedir. Bu kapsamda; işletme izinleri, ihracat düzenlemeleri, vergi uygulamaları, ürünün ticarileştirilmesine veya etiketlenmesine yönelik izin süreçleri ile sağlık ve hijyen kontrolleri gibi iş süreçlerinde, ilgili ürüne ait coğrafi işaret spesifikasyonlarının tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir. Böylece, değer zincirinin farklı aşamalarında ortaya çıkan işlem maliyetlerinin ve zaman alıcı kontrol süreçlerinin azaltılması mümkün olabilmektedir (Bagal vd., 2022).

Malatya ilinde faaliyet gösteren kayısı işletmeleri için kuru kayısı tedarikçisi seçimine yönelik yürütülen araştırmada önem sırasına göre kayısının boyutu, kayısının rengi, kükürt oranı, nem oranı, kayısının şekli, kuru madde miktarı, kayısının cinsi, dokusu, tat ve aroması ile tat öne çıkan kalite özellikleri olarak belirlenmiştir (Deste & Ekinci, 2021: 53-72). Tedarikçi seçiminde aranan kalite kriterleri incelendiğinde, bu kriterlerin büyük oranda “Malatya Kayısı” coğrafi işaretinde tanımlanan kriterler ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Coğrafi işaret dikkate alınarak oluşturulacak ürün özellikleri, hem işletmelerin istedikleri özellikte ham maddenin teminine, hem de tüketicilerin talep ettikleri kalitede ürüne ulaşmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca coğrafi işaretli ürünler için oluşturulacak bir belgelendirme programı, yerel ürünlerin kalite kriterlerine uygunluğunu sağlayarak, yurt içi ve yurt dışı pazarlara yüksek kaliteli ürünlerin sunulmasına imkân sağlayacaktır (Ozkan, 2023).

Özkan vd. (2025) tarafından yayımlanan çalışmada, Malatya’da bulunan kayısı işletmelerinin %85,00’inin “Malatya Kayısı” coğrafi işaretinin belgelendirilmesi durumunda bu belgelendirmeyi talep edeceklerini belirttikleri görülmektedir. İşletmelerin %78,75’i coğrafi işaretin satışlarına olumlu

etkisi olacağını, %56,26'sı ise belgelendirmenin güven oluşturacağını ifade etmişlerdir (Özkan vd., 2025).

Türk Patent ve Marka Kurumu tarafından yayımlanan Coğrafi İşaretler ve Geleneksel Ürün Adları Denetim Raporu Hazırlama Kılavuzunda, coğrafi işaret denetimlerinde ISO/IEC 17065 standardına uygun kurum ve kuruluşlardan yararlanılabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde, Avrupa Birliği'nin 2024/1143 sayılı Yönetmeliğinde de denetimde görev alacak kuruluşların ISO/IEC 17065 veya ISO/IEC 17020 standartlarından birine uygun olarak akredite edilmesi gerektiği düzenlenmesine yer verilmiştir.

İlgili mevzuat ve araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, kalite yönetim sistemi ile coğrafi işaret kullanımının ilişkilendirilerek yönetilmesinin coğrafi işaret mekanizmasını güçlendireceği görülmektedir. Buna karşılık, kalite yönetim sistemi çerçevesinde gerçekleştirilen ürün belgelendirmelerinde sertifika üzerinde ürün adı veya üretim yerinin belirtilmesi durumunda tüketici güvenine zarar verecek yanlış coğrafi işaret çağrışımı oluşabilmektedir. Bu nedenle, söz konusu işletmelerin ürün belgelendirmeye konu kalite denetimlerinde, coğrafi işarete uygunluğunun da denetim süreçlerine dâhil edilmesi faydalı olacaktır. Özellikle Türkiye'de yürütülen organik tarım ve iyi tarım uygulamalarına ilişkin sertifikalarda yer verilen ürün adlarında bu hususun dikkate alınması, tüketici güvenliğini artıracak ve coğrafi işaretlerin doğru biçimde kullanılarak yaygınlaşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Coğrafi işaret sistemleri üretim bölgelerine ekonomik, sosyal ve çevresel açıdan olumlu katkılar sunmaktadır. Ancak bu olumlu etkinin devam etmesi için ilgili tarafların coğrafi işaret tescil sürecinde tanımlanan görevlerini aksatmadan yerine getirmeleri gerekmektedir. Üreticilerin, üretici örgütlerinin ve diğer aktörlerin bilgi veya kapasite eksikliği olduğunda, ekonomik, sosyal veya çevresel sürdürülebilirlik olumsuz yönde etkilenebilmektedir (FAO & oriGIn, 2024).

Türkiye'de uygulanan coğrafi işaret sisteminin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi, tescil, yönetim ve denetimden oluşan üçlü mekanizmanın eşgüdüm içerisinde çalışmasını gerekli kılmaktadır (Tekelioğlu, 2019). Birçok yerel idare ve sivil toplum kuruluşu, coğrafi tescili ile ürünlerine katma değer kazandırma çabasına girmekte, ancak bu değer in sürdürülebilirliği etkin bir yönetim ve denetim mekanizmasının kurulması ile gerçekleşebilmektedir. Bu çerçevede, kalite yönetim sistemleri ile coğrafi işaretlerin ilişkilendirilmesi, söz konusu mekanizmayı güçlendirilecektir.

Bununla birlikte, ürün belgelendirme programları kapsamında gerçekleştirilecek kalite yönetim sistemi denetimleri ile bu denetimlere ilişkin kontrol ve sertifikasyon kriterlerinin belirlenebilmesi için kayısı işletmelerinin yapısal özellikleri ve ham madde temin süreçlerini inceleyen ilave çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışma, "Malatya Kayısı" coğrafi işaretinin köken bölgesi olan Malatya ilinde gerçekleştirilmiş olup coğrafi işaret kullanan ve kullanmayan kayısı işleme işletmelerinin kalite yönetim sistemi uygulamalarına odaklanmıştır. Bu nedenle bulgular, araştırma bölgesindeki kayısı işleme faaliyetleri bağlamında değerlendirilmelidir. Coğrafi işaret kullanımının ekonomik, sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi ile yurt içi ve yurt dışı piyasalardaki tüketici tercihleri üzerindeki yansımalarını inceleyen gelecekteki araştırmalar literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Abdi, H. & Valentin, D. (2007). Multiple correspondence analysis. *Encyclopedia of measurement and statistics*, 2(4), 651-657.
- Ackermann, N. & Russo, F. (2010). Adding value to traditional products of regional origin: A guide to creating a quality consortium. United Nations Industrial Development Organization, Vienna.
- Akdemir, N., & Simsek, A. (2022). Characteristic of Turkey registered geographical indications (GI) of food and agricultural products in regions. University of South Florida (USF) M3 Publishing, 16(9781955833080), 13.
- Aktürk, D. (2004). Çoklu uyum analizi tekniğinin sosyal bilim araştırmalarında kullanımı. *Journal of Agricultural Sciences*, 10(02).
- Amaya-Corchuelo, S., Zarza, M. F., & Criado, E. A. (2018). Placer, salud y sociabilidad. El hecho alimentario a través del jamón ibérico. *Disparidades. Revista De Antropología*, 73(2), 425-452.

- Ambrish, S., Sasane, P. A., & Manjare, P. B. (2024). Geographical indication in fruit crop: Exploring regional indications. *Plant Archives*, 24(2), 731. <https://doi.org/10.51470/PLANTARCHIVES.2024.v24.no.2.102>
- Anonim. (2017). 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu. *Resmî Gazete*, Sayı: 29944. <https://resmigazete.gov.tr>
- Anonim. (2022). Malatya İl Tarım ve Orman Müdürlüğü Gıda Üretim İşletmeleri Kayısı İşletmeleri Kayıtları.
- Anonim. (2025). Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü Ürün Raporu: Kayısı 2025 (TEPGE Yayın No. 421). <https://www.tepge.gov.tr>
- Avrupa Birliği. (2017). 7 Temmuz 2017 tarihli ve L 174/1 sayılı AB Resmi Gazetesi. <https://eur-lex.europa.eu>
- Avrupa Birliği. (2024). AB Resmî Gazetesi'nde yayımlanan 2024/1143 sayılı Yönetmelik. *Brüksel: Avrupa Birliği Resmî Gazetesi*
- Bagal, M., Vittori, M., & Samper, L. F. (2022). Manual for Geographical Indications in Africa. In: European Union Intellectual Property Office.
- Coronado Robles, M., & Bhasin Darke, G. (2020). Rethinking Sustainability. No Purpose, No Gain. Euromonitor International.
- Daşdemir, İ., & Güngör, E. (2002). Çok boyutlu karar verme metotları ve ormancılıkta uygulama alanları. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 4(4).
- Demirağ, M. K., Hepçimen, A. Z., Özel, F., & Kemahlıoğlu, Ö. K. (2022). Gıda Sektöründe Yönetim Sistemi Denetimleri ve Karşılaşılan Sorunlar. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 10(3), 891-898.
- Deste, M., & Ekinci, Ş. (2021). Kayısı İşletmelerinde Tedarikçi Seçim Kriterlerinin Belirlenmesi ve Değerlendirme Sisteminin Kurulması. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 53-72.
- Erkan, N., Alakavuk, D. Ü., & Tosun, Y. Ş. (2008). Gıda Sanayinde Kullanılan Kalite Güvence Sistemleri. *Journal of FisheriesSciences.com*, 2(1), 88-99.
- FAO, & oriGIn. (2024). Developing a roadmap towards increased sustainability in geographical indication systems– Practical guidelines for producer organizations to identify priorities, assess performance and improve the sustainability of their geographical indication systems. . <https://doi.org/https://doi.org/10.4060/cc9122en>
- Farré-Ribes, M., Lozano-Cabedo, C., & Aguilar-Criado, E. (2019). The role of knowledge in constructing the quality of olive oil in Spain. *Sustainability*, 11(15), 4029.
- Fernández-Zarza, M., Amaya-Corchuelo, S., Belletti, G., & Aguilar-Criado, E. (2021). Trust and food quality in the valorisation of geographical indication initiatives. *Sustainability*, 13(6), 3168.
- Greenacre, M. (1998). Visualization of Categorical Data,. 107-112. San Diego, USA.
- Ikonc, P., Peulic, T., Delic, J., Novakovic, A., Dapcevic-Hadnadjev, T., & Skrobot, D. (2021). Quality standardization and certification of traditional food products. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*,
- Ingole, A., Kumar, A., Jadhav, P., & Kulkarni, S. (2023). Geographical Indication of Fruit Crops in India and Its Protection Abroad. *International Journal of Environment and Climate Change*, 13(11), 1026-1043.
- İlhan, Ö., Altıntaş, N., Şimşek, N., & Dokuzlu, S. (2025). Geographical Indication Regulations and Practices in Türkiye. In *Worldwide Perspectives on Geographical Indications: Crossed views between researchers, policy makers and practitioners* (pp. 145-170). Springer.

- Jovine, R. (2024). Food and Protection of Geographical Indications. In *GMOs, Food Traceability and RegTech: Genetically Modified Food, Traceability Systems and Blockchain as a Regulatory Technology* (pp. 33-92). Springer.
- Karademir, N. (2024). Türkiye’de Avrupa Birliği Tescilli Coğrafi İşaretli Ürünlerin Ekonomik Kalkınma Kapsamında Değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences* (Joshas), 7(41), 1164-1183.
- Kaptan, Y. (2010). Sağlık sektöründe kalite iyileştirmesi ve istatistiksel yöntemlerle incelenmesi Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Keskin, S. (2001). Çoklu uyum analizi ve bir uygulaması. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 7(4), 91-95.
- Marie-Vivien, D., & Biénabe, E. (2017). The multifaceted role of the state in the protection of geographical indications: A worldwide review. *World Development*, 98, 1-11.
- Mazzocchi, C., & Sali, G. (2012). Classification of Geographical Indications: a proposal of codification.
- Menapace, L., & Moschini, G. (2024). The Economics of Geographical Indications: An Update. *Annual Review of Resource Economics*, 16.
- Merhacı, S. Ö. (2023). Sinai Mülkiyet Kanunu Bakımından Geleneksel Ürün Adları ve Bu Adlar Üzerindeki Korumanın Niteliği. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi* (54), 289-314.
- Mishra, A. (2022). Geographical indications-challenges and opportunities in post-covid India. *Journal of Intellectual Property Rights (JIPR)*, 26(2), 57-68.
- Murdoch, J., & Miele, M. (2004). A new aesthetic of food? Relational reflexivity in the ‘alternative’ food movement. *Qualities of food*, 156-175.
- Newbold, P. (2013). *Statistics for business and economics*. Pearson.
- Polater, S. (2020). Avrupa Birliği ve Türk Hukukunda Menşe Adının ve Mahreç İşaretinin Tescil Edilebilme Şartları. *Ticaret ve Fikri Mülkiyet Hukuku Dergisi*, 6(2), 283-309.
- RG, S. (2021). Intellectual property rights (IPR): An overview. *Emperor International Journal of Library and Information Technology Research*. 27-30.
- Özkan, F. Z. (2023). Analysis of quality problems of geographically marked agricultural products in Türkiye: Malatya apricot example.
- Özkan, F. Z., Hasdemir, M., Hasdemir, M., Seçmeler, Ö., Taşpınar, G., & Azbaz, S. (2025). Coğrafi İşaretli Tarımsal Ürünlerin Denetimi ve Belgelendirilmesi: Malatya Kayısı Örneği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 60(3), 3186-3208.
- Strough, J., Karns, T. E., & Schlosnagle, L. (2011). Decision-making heuristics and biases across the life span. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1235(1), 57-74.
- Tekelioğlu, Y. (2019). Coğrafi işaretler ve Türkiye uygulamaları. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 47-75.
- Tongkaemkaew, U., Baukhlaun, B., Azman, E. A., & İsmail, R. (2022). Participation Guarantee System: Promoting Thai Rice using International Geographical Indication and Organic Agriculture Standard Certification.
- TÜRKAK. (2026). Türk Akreditasyon Kurumu Akreditasyon Belgesi. (AB-0081-U). Ankara. Erişim Tarihi: 30 Ocak 2026. <https://asist.turkak.org.tr/tr/accreditation/accreditation-certificate/search/>
- Türk Patent Enstitüsü. (2001). Coğrafi işaret tescil belgesi (Tescil No: 32).
- Türk Patent ve Marka Kurumu. (2025). Türk Patent ve Marka Kurumu 2024 yılı faaliyet raporu. Ankara. <https://www.turkpatent.gov.tr/faaliyet-raporlari-yillik> (Erişim Tarihi: 30 Aralık 2025).
- Türk Patent ve Marka Kurumu. (2026). Coğrafi işaret veri tabanı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Statistics/RegistrationAndApplication> (Erişim Tarihi: 30 Ocak 2026).

- Üner, Z. Ö. (2021). Geneva Act Of The Lisbon Agreement On Appellations Of Origin And Geographical Indications In The Light Of International Agreements. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 25(3), 107-160.
- Zappalaglio, A. (2023). EU Geographical Indications and the protection of producers and their investments. Enrico Bonadio and Patrick Goold, The Cambridge Handbook of Investment-Driven Intellectual Property (CUP 2023), 308-328.
- WIPO. (2021). World Intellectual Property Organization Geographical Indications. (978-92-805-3283-8).
- WIPO. (2023). World Intellectual Property Indicators 2023. World Intellectual Property Organization. <https://doi.org/10.34667/tind.48541>

Araştırma Makalesi / Research Article

Kayısı İşleyen Gıda İşletmelerinde Coğrafi İşaret Kullanımı ve Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları: Malatya Kayısı Örneği

Use of Geographical Indications and Quality Management System Practices in Apricot Operators: The Case of Malatya Apricot

Mehmet HASDEMİR



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.437](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.437)

Geliş/Received: 03/02/2026

Kabul/Accepted: 01/03/2026

Extended Abstract

Introduction

Developments in the economic, social, and cultural spheres, along with concerns about climate change and biodiversity, are altering consumer demands, while efforts to create collective added value around traditional and local products are increasing. The fundamental function of a geographical indication is to establish a strong link between the quality, reputation, or other characteristics of a product and its region of origin. At the same time, the registration of a geographical indication protects these products against misleading imitations.

In the application of geographical indications, producers are enabled to market their products by promoting them, while consumers are provided with a sense of quality and trust, allowing them to purchase these products with confidence. However, for this process to be carried out effectively, those who produce and market geographically indicated products need to address their production methods, quality control processes, and distribution strategies with a holistic approach.

Considering the developments in world trade, addressing quality management systems and geographical indication processes together offers significant opportunities for both consumers and producers. Therefore, there is a need for studies assessing the use of geographical indications and quality management system applications in food businesses.

Türkiye is a country with high potential for geographical indications due to its rich biodiversity and long-standing traditional production methods. According to data compiled by the World Intellectual Property Organization in 2023, the country with the highest number of geographical indications declared under the sui generis system is China (2,399), followed by Türkiye (1,300) and Canada (666).

According to data from the Turkish Patent and Trademark Office, the number of registered geographical indications and traditional product names in Türkiye reached a total of 1,690 by the end of 2024, while the number of registered geographical indications in the European Union reached 29. One of the products registered with a geographical indication in both Türkiye and the European Union is "Malatya Apricot". Türkiye, which ranks first in world apricot production and export, has 62% of its apricot production area located in Malatya. Malatya alone produces 90% of Türkiye's dried apricots. The existing production potential of Malatya Apricot, along with its long-standing production culture, apricot cultivation techniques, and natural characteristics, have made Malatya an international centre of the dried apricot industry. However, despite these characteristics, the geographical indication for Malatya Apricot is not widely used.

Methods

This research examines the use of the "Malatya Apricot" geographical indication by apricot processing operators and the application of quality management systems. The main material for the study consists of apricot processing and packaging operators registered with the Malatya Provincial Directorate of the Ministry of Agriculture and Forestry. Since it was not possible to access all apricot operators, a survey was conducted with 80 apricot processing operators selected using a proportional sampling method.

Multiple correspondence analysis (MCA) was used to examine the variables related to quality management processes and operators who do and do not use the Malatya Apricot geographical indication. MCA was chosen because the aim of the research was to reveal the structural patterns between categorical variables and their tendencies to occur together. Considering the simultaneous influence of multiple factors, the use of geographical indications and quality management system applications were addressed from a holistic perspective. As a result of the research, the relationships between categorical variables related to apricot operators were interpreted through a diagram showing the results of the MCA.

Results and Discussion

The categorical variables related to the apricot operators surveyed—namely, geographical indication usage (using/not using), quality certificate possession (yes/no), raw material certification (certified/uncertified), quality problem experiences (yes/no), raw material analysis (yes/no), and pre-sale analysis (yes/no)—were analysed using multiple correspondence analysis techniques. According to the Burt matrix obtained from the multiple correspondence analysis:

- **Possession of Quality Certificates:** The study examined whether apricot operators possessed any quality certificates (ISO 9001, ISO 22000, BRC, Halal, Organic Farming, etc.) in the product or system certification field. It was found that 7 operators not using geographical indications did not have quality certificates, while 35 operators did; among operators using geographical indications, 6 businesses did not have quality certificates, while 32 operators did.
- **Raw Material Certification:** The survey investigated whether operators requested any certifications for raw material procurement. Of the operators not using geographical indications, 13 did not request certifications for raw materials, while 29 did. Of the operators using geographical indications, 15 did not request certifications for raw materials, while 23 did.
- **Experience of Quality Problems:** The survey examined the instances of operators experiencing quality problems during the production or marketing process of their apricots. The survey revealed that 21 operators not using geographical indications had no quality problems, while 21 had quality problems; among operators using geographical indications, 23 had no quality problems, while 15 had quality problems.
- **Raw Material Analysis:** The status of conducting laboratory analyses (sulfur, pesticide, aflatoxin, moisture, or E. coli analysis, etc.) on raw materials before purchase was examined in the surveyed operators. 27 operators not using geographical indications had no raw material analysis, but 15 had; among operators using geographical indications, 28 had no raw material analysis, but 10 had.
- **Pre-sale Analysis Status:** The status of conducting laboratory analyses (sulfur, pesticide, aflatoxin or E. coli analysis, etc.) on the final product before sale was examined in the surveyed operators. 3 operators not using geographical indications had no pre-sale product analysis, but 39 had; It was found that 6 of the operators using geographical indications did not have pre-sale product analysis, while 32 of them did.

The diagram obtained from the multiple correspondence analysis shows that operators with quality certificates are positioned similarly and in close proximity to operators who do not use geographical indications. Furthermore, it was determined that businesses with quality certificates are also within the same pattern, incorporating complementary quality processes such as pre-raw material procurement analyses and pre-sales analyses of the final product.

The survey of apricot operators revealed that 47.50% use the "Malatya Apricot" geographical indication, while 52.50% do not. In contrast, 83.75% of apricot operators possess some form of quality certification. Furthermore, 45.00% of businesses reported experiencing quality problems during the production or marketing process of their apricots. When the current state of the geographical indication system in Türkiye and the research results are considered together, it is understood that managing the geographical indication mechanism by linking it with a quality management system will strengthen it.

Araştırma Makalesi / Research Article

The New Cooperative Identity and Agricultural Cooperatives in Türkiye

Yeni Kooperatifçilik Kimliği ve Türkiye’de Tarımsal Kooperatifler

Tülin TUNÇ¹ , Eylül Ece DEMİR²  & Sevgi TÜZÜN RAD³ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.330](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.330)

Geliş/Received: 01/09/2025

Kabul/Accepted: 23/02/2026

Abstract

Due to the continuing significance of the agricultural sector in Türkiye today, agricultural cooperatives, whose primary functions include providing inputs and credit to their members/partners, harvesting, storage, processing, marketing, and selling their products, are important organizations. The United Nations has declared 2025 as the international year of cooperatives, while the FAO has emphasized the important role of cooperatives in the fight against hunger and malnutrition, particularly in the agri-food sector. However, there are various obstacles that hinder the ability of cooperatives to perform their functions and maintain their existence. In order to overcome these challenges, it is essential to discuss not only the protection of their universal principles and identity but also the possibility of engaging in commercial activities. An examination of data obtained from official institutions and relevant studies indicates that agricultural cooperatives suffer from limited effectiveness and weak competitiveness due to inadequate capital accumulation. Consequently, it is seen that it is important for agricultural cooperatives to engage in commercial activities and generate capital while preserving their universal principles and identity, in order to become stronger and more efficient and to ensure their long-term sustainability.

Keywords: Cooperativism, traditional cooperatives, commercial cooperatives, agricultural sector, Türkiye.

Öz

Günümüzde Türkiye’de tarım sektörünün hala büyük önem taşıması nedeniyle, temel işlevleri üyelerine/ortaklarına girdi ve kredi sağlama, ürünlerini toplama, depolama ve işleme, pazarlama ve satış vb. olan tarımsal kooperatifler önemli örgütlerdir. Birleşmiş Milletler 2025 yılını uluslararası kooperatifçilik yılı olarak ilan ederken, FAO kooperatiflerin özellikle tarımsal gıda sektöründe, açlık ve yetersiz beslenmeyle mücadelede önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ancak kooperatiflerin işlevlerini yerine getirebilmesi, varlığını sürdürebilmesinin önünde engeller bulunmaktadır. Kooperatiflerin önündeki engelleri aşabilmesi için evrensel ilkeleri ve kimliklerini korumak yanında ticari faaliyetlerde de bulunabilmesine ilişkin konuların tartışılması önem taşımaktadır. Resmi kurumlardan elde edilen veriler ve yapılan çalışmalar incelendiğinde tarımsal kooperatiflerin sermaye yetersizliği nedeniyle etkinlik ve rekabet gücünün zayıf olduğu görülmektedir. Sonuç olarak tarımsal kooperatiflerin evrensel ilke ve kimliklerini koruyarak ticari faaliyette bulunmaları ve sermaye

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Arş. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Mersin, Türkiye, E-mail: tulintunc@mersin.edu.tr

²Arş. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Mersin, Türkiye, E-mail: eyluldemir@mersin.edu.tr

³Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi/Mersin, Türkiye, E-mail: srad@mersin.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Tunç, T. – Demir, E.E. & Tüzün Rad, S., (2026). The New Cooperative Identity and Agricultural Cooperatives in Türkiye. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 880-891.

oluşturmalarının kooperatiflerin daha güçlü, daha etkin olması ve uzun vadeli sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kooperatifçilik, geleneksel kooperatifler, ticari kooperatifler, tarım sektörü, Türkiye.

1. INTRODUCTION

In many developing countries, agricultural cooperatives have generally been established by governments from the top down, primarily to achieve agricultural policy objectives. Following the 1980s, neoliberal economic policies became dominant worldwide. These policies prevented financial support for cooperative activities on the grounds that they distorted competition in the market and held monopoly power. In other words, while cooperative activities were largely supported by governments and foreign funds in earlier periods, this support gradually decreased until the global financial crisis of 2008. Global transformations driven by shifts in neoliberal policy, financial crises, the pandemic process, trade wars and geopolitical tensions have brought the strategic importance of the agricultural sector back to the forefront. In this context, ensuring food supply security has become a key focus of agricultural policies. Moreover, these developments have reopened the debate on the role of agricultural cooperatives, one of the fundamental organizational forms within the agricultural sector.

Historically, both globally and in Türkiye, agricultural cooperatives have played a significant role in protecting small-scale producers, facilitating access to resources, marketing agricultural products and ensuring income stability. However, the reduction of public support following the implementation of neoliberal policies in the 1980s has led to the weakening of cooperatives' financial and institutional capacities. During this period, cooperatives have faced numerous challenges, including insufficient capital accumulation, limited access to finance, a lack of professional management, and difficulties in adapting to competitive market conditions. Accordingly, the United Nations Food and Agriculture Organization (FAO) emphasised the strategic importance of cooperatives in the fight against hunger and malnutrition, thus highlighting the necessity of supporting agricultural cooperatives. In general, agricultural cooperatives are very important organisational structures for protecting small farmers from unfair competition, improving their welfare and ensuring the continuity of agricultural production by enabling them to remain in rural areas. Furthermore, they are organisations that generate significant social capital by upholding democratic principles, promoting social and economic development, and encouraging entrepreneurship. In this context, cooperatives must enter new markets and create new business opportunities in order to fulfil their functions and maintain their existence.

Traditional agricultural cooperatives are mostly found in developing countries (Von Pischke & Rouse, 2004). This is also the case in Türkiye. Currently, agricultural cooperatives in Türkiye primarily operate within the confines of a traditional interpretation of cooperativism. This restricts their sustainability and competitiveness. While they preserve the universal principles and values of cooperatives, engaging in commercial activities and enhancing their capacity to generate capital has become a key challenge. Von Pischke & Rouse (2004) emphasized that agricultural cooperatives should be restructured in line with the “commercial cooperative” approach to solve their financing problems. Within this framework, cooperative members are positioned not only as beneficiaries but also as investors, and cooperatives are encouraged to generate capital through commercial activities. By contrast, in the traditional understanding of cooperativism, members are primarily defined as individuals who benefit from cooperative services, with capital accumulation and profitability being secondary considerations. This situation increases the vulnerability of cooperatives, particularly in competitive and capital-intensive markets. A review of the literature indicates that studies addressing the role of commercial activities in resolving the financing problems of cooperatives remain limited.

This study aims to examine the financial challenges that threaten the sustainability of agricultural cooperatives in Türkiye within the framework of both traditional and commercial cooperative approaches. It argues that, while remaining committed to universal cooperative principles, agricultural cooperatives in Türkiye need to engage in commercial activities and undergo restructuring in order to overcome their financing constraints. Discussing the potential for capital accumulation by agricultural cooperatives from the perspective of a new cooperative identity is expected to contribute to the existing literature and to provide guidance for policymakers and cooperative managers.

2. METHODOLOGY

The distinction between traditional and commercial cooperatives is based on members' economic relationship with the cooperative, their understanding of capital accumulation, and their approach to commercial activities. "Traditional cooperatives" are defined as structures that primarily position their members as beneficiaries, have limited capital accumulation capacity and prioritise short-term member benefits. In contrast, "commercial cooperatives" are characterised as organisations in which members also assume the role of investors, adopt capital formation as a strategic objective and engage in commercial activities to compete in the market. This study provides a conceptual and analytical framework for explaining the financing problems of agricultural cooperatives. This approach enables us to discuss why agricultural cooperatives in Türkiye experience capital insufficiency and to explore potential pathways for overcoming this constraint.

This discussion examined the financial problems of Turkish agricultural cooperatives using qualitative research methods, specifically document analysis. Document analysis is a research method in which various documents and data are used as primary sources and analyses are conducted from an inquisitive perspective (Sak et al., 2021). In this context, this analysis was based on reports and official data from the International Labour Organization (ILO), the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), the Republic of Türkiye Ministry of Agriculture and Forestry, the Republic of Türkiye Ministry of Trade, and the Turkish Statistical Institute and the Central Bank of the Republic of Türkiye. Furthermore, the literature has presented the concepts related to agricultural cooperatives theoretically.

2.1. Ethics Committee Approval

In all stages of this research including the preparation of the conceptual framework, the implementation of data collection tools, the collection, analysis, and interpretation of data ethical principles have been strictly observed. The ANKAD Editorial Board bears no responsibility for any ethical violations that may arise; all responsibility rests solely with the authors. I hereby declare that this study has not been submitted for evaluation to any other academic publication venue outside of ANKAD. All rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been followed in the conduct of this study. None of the acts defined under the second section of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," have been committed. Since this study uses publicly available primary sources, it does not require approval from an ethics committee.

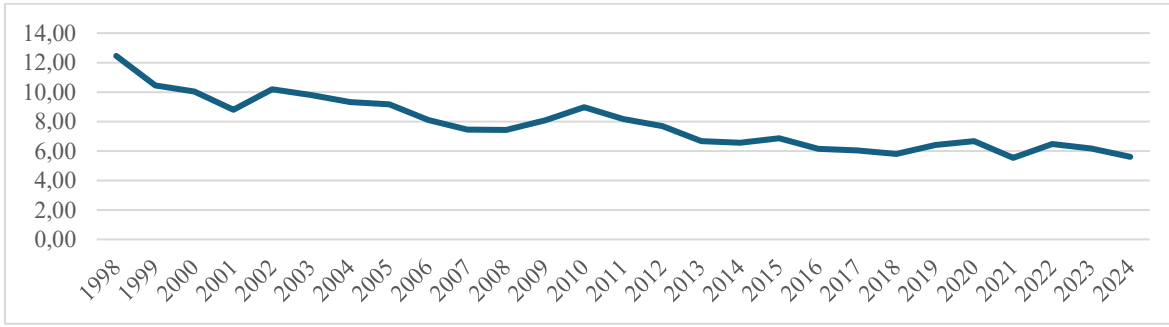
2.2. The Contribution of The Agricultural Sector to The Economy of Türkiye And The Role of Agricultural Cooperatives

This section addresses the significance of the agricultural sector within the Turkish economy in order to demonstrate the necessity of transforming agricultural cooperatives into strong and financially sustainable structures.

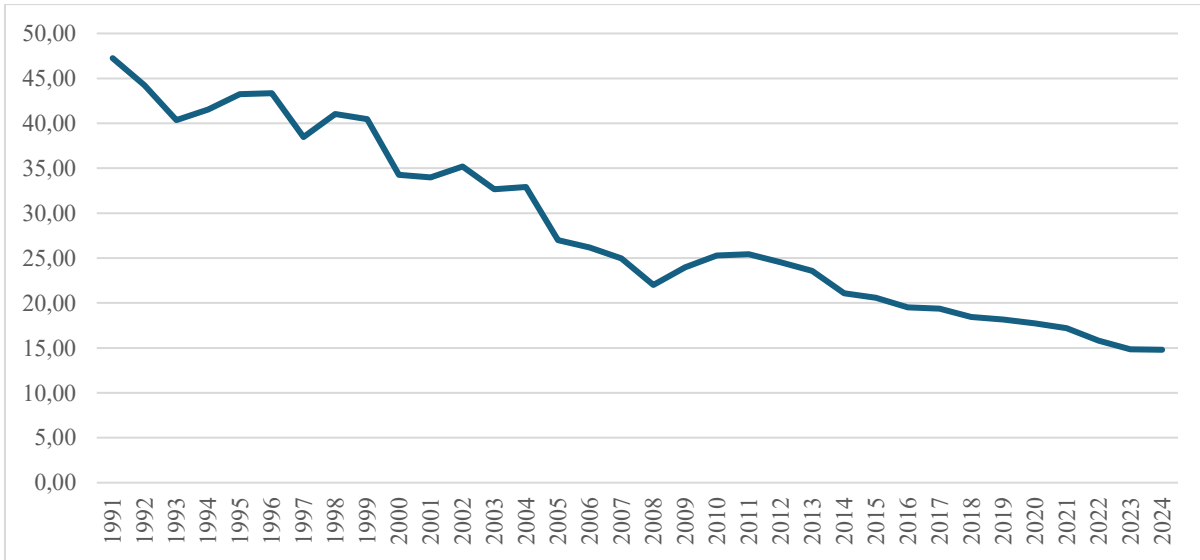
At the global level, the agricultural sector employs approximately half of the world's labor force (ILO, 2022a). Nearly 80% of the world's extreme poor live in rural areas, and two-thirds of them are employed in the agricultural sector. Particularly in low- and middle-income countries, agriculture is a significant source of economic growth and development (FAO, 2022). Therefore, before evaluating cooperatives, which play a critical role in rural development and improving the welfare of rural communities, it is important to explain the role of the agricultural sector⁴ in the Turkish economy. This will contribute to a better understanding of the importance of agricultural cooperatives. The sector's position in the national economy is briefly explained below using indicators such as Gross Domestic Product (GDP), employment, and foreign trade. Although the share of the agricultural sector in GDP, employment, and foreign trade has decreased over the years, its importance for the national economy remains significant.

An analysis of the Central Bank of the Republic of Türkiye (CBRT) data from the 1998-2024 period reveal that the share of the agricultural sector in GDP has steadily declined, falling from approximately 12% to below 6% (Figure 1).

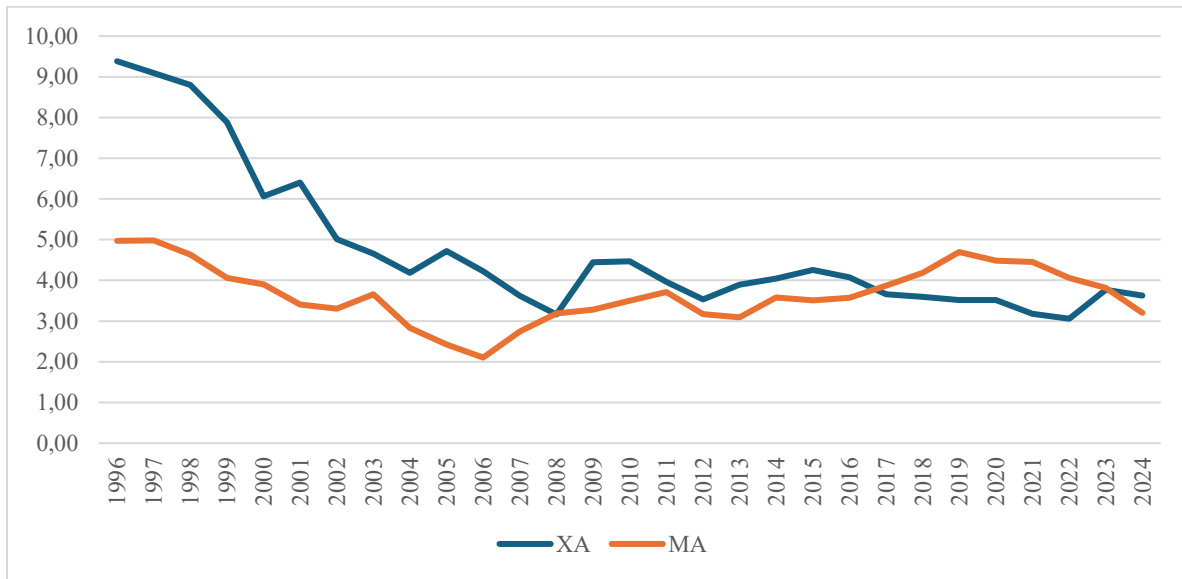
⁴ Throughout this study, the term agriculture sector is used instead of agriculture, forestry, and fisheries sector.

Figure 1: The Share of the Agricultural Sector in Türkiye's GDP (%)**Source:** CBRT

Similarly, the share of agricultural employment in total employment dropped from 48% in 1991 to 15% in 2024 (Figure 2). Although this ratio continues to decrease, it remains high compared to developed countries. For the EU-27 in 2024, the share of agriculture in total employment is 3.96%; in Belgium, it is 1.1%, in Germany, 1.23%, and the share is higher than in Türkiye only in Romania (20%) and Serbia (25.2%) (EUROSTAT, 2026).

Figure 2: Share of Agricultural Employment in Total Employment in Türkiye (%)**Source:** TURKSTAT

An examination of the share of agricultural production in Türkiye's exports reveals that this ratio has steadily declined between 1996 and 2024. Particularly after 2013/2014, agricultural imports began to rise (Figure 3). The economic crisis that Türkiye has experienced between 2017 and 2023, the COVID-19 pandemic, and geopolitical and trade conflicts worldwide have affected Turkish foreign trade. As a result, the share of agricultural products in total imports surpassed their share in total exports. In other words, the ratio of agricultural exports to imports has steadily declined. This situation can also be seen as a problem for self-sufficiency in the agricultural sector. However, in 2023, the export and import levels became equalized, and in 2024, there was a slight improvement in favor of exports.

Figure 3: The Share of Agricultural Products in Foreign Trade (%)

Source: TURKSTAT, CBRT

XA: Exports of agriculture, forestry, and fishing / Total Exports (%), MA: Imports of agriculture, forestry, and fishing / Total Imports (%).

Countries implement agricultural policies to shape the agricultural sector and ensure the security of supply for food and agricultural products. Within this framework, cooperatives play an important role in the implementation of agricultural policies and the sustainability of agricultural production.

Therefore, ensuring the effective and strong presence of cooperatives is among the fundamental objectives.

In conclusion, sustaining the contribution of the agricultural sector to the Turkish economy depends largely on supporting small-scale farmers within organized structures such as cooperatives. Agricultural cooperatives are strategic economic actors that directly influence the sector's economic performance, employment capacity, and foreign trade balance. Therefore, when evaluating the contribution of the agricultural sector to the economy, the structure, functioning, and financial sustainability of agricultural cooperatives must also be considered.

2.3. Agricultural Cooperatives And Its Implementations in Türkiye

Agricultural cooperatives are legally classified and distinguished based on their statutory status, fields of activity, or regulatory framework, such as agricultural marketing cooperatives, agricultural development cooperatives, and agricultural credit cooperatives. However, in this study, cooperatives are examined within the framework of "traditional" and "commercial" approaches, based on their financing practices and capital formation capacity. This is because agricultural cooperatives in Türkiye, regardless of their legal status, face similar financial constraints, low capital accumulation, insufficient investment, and difficulties in adapting to market competition. Accordingly, it is important to elucidate why, historically, agricultural cooperatives in Türkiye have exhibited structural vulnerability in terms of capital accumulation.

The tradition of mutual assistance, solidarity, and cooperation among farmers in rural areas still exists today. Villagers continue to help one another in tasks such as making bread or tomato paste and in labor-intensive agricultural activities like harvesting. They come together in collective efforts for the construction of village fountains, mosques, and schools, contributing their labor voluntarily. Additionally, they support each other in social settings such as weddings and funerals. In this sense, agricultural cooperatives stand out as organizations capable of institutionalizing and organizing this existing spirit of cooperation and solidarity in rural communities (Soysal, 2006, 76).

Agricultural cooperatives play a vital role in eliminating the disadvantages faced by people living in rural areas and sustaining their livelihoods through farming, particularly in meeting basic needs. These

cooperatives are based on shared identity, collective awareness, the fulfillment of common needs, and mutual responsibility. In rural areas, where state influence in the economy has decreased and capital dominance has increased, cooperatives offer a democratic and egalitarian alternative, serving as effective tools for distributing income more equitably. Brass (2007) also states that cooperatives are of great importance in rural development, as they enable small farmers to come together and benefit from the advantages of economies of scale. In other words, cooperatives can be regarded as effective and appropriate instruments for achieving both national and rural development goals.

The first initiative to support cooperativism in Türkiye was the establishment of the Turkish Cooperative Association (Türk Kooperatifçilik Kurumu) by Atatürk in 1931. The first Cooperative Law came into effect in 1969 under Law No. 1163. Since then, cooperative activities have been governed by the Law No. 1163 on Cooperatives (24 April 1969), the Law No. 1581 on Agricultural Credit Cooperatives and Unions (18 April 1972), and the Law No. 4572 on Agricultural Sales Cooperatives and Unions (1 June 2000). The principle of promoting cooperativism was first included in the 1982 Constitution. Article 171 of the 1982 Constitution states: *“The State shall take necessary measures to ensure the development of cooperativism that aims primarily at increasing production and protecting consumers, considering the interests of the national economy.”* This clause highlights the importance of cooperatives in safeguarding production, producers, and consumers in Türkiye (Ministry of Trade, 2025).

Cooperatives in Türkiye operate under various ministries depending on their area of activity. There are 44 different types of cooperatives in total, 34 under the Ministry of Trade, 5 under the Ministry of Agriculture and Forestry, and 5 under the Ministry of Environment, Urbanization, and Climate Change. In terms of proportional distribution, the Ministry of Trade oversees 76% of all cooperatives, while the Ministry of Agriculture and Forestry and the Ministry of Environment, Urbanization, and Climate Change each oversee 12%. As of 2024, there are 49.040 cooperatives (both active and inactive), 325 unions, 14 central unions, and one National Union of Turkish Cooperatives. The number of registered members in the Cooperative Information System (KOOPBİS) is 4.485.001 (Ministry of Trade, 2024). Regardless of the supervising ministry, the core goal of cooperatives is to improve the welfare of their members and, indirectly, that of society as a whole—because cooperatives are centered around people.

Table 1 presents the distribution of agricultural cooperatives affiliated with the Ministry of Agriculture and Forestry and the Ministry of Trade as of the end of 2024. According to this data, the 8.317 agricultural cooperatives under these two ministries represent 41% of total cooperative membership. When irrigation cooperatives, fisheries cooperatives, and sugar beet growers' cooperatives are included, the number becomes even higher. Therefore, supporting agricultural cooperatives is of great importance for both rural and national development.

Table 1: Agricultural Cooperatives and Related Ministries (2024)

	2024 number of cooperatives	2024 number of members/partners
Under the Ministry of Agriculture and Forestry:	7992 (%16)	1574469 (%35)
1163 Agricultural Development Cooperatives under the Cooperatives Law	6369 (%13)	722848 (%16)
Agricultural Credit Cooperatives under the Law No. 1581 on Agricultural Credit Cooperatives and Unions	1623 (%3)	851621 (%19)
Under the Ministry of Trade: Agricultural Sales Cooperatives	325 (%1)	255525 (%6)
Total agricultural cooperatives	8317 (%17)	1829994 (%41)
Total cooperatives	48889	4485001

Source: Prepared by the authors based on Ministry of Agriculture and Forestry (2024), Ministry of Trade (2024) reports.

During the 1960 -1980 period, expectations regarding the functions of cooperatives were strongly supported by organizations such as FAO, the World Bank, development institutions of industrialized countries, and national governments. However, in recent years, these institutions have changed their priorities and significantly reduced the funding allocated to the agricultural sector and agricultural cooperatives (FAO, 2022). On one hand international organizations scaled back support for cooperatives; and on the other hand the stabilization program implemented under IMF guidance in 1999, Türkiye began to dismantle both state-owned agricultural enterprises and agricultural cooperatives.

For instance, public enterprises that supplied agricultural inputs and raw materials—such as the Turkish Agricultural Equipment Supply Organization (TZDK), General Directorate of Agricultural Enterprises (TİGEM), and Turkish Fertilizer Industry Inc. (TÜGSAŞ)—were privatized. Additionally, under the guise of autonomization, some agricultural cooperative unions were forced to sell off their assets, including land, processing facilities, and technology. As a result, cooperatives became weakened and unable to fulfill their functions. This process left farmers struggling with rising input costs, limited access to credit and marketing channels, and product prices that failed to cover production costs. Yet, producers need cooperatives to improve their income and welfare, to obtain inputs more affordably, and to sell their products at better prices (Hansen, Morrow & Batista, 2002; Kılıç Topuz, 2017).

Türkiye made various commitments regarding the agricultural sector in the letter of intent submitted to the IMF as part of the Stand-by Agreement dated December 9, 1999. One of these commitments was to sever ties between the state and cooperatives (Önal, 2012, 159). In this context, Law No. 4572 on Agricultural Sales Cooperatives and Unions, which came into force on June 1, 2000, prohibited state aid to cooperatives. Through this legislation and the accompanying letter of intent to the IMF and World Bank, the government claimed that organizations like the Agricultural Sales Cooperatives and Unions (TSKB) were a burden on the state budget and thus excluded them from any form of financial support. Consequently, TSKBs were compelled to liquidate or sell their financial assets, effectively being left to their own fate. The law also mandated that the factories owned by cooperatives and unions be converted into joint-stock companies. As a result, agricultural cooperatives were significantly weakened. Especially the TSKBs, which needed capital, began selling their assets (Kafaoğlu, 2001, 65-71). For example, unions such as ÇUKOBİRLİK, ANTBİRLİK, and TARİŞ sold some of their lands, food processing facilities, real estate, and equipment. This law became a turning point for agricultural cooperatives in Türkiye. Susam and Bakkal (2008) also emphasized in their study that this law weakened agricultural cooperatives. By the late 1990s, the decisions and practices initially implemented only for TSKBs began to be applied to other agricultural cooperatives as well. Çelik and Korkmaz (2023, 357) noted that since 2020, Agricultural Credit Cooperatives have faced increasing liquidity problems and emphasized the need for efforts to improve their financial stability.

2.4. Financial Problems And The Distinction Between Traditional And Commercial Cooperative Approaches

Today, changes in economic conditions that threaten the sustainability of agricultural cooperatives in both developed and developing countries, the reduction of funding by international institutions, and the withdrawal of governmental support for cooperatives have made solving the financing problem one of the most pressing issues for cooperatives. Compared to other business models, cooperatives usually begin operations with low capital due to limited and low member contributions. Because capital accumulation is restricted and cooperatives often operate with low profit margins, they cannot meet their financial needs through internal resources and must seek external financing. However, many cooperatives lack sufficient collateral and thus cannot access credit suitable to their financial structures. Consequently, cooperatives that cannot finance new investments fail to grow and compete with other enterprises. They often struggle to repay their debts, and those unable to do so face bankruptcy (İNGEV, 2021, 29).

The financial challenges of cooperatives can be grouped under three categories: i. Ensuring and sustaining sufficient equity capital to finance growth and meet increasing working capital needs. The variability in agricultural input and output prices, the dependency of production on natural conditions, and advances in technology have increased cooperatives' asset requirements. ii. Achieving and maintaining profitability. Cooperatives must ensure cash flow and profitability from their investments.

For effective risk management, they also require sufficient liquidity. iii. Managing business risk while maintaining ownership. Cooperative members expect investment in assets that increase profitability while reducing operational risks (Barton et al., 2011).

However, when discussing financing issues, it is important to distinguish among cooperatives based on their fields of activity and capital formation processes. In general, member funding paves the way for cooperative development. In this context, cooperatives around the world have begun to develop new and differentiated strategies based on their operational fields, capabilities, and opportunities. For instance, some agricultural cooperatives have adopted innovative methods whereby members take on dual roles as both beneficiaries and investors. However, this dual role may result in conflicts that stem from cooperative principles. In general, cooperatives are categorized into two types: traditional cooperatives and commercial (business-oriented) cooperatives.

Traditional agricultural cooperatives are predominantly found in poorer countries and operate in non-dynamic markets. They are characterized by a small number of members and low levels of investment. Membership generally requires only the purchase of a small-value share certificate. After deducting operating costs and legal allocations from their annual income, these cooperatives distribute the remaining surplus to their members in cash. Since they accumulate very little capital, these cooperatives offer little promise of becoming dynamic or sustainable enterprises in competitive environments.

Commercial agricultural cooperatives, by contrast, regard their members not only as service users but also as investors in the cooperative enterprise. These cooperatives strive to protect and support their members while also developing financial strategies that link members to investment. They distinguish themselves by accumulating member equity through deferred payments, offering modest dividends on shares, and developing other tools aligned with cooperative principles. The members of such cooperatives are generally more commercially oriented and tend to operate in competitive markets, showing loyalty by supporting their cooperatives. Advanced commercial agricultural cooperatives often become part of larger cooperative networks that offer additional services. Some even establish or participate in ventures beyond cooperative boundaries, such as limited liability companies or non-cooperative business structures. Their motivations include raising capital, managing risk, and establishing responsive and effective decision-making structures in dynamic markets (FAO, 2022).

In developed countries, most commercial cooperatives adopt a new cooperative identity that distances them from the universal principles of traditional cooperatives. They behave more like companies engaging in commercial activities and prefer to innovate accordingly. This identity is based on recognizing the equal importance of members as both users and investors.

In traditional cooperatives, practices are aligned with the interests of beneficiary members. However, in commercial cooperatives, the role of the beneficiary member may not always align with the cooperative's commercial operations and investment priorities. That is, there is a risk of conflict between the interests of cooperatives and those of their members. Therefore, aligning the interests of members and the cooperative is the key to capital formation. In other words, for cooperatives to engage in commercial activities and accumulate capital, it is vital to integrate the interests of members, who act as both investors and beneficiaries, with those of the cooperative in collective operations. Using the framework of Von Pischke and Rouse (2004), the financial problems caused by capital formation challenges in traditional cooperatives in Türkiye and around the world can be explained as follows:

The problem of developing a vision: This arises when a cooperative focuses on short-term member interests instead of investing in activities that will generate greater long-term benefits. As a result, the cooperative gradually loses its competitive power.

The problem of limited diversification in the cooperative's investment portfolio: This occurs when cooperatives fail to diversify their investment tools and cannot generate returns for their members. Consequently, members become less motivated to invest in their cooperative. Members typically hold a portfolio of assets such as land, livestock, machinery, equipment, and savings. They want their investments in the cooperative to yield returns comparable to — or better than — those from other investment options. They seek savings methods that will allow them to maintain their livelihoods comfortably in old age or provide liquidity in times of need.

The problem of disproportionate benefit among cooperative members: This problem arises when new members who have contributed little capital benefit equally from the cooperative as long-standing members who have contributed significantly in terms of fixed and working capital.

To date, agricultural cooperatives in Türkiye have predominantly followed a traditional approach. They have experienced all three of the financial problems described in the Von Pischke and Rouse (2004) framework: lack of vision, limited investment diversification, and disproportionate benefit among members. These financial problems are also linked to governance issues. Most cooperatives lack professional financial management, and the financial literacy and knowledge of accounting and legal regulations among cooperative managers is often inadequate, which deepens both financial and administrative problems (İNGEV, 2021, 29). In today's competitive and risky world, commercial activity and capital accumulation are essential for cooperatives to survive, just as they are for commercial enterprises. Various legal arrangements have been implemented both in Türkiye and internationally to facilitate capital formation for cooperatives. For example, Türkiye has introduced legal provisions granting cooperatives special business status and tax exemptions. However, it is believed that legal regulations alone are not sufficient for cooperatives to solve their problems and achieve success. Without engaging in commercial activities and making investments, cooperatives are unlikely to overcome their financial difficulties or attain sustainability.

3. CONCLUSION AND EVALUATION

In this study, the concept of the “commercial cooperative” is discussed within the context of cooperatives' universal principles and identity. The findings indicate that the primary factor limiting the effectiveness and competitiveness of agricultural cooperatives is insufficient capital. In particular, the limited capital accumulation within traditional cooperative structures weakens their capacity to invest, enter new markets, and adapt to market conditions.

In Türkiye, agricultural cooperatives largely prioritize the short-term benefits of their members, which adversely affects their long-term financial sustainability. As highlighted in the literature, cooperatives that focus solely on member services and fail to develop mechanisms for capital accumulation increasingly struggle to survive under competitive market conditions. In this context, it can be argued that the financing challenges of agricultural cooperatives are structural in nature and cannot be resolved solely through external support or legal regulations.

Engaging in commercial activities that enable capital accumulation, without deviating from the universal principles and identity of cooperatives, represents an important means of enhancing their effectiveness and competitiveness. However, this should not imply that commercial activity becomes an end in itself for cooperatives.

In conclusion, this study demonstrates that, in addressing the financial challenges faced by agricultural cooperatives in Türkiye, the traditional cooperative model is insufficient in terms of capital formation, highlighting the need to consider commercially oriented practices. For agricultural cooperatives to become stronger, more effective, and sustainable organizations, it is essential to balance the member-beneficiary approach with the role of members as investors.

REFERENCES

- Barton, D., Boland, M., Chaddad, F., & Eversull, E. (2011). Current challenges in financing agricultural cooperatives. *Choices*, 26(3). DOI: 10.22004/ag.econ.117410.
- Brass, T. (2007). How Agrarian Cooperatives Fail: Lessons From 1970s Peru, *The Journal of Peasant Studies*, 34(2), 240-287.
- Central Bank of the Republic of Türkiye - CBRT (2025). www.tcmb.gov.tr (Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası-TCMB)
- Çelik, M. & Korkmaz, E. (2023). Türkiye Tarım Kredi Kooperatiflerinin Finansal Performansının Likidite, Finansal Yapı ve Kârlılık Göstergeleri Açısından Analizi, *Sosyal Bilimlerde Akademik Araştırma ve Değerlendirmeler-V içinde* (Ed. Ali ŞAHİN) S.343-361, Özgür Yayınları.

- EUROSTAT (2026). Employment by detailed industry (NACE Rev.2), https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/nama_10_a64_e/default/table?lang=en
- FAO (2022). Agricultural cooperatives, responsible sourcing and risk-based due diligence, <http://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/a33b508d-9429-4f01-b6a2-eba1be940f79/content>
- FAO (2025). <https://www.fao.org/policy-support/news/detail/fao-highlights-the-cooperative-model-as-a-key-driver-in-the-fight-against-hunger-and-poverty/en> 27/02/2025
- Hansen, M., Morrow, J. L. & Batista, J. C. (2002). The Impact of Trust on Cooperative Membership Retention, Performance and Satisfaction: An Exploratory Study. *The International Food and Agribusiness Management Review*, 5(1), 41-59.
- ILO (2022). Measuring Cooperatives: An information guide on the ILO Guidelines concerning Statistics of Cooperatives. www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@emp_ent/@coop/documents/publication/wcms_858833.pdf
- ILO (2022a). Agriculture: a hazardous work. https://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/areasofwork/hazardous-work/WCMS_110188/lang--en/index.htm
- İNGEV (2021). Sosyal Dayanışma Ekonomisi İçin Güçlü Kooperatifçilik, https://ingev.org/raporlar/Sosyal_Dayanisma_Ekonomisi_icin_Guclu_Kooperatifcilik.pdf
- Kafaoğlu, B. (2001). *Tarım Bolluk İçinde Yoksulluk*, Kaynak Yayınları:337, ISBN: 975-343-335-2, İstanbul.
- Kılıç Topuz, B. (2017). *Samsun İli Tarımsal Üretici Birliklerinde Güven ve Performansa Etkili Faktörler*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3d9QtLoVA2OMExHskJpf2m8ssBMA1SSledUghgOAwu3MpsIpfzHPv45Ba-m2Oi>
- Önal, N. E. (2012). *Anadolu Tarımının 150 Yıllık Öyküsü*, Yazılama Yayınevi: 42, ISBN: 978-605-5892-34-0, İstanbul.
- Pamuk, Ş. (2014). *Türkiye'nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Republic of Türkiye Ministry of Agriculture and Forestry (2024). 2024 Yılı idare Faaliyet Raporu. https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakan%C4%B1k_Faaliyet_Raporlar%C4%B1/Tar%C4%B1m%20ve%20Orman%20Bakan%C4%B1%C4%9F%C4%B1%202024%20Y%C4%B1%C4%B1%20%C4%B0dare%20Faaliyet%20Raporu.pdf (Tarım ve Orman Bakanlığı).
- Republic of Türkiye Ministry of Trade (2024). Kooperatif Bülteni Aralık 2024. <https://esnafkoop.ticaret.gov.tr/data/670cc06f13b876dc68d93013/Kooperatif%20B%C3%BClteni%20Aral%C4%B1k%202024.pdf> (Ticaret Bakanlığı).
- Republic of Türkiye Ministry of Trade (2025). https://ticaret.gov.tr/kooperatifcilik/kooperatifler-hakkinda-bilgiler/tarihce#_ftn16
- Sak, R., Şahin Sak, I. T., Şendik, Ç. Ö. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi, *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, cilt 4, sayı 1, 227-256, doi.org/10.33400/kuje.843306.
- Soysal, M. (2006). *Köy Sosyolojisi*, Ç. Ü. Ziraat Fakültesi Genel Yayın No: 211. Ders Kitapları Yayın No: A-66, 2. Baskı, Adana.
- Susam, N. & Bakkal, U. (2008). Türkiye’de Tarım Politikalarında Dönüşümün Kamu Bütçesi ve Ekonomi Üzerindeki Etkileri, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, C.X, SI, ss.327-357.
- Turkish Statistical Institute-TURKSTAT (2025). www.tuik.gov.tr (Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK)
- Von Pischke, J. D. & Rouse, J. G. (2004). New strategies for mobilizing capital in agricultural cooperatives, <https://www.fao.org/4/y5469e/y5469e04.htm#bm4.4>

Araştırma Makalesi / Research Article

The New Cooperative Identity and Agricultural Cooperatives in Türkiye

Yeni Kooperatifçilik Kimliği ve Türkiye’de Tarımsal Kooperatifler

Tülin TUNÇ , Eylül Ece DEMİR  & Sevgi TÜZÜN RAD 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.330](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.330)

Geliş/Received: 01/09/2025

Kabul/Accepted: 23/02/2026

Genişletilmiş Özet

Giriş

1980’li yıllar sonrasında dünyada egemen olan neoliberal ekonomi politikaları, piyasada rekabeti bozduğu ve tekel gücüne sahip olduğu gerekçesi ile kooperatif faaliyetlerinin finansal olarak desteklenmesini engellemiştir. Yani önceleri kooperatif faaliyetleri büyük ölçüde hükümet ve yabancı fonlarla desteklenirken; bu destekler 2008 küresel finansal krize kadar gittikçe azaltılmıştır. 2008 küresel finans krizi sonrasında özellikle Covid-19 pandemi krizi, coğrafi ve ticari savaşların küresel düzeyde neden olduğu artan eşitsizlikler ve küresel tedarik zincirinde bozulma, ülkelerin tarım ve gıda ürünlerinde arz güvenliğini sağlama konusundaki hassasiyetlerini artırmıştır. Küresel düzeyde yaşanan bu olumsuz gelişmeler tarım sektörü yanında, temel işlevleri üyelerine/ortaklarına girdi ve kredi tedariki, ürünleri depolama ve işleme, ürünleri toplama veya bir araya getirme ve üyelerinin ürettiği ürünleri satma vb. olan tarımsal kooperatiflerin önemini artırmıştır. Nitekim Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO, 2025) açlık ve yetersiz beslenmeyle mücadelede kooperatiflerin stratejik önemini ve bu nedenle tarımsal kooperatiflerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yöntem

Başarılı tarım kooperatifleri, üyelerinin hem yararlanıcı hem de yatırımcı olarak ikili rollerini ele almak için çeşitli yenilikçi stratejiler geliştirmiştir. Sermaye artırmak ve ayakta kalmak için kullandıkları stratejiler, kooperatiflerin yönelimlerine ve onlara sunulan fırsatlara bağlıdır. Sermaye konusunu tartışırken, çeşitli tarım kooperatifleri türlerini ve bunların fon sağlama sorununu nasıl ele aldıklarını ayırt etmek gerekmektedir. Bu ayırım genellikle geleneksel ve ticari kooperatiflerin tanımına göre yapılır. Geleneksel tarım kooperatifleri çoğunlukla gelişmekte olan ülkelerde bulunur (Von Pischke & Rouse, 2004). Bu tartışma kapsamında, bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılarak, Türkiye’de tarım kooperatiflerinin finansal sorunları incelenmiştir. Döküman analizi, çeşitli belgeler ve verilerin birincil kaynak olarak kullanıldığı ve analizlerin sorgulayıcı bir bakış açısıyla yürütüldüğü bir araştırma yöntemidir (Sak et al., 2021). Bu bağlamda, çalışma Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO), Türkiye Cumhuriyeti Tarım ve Orman Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı, Türkiye İstatistik Kurumu ve Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası’nın raporları ve resmi verilerine dayanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Buna göre TCMB ve TÜİK veri tabanından elde edilen veriler Türkiye ekonomisinde tarım sektörünün GSYH’de, istihdamda ve dış ticaretteki payının azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Buna karşın tarım sektörü hala ülke ekonomisi için önemli ve stratejik bir önemdedir. Bu kapsamda tarımsal kooperatifler stratejik sektör olma özelliğini korumaktadır. Ülkeler tarım politikaları ile tarım sektörünü şekillendirerek, tarım ve gıda ürünleri arz güvenliğini sağlamaya yönelik politikalar uygulamaktadır. Tarım politikalarının uygulanmasında ve tarımsal üretimde sürdürülebilirliğin sağlanmasında kooperatifler önemli bir rol oynadığından, kooperatiflerin etkili ve güçlü olarak varlığını devam ettirebilmesi temel amaçlardan biri olmaktadır.

Kooperatiflerde finansman konusu tartışılırken farklı faaliyet alanında bulunan tarımsal kooperatif ve fon toplama süreçleri konusunda ayırım yapmak gerekmektedir. Genel olarak üyelerin/ortakların kooperatiflerini fonlaması, ilerlemenin yolunu açmaktadır. Bu bağlamda dünyada faaliyet alanları değişen kooperatiflerin yönelimlerine, olanaklarına ve fırsatlarına göre farklı ve yeni stratejiler geliştirilmektedir. Finansman bakımından kooperatifler genel olarak “geleneksel kooperatifler” ve “ticari kooperatifler” olmak üzere iki gruba ayrılabilir.

Türkiye’de tarımsal kooperatifler büyük ölçüde üyelerinin kısa vadeli yararlarını öncelemekte ve bu durum uzun vadeli finansal sürdürülebilirliği olumsuz etkilemektedir. Buna göre Türkiye’de tarımsal kooperatiflerde genel olarak geleneksel yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. Ancak yalnızca üye hizmetine odaklanan ve sermaye oluşturma mekanizmaları geliştiremeyen kooperatiflerin, rekabetçi piyasa koşullarında ayakta kalmaları giderek zorlaşmaktadır. Bu bağlamda, tarımsal kooperatiflerin finansman sorunlarının yapısal nitelikte olduğu ve yalnızca dış destekler veya yasal düzenlemelerle çözülemeyeceği söylenebilir.

Tarımsal kooperatiflerin evrensel ilke ve kimliklerinden sapmadan, sermaye birikimini mümkün kılacak ticari faaliyetlere yönelmeleri, kooperatiflerin etkinliğini ve rekabet gücünü artıracı olacak önemli bir araçtır. Ancak bu, ticari faaliyetin kooperatifler için başlı başına bir amaç haline gelmesi anlamını taşımamalıdır. Sonuç olarak bu çalışma, Türkiye’de tarımsal kooperatiflerin karşı karşıya olduğu finansal sorunların çözümünde, geleneksel kooperatif anlayışının sermaye oluşturma kapasitesi bakımından yetersiz kaldığını ve bu nedenle ticari eğilimli uygulamaların tartışılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu durumda tarımsal kooperatiflerin daha güçlü, daha etkin ve sürdürülebilir örgütler olabilmeleri için, üye-yararlanıcı yaklaşımının yatırımcı rolüyle dengelenmesi son derece önemlidir.

Araştırma Makalesi / Research Article

BRICS-T Ülkelerinde CO₂ Emisyonlarının Belirleyicileri: 2000–2022
Dönemi Panel Veri Analizi*Determinants of CO₂ Emissions in BRICS-T Countries: A Panel Data Analysis
for the Period 2000–2022*Koray UYGUR¹ & Ebru TOPCU²DOI : [10.63556/ankad.v10i2.355](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.355)

Geliş/Received: 20/10/2025

Kabul/Accepted: 22/02/2026

Öz

Fosil yakıtların çevresel tahribat üzerinde önemli olumsuz etkileri bulunmaktadır. Fosil yakıtların yanması sonucunda karbondioksit miktarının artması çevre kirliliğine neden olmaktadır. Bunun yanında kentleşme ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonları üzerine etkileri konusunda farklı görüş ve teorileri bulunmaktadır. Kentleşmenin çevre üzerindeki etkileri kent çevre geçiş teorisi ve kompakt kent teorisi ile açıklanırken, doğrudan yabancı yatırımların çevre üzerindeki etkileri ise kirlilik halesi hipotezi ile kirlilik cenneti hipotezi tarafından açıklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 2000-2022 yılları arasında BRICS-T ülkelerinde kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar ve enerji tüketiminin CO₂ emisyonları üzerine etkilerinin incelenmesidir. Söz konusu bu altı ülke küresel ölçekteki karbon salınımının önemli bir miktarını açığa çıkarmaktadır. Yöntem olarak sabit etkili Driscoll-Kraay Standart Hatalar tahmincisi kullanılmıştır. Sonuç olarak doğrudan yabancı yatırımlar, kentleşme ve enerji tüketiminin CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Doğrudan yabancı yatırımlardaki bir birimlik artış CO₂ emisyonlarını 0.03 birim, kentleşmede meydana gelen bir birimlik artış CO₂ emisyonlarını 0.76 birim ve son olarak enerji tüketimindeki bir birimlik artış CO₂ emisyonlarını 0.10 birim artırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan Yabancı Yatırımlar, Kentleşme, CO₂ Emisyonu, Driscoll-Kraay Standart Hatalar Tahmincisi, Enerji Tüketimi

Abstract

Fossil fuels have significant negative impacts on environmental degradation. The combustion of fossil fuels increases carbon dioxide levels, contributing to environmental pollution. Additionally, there are varying perspectives and theories regarding the effects of urbanization and foreign direct investment (FDI) on CO₂ emissions. While the environmental impacts of urbanization are explained through the urban environmental transition theory and compact city theory, the effects of FDI on the environment are addressed by the pollution haven hypothesis and pollution halo hypothesis. This study aims to investigate the impacts of urbanization, FDI, and energy consumption on CO₂ emissions in BRICS-T countries over the period 2000–2022. These six countries account for a substantial share of global carbon emissions. As a methodological approach, the study employed a fixed effects estimator with Driscoll–Kraay standard errors. The results indicate that foreign direct investment, urbanization, and energy consumption exert positive effects on CO₂ emissions. Specifically, a one-unit increase in foreign

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, İktisat Teorisi, Nevşehir, Türkiye. E-posta: korayuygur75@gmail.com

² Doç. Dr., Alaaddin Keykubat Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret Bölümü, Uluslararası Ticaret, Alanya, Türkiye. E-posta: ebru.topcu@alanya.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Uygur, K. & Topcu, E., (2026). BRICS-T Ülkelerinde CO₂ Emisyonlarının Belirleyicileri: 2000–2022 Dönemi Panel Veri Analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 892-907.

direct investment raises CO₂ emissions by 0.03 units, while a one-unit increase in urbanization leads to a 0.76-unit increase in CO₂ emissions. Finally, a one-unit increase in energy consumption is associated with a 0.10-unit rise in CO₂ emissions.

Keywords: *Foreign Direct Investment, Urbanization, CO₂ Emissions, Driscoll-Kraay Standard Errors Estimator, Energy Consumption*

GİRİŞ

Küresel ölçekte artan karbondioksit (CO₂) emisyonları, günümüz iklim değişikliğinin temel nedenlerinden biri olarak kabul edilmekte ve sürdürülebilir kalkınma açısından ciddi tehditler oluşturmaktadır. BRICS ülkelerinde sürdürülebilir ve hızlı ekonomik büyümenin yanı sıra hız kazanan kentleşme süreci, enerji talebinde sürekli bir artışa yol açmakta, sanayi yapılarındaki dönüşüm ise bu artışı desteklemektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda CO₂ emisyonlarında artış eğilimi gözlemlenmektedir (Wang ve Guo, 2025). Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika'dan oluşan BRICS ülkeleri, hızlı ekonomik büyüme ve sanayileşme süreçleri nedeniyle küresel CO₂ emisyonlarındaki artışa önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Erkılıç, Gazeloğlu ve Özgören Ünlü, 2025). Bu ülkeler, artan enerji talebini karşılamaya çalışırken, karbon emisyonlarını azaltma zorunluluğu ile ekonomik büyümeyi sürdürme çabası arasında karmaşık bir denge kurma süreciyle karşı karşıyadır. Bu durum, çevresel sürdürülebilirlik ile ekonomik kalkınma arasında uyumlu bir stratejinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Mehta ve Shah, 2024). Bu bağlamda, BRICS ülkelerine Türkiye'nin de dahil edildiği BRICS-T ülkelerinde emisyonların belirleyicilerini analiz etmek, etkin çevre politikalarının tasarlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye, hızlı kentleşme, artan enerji talebi ve çevresel sürdürülebilirlik ile kalkınma arasında denge kurma çabası bakımından BRICS ülkeleriyle yapısal benzerlikler göstermektedir.

BRICS ülkeleri ve Türkiye'nin küresel CO₂ emisyonlarındaki payını ve bu ülkelerin emisyon düzeylerini birlikte değerlendirmek, çevresel sürdürülebilirlik açısından kritik bir perspektif sunmaktadır. 2022 yılına ait küresel CO₂ emisyon verilerine göre, fosil yakıtlar ve sanayi kaynaklı toplam emisyon miktarı 37,29 milyar ton olarak gerçekleşmiştir. Bu emisyonların en büyük payı 11,35 milyar ton ile Çin'e aittir. Bu miktar küresel emisyonların yaklaşık %30,4'ünü oluşturmaktadır. Hindistan 2,83 milyar ton (%7,6), Rusya ise 1,8 milyar ton (%4,8) emisyonla sıralamayı takip etmektedir. Brezilya (483,84 milyon ton, %1,3), Türkiye (437,31 milyon ton, %1,2) ve Güney Afrika (405,31 milyon ton, %1,1) ise toplamda daha düşük emisyon seviyelerine sahip olmakla birlikte, bölgesel çevresel etkileri açısından dikkat çekicidir. Bu altı ülkenin toplam CO₂ emisyonu yaklaşık 16,3 milyar tondur. Bu miktar dünya genelindeki emisyonların %43,7'sine karşılık gelmektedir (Global Carbon Budget, 2024).

Literatürde yaygın olarak kabul edildiği üzere, CO₂ emisyonlarını etkileyen başlıca faktörler arasında kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar ve fosil yakıtlara dayalı enerji tüketimi de yer almaktadır. Kentleşme, genellikle çevresel kalitenin bozulmasıyla, özellikle de karbondioksit emisyonları aracılığıyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Kentleşmeyle birlikte gelir düzeyinin ve sanayi faaliyetlerinin artması, karbon salınımını artırmaktadır (Acharya ve Acharya, 2023). Bununla birlikte, kentleşmenin çevre üzerindeki etkisine yönelik, ampirik ve teorik bir görüş birliği bulunmamaktadır. Kentleşmenin çevre üzerindeki etkisi kent çevresel geçiş teorisi ve kompakt kent teorisi çerçevesinde iki farklı bakış açısı aracılığıyla ele alınabilmektedir. Kent çevresel geçiş teorisi, kentsel gelişim sürecinde çevresel koşulların nasıl değiştiğini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu teori kentler zenginleştikçe çevresel yüklerin niteliğinde meydana gelen değişimlere odaklanmaktadır. Sanayileşme ile birlikte kentler ekonomik olarak büyümekle birlikte, bu durum atmosferik kirliliğin artmasına yol açmaktadır. Servet birikimi sürecinde çevresel sorunlar daha dağınık, ertelenmiş ve nitelik açısından dönüşüme uğramış bir hale gelmektedir. Düşük gelirli kentlerde çevresel sorunlar genellikle yerel, acil müdahale gerektiren ve insan sağlığını doğrudan tehdit eden nitelikteyken; yüksek gelirli kentlerde çevresel yükler daha çok küresel düzeyde, kuşaklar arası gecikmeyle ortaya çıkan ve ekosistem bütünlüğünü tehdit eden sorunlar olarak kendini göstermektedir. Refah düzeyi yükselen kentli nüfus, enerji yoğun ürün ve hizmetlere olan talebi artırarak çevresel baskıyı artırabilmektedir. Buna karşılık, çevre bilinci oluşturmaya yönelik farkındalık kampanyaları ve sıkı çevre düzenlemeleri, bireyleri çevre dostu teknolojilere yönlendirebilmektedir. Bu nedenle artan refahın çevresel etkiler üzerinde olumlu mu

yoksa olumsuz mu sonuç doğuracağı kesin olarak belirlenememektedir (Marcotullio ve Lee, 2003; Shahbaz vd., 2015). Öte yandan, kompakt kent teorisi, yüksek nüfus yoğunluğunun ölçek ekonomilerinden yararlanılarak çevresel zararların azaltılmasına katkı sağlayabileceğini öne sürmekte ve planlı kentleşmenin çevre üzerindeki olumsuz etkilerini sınırlayabileceğini savunmaktadır (Shahbaz vd., 2015). Genel olarak kompakt kent teorisi, uygun planlama ve gelişim süreçleriyle birlikte mekansal yoğunlaşmanın sunduğu çevresel, ekonomik ve sosyal avantajlardan yararlanmakta ve bu avantajları etkin bir şekilde kullanmaktadır (Bibri vd., 2020).

Emisyon düzeylerini etkileyen bir diğer önemli unsur, doğrudan yabancı yatırımlardır. Doğrudan yabancı yatırımların çevresel etkilerine ilişkin akademik literatürde kirlilik cenneti hipotezi ve kirlilik halesi hipotezi olmak üzere iki temel hipotez öne çıkmaktadır. Kirlilik cenneti hipotezi, yabancı yatırımların ev sahibi ülkelerde çevresel bozulmaya neden olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, çevre açısından yoğun kirlilik yaratan sektörlerde faaliyet gösteren işletmeler, çevre standartlarının görece düşük olduğu ülkelere yönelme eğilimindedir. Bir diğer ifadeyle, doğrudan yabancı yatırımlar, ev sahibi ülkelere daha yüksek düzeyde kirlilik ve emisyon üreten sanayi kollarını da beraberinde getirebilmektedir. Bu sanayiler, yatırımcının kendi ülkesindeki çevre standartlarına ve düzenlemelerine aynı düzeyde uymayabilmektedir. Bu durum, kirlilik düzeylerinin artmasına yol açmaktadır (Huang vd., 2022; Wang vd., 2023; Boateng, vd., 2024). Kirlilik halesi hipotezi ise, doğrudan yabancı yatırımların, ev sahibi ülkelere gelişmiş üretim teknolojileri, modern yönetim uygulamaları ve çevre dostu çözümler taşıdığını savunmaktadır. Bu yaklaşım, çok uluslu şirketlerin çevre kirliliğini azaltmaya yönelik teknolojiler, yenilenebilir enerji sistemleri ve enerji verimliliği sağlayan uygulamalar gibi daha yeşil teknolojileri ev sahibi ülkelere aktardığını ve bu sayede çevresel koşulların iyileştirilmesine katkı sağladığını öne sürmektedir (Duan ve Jiang, 2021; Bagadeem vd., 2024). Ayrıca, bu şirketlerin uluslararası çevre standartlarına uyum doğrultusunda yeni üretim süreçleri ve yönetim becerilerini de ev sahibi ülkelere entegre ettikleri, dolayısıyla karbon emisyonlarının azaltılmasına katkıda bulundukları ileri sürülmektedir (Mert ve Çağlar, 2020).

Enerji tüketimi de emisyon düzeylerinin belirlenmesinde kilit rol oynamaktadır. Enerji, insan yaşamının maddi temeli ve toplumsal gelişmenin vazgeçilmez bir unsurudur. Fosil enerji kaynakları, son yüzyılda dünya sanayisinin gelişmesinde temel itici gücü olmakla birlikte, beraberinde yoğun sera gazı emisyonlarına yol açarak küresel ısınma ve ciddi çevresel tahribatlara neden olmuştur (Dingbang vd., 2021). Fosil yakıt temelli enerji tüketimi ise doğrudan CO₂ salımına neden olduğundan, bu tür enerjiye bağımlı ekonomilerde emisyon düzeyleri genellikle daha yüksektir.

BRICS ülkelerine odaklanan ampirik çalışmalar, araştırma ve geliştirme harcamaları, kentleşme oranı, enerji tüketimi (fosil ve yenilenebilir), ekonomik büyüme, gelir dağılımı, yönetim göstergeleri, ticari açıklık ve tarımsal faaliyetler gibi çok sayıda değişkeni ele almış; bu değişkenlerin CO₂ emisyonları üzerindeki etkilerini farklı yöntemler kullanarak incelemiştir (bkznz. Dong vd., 2017; Liu vd., 2020; Wang ve Zang, 2020; Pao ve Tsai, 2011; Haseeb vd., 2017; Rafique vd., 2020; Rahman vd., 2021; Balsalobre-Lorente, vd., 2022; Somoye ve Akinwande, 2023; Uddin vd., 2023; Chhabra vd., 2023; Apergis vd., 2023; Türk ve Barışık, 2024; Wang ve Guo, 2025; Fan vd., 2025)³. CO₂ emisyonlarının belirleyicilerine ilişkin literatür, kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar ve enerji tüketiminin çevresel baskılar üzerinde önemli rol oynadığını ortaya koymakla birlikte, bu değişkenlerin etkilerinin yönü ve büyüklüğü konusunda tam bir görüş birliği bulunmadığını göstermektedir. Mevcut literatürde BRICS ülkelerine ilişkin çalışmaların önemli bir bölümü, söz konusu değişkenleri ya tek tek ele almakta ya da geniş kontrol değişkenleri seti içerisinde ikincil unsurlar olarak değerlendirmektedir. Ayrıca Türkiye, çoğunlukla tek ülke örneği olarak ya da farklı ülke grupları kapsamında incelenmektedir. BRICS ülkeleriyle ortak bir çerçevede ele alınması ise oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum, benzer sosyo-ekonomik ve çevresel dinamiklere sahip ülkeler arasında aynı analitik çerçeve altında analiz yapılmasını güçleştirmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı BRICS-T (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye) ülkeleri için 2000–2022 döneminde kentleşme, enerji tüketimi ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonları üzerindeki etkisini ampirik olarak incelemektir. Türkiye'nin BRICS ülkeleriyle benzer kalkınma dinamiklerine sahip olmasına rağmen bu literatürde sınırlı biçimde ele alınmış olması, çalışmanın özgün değerini artırmaktadır. Çalışma literatüre üç temel katkı

³ Bu çalışmalardan sadece Somoye ve Akinwande, 2023 (kentleşme-CO₂); Türk ve Barışık, 2024 (kentleşme-CO₂) ve Fan vd., 2025 (enerji tüketimi-CO₂) BRICS-T ülkelerini kapsamaktadır.

sunmaktadır. İlk olarak, CO₂ emisyonlarının belirleyicilerini analiz ederken BRICS ülkelerine Türkiye'yi dâhil ederek ülke grubunu genişletmektedir. İkinci olarak, kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar ve enerji tüketimini birlikte ele alarak bu değişkenlerin çevresel etkilerini bütüncül bir çerçevede değerlendirmektedir. Üçüncü olarak ise, Driscoll–Kraay standart hatalar tahmincisi kullanılarak yöntemsel farklılık sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, BRICS-T kurgusu altında gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki ampirik araştırmalar arasındaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

LİTERATÜR İNCELEMESİ

Kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar, enerji tüketimi ve CO₂ emisyonları arasındaki ilişkileri inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. İlgili çalışmalar kullanılan ekonometrik yöntem ve incelenen örnek grubu olmak üzere birtakım unsurlar tarafından ayrılmaktadır. Bu başlık altında sırasıyla doğrudan yabancı yatırımlar-CO₂ ilişkisi, kentleşme-CO₂ ilişkisi, enerji tüketimi-CO₂ ilişkisi ve kentleşme-doğrudan yabancı yatırımlar- enerji tüketimi- CO₂ ilişkisi olmak üzere dört alt başlık bulunmaktadır.

Doğrudan Yabancı Yatırımlar- CO₂ İlişkisi

Shahbaz vd., (2019) 1990-2015 yılları arasında Ortadoğu ve Kuzey Afrika (MENA) bölgesinde doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonu üzerindeki etkilerini GMM ile incelemişlerdir. Başlangıçta doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonunu artırdığını, ancak doğrudan yabancı yatırımlar belirli bir düzeye ulaştıktan sonra CO₂ emisyonlarının azaldığı bir başka deyişle doğrudan yabancı yatırımlar ile CO₂ emisyonu arasında ters U şeklinde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farooq (2022) 2001-2009 yılları arasında 49 Asya ekonomisi için doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonları üzerindeki etkilerini EGLS, GMM ve FMOLS yöntemleriyle inceledikleri çalışmada, her üç yöntem içinde doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonunu pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Shabir vd. (2022) 2001-2019 yılları arasında 24 gelişmiş ve gelişmekte olan ülke için doğrudan yabancı yatırımlar ile CO₂ emisyonu arasındaki ilişkiyi DSUR yöntemiyle incelemişlerdir. Doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonunu negatif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca DSUR yönteminden elde edilen sonuçların doğruluğunu kontrol etmek için DCCE ve Panel Kantil Regresyonu uygulamışlardır ve elde edilen bulgular DSUR yöntemiyle tutarlılık göstermiştir. Pata, Dam ve Kaya (2023) 1995-2018 dönemi için ASEAN ülkelerinde doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonu üzerindeki etkisini panel ARDL-PMG yöntemiyle inceledikleri çalışmada uzun dönemde doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Kim ve Seok (2023) 1971-2015 yılları arasında Güney Kore için doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonu üzerindeki etkilerini ARDL yöntemiyle incelemişlerdir. Doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonunu pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Uddin vd. (2023) 1990-2018 yılları arasında BRICS ülkeleri için doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonu üzerindeki etkisini CS-ARDL yöntemiyle inceledikleri çalışmada doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonunu negatif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kentleşme-CO₂ İlişkisi

Martínez-Zarzoso ve Maruotti (2011) 1975-2003 dönemi için seçilen 88 üst orta ve orta düşük gelirli ülkelerdeki kentleşmenin CO₂ emisyonu üzerindeki etkilerini FE yöntemiyle inceledikleri çalışmada, kentleşme ile CO₂ emisyonları arasında ters U şeklinde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sadorsky (2014) 1971-2019 yılları arasında gelişmekte olan 16 ülke için kentleşmenin CO₂ emisyonları üzerindeki etkisini FE ve RE yöntemleriyle incelemiştir. Kentleşmenin CO₂ emisyonları üzerinde istatistiki olarak önemsiz etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Haseeb vd. (2017), 1990–2014 döneminde BRICS ülkelerinde kentleşme, enerji tüketimi ve kişi başına düşen GSYH'nin CO₂ emisyonları üzerindeki etkisini STIRPAT modeli çerçevesinde FMOLS yöntemi ile incelemiştir. Bulgular, kentleşmenin Rusya hariç tüm BRICS ülkelerinde CO₂ emisyonlarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca enerji tüketiminin Brezilya, Hindistan ve Çin'de CO₂ emisyonlarını artırdığı, Rusya'da azaltıcı etki yarattığı, Güney Afrika'da ise anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Salahuddin vd. (2019) 1984-2016 yılları arasında 44 Sahra Altı Afrika ülkesi için kentleşmenin CO₂ emisyonları üzerindeki etkilerini MG, AMG ve CCEMG yöntemleriyle inceledikleri çalışmada, kentleşmenin CO₂ emisyonları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Wang vd. (2021) 1960-2014 yılları

arasında 33 yüksek gelirli OECD ülkesi için kentleşmenin CO₂ emisyonu üzerindeki etkilerini dinamik panel ARDL yöntemiyle incelemişlerdir. CO₂ emisyonu ile ilgili olarak kişi başına CO₂ emisyonu, toplam CO₂ emisyonu ve CO₂ emisyon yoğunluğu değişkenleri alınmış olup kentleşmenin her üç değişkeni de negatif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Somoye ve Akinwande (2023) 1990-2021 yılları arasında BRICS-T ülkeleri için kentleşmenin karbondioksit emisyonu üzerindeki etkilerini Havuzlanmış OLS ve FE modeli ile inceledikleri çalışmada, her iki yöntem içinde kentleşmenin karbondioksit emisyonlarını negatif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Türk ve Barışık (2024) 1988-2018 yılları arasında BRICS-T ülkeleri için CO₂ emisyonu ile kentleşme arasındaki ilişkiyi CCE ve AMG yöntemiyle incelemişlerdir. Her iki yöntem içinde kentleşmenin CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Feng ve Li (2024) 2000-2020 yılları arasında kentleşmenin çevresel sürdürülebilirlik üzerindeki etkilerini CUP-FM ve CUP-BC yöntemleriyle inceledikleri çalışmada kentleşmenin ekolojik bozulmayı hızlandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Dutta ve Hazarika (2025) 2000-2019 yılları arasında Asya, Afrika, Orta Doğu ve Güney Amerika'dan seçilen 68 düşük, alt, orta gelirli ülkeler için kentleşme ile karbon emisyonları arasındaki ilişkiyi FMOLS yöntemiyle incelemişlerdir. Kentleşmenin karbon emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Enerji Tüketimi- CO₂ İlişkisi

Dong vd. (2017), 1985–2016 döneminde BRICS ülkeleri için AMG yöntemini kullanarak doğal gaz ve yenilenebilir enerji tüketimi ile CO₂ emisyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, doğal gaz ve yenilenebilir enerji tüketimindeki artışın CO₂ emisyonlarını azaltıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, doğal gaz tüketiminde meydana gelen %1'lik artış CO₂ emisyonlarını %0,1641 oranında, yenilenebilir enerji tüketimindeki %1'lik artış ise %0,2601 oranında azaltmaktadır. Agboola vd. (2021) 1971-2016 yılları arasında Suudi Arabistan için enerji tüketimi CO₂ emisyonu arasındaki ilişkileri ARDL yöntemiyle incelemişlerdir. Enerji tüketiminin hem kısa hem de uzun dönemde CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Rahman vd. (2021), BRICS ülkelerinde 1989–2019 döneminde FMOLS ve DOLS yöntemlerini kullanarak enerji tüketiminin CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediğini tespit etmiştir. Selvanathan vd. (2021) 1990-2014 dönemi için 5 Güney Asya ülkesi için enerji tüketiminin CO₂ emisyonu üzerindeki kısa ve uzun dönem etkilerini FMOLS yöntemiyle incelemişlerdir. Enerji tüketiminin CO₂ emisyonunu kısa ve uzun dönemde pozitif etkilediği ancak uzun dönemde katsayının istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Chhabra vd. (2023), 1991–2019 döneminde BRICS ülkelerinde Dinamik Ortak İlişkili Etkiler (DCCE) yöntemini kullanarak, yenilenemeyen kaynaklarda meydana gelen %1'lik bir artışın karbon emisyonlarını %0,91 oranında artırdığını tespit etmiştir. Bu sonuç, BRICS ülkelerinde ekonomik faaliyetlerin gerek hanehalkı gerekse sanayi düzeyinde büyük ölçüde fosil yakıt kullanımına bağlı olduğunu ve bunun karbon emisyonlarını yükselttiğini ortaya koymaktadır. Uddin vd. (2023) 1990-2018 yılları arasında BRICS ülkelerinde enerji tüketiminin CO₂ emisyonlarını pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Zhigolli ve Fetai (2024) 2001-2022 yılları arasında 8 Batı Balkan ülkesi için enerji tüketimi ile CO₂ emisyonları arasındaki ilişkileri RE modeli ile incelemişlerdir. Enerji tüketimi ile CO₂ emisyonları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Triantafyllidou ve Polychronidou (2025) 2000-2020 yılları arasında 27 Avrupa Birliği ülkesi için CO₂ emisyonu ile enerji tüketimi arasındaki ilişkiyi FE modeli ile incelemişlerdir. Fosil yakıt tüketiminin CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Muhammad vd. (2025) 4 Güney Asya ülkesi için enerji tüketiminin karbondioksit emisyonu üzerindeki etkilerini FMOLS ve DOLS yöntemleri ile 1991-2020 yılları için inceledikleri çalışmada, enerji tüketiminin CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Fan vd. (2025) 1990-2020 yılları arasında BRICS-T ülkeleri için kentleşmenin ekolojik ayak izi üzerine etkilerini AMG ve CCEMG yöntemleriyle incelemişlerdir. Yenilenemeyen enerji tüketiminin ekolojik ayak izini pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kentleşme, Doğrudan Yabancı Yatırımlar, Enerji Tüketimi ve CO₂ İlişkisi

Rafique vd. (2020), BRICS ülkelerinde 1990–2017 dönemini kapsayan çalışmalarında AMG, FMOLS, DOLS ve FE yöntemlerini kullanarak, doğrudan yabancı yatırımlarının CO₂ emisyonlarını uzun dönemde negatif; buna karşılık kentleşme ve enerji tüketiminin karbon emisyonlarını pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Nathaniel vd. (2020) 1980-2016 yılları arasında doğrudan yabancı yatırımlar, kentleşme, enerji tüketimi ve CO₂ ilişkisini OLS yöntemiyle 10 Kıyı Akdeniz ülkesi için incelemişlerdir. Kentleşme ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonlarını negatif, enerji

tüketiminin ise CO₂ emisyonlarını pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Apergis vd. (2023), on bir OECD ülkesinden BRICS ülkelerine yönelen doğrudan yabancı yatırım akımlarının CO₂ emisyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, çevresel bozulma üzerinde DYY'nin hangi ülkeden geldiğinin önemli olduğunu dair kanıtlar sunmuştur. Danimarka ve Birleşik Krallık kaynaklı doğrudan yabancı yatırımların BRICS ülkelerinde CO₂ emisyonlarını artırdığı; Fransa, Almanya ve İtalya kaynaklı doğrudan yabancı yatırımlarının CO₂ emisyonlarını azalttığı tespit edilmiştir. Bu bulguların, kullanılan tahmin yöntemi seçimine (statik ve dinamik GMM ile panel Granger nedensellik testi) karşı istikrarlı ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, enerji kullanımı ve kentsel nüfusun çoğu model spesifikasyonunda CO₂ emisyonları üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya konmuştur. Muhammad ve Khan (2021) 1990-2018 yılları arasında doğrudan yabancı yatırımlar, kentleşme ve enerji tüketiminin CO₂ emisyonları üzerindeki etkilerini 170 ülke için GMM yöntemiyle inceledikleri çalışmada kentleşme ile CO₂ emisyonları arasında negatif, doğrudan yabancı yatırımlar ve enerji tüketimi ile CO₂ emisyonları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Balsalobre-Lorente, vd. (2022) BRICS ülkeleri için 1990-2014 yılları arasında kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar ve enerji tüketiminin CO₂ üzerine etkilerini FMOLS ve DOLS yöntemleriyle incelemiştir. Enerji tüketimi ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonunu pozitif, kentleşmenin ise CO₂ emisyonunu negatif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Li, vd. (2022) 1991-2014 yılları arasında E-7 ülkeleri için kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar enerji tüketimi ve CO₂ emisyonu ilişkisinin DCCMG ve DCCEPMG yöntemleriyle inceledikleri çalışmada, kentleşme ve enerji tüketiminde meydana gelen %1'lik artışın CO₂ emisyonunu sırasıyla %5,39 ve %2,53 artırdığı, bunun yanında doğrudan yabancı yatırımlardaki %1'lik artışın ise CO₂ emisyonunu %1,20 azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Udemba ve Keleş (2022) Türkiye için 1970-2018 yılları arasında kentleşme, enerji tüketimi ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonu üzerindeki etkileri ARDL yöntemiyle incelemiştir. Kısa ve uzun dönemde doğrudan yabancı yatırımların çevre kalitesini olumlu etkilediği bunun yanında enerji tüketimi ve kentleşmenin ise olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Georgescu ve Kinnunen (2023) 2000-2020 yılları arasında Finlandiya için kentleşme, doğrudan yabancı yatırımlar ve enerji tüketiminin CO₂ emisyonları üzerindeki etkilerini ARDL yöntemiyle incelemiştir. Uzun dönemde kentleşmede meydana gelen bir birimlik artışın CO₂ emisyonlarını %1,39 azalttığı, doğrudan yabancı yatırımlardaki bir birimlik artışın CO₂ emisyonlarını %0,03 azalttığı (katsayı anlamlı değil) ve enerji tüketimindeki bir birimlik artışın ise CO₂ emisyonlarını %1,23 oranında artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

MODEL VE VERİ SETİ

Çalışmanın amacı BRICS-T (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye) ülkelerinde 2000-2022 yılları arasında kentleşme, enerji tüketimi ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla, çalışmada CO₂ emisyonu bağımlı değişken olarak yer almıştır. CO₂ emisyonu çevre literatürü ile uyumlu olarak, kentleşme (urb), doğrudan yabancı yatırımlar (fdi) ve enerji tüketiminin (fec) fonksiyonu olarak açıklanmıştır. Verilerin teminindeki kısıt nedeniyle çalışma, 2000-2022 dönemiyle sınırlandırılmıştır. Söz konusu modelin fonksiyonel gösterimi 1 numaralı denklemde yer almaktadır:

$$CO_2 = y(urb, fdi, fec) \quad (1)$$

Kullanılan modelin panel veri formatında gösterimi ise 2 numaralı denklemde sunulmaktadır:

$$CO_{2,it} = \beta_1 urb_{it} + \beta_2 fdi_{it} + \beta_3 fec_{it} + v_i + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Denklem (2)'de, i indisi ülkeleri, t indisi ise zaman boyutunu temsil etmektedir. v terimi ülke özgü etkileri simgelerken, ε terimi ise hata terimini göstermektedir. β katsayıları ise açıklayıcı değişkenlere ait eğim katsayılarını ifade etmektedir.

Çalışmada, yatay kesit bağımlılığı dışındaki bütün analizler Stata 19.5 programı ile yapılmıştır. Yatay kesit bağımlılığı ise Eviews 12 programıyla analiz edilmiştir.

Kullanılan değişkenlere ilişkin bilgiler tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Değişken	Açıklama	Kaynak
Çevre kalitesi (CO ₂)	Kişi başına düşen CO ₂ emisyonu (LULUCF hariç), (t CO ₂ e/kişi)	Dünya Bankası
Kentleşme (urb)	Kent nüfusu (Toplam nüfusun %)	Dünya Bankası
Doğrudan yabancı yatırımlar (fdi)	Net girişler (% GSYH)	Dünya Bankası
Enerji tüketimi (fec)	Fosil enerji tüketimi (Toplam enerji tüketiminin %)	Dünya Bankası

Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Gözlem	Ortalama	Standart sapma	Minimum	Maksimum
CO ₂	138	5.841825	3.852103	0.9386827	14.0404
urb	138	62.33121	17.93272	27.667	87.555
fdi	138	2.184478	1.381852	-1.756418	9.660265
fec	138	80.84007	13.59065	49.73	93.65

Değişkenlere ilişkin korelasyon matrisi tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Korelasyon Matrisi

Değişkenler	CO ₂	urb	fdi	fec
CO ₂	1.000			
urb	0.3165	1.000		
fdi	-0.1347	0.1207	1.000	
fec	0.7008	-0.1596	-0.2352	1.000

Tablo 3’te sunulan korelasyon analizi sonuçlarına göre, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon 0.1207 ile 0.2352 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre, bağımsız değişkenler arasında en düşük korelasyon doğrudan yabancı yatırımlar ile kentleşme arasında iken, en yüksek korelasyon doğrudan yabancı yatırımlar ile enerji tüketimi arasındadır. Bulgular, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantıya işaret eden yüksek bir korelasyon olmadığını ortaya koymaktadır.

Etik Kurulu Onayı

Kavramsal çerçevenin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması dahil olmak üzere bu araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir. ANKAD Yayın Kurulu, ortaya çıkabilecek herhangi bir etik ihlalden sorumlu değildir; tüm sorumluluk yalnızca yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışındaki başka hiçbir akademik yayın organına değerlendirme için sunulmadığını beyan ederim. Bu çalışmanın yürütülmesinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Davranışlar” başlıklı ikinci bölümünde tanımlanan hiçbir eylemde bulunulmamıştır. Bu çalışmada kamuya açık birincil kaynaklar kullanıldığından, etik kurul onayı gerekmemektedir.

YÖNTEM VE BULGULAR

Yatay Kesit Bağımlılık Testi

Yatay kesit bağımlılık testi, serilerin birim kök özellikleri incelenmeden önce hangi tür birim kök testinin uygulanacağına karar vermek amacıyla uygulanmaktadır. Bu kapsamda, panel verilerde yatay kesit bağımlılığının varlığı durumunda ikinci nesil birim kök testleri tercih edilirken, yatay kesit bağımlılığının bulunmaması durumunda birinci nesil birim kök testleri kullanılmaktadır. Bu çerçevede, yatay kesit bağımlılığının varlığını sınamak amacıyla kurulan hipotezler aşağıda sunulmaktadır:

H₀: Yatay kesit bağımlılığı yoktur.

H₁: Yatay kesit bağımlılığı vardır.

Yatay kesit bağımlılık testlerinin sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Yatay Kesit Bağımlılığı Sonuçları

	CO ₂	urb	fdi	fec
Breusch-Pagan LM	141.1719***	331.9207***	33.01387***	99.51919***
Pesaran scaled LM	23.03574***	57.86155***	3.288867***	15.43102***
Bias-corrected scaled LM	22.89938***	57.72518***	3.152503***	15.29466***

*** %1 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 4’de yer alan test sonuçlarına göre, analize dahil edilen dört değişken için de yatay kesit bağımlılığı yoktur şeklindeki temel hipotez %1 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir. Bu bulgular, serilerde yatay kesit bağımlılığının varlığına işaret etmektedir.

Birim Kök Testi

Serilerde yatay kesit bağımlılığının tespit edilmesi, birim kök analizinde birinci nesil testlerin yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bu nedenle ikinci nesil birim kök yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, ikinci nesil birim kök yöntemleri arasında yer alan Yatay Kesitli Geliştirilmiş IPS (Cross-sectionally augmented IPS-CIPS) yöntemi tercih edilmiştir. Pesaran (2007) tarafından geliştirilen bu yöntemde, CADF test istatistiklerinin aritmetik ortalaması test istatistiği olarak kabul edilmektedir (Acaravcı, Bozkurt ve Erdoğan, 2015). Bu kapsamda, birim kök analizine ilişkin kurulan hipotezler aşağıda sunulmaktadır:

H₀: Seriler durağan değildir (birim kök içermektedir)

H₁: Seriler durağandır (Birim kök içermemektedir)

Tablo 5’de CIPS testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5. Birim Kök Testi Sonuçları

	CIPS _{IST} Sabit+Trend (Seviye)	CIPS _{IST} Sabit+Trend (1. Fark)
CO ₂	-1.873	-3.032**
urb	-1.962	-2.882**
fdi	-2.520	-5.136***
fec	-1.824	-4.607***

, * sırasıyla %5 ve %1 anlamlılık düzeylerini göstermektedir.

Tablo 5’te sunulan birim kök testi sonuçlarına göre, analize dahil edilen dört değişkenin tamamı seviye değerlerinde birim kök içermektedir. Buna karşılık, değişkenlerin birinci farkları alındığında durağan hâle geldikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ekonometrik analizler durağanlaştırılmış seriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Regresyon Analizi

Baltagi (2008), analiz belirli bir N ülke grubuna (örneğin OECD üyesi ülkeler) odaklanıyorsa, sabit etkiler (fixed effects) modelinin uygun bir spesifikasyon olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Gujarati ve Porter (2018) ise zaman boyutunun uzun (T büyük) ve yatay kesit boyutunun sınırlı (N küçük) olduğu panel veri setlerinde sabit ve rassal etkiler modellerinden elde edilen tahminler arasında belirgin farklar bulunmadığını ifade etmektedir. Bu tür durumlarda, hesaplama kolaylığı açısından sabit etkiler modelinin tercih edilebileceği vurgulanmaktadır. Bu çalışma, BRICS-T ülkelerine ait 2000-2022 dönemini kapsayan panel veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kriterler dikkate alındığında, sabit etkiler modelinin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Katsayı tahminlerinde Driscoll-Kraay (1998) tarafından geliştirilen Driscoll-Kraay standart hatalar tahmincisi kullanılmıştır. Bu tahminci, panel veri analizlerinde değişen varyans ve otokorelasyon problemlerine karşı dirençli olmasının yanı sıra yatay kesit bağımlılığının bulunduğu durumlarda da güvenilir sonuçlar vermektedir (Krieger ve Meierrieks, 2020).

Tablo 7. Driscoll-Kraay Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Katsayı
fdi	0.030*
fec	0.103***
urb	0.768**
Sabit	-0.317**

*, **, *** sırasıyla %10, %5 ve %1 anlamlılık seviyelerini göstermektedir.

Tablo 7’de sunulan bulgulara göre, doğrudan yabancı yatırımlar, enerji tüketimi ve kentleşme değişkenlerinin tamamı CO₂ emisyonları üzerinde pozitif ve istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Regresyon bulguları doğrultusunda, doğrudan yabancı yatırımlardaki bir birimlik artış CO₂ emisyonlarını 0.03 birim, enerji tüketimindeki bir birimlik artış CO₂ emisyonlarını 0.10 birim ve kentleşmedeki bir birimlik artış ise CO₂ emisyonlarını 0.76 birim artırmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, BRICS-T ülkelerinde kentleşme, enerji tüketimi ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif etkiler yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, çevresel bozulmanın özellikle hızlı yapısal dönüşüm sürecinden geçen yükselen ekonomilerde ekonomik ve demografik dinamiklerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

➤ Doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Muhammad ve Khan (2021), Balsalobre-Lorente, vd. (2022), Farooq (2022), Pata, Dam ve Kaya (2023) ve Kim ve Seok (2023) gibi çalışmalarda DYY’nin çevresel bozulmayı artırdığı yönündeki bulgularla tutarlıdır. Doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonlarını artırıcı etkisi, kirlilik cenneti hipotezi çerçevesinde değerlendirildiğinde teorik olarak anlamlıdır. Kirlilik cenneti hipotezi, çevresel açıdan yoğun kirlilik üreten sanayi faaliyetlerinin, zaman içerisinde gelişmiş ülkelere gelişmekte olan ülkelere yönelme eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir. Bu hipoteze göre, gelişmiş ekonomilerde çevre bilincinin artmasıyla birlikte uygulamaya konulan katı çevresel düzenlemeler, kirlitici sektörlerde üretim maliyetlerini önemli ölçüde artırmıştır. Buna karşılık, daha düşük işgücü maliyetlerine ve nispeten daha esnek çevre mevzuatına sahip olan gelişmekte olan ülkeler, bu tür sanayi faaliyetleri açısından görece daha cazip üretim alanları hâline gelmiştir (Akbostancı vd., 2004). Bir diğer ifadeyle, çevresel düzenlemelerin görece zayıf olduğu gelişmekte olan ülkeler, çevreye duyarlı teknolojiler yerine daha çok enerji yoğun ve kirlitici üretim faaliyetlerini çeken yatırımlara ev sahipliği yapabilmektedir. BRICS-T ülkelerinde doğrudan yabancı yatırımlardaki bir birimlik artışın CO₂ emisyonlarını 0.03 birim yükseltmesi, yatırım girişlerinin büyük ölçüde sanayi, enerji ve altyapı gibi karbon yoğun sektörlerde yoğunlaşmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte, BRICS ülkeleri özelinde yapılan Rafique vd. (2020) ve Uddin vd. (2023) gibi bazı çalışmalarda DYY’nin CO₂ emisyonlarını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, Türkiye’nin örnekleme dâhil edilmesi ile DYY-emisyon ilişkisinin daha çok kirlilik cenneti hipotezi yönünde şekillenmesine katkı sağladığını göstermektedir. 2004-2024 döneminde Türkiye’de finans ve imalat sanayi Türkiye’de en fazla doğrudan yabancı yatırım çeken sektörler arasında yer almaktadır (TC Cumhurbaşkanlığı Yatırım ve Finans Ofisi, ty). Özellikle imalat sanayine yönelik doğrudan yabancı yatırımlar üretim hacmi ve enerji talebindeki artış yoluyla CO₂ emisyonları üzerinde yukarı yönlü bir baskı oluşturabilmektedir. Bulgular arasındaki farklılık, yöntemsel bir çelişkidir. Ziyade, BRICS-T ülkelerinde doğrudan yabancı yatırımların sektörel yönelimi ve büyük ölçüde incelenen dönemle ilişkilendirilebilir. İlgili literatürde bazı çalışmalarda doğrudan yabancı yatırımların emisyonları azaltıcı etkilerinin raporlanması yatırımın niteliğinin ve ev sahibi ülkelerin çevre politikalarının belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Bu durum, çok uluslu işletmelerin kirlilik azaltma teknolojileri, yenilenebilir enerjiye ilişkin teknolojiler ve enerji tasarrufu sağlayan teknolojiler gibi daha çevreci teknolojileri ev sahibi ülkelere transfer ettiğini savunan (Duan ve Jiang, 2021) kirlilik halesi hipotezinin ancak güçlü kurumsal yapı ve etkin çevre düzenlemeleri altında geçerli olabileceğine işaret etmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, BRICS-T ülkelerinde doğrudan yabancı yatırımların çeşitli teşvik mekanizmaları aracılığıyla düşük karbonlu üretimi destekleyen sektörlerle yönlendirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çerçevede, yatırım

izinlerinin ve teşviklerinin, çevresel standartlara uyum kriteri temelinde değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

➤ Enerji tüketiminin CO₂ emisyonları üzerindeki güçlü ve pozitif etkisi, fosil yakıt temelli enerji yapısının çevresel sonuçlarını vurgulamaktadır. BRICS-T ülkelerinde enerji tüketimindeki bir birimlik artışın CO₂ emisyonlarını 0.10 birim artırması, bu ülkelerin enerji arzında kömür, petrol ve doğal gaz gibi fosil kaynaklara yüksek düzeyde bağımlı olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç, Raffique vd. (2020), Nathaniel vd. (2020), Agboola vd. (2021), Muhammad ve Khan (2021), Rahman vd. (2021), Li, vd. (2022), Uddin vd. (2023); Georgescu ve Kinnunen (2023), Apergis vd., (2023), Chhabra vd. (2023), Zhigolli ve Fetai (2024), Triantafyllidou ve Polychronidou (2025) ve Muhammad vd. (2025) gibi farklı ülke örneklerini içeren birçok çalışmayla uyumludur. Bu bulgu, çevre dostu enerji dönüşümünün yavaş ilerlediği ve yenilenebilir enerji kullanımının sınırlı kaldığı ekonomilerde çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasının güçleştiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, BRICS-T ülkelerinde fosil enerji tüketimine dayalı üretim ve tüketim yapısının çevre dostu enerji kaynakları lehine dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu dönüşümün sağlanabilmesi için etkin emisyon standartlarının belirlenmesi ve yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını teşvik eden politika araçlarının hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

➤ Kentsel büyüme çoğu zaman çevresel sorunların başlıca kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Bekhet vd., 2019). Kentleşmenin CO₂ emisyonlarını artırıcı etkisi ise kent çevresel geçiş teorisi çerçevesinde açıklanabilir. Kent çevresel geçiş teorisi, kentleşmenin emisyonlar üzerindeki etkisinin tek yönlü olmadığını, aksine belirsiz ve çift yönlü bir nitelik taşıdığını ileri sürmektedir. Bu çerçevede ilk yaklaşım, kentleşmenin emisyonları artırıcı rolüne işaret etmektedir. Buna göre, kentsel alanlar genellikle sanayileşmenin yoğunlaştığı mekânlar olup, bu durum üretim kaynaklı emisyonların artmasına yol açmaktadır. Ayrıca kentsel nüfusun tüketim kalıplarının kırsal nüfusa kıyasla daha karbon-yoğun olması, kentleşmenin emisyonları artıran bir diğer mekanizması olarak öne çıkmaktadır (Salahuddin vd., 2019).⁴ Kentleşme ile birlikte, altyapı yatırımları, ulaşım talebi, konut inşaatları ve sanayi faaliyetlerindeki artış, enerji tüketimini ve dolayısıyla karbon emisyonlarını yükseltmektedir. BRICS-T ülkelerinde kentleşmedeki bir birimlik artışın CO₂ emisyonlarını 0.76 birim artırması, kentleşme sürecinin büyük ölçüde planlama ve çevresel düzenlemelerden bağımsız biçimde ilerlediğine işaret etmektedir. Kompakt kent teorisinin öngördüğü çevresel kazanımların aksine, bu ülkelerde kentleşmenin hâlen emisyon azaltıcı bir yapıya kavuşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, kentleşmenin çevresel etkilerinin çevre politikalarının etkinliğiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Salahuddin vd. (2019), Rafique vd. (2020), Li, vd. (2022), Apergis vd. (2023), Feng ve Li (2024), Türk ve Barışık (2024) ve Dutta ve Hazarika (2025) çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kentleşmenin CO₂ emisyonlarını artırıcı etkisi dikkate alındığında, BRICS-T ülkelerinde kentsel büyümenin kompakt kent yaklaşımı çerçevesinde yeniden yapılandırılması önemli bir politika önceliği olarak ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, BRICS-T (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika ve Türkiye) ülkeleri için 2000–2022 dönemi boyunca kentleşme, enerji tüketimi ve doğrudan yabancı yatırımların CO₂ emisyonları üzerindeki etkilerini panel veri yöntemiyle incelemiştir. Ampirik bulgular, incelenen tüm değişkenlerin CO₂ emisyonları üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, literatürdeki farklı ülke örnekleri üzerinden elde edilen bulgularla büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir.

CO₂ emisyonları çevresel sürdürülebilirliğin temel göstergelerinden biridir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, BRICS-T ülkelerinde çevresel sürdürülebilirliğe ulaşılabilmesi için üç temel politika alanı ön plana çıkmaktadır: (i) çevreye duyarlı doğrudan yabancı yatırımların teşvik edilmesi, (ii) enerji tüketiminde fosil yakıt bağımlılığının azaltılması ve yenilenebilir enerjiye geçişin

⁴ Teoriden türeyen ikinci yaklaşım ise, kentsel nüfusun görece daha yüksek gelir düzeyine ve çevresel sorunlara daha fazla duyarlılığa sahip olması nedeniyle, kirliliğin azaltılmasına yönelik politika ve uygulamaların geliştirilip hayata geçirilebileceğini savunmaktadır (Salahuddin vd., 2019)

hızlandırılması, (iii) kentleşme süreçlerinin planlı, çevre dostu ve düşük karbon odaklı bir yapıya kavuşturulması. Bu doğrultuda geliştirilecek bütüncül çevre ve kalkınma politikaları, söz konusu ülkelerde çevresel sürdürülebilirlik ve kalkınma arasında denge kurulmasına katkı sağlayacaktır.

Gelecek çalışmalarda öncelikle, BRICS-T ülkelerinin farklı dinamikleri göz önünde bulundurularak ülke bazlı ayrıntılı analizlerin yapılması, her ülkenin CO₂ emisyonlarını etkileyen özgün dinamiklerini daha iyi anlamaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca, enerji tüketimi ve doğrudan yabancı yatırımların sektörel düzeyde ayrıştırılarak incelenmesi, hangi sektörlerin çevresel baskıyı daha fazla artırdığını ortaya koymak açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Acaravcı, A., Bozkurt, C. & Erdoğan, S. (2015). MENA Ülkelerinde Demokrasi-Ekonomik Büyüme İlişkisi. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(4), 119-129.
- Acharya, K. R., & Acharya, H. (2023). Urbanization and Carbon Emission in South Asia. *Quest Journal of Management and Social Sciences*, 5(1), 28-34.
- Agboola, M. O., Bekun, F. V., & Joshua, U. (2021). Pathway to Environmental Sustainability: Nexus Between Economic Growth, Energy Consumption, CO₂ Emission, Oil Rent and Total Natural Resources Rent in Saudi Arabia. *Resources Policy*, 74, 102380.
- Akbostancı, E., Tunç, G. İ., & Tüüt-Aşık, S. (2004). Pollution haven hypothesis and the role of dirty industries in Turkey's exports (ERC Working Papers No. 0403). Economic Research Center, Middle East Technical University.
- Apergis, N., Pinar, M., & Unlu, E. (2023). How do foreign direct investment flows affect carbon emissions in BRICS countries? Revisiting the pollution haven hypothesis using bilateral FDI flows from OECD to BRICS countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 30, 14680–14692. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-23185-4>
- Bagadeem, S., Gohar, R., Wong, W. K., Salman, A., & Chang, B. H. (2024). Nexus Between Foreign Direct Investment, Trade Openness, and Carbon Emissions: Fresh Insights Using Innovative Methodologies. *Cogent Economics & Finance*, 12(1).
- Balsalobre-Lorente, D., Driha, O. M., Halkos, G., & Mishra, S. (2022). Influence of Growth and Urbanization on CO₂ Emissions: The Moderating Effect of Foreign Direct Investment on Energy Use in BRICS. *Sustainable Development*, 30(1), 227-240.
- Baltagi, B.H. (2008) *Econometric Analysis of Panel Data*. John Wiley & Sons Ltd., Chichester.
- Bekhet, H. A., Othman, N. S., & Yasmin, T. (2020). Interaction between environmental Kuznets curve and urban environment transition hypotheses in Malaysia. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 10(1), 384–402.
- Bibri, S. E., Krogstie, J., & Kärrholm, M. (2020). Compact City Planning and Development: Emerging Practices and Strategies for Achieving the Goals Of Sustainability. *Developments in the Built Environment*, 4, 100021.
- Boateng, E., Annor, C. B., Amponsah, M., & Ayibor, R. E. (2024). Does FDI Mitigate CO₂ Emissions Intensity? Not When Institutional Quality is Weak. *Journal of Environmental Management*, 354, 120386.
- Chhabra, M., Giri, A. K., & Kumar, A. (2023). Do trade openness and institutional quality contribute to carbon emission reduction? Evidence from BRICS countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 30, 50986–51002. <https://doi.org/10.1007/s11356-023-25789-w>
- Dingbang, C., Cang, C., Qing, C., Lili, S., & Caiyun, C. (2021). Does New Energy Consumption Conducive to Controlling Fossil Energy Consumption and Carbon Emissions? Evidence From China. *Resources Policy*, 74, 102427.

- Dong, K., Sun, R., & Hochman, G. (2017). Do natural gas and renewable energy consumption lead to less CO₂ emission? Empirical evidence from a panel of BRICS countries. *Energy*, 141, 1466–1478.
- Driscoll, J. C., & Kraay, A. C. (1998). Consistent Covariance Matrix Estimation with Spatially Dependent Panel Data. *The Review of Economics and Statistics*, 80(4), 549–560.
- Duan, Y., & Jiang, X. (2021). Pollution Haven or Pollution Halo? A Re-Evaluation on the Role of Multinational Enterprises in Global CO₂ Emissions. *Energy Economics*, 97, 105181.
- Dutta, U. P., & Hazarika, N. (2025). Urbanization and Carbon Emissions: Panel Evidence From 68 Low-Income and Lower-Middle-Income Countries. *Journal of Urban Affairs*, 47(1), 269-288.
- Erkiliç, E., Gazeloğlu, C., & Özgören Ünlü, E. (2025). Renewable Energy Solution to Carbon Emissions: BRICS Countries in the Grip of Globalization and Economic Growth. *Sustainability*, 17, 4117.
- Fan, L., Usman, M., Haseeb, M., & Kamal, M. (2025). The Impact of Financial Development and Energy Consumption on Ecological Footprint in Economic Complexity-Based EKC Framework: New Evidence from BRICS-T Region. *Natural Resources Forum*. 49(2), 1536-1559
- Farooq, U. (2022). Foreign Direct Investment, Foreign Aid, and CO₂ Emissions in Asian Economies: Does Governance Matter?. *Environmental Science and Pollution Research*, 29, 7532-7547.
- Feng, H., & Li, Y. (2024). The Role of Fintech, Natural Resources, Environmental Taxes and Urbanization on Environmental Sustainability: Evidence from the Novel Panel Data Approaches. *Resources Policy*, 92, 104970.
- Georgescu, I., & Kinnunen, J. (2023). The Role of Foreign Direct Investments, Urbanization, Productivity, and Energy Consumption in Finland's Carbon Emissions: An ARDL Approach. *Environmental Science and Pollution Research*, 30, 87685-87694.
- Global Carbon Budget (2024) With major processing by Our World in Data, https://ourworldindata.org/grapher/annual-co2-emissions-per-country?tab=discrete-bar&time=2022&country=OWID_WRL~IND~RUS~BRA~TUR~CHN~ZAF
- Gujarati, D. N. & Porter, D. C. (2018). Temel Ekonometri (Beşinci Basımdan Çeviri). Ü. Şenese & G. Günlük Şenese (Çev.). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Haseeb, M., Hassan, S., & Azam, M. (2017). Rural–urban transformation, energy consumption, economic growth, and CO₂ emissions using STIRPAT model for BRICS countries. *Environmental Progress & Sustainable Energy*, 36(2), 523–531.
- Huang, Y., Chen, F., Wei, H., Xiang, J., Xu, Z., & Akram, R. (2022). The Impacts of FDI Inflows on Carbon Emissions: Economic Development and Regulatory Quality as Moderators. *Frontiers in Energy Research*, 9, Article 820596.
- Kim, S. E., & Seok, J. H. (2023). The Impact of Foreign Direct Investment on CO₂ Emissions Considering Economic Development: Evidence From South Korea. *The Journal of International Trade & Economic Development*, 32(4), 537-552.
- Krieger, T., & Meierrieks, D. (2020). Population size and the size of government. *European journal of political economy*, 61, 101837.
- Li, K., Zu, J., Musah, M., Mensah, I. A., Kong, Y., Owusu-Akomeah, M., ... & Agyemang, J. K. (2022). The Link Between Urbanization, Energy Consumption, Foreign Direct Investments and CO₂ Emanations: An Empirical Evidence From the Emerging Seven (E7) Countries. *Energy Exploration & Exploitation*, 40(2), 477-500.
- Liu, J.-L., Ma, C.-Q., Ren, Y.-S., & Zhao, X.-W. (2020). Do Real Output and Renewable Energy Consumption Affect CO₂ Emissions? Evidence for Selected BRICS Countries. *Energies*, 13(4), 960.

- Marcotullio, P. J., & Lee, Y.-S. (2003, February 4–5). *Urban environmental transitions and urban transportation systems: A comparison of the North American and Asian experience*. In Proceedings of the International Workshop on Policy Integration Towards Sustainable Urban Energy Use for Cities in Asia. East-West Center, Honolulu, Hawaii. Institute for Global Environmental Strategies.
- Martínez-Zarzoso, I., & Maruotti, A. (2011). The Impact of Urbanization on CO₂ Emissions: Evidence from Developing Countries. *Ecological economics*, 70(7), 1344-1353.
- Mehta, D., & Shah, M. A. (2024). BRICS Carbon Emissions: Asymmetric Impact of Energy Mix, Financial Development, and Digitalization. *Sustainable Environment*, 10(1).
- Mert, M., & Çağlar, A. E. (2020). Testing Pollution Haven and Pollution Halo Hypotheses for Turkey: A New Perspective. *Environmental Science and Pollution Research*, 27, 32933–32943
- Muhammad, B., & Khan, M. K. (2021). Foreign Direct Investment Inflow, Economic Growth, Energy Consumption, Globalization, and Carbon Dioxide Emission Around the World. *Environmental Science and Pollution Research*, 28, 55643-55654.
- Muhammad, N., Khan, Z. U., Iqbal, M. A., Ullah, I., & Ahmad, N. (2025). Impact of Energy Consumption and Economic Growth on Environmental Degradation: Evidence from South Asian Countries. *Journal of Asian Development Studies*, 14(1), 320-334.
- Nathaniel, S., Aguegboh, E., Iheonu, C., Sharma, G., & Shah, M. (2020). Energy Consumption, FDI, and Urbanization Linkage in Coastal Mediterranean Countries: Re-Assessing the Pollution Haven Hypothesis. *Environmental Science and Pollution Research*, 27, 35474-35487.
- Pao, H.-T., & Tsai, C.-M. (2011). Multivariate Granger causality between CO₂ emissions, energy consumption, FDI (foreign direct investment) and GDP (gross domestic product): Evidence from a panel of BRIC (Brazil, Russian Federation, India, and China) countries. *Energy*, 36(1), 685–693.
- Pata, U. K., Dam, M. M., & Kaya, F. (2023). How Effective are Renewable Energy, Tourism, Trade Openness, and Foreign Direct Investment on CO₂ Emissions? An EKC Analysis for ASEAN Countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 30, 14821-14837.
- Pesaran, M. Hashem (2007). A Simple Panel Unit Root Test in the Presence of Cross-Section Dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22, 265–312.
- Rafique, M. Z., Li, Y., Larik, A. R., & Monaheng, M. P. (2020). The Effects of FDI, Technological Innovation, and Financial Development on CO₂ Emissions: Evidence From the BRICS Countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 27, 23899-23913.
- Rahman, H. U., Zaman, U., & Górecki, J. (2021). The Role of Energy Consumption, Economic Growth and Globalization in Environmental Degradation: Empirical Evidence from the BRICS Region. *Sustainability*, 13(4), 1924. <https://doi.org/10.3390/su13041924>
- Sadorsky, P. (2014). The Effect of Urbanization on CO₂ Emissions in Emerging Economies. *Energy economics*, 41, 147-153.
- Salahuddin, M., Ali, M. I., Vink, N., & Gow, J. (2019). The Effects of Urbanization and Globalization on CO₂ Emissions: Evidence from the Sub-Saharan Africa (SSA) Countries. *Environmental Science and Pollution Research*, 26, 2699-2709.
- Salahuddin, M., Gow, J., Ali, M. I., Hossain, M. R., Al-Azami, K. S., Akbar, D., & Gedikli, A. (2019). Urbanization–globalization–CO₂ emissions nexus revisited: Empirical evidence from South Africa. *Heliyon*, 5(6), Article e01974.
- Selvanathan, E. A., Jayasinghe, M., & Selvanathan, S. (2021). Dynamic Modelling of Inter-Relationship Between Tourism, Energy Consumption, CO₂ Emissions and Economic Growth in South Asia. *International Journal of Tourism Research*, 23(4), 597-610.

- Shabir, M., Ali, M., Hashmi, S. H., & Bakhsh, S. (2022). Heterogeneous Effects of Economic Policy Uncertainty and Foreign Direct Investment on Environmental Quality: Cross-Country Evidence. *Environmental Science and Pollution Research*, 29, 2737-2752.
- Shahbaz, M., Balsalobre-Lorente, D., & Sinha, A. (2019). Foreign Direct Investment–CO₂ Emissions Nexus in Middle East and North African Countries: Importance of Biomass Energy Consumption. *Journal of cleaner production*, 217, 603-614.
- Shahbaz, M., Loganathan, N., Muzaffar, A. T., Ahmed, T., Ahmed, K., & Jabran, M. A. (2015). How Urbanization Affects CO₂ Emissions in Malaysia? The Application of STIRPAT Model. *MPRA Paper* No. 68422.
- Somoye, O. A., & Akinwande, T. S. (2023). Can Urbanization Influence Carbon Dioxide Emissions? Evidence from BRICS–T Countries. *Journal of Contemporary Urban Affairs*, 7(1), 164-174.
- Triantafyllidou, A., & Polychronidou, P. (2025). Energy Consumption, Economic Growth and CO₂ Emissions: Empirical Evidence for EU Countries. *Scientific Annals of Economics and Business*, 72(1), 59-78.
- Türk, M. M., & Barışık, S. (2024). CO₂ Emisyonunun Ekonomik Büyüme ve Kentleşme ile Etkileşimi: BRICS-T Ülkeleri Örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 510-533.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Yatırım ve Finans Ofisi (ty). Türkiye'de Uluslararası Doğrudan Yatırım. <https://www.invest.gov.tr/tr/whyturkey/sayfalar/fdi-in-turkey.aspx>
- Uddin, I., Usman, M., Saqib, N., & Makhdom, M. S. A. (2023). The Impact of Geopolitical Risk, Governance, Technological Innovations, Energy Use, and Foreign Direct Investment on CO₂ Emissions in the BRICS Region. *Environmental Science and Pollution Research*, 30, 73714-73729.
- Udemba, E. N., & Keleş, N. İ. (2022). Interactions Among Urbanization, Industrialization and Foreign Direct Investment (FDI) in Determining the Environment and Sustainable Development: New Insight from Turkey. *Asia-Pacific Journal of Regional Science*, 6, 191-212.
- Wang, H., Guo, X. (2025). Forecasting CO₂ Emissions in BRICS Countries Using the Grey Breakpoint Prediction Models. *Carbon Balance Management* 20(7).
- Wang, Q., Yang, T., Li, R., & Wang, X. (2023). Reexamining the Impact of Foreign Direct Investment on Carbon Emissions: Does Per Capita GDP Matter?. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 406.
- Wang, Q., & Zhang, F. (2020). Does increasing investment in research and development promote economic growth decoupling from carbon emission growth? An empirical analysis of BRICS countries. *Journal of Cleaner Production*, 252, 119853.
- Wang, W. Z., Liu, L. C., Liao, H., & Wei, Y. M. (2021). Impacts of Urbanization on Carbon Emissions: An Empirical Analysis from OECD Countries. *Energy policy*, 151, 112171.
- World Bank. World development indicators [Dataset]. Retrieved from <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
- Zhigolli, G., & Fetai, B. (2024). The Relationship Between CO₂ Emissions and GDP per Capita, Energy Consumption, Industrial Production in the Case of Western Balkan Countries. *Ekonomika misao i praksa*, 33(2), 539-553.

Araştırma Makalesi / Research Article

**BRICS-T Ülkelerinde CO₂ Emisyonlarının Belirleyicileri: 2000–2022
Dönemi Panel Veri Analizi**

*Determinants of CO₂ Emissions in BRICS-T Countries: A Panel Data Analysis
for the Period 2000–2022*

Koray UYGUR  & Ebru TOPCU 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.355](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.355)

Geliş/Received: 20/10/2025

Kabul/Accepted: 22/02/2026

Extended Abstract

Introduction

The global increase in carbon dioxide (CO₂) emissions is widely recognized as a primary driver of contemporary climate change and poses a significant threat to sustainable development. In BRICS countries, the combination of sustained and rapid economic growth and accelerating urbanization has led to a continuous rise in energy demand, further intensified by structural transformations in industrial sectors. As a result, a persistent upward trend in CO₂ emissions has been observed (Wang and Guo, 2025). Comprising Brazil, Russia, India, China, and South Africa, the BRICS nations have made substantial contributions to global CO₂ emissions due to their rapid industrialization and economic expansion (Erkılıç vd., 2025). These countries now face the complex challenge of balancing the need to meet rising energy demands with the imperative to reduce carbon emissions, highlighting the difficulty of aligning environmental sustainability with economic development (Mehta and Shah, 2024). In this context, a comprehensive analysis of the determinants of emissions in the BRICS-T group, which significantly includes Turkey as part of the expanded BRICS framework, appears essential for formulating effective and sustainable environmental policies. Turkey exhibits notable structural similarities with other BRICS countries in terms of rapid urbanization, rising energy demand, and the persistent challenge of reconciling environmental sustainability with ambitious economic growth objectives. Understanding these dynamics is essential for formulating integrated and context-specific strategies that promote sustainable development. In this context, the primary aim of the study is to empirically examine the effects of urbanization, energy consumption, and foreign direct investment on CO₂ emissions for the BRICS-T countries over the period 2000 to 2022.

Method

The study employs panel data analysis to investigate the effects of urbanization, energy consumption, and foreign direct investment on CO₂ emissions in BRICS-T countries over the period 2000–2022. Given the presence of cross-sectional dependence, second-generation unit root tests were applied to ensure the stationarity of the variables. For coefficient estimation, the study utilized the Driscoll–Kraay standard errors estimator within the fixed effects framework.

Result and Discussion

This study investigates the effects of urbanization, energy consumption, and foreign direct investment on CO₂ emissions in BRICS-T countries (Brazil, Russia, India, China, South Africa, and Türkiye) over the period 2000–2022, using panel data techniques. The empirical findings indicate that all examined variables exert a positive and statistically significant impact on CO₂ emissions. These results are largely consistent with previous findings in the literature based on different country samples.

The strong and positive impact of energy consumption on CO₂ emissions underscores the environmental consequences of a fossil fuel-based energy structure. In BRICS-T countries, a one-unit increase in energy consumption is associated with a 0.10-unit rise in CO₂ emissions, reflecting the high dependence of these economies on fossil energy sources such as coal, oil, and natural gas. This result is consistent with a broad body of empirical literature covering diverse country samples, including Rafique et al. (2020), Nathaniel et al. (2020), Agboola et al. (2021), Muhammad and Khan (2021), Rahman et al. (2021), Li et al. (2022), Uddin et al. (2023), Georgescu and Kinnunen (2023), Apergis et al. (2023), Chhabra et al. (2023), Zhigolli and Fetai (2024), Triantafyllidou and Polychronidou (2025), and Muhammad et al. (2025). The results indicate that foreign direct investment has a positive effect on CO₂ emissions. This finding is consistent with the existing literature, which documents that FDI contributes to environmental degradation, as reported by Muhammad and Khan (2021), Balsalobre-Lorente et al. (2022), Farooq (2022), Pata, Dam, and Kaya (2023), and Kim and Seok (2023). In BRICS-T countries, a one-unit increase in urbanization leads to a 0.76-unit rise in CO₂ emissions, indicating that the urbanization process has largely progressed independently of effective planning and environmental regulation. Contrary to the environmental gains predicted by compact city theory, urbanization in these countries has not yet evolved into an emissions-reducing structure. This finding suggests that the environmental impacts of urbanization are closely linked to the effectiveness of environmental policies and urban governance frameworks. The result is consistent with the findings of Salahuddin et al. (2019), Rafique et al. (2020), Li et al. (2022), Apergis et al. (2023), Feng and Li (2024), Türk and Barışık (2024), and Dutta and Hazarika (2025).

CO₂ emissions constitute one of the key indicators of environmental sustainability. In light of the empirical evidence, three main policy areas emerge as priorities for achieving environmental sustainability in BRICS-T countries: (i) promoting environmentally friendly foreign direct investment, (ii) reducing dependence on fossil fuels in energy consumption while accelerating the transition toward renewable energy sources, and (iii) restructuring urbanization processes to be planned, environmentally sustainable, and low-carbon oriented. The implementation of integrated environmental and development policies in line with these priorities would contribute to establishing a balance between environmental sustainability and economic development in these countries.

Araştırma Makalesi / Research Article

Evlen(e)meyen Yetişkin Çocuklar ve Ebeveynleri: Bireysel Tercihler ve Aile Beklentileri

*Adult Children Who Remain (In)voluntarily Unmarried and Their Parents: Individual Choices and Family Expectations*Yasemin GEZER TUĞRUL¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.373](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.373)

Geliş/Received: 06/11/2025

Kabul/Accepted: 07/03/2026

Öz

Bu araştırmanın amacı, bireylerin evlen(e)meme kararlarının ardındaki nedenleri, ebeveynlerin tutumları bağlamında analiz etmek ve bekârlık olgusunu aile ilişkileri çerçevesinde çok boyutlu olarak değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, Van kent merkezinde yaşayan evlen(e)memiş 15 kadın, 15 erkek birey ve bu bireylerin anne ve babalarından oluşan 30 ebeveyn oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, şeffaflık ve yöntemsel tutarlılığı artırmak amacıyla SRQR (Standards for Reporting Qualitative Research) ve COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Bulgular, evlen(e)meme kararlarının kişisel tercihler, ekonomik, duygusal ve toplumsal nedenlerle şekillendiğini göstermektedir. Katılımcılar kariyer, özgürlük ve güvensizlik gibi nedenlerle evliliği ertelemiş veya reddetmiş; ancak yalnızlık, sosyal dışlanma ve gelecek kaygısıyla da karşı karşıyadır. Ebeveynler çocuklarının tercihlerine saygı göstermeye çalışsa da evlilik beklentisini örtük biçimde sürdürmektedir. Elde edilen bulgular evlilik kurumuna ilişkin algı ve beklentilerin toplumsal değişimle birlikte dönüşen bir süreç olduğunu ve bireysel kararların bu dönüşümün bir parçası olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bekârlık, evlilik kararı, ebeveyn tutumları, aile ilişkileri, toplumsal değişim, SRQR, COREQ

Abstract

This study aims to analyse the reasons behind individuals' decisions not to marry, considering parental attitudes, and to examine the phenomenon of singlehood within family relationships from a multidimensional perspective. The research was designed using phenomenology, a qualitative research method. The study group consists of 15 unmarried women and 15 unmarried men living in Van city centre, as well as 30 of their parents (mothers and fathers). Data were collected through semi-structured interviews. To enhance transparency and methodological consistency, the study was conducted in accordance with the SRQR (Standards for Reporting Qualitative Research) and COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) guidelines. The findings show that the decision not to marry is influenced by personal preferences, as well as economic, emotional and social factors. Participants postponed or rejected marriage for reasons such as career priorities, a desire for freedom, or a lack of trust. Yet they also experienced loneliness, social exclusion, and anxiety about the future. While parents try to respect their children's choices, they still have implicit expectations of marriage.

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Öğr. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Van, Türkiye. E-posta: ygezer@yyu.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Gezer Tuğrul, Y., (2026). Evlen(e)meyen Yetişkin Çocuklar ve Ebeveynleri: Bireysel Tercihler ve Aile Beklentileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 908-928.

Overall, the findings reveal that perceptions and expectations regarding marriage are undergoing transformation alongside social change, with individual choices being formed as part of this process.

Keywords: Singlehood, marriage decision, parental attitudes, family relationships, social change, SRQR, COREQ

1. GİRİŞ

Günümüz toplumlarında aile yapılarının dönüşümü, bireysel yaşam tercihlerini daha görünür kılmaktadır. İlk evlenme yaşının yükselmesi ve evlenmeme eğilimleri, kentleşme ve bireyselleşmeyle paralel ilerlemektedir. Bu dönüşüm, sosyal rollerden kimlik algılarına kadar pek çok alanda köklü değişimlere yol açmaktadır. Bireylerin evlilik kararlarında ise yalnızca kişisel tercihler değil, ekonomik belirsizlikler, kültürel dönüşümler ve psikolojik etkenler de belirleyicidir. Modern toplumlarda evlilik artık zorunlu bir yaşam evresi olmaktan çıkmış, bireysel tercihe dayalı bir yaşam biçimine dönüşmüştür (Beck ve Beck-Gernsheim, 2002). Bu bağlamda bireyler; evliliğe öncelik vermeme, bekâr olmayı tercih etme, bağımsız yaşama isteği, uygun bir eşle karşılaşmama, kariyer odaklı yaşama ya da aile bireylerine bakım sağlama gibi nedenlerle evliliği ertelemekte ya da reddedebilmektedir (Band-Winterstein ve Manchik-Rimon, 2014; Himawan, 2020). Türkiye gibi geleneksel toplumlarda evlenmeme kararı sadece bireysel bir tercih değil; aile ve toplumun değerleriyle şekillenen, kuşaklar arası gerilimleri derinleştiren bir süreçtir.

Evlilik, toplumsal bir norm olarak önemini korusa da, evlenme oranlarının düşmesi ve boşanmaların artması, bireysel tercihlere dayalı yaşam biçimlerinin yaygınlaştığını göstermektedir. Beşpınar ve Beşpınar’a (2017: 118-142) göre, bireylerin eğitim ve gelir gibi sosyoekonomik kaynaklara erişimi arttıkça, ilk evlenme yaşı da yükselmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun [TÜİK] (2025) verilerine göre, Türkiye’de ilk evlenme yaşı erkeklerde 28,3, kadınlarda 25,8’dir. TÜİK’in Nüfus İstatistikleri Portalı’na (t.y) göre, Türkiye’de 2008–2024 yılları arasında hiç evlenmemiş bireylerin sayısı da artmıştır. Bu durum, evliliğin artık geleneksel bir zorunluluk olmaktan çıkarak bireysel değerler ve yaşam tarzları doğrultusunda şekillenen bir karara dönüştüğünü göstermektedir. Aynı şekilde TÜİK’in (2025) İstatistiklerle Aile 2024 verileri, 25-29 yaş grubunda ve hiç evlenmemiş olan 3 milyon 374 bin 686 kişi olduğunu göstermektedir. Bu yaş grubunda hiç evlenmemiş ve ebeveynleri ile yaşayan erkeklerin oranı %44,8 iken kadınların oranı %27,9’dur. Küresel ölçekte de benzer bir tablo gözlenmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] verilerine göre (2023), 1990’ların başında OECD ülkelerinde kadınların ilk evlenme yaşı 22–27, erkeklerin ise 24–30 yaş aralığındayken; 2020 yılı itibarıyla bu ortalamalar kadınlarda 27–33, erkeklerde ise 29–35’e kadar yükselmiştir. OECD ortalamasına göre günümüzde kadınların ilk evlenme yaşı 30,7; erkeklerin ise 33,1’dir.

Bireyselleşmeyle birlikte evliliğin anlamı ve işlevi de dönüşmüştür. Günümüzde bireyler daha geç yaşta evlenmekte, evlilik dışı birliktelikleri tercih etmekte veya çeşitli nedenlerle evlilikten uzak kalabilmektedir. Çiçek’in de (2022: 2) belirttiği gibi, değişen toplumsal değerler, sosyo-ekonomik eşitsizlikler, kadınların çalışma yaşamına dahil olmasıyla gelen ekonomik özgürlükler, toplumsal cinsiyet rollerindeki dönüşüm, evlilik birliğine atfedilen geleneksel anlamları dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, yalnızca evliliğin anlamını değil, aynı zamanda bekârlık kavramının da yeniden tanımlanmasını sağlamıştır. Nitekim bekârlık, literatürde üzerinde tam anlamıyla uzlaşa sağlanamamış bir kavram olarak ele alınmasına yol açmıştır (Avcı-Çayır vd., 2022: 510). En temel düzeyde bir kişinin yasal medeni durumu bekârlığı ifade etmektedir. Medeni durum, hiç evlenmemiş, boşanmış, dul, eşini kaybetmiş olarak ifade edilen grupları kapsamaktadır (Sönmez ve Kantar, 2022: 525). Türk Dil Kurumu (TDK)’na göre ise bekar, “evlenmemiş kimse veya evli olduğu hâlde ailesinden ayrı, yalnız yaşayan kimse” olarak tanımlanmaktadır. Ancak bekârlık literatürde, sadece yasal bir medeni durum kategorisi olarak değil, bireylerin evliliğe ilişkin tutum ve deneyimlerine göre de farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Bu bağlamda Apostolou ve arkadaşları (2023: 1–2), günümüzde bekârlığın giderek yaygınlaşan bir yaşam biçimi hâline geldiğini belirtmekle birlikte, özellikle gönüllü ve zorunlu bekârlık türlerine ilişkin çalışmaların yetersizliğine dikkat çekmektedir. Buna karşılık, bazı bireyler kişisel gelişimlerine odaklanmak, duygusal iyileşme sağlamak ya da yaşamlarının belirli dönemlerinde bireysel önceliklerini sürdürmek amacıyla gönüllü olarak bekâr kalmayı tercih edebilmektedir. Gönüllü bekârlık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme isteğiyle ilişkilendirilirken; zorunlu bekârlık, yalnızlık ve hayal kırıklığıyla tanımlanmakta, yaşlılıkta pişmanlığa dönüşebilmektedir (Timonen ve Doyle, 2013). Klinenberg (2012)

bekâr bireylerin toplumsal damgalamayla karşılaştığını belirtmektedir. Bekâr bireyler, sıklıkla “evde kalmış, mutsuz ya da sorumluluk almayan” gibi olumsuz kalıp yargılarla etiketlenmektedir (DePaulo ve Morris, 2006; Tezcan, 2021). Kavas’a (2018: 391) göre evlenmeme, toplumsal normlara aykırı bir duruş olarak algılanmaktadır. Bu nedenle evlenmeme kararı, bireysel özerklik, aile beklentileri ve toplumsal baskıların kesişiminde şekillenen çok boyutlu bir olgudur. Beck ve Beck-Gernsheim (2002: 71) ise evliliği bireysel tatmin arayışıyla biçimlenen bir birliktelik olarak tanımlar; ancak bu bireyselleşme, kuşaklar arası değer çatışmalarını da beraberinde getirmektedir.

Mevcut literatürde, bekârlık çoğunlukla hiç evlenmemiş kadınların deneyimlerine odaklanmıştır (Apostolou vd., 2023; Mağara, 2019; Lüküslü ve Çelik, 2008; Lordoğlu, 2018; Raj, 2020; Shahrak, Brand ve Taghizadeh, 2023). Erkeklerin ve ebeveynlerinin deneyimlerine dair araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada, gönüllü ve zorunlu bekâr bireylerin yanı sıra onların ebeveynleriyle yapılan görüşmelerle, “evlen(e)meme” durumuna yönelik tutumlar, beklentiler ve duygusal yaklaşımlar derinlemesine incelenmiştir. Çalışma, literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve birey–aile–toplum ilişkilerini bekârlık ekseninde çok boyutlu olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda temel araştırma sorusu “Bireylerin gönüllü ya da zorunlu olarak evlen(e)memesi kararları, ebeveynlerinin tutumlarıyla nasıl bir etkileşim içerisindedir ve bu durum aile içi ilişkileri ile toplumsal normları nasıl şekillendirmektedir?” şeklindedir. Araştırma, bu temel soruya yanıt aramak amacıyla (I) Bekâr bireylerin evlen(e)meme kararlarını belirleyen temel bireysel ve toplumsal faktörler nelerdir? (II) Ebeveynler, çocuklarının evlen(e)meme kararına nasıl yaklaşmakta ve bu tutum aile içi ilişkileri nasıl etkilemektedir? (III) Gönüllü ve zorunlu bekârlık deneyimleri, ebeveyn tutumları açısından nasıl farklılık göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, evlenme yaşının yükselmesi ve hiç evlenmeyen birey sayısındaki artış bağlamında bekârlık olgusunu toplumsal, bireysel ve ailevi boyutlarıyla incelemek amacıyla nitel fenomenolojik yaklaşım ile tasarlanmıştır. Çalışma, yorumlayıcı (interpretivist) paradigma temelinde yürütülmüş ve bireylerin öznel anlam dünyalarına ulaşmayı hedeflemiştir. Araştırma süreci ve raporlamasında, nitel araştırmalarda şeffaflık ve yöntemsel tutarlılığı sağlamak amacıyla SRQR ve COREQ ilkeleri esas alınmıştır. SRQR kontrol listesinin amacı da nitel araştırmaları raporlarken tüm yönleriyle şeffaflığı sağlamaktır (Tekindal vd., 2021: 5431). COREQ, 32 maddeden ve üç alt başlıktan (araştırma ekibi ve düşünümSELLİK, araştırma tasarımı ve analiz, ve bulgular) oluşan, nitel araştırmaların raporlanmasını açık ve kapsamlı bir şekilde sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir kontrol listesidir (Attepe Özden vd., 2022: 523). Bu iki standart, veri toplama, analiz ve raporlama aşamalarında araştırmacının konumunu, katılımcı etkileşimini ve etik şeffaflığı güçlendirmek amacıyla rehber olarak kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada insanların deneyimlerine, algılarına, fikirlerine, duygularına ve bilgilerine ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine veriler elde etmeye olanak sağlayan derinlemesine görüşme tekniği tercih edilmiştir (Patton, 2018: 4). Bu teknik, sosyal olguların yalnızca yüzeydeki görünümünü değil, altında yatan anlam ve yapıları da kavramayı mümkün kılmaktadır (Kümbetoğlu, 2017: 72). Veri toplama aracı olarak hem bekâr bireyler hem de ebeveynlerine yönelik iki yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular, araştırma sorularıyla uyumlu biçimde açık uçlu olarak düzenlenmiş; pilot uygulama sonrası içerik ve dil açısından revize edilmiştir. Form, COREQ’in önerdiği biçimde katılımcı merkezli, esnek ve tematik yapıya sahiptir. Bekâr bireylere evlen(e)meme kararlarını etkileyen bireysel ve toplumsal faktörler; ebeveynlere ise çocuklarının bekârlığına yönelik tutum ve beklentileri sorulmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Veriler, gerekli etik izinler alınarak toplanmıştır. Pilot görüşmelerden elde edilen geri bildirimlerle sorular sadeleştirilmiş; katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ve gönüllülük esasları açıklanarak yazılı onam alınmıştır. Bu süreç, SRQR’in etik konular ilkesine uygun biçimde yürütülmüştür. Görüşmeler tercihe göre yüz yüze gerçekleştirilmiştir: bekâr bireylerle çoğunlukla ev dışı ortamlarda,

ebeveynlerle ev ortamında görüşülmüştür. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş, katılımcı onayıyla ses kaydı alınmıştır. Ortalama görüşme süresi 45–50 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Görüşme dökümleri temalar hâlinde sınıflandırılmış, her tema altında katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş; bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla iki bağımsız uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Analiz aşamaları SRQR veri analizi ilkeleri doğrultusunda sistematik biçimde yürütülmüştür: verilerin düzenlenmesi, kodlama, temaların oluşturulması, analitik notların eklenmesi ve sonuçların yorumlanması.

Veri doygunluğuna ulaşıldığında görüşmelere son verilmiş, bulgular katılımcı ifadeleriyle desteklenerek COREQ’in veri–bulgu tutarlılığı ölçütü sağlanmıştır. Kodlama sürecinin şeffaflığını ve izlenebilirliğini artırmak amacıyla, her iki veri grubuna (bekar bireyler ve ebeveynler) ait tema-alt tema-kod-tanım ve örnek katılımcı ifadelerini içeren temsili bir analiz tablosu Tablo 1’de sunulmuştur.

2.5. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van kent merkezinde yaşayan evlen(e)memiş 15 kadın ve 15 erkek ile onların 30 ebeveyninden (anne, baba veya her ikisi) oluşan toplam 60 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı sosyoekonomik ve yaş gruplarından kişilere ulaşmak amacıyla amaçlı ve kartopu örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Bu yapı, SRQR’in örnekleme stratejisi ve çalışma birimleri ilkeleriyle uyumlu olup, COREQ’in örnekleme çeşitliliği, veri doygunluğu ve anonimlik ilkeleriyle de bütünleşmektedir. Erkek katılımcıların yaşları 27–47, kadın katılımcıların yaşları 26–46 arasındadır. Katılımcılar; eğitim, sağlık, hizmet, mühendislik ve idari alanlarda çalışanlar ile çalışmayan bireylerden oluşmaktadır. Meslek grupları arasında öğretmen, akademisyen, mühendis, doktor, mimar, hemşire, diyetisyen ve hizmet sektörü çalışanları yer almaktadır. Ebeveynlerin çoğu emekli ya da ev hanımıdır. Anonimlik ilkesi gereği katılımcılar “K” (kadın), “E” (erkek), “A” (anne) ve “B” (baba) harfleriyle kodlanmıştır (ör. K1, E3, K2-A); kodlara yaş ve meslek bilgileri de eklenmiştir.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Van kent merkezinde yaşayan sınırlı sayıda katılımcıyla yapılmış olup, bulgular belirli bir sosyokültürel bağlamla sınırlıdır. Katılımcılara ulaşmak için amaçlı ve kartopu örnekleme yöntemlerinin kullanılması hem farklı deneyimlere ulaşmayı mümkün kılmakta hem de örneklemin temsiliyetini sınırlayabilmektedir.

2.7. 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. Karşılaşılabilecek 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 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu’nun 20.03.2025 tarih ve 2025/06-31 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Tablo 1: Kodlama Sürecine İlişkin Örnek Analiz Tablosu

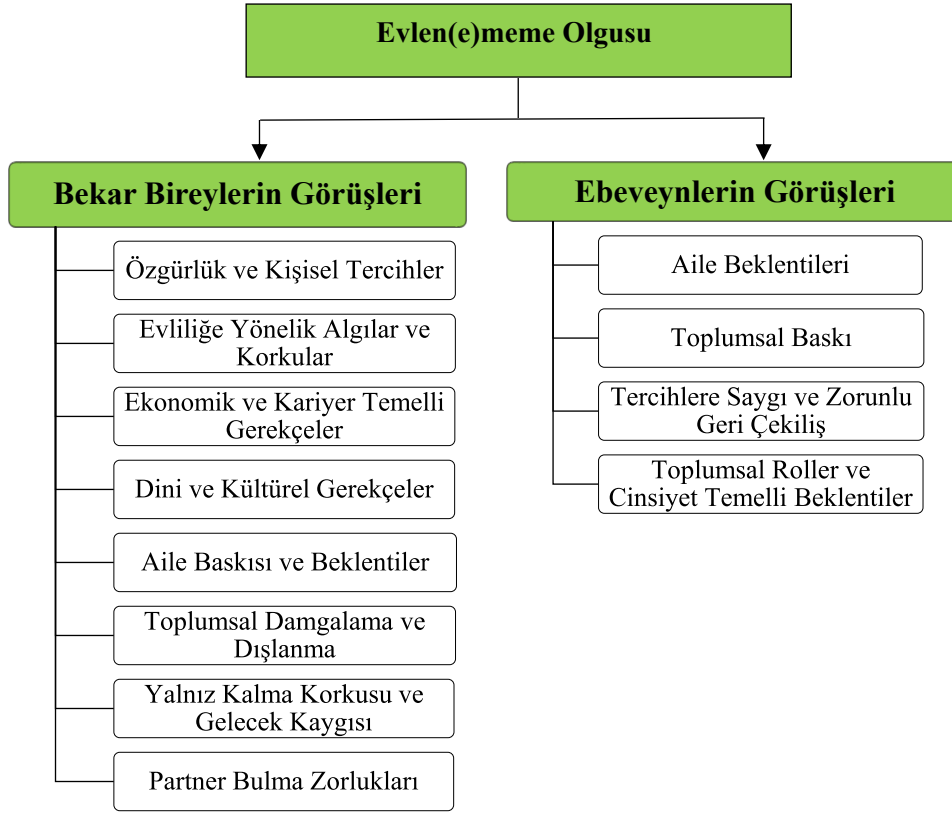
Veri Grubu	Ana Tema	Alt Tema	Kod	Kod Tanımı	Örnek Katılımcı İfadesi
Bekar Birey	Özgürlük ve Kişisel Tercihler	Bireysel Özerklik	Bağımsız Karar Alma	Evliliğin Bireysel Karar Süreçlerini Sınırlandıracağı Algısı	“Kararlarımı yalnız almak, kimsenin etkisi ve müdahalesi olmadan. Bu benim için çok önemli.” (E6)
Bekar Birey	Özgürlük ve Kişisel Tercihler	Evliliğin Sınırlayıcı Algısı	Özgürlük Kaybı	Evliliğin Kişisel Alanı Daraltacağı Düşüncesi	“Evli olanlara baktığımda kısıtlandıklarını görmek beni evlilikten uzaklaştırıyor.” (K9)
Ebeveyn	Aile Beklentileri	Evliliği Tamamlanma Olarak Görme	Hayatın Tamamlanma Aşaması	Evliliğin Bireyin Yaşam Döngüsünde Zorunlu Bir Evre Olarak Algılanması	“Okudu, meslek sahibi oldu. Sıra evlilikte diyoruz.” (E6-A).
Ebeveyn	Toplumsal Roller ve Cinsiyet Temelli Beklentiler	Cinsiyet Temelli Evlilik Zamanı	Kadın İçin Erken Evlilik Beklentisi	Kadınların Belirli Bir Yaşa Kadar Evlenmesi Gerektiği İnanç	“Erkek geç evlense olur ama kız çocuğunun çok geç evlenmesinden yana değilim.” (K6-A)

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda ulaşılan nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle yapılandırılmış; her tema altında katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Bulgular, hem bekâr bireylerin hem de onların ebeveynlerinin görüşlerine dayalı olarak iki ana kategori altında sunulmuştur.

3.1. Bekâr Bireylerin Görüşleri

Evlen(e)memiş bireylerle yapılan görüşmelerde, katılımcıların bu durumu nasıl deneyimledikleri, hangi gerekçelerle açıkladıkları ve toplumsal bağlamda nasıl konumlandıklarını incelenmiştir. Katılımcı ifadeleri, bireysel tercihler ile yapısal kısıtlar arasındaki ilişkiyi görünür kılarak evlen(e)meme olgusunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenler tematik olarak sınıflandırılmış ve aşağıda alt başlıklar hâlinde sunulmuştur. Analiz sürecinde ulaşılan temaların yapısal dağılımı Şekil 2’de şematik olarak sunulmuştur.



Şekil 1: Evlen(e)meme Olgusuna İlişkin Genel Tematik Yapı

3.1.1. Özgürlük ve Kişisel Tercihler

Gönüllü olarak evlenmemeyi tercih eden katılımcıların en sık vurguladıkları tema, bekârlığın onlara bir özgürlük alanı sunduğudur. Evli bireylerin aksine, yaşamlarını istedikleri şekilde sürdürme ve kararlarını bağımsız olarak alma konusunda daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, yalnızca evlilikten uzak durma isteğiyle değil; aynı zamanda kişisel alanın korunması, ilişkisel bağımlılıktan kaçınma ve özerk bir yaşam arzusu ile de ilişkilendirilmektedir.

K5: “Evlenmeyi düşünmedim çünkü hayatıma birini almak istemedim; özgürlüğümün vazgeçemem” (35 Yaş, Öğretmen)

K9: “Evlenmeyi düşünmüyorum çünkü bağımsız yaşamayı seviyorum. Evli olanlara baktığımda kısıtlandıklarını görmek beni evlilikten daha da uzaklaştırıyor. Ben bağımsızlığı ve özgür olmayı seviyorum” (41 Yaş, Güzellik Uzmanı)

K8: “Evlenmeyi düşündüğüm yıllarda baktım ki hayatıma girmek isteyenler beni kısıtlıyorlar. Kişisel alanıma müdahale ediyorlar. Bu yüzden evlenmek istemedim. Baba evinde daha özgürüm” (37 Yaş, Çalışmıyor).

E6: “Evlilik benim için bir zorunluluk değil, tercih meselesi. Kararlarımı yalnız almak, kimsenin etkisi ve müdahalesi olmadan. Bu benim için çok önemli. Özgürlüğüm en büyük servetim diyebilirim” 42 Yaş, Akademisyen)

E2: “Hayatına sürekli müdahale eden birinin olmaması ve kişisel tercihlerin doğrultusunda yaşamının verdiği haz bambaşka. Kim ne derse desin iki kişilik bir ilişki kişiyi kısıtlıyor. Onun için ben evliliğe sıcak bakmıyorum” (32 Yaş, Öğretmen)

Bu ifadeler, bireysel alanın korunmasının yalnızca fiziksel değil, duygusal ve zihinsel özgürlük açısından da önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, evliliği kişisel sınırlara müdahale edebilecek bir yapı olarak algılamakta; bekârlığı bağımsız karar alma ve kişisel gelişime olanak tanıyan bir yaşam biçimi olarak değerlendirmektedir. Erkol, Şahin ve Avcı'nın (2021: 65–68) araştırmasında da genç bireylerin evliliği; sorumluluk, ekonomik yük ve özgürlük kaybı gibi gerekçelerle bireysel

hedeflerin önünde bir engel olarak gördükleri belirtilmektedir. Bazı katılımcılar, özgürlük söylemini yalnızca ilişkisel sınırlara değil, cinselliğin geleneksel sınırlarının aşılmasına da bağlamıştır. Evlilik dışı cinsel birlikteliğin mümkün olduğu görüşü özellikle erkek katılımcılar arasında öne çıkmaktadır.

E12: “Bence eskiden cinselliği yaşamak için evlilik daha çok zorunlu tutuluyordu. Ama artık öyle değil. Evlenmeden önce de cinsel birliktelik yaşayabiliyorsun ve kimseye hesap vermek zorunda da kalmıyorsun. Onun için de evlilik bana çok uzak. Tabi evlilik öncesi cinsel ilişki konusunda kadınlar erkekler kadar rahat olmuyorlar. Çünkü kadının bekâreti çok önemseniyor bizim toplumumuzda. Ama erkekte bu aranmıyor” (47 Yaş, Mimar)

Katılımcı ifadelerinden hareketle özellikle erkekler için cinselliğin evlilik dışında da yaşanabilmesi, evliliği “zorunlu” bir yaşam evresinden kişisel tercihe dönüştüğü söylenebilir. Toplumsal normlar, kadınları cinsellikte daha fazla kısıtlarken erkekler daha fazla özgürlük tanımakta; bu da erkeklerin evliliği ertelemesini kolaylaştırmaktadır. Katılımcı görüşleri, özgürlük, kişisel alan ve bağımsızlık isteğinin evlilikten uzaklaşmada belirleyici olduğunu; bekârlığın ise ilişkisel bağımlılığa karşı bilinçli bir yaşam stratejisi olarak algılandığını göstermektedir.

3.1.2. Evliliğe Yönelik Algılar ve Korkular

Katılımcıların ifadeleri, evlilik kurumuna yönelik algıların ve bu algılardan kaynaklanan korkuların bireylerin evlenme kararlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Gönüllü bekâr bireyler evliliği sıklıkla “yük”, “sorumluluk” ve “kişisel alan kaybı” olarak tanımlamıştır. Zorunlu bekâr bireylerde ise evliliğe yönelik bir istek olsa da “uygun eş bulamama” veya “hazır hissetmeme” gibi nedenler daha belirgin hale gelmiştir.

E13: “Evlilik bana göre değil. Çevremdeki insanların mutsuz olduklarını gördükçe, evliliğin hele de çocuk olduktan sonraki sorumluluklarını gördükçe evlilik daha da uzak bir olasılık oldu benim için. Onun için evlenmedim ve düşünmüyorum da hala. Sanırım korkuyorum biraz da” (31 Yaşında, Öğretmen)

K2: “Evlenen arkadaşlarıma bakıyorum. Erkekler tarafından sürekli kısıtlanıyorlar. Erkekler kadınları birey olarak kabul etmiyorlar ve kişisel alanlarını yok sayıyorlar. Evlilik böyle bir şey olmamalı. Bir yüke dönüşmemeli. Evlenmek bu nedenle ürküttü beni ve evlenmemeyi tercih ediyorum. Oysa evlilik korkulacak bir şey olmamalıydı” (31 Yaşında, Öğretmen)

Bu ifadeler, bireylerin evliliğe dair algılarının ve korkularının; gözlemler, çevresel deneyimleri ve toplumsal normlar üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Mutsuz evlilik tecrübelerine tanıklık eden bireylerin evliliği bir yük olarak görmesi, bu kuruma karşı mesafeli durmalarına neden olmaktadır. Evlilik yalnızca iki birey arasında kurulan bir birliktelik değil; aynı zamanda bireysel özerkliği sınırlandıran ve müdahaleci bir toplumsal yapı olarak algılanmaktadır. Özellikle kadın katılımcılar, evliliği temkinli değerlendirmekte; kişisel sınırların ihlali, birey olarak görünmez hâle gelme ve duygusal alanın daralması gibi kaygılar dile getirilmektedir:

K4: “Son yıllarda o kadar çok boşanan oluyor ki, evlilikten korkar oldum. Çünkü evliliği istesem de yapabilirim miyim, sorumluluğunu alabilir miyim ya da evlilik sosyal hayatımı bitirir mi gibi korkularım, kaygılarım var” (29 Yaşında, Hemşire)

K6: “Eğitim, kariyer derken evlilik meselesi ikinci planda kaldı benim için. Evlenmeyi istiyorum ama bence tam olarak hazır değilim. Çünkü evlilik gerçekten sorumluluk istiyor. Ben yalnız yaşamaya çok alıştım. Ama bir taraftan da ileride bunun beni mutsuz edebileceğini de düşünüyorum. Bir de doğal olarak benim gibi kariyeri olan birinin olmasını istiyorum” (30 Yaşında, Memur)

E9: “Evlenmek istiyorum ama şuana kadar karşıma uygun, hayatımı paylaşabileceğim kimse çıkmadı. Aile kurmak bence çok önemli. Yalnız kalmak Allah’a mahsus. Kafa dengi biri olduktan sonra bence hayat daha da anlamlı olur” (28 Yaşında, İşsiz)

Katılımcı ifadeleri, evliliğe duyulan arzunun duygusal ve pratik engellerle birlikte var olduğunu göstermektedir. Burada evlilik isteği ile evlilikten korku arasında bir içsel çelişki vardır. K6 ve K4’te yalnız yaşama alışkanlığı, sorumluluk kaygısı ve eş beklentileri evlilik kararını ertelemektedir. Özellikle yaşam tarzı ve kariyer açısından uyumlu bir eş arayışı, evlilik konusunda katılımcıların daha seçici olmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla seçicilik, uygun partner bulma olasılığını azaltarak evliliği

geciktirebilmektedir. E9'un ifadesi ise yalnızlık hissi ile eş arayışı arasındaki bağlantıyı ortaya koymakta; evliliğin duygusal olduğu kadar sosyal bir bütünleşme aracı olarak algılandığını göstermektedir. Zorunlu bekârlar, duygusal eğilimlerine rağmen uygun eş bulamama veya hazır hissetmeme nedeniyle evliliği ertelemektedir.

3.1.3. Ekonomik ve Kariyer Temelli Gerekçeler

Ekonomik kaygılar ve kariyer hedefleri, katılımcılar için evlilik kararında güçlü belirleyicilerdir. Erkek katılımcılar gelir güvencesizliklerini evliliğin önünde önemli bir engel olarak görmektedirler.

E1: *"Maaşım düşük, evlilik zaten başlı başına bir mali yük. Tek başına idare ediyorsun ama karın ve çocukların olduğunda hayat daha da zor oluyor"* (29 Yaşında, Kurye)

E9: *"İşim yok, gelirim düzenli değil. Evlenmeyi istiyorum ama bu şartlarda kimseyi hayatıma katamıyorum. Görücü usulü tanıştıklarım oldu ama onlara da ısınmadım"* (28 Yaşında, İşsiz)

E14: *"Çok şükür iyi gelir getiren bir mesleğim var ama avukatlık mesleğinde çevre edinmeniz, tanınmanız çok önemli. Doktoramı yapıyorum. Akademiye geçince daha sakın bir hayatım da olur düşüncesiyle evliliği öteleddim"* (34 Yaşında, Avukat)

Kadın katılımcılar ise evlilik kararlarını ertelerken daha çok kariyer hedeflerine odaklandıklarını ve toplumsal cinsiyet rollerinin üzerlerindeki etkisini vurgulamaktadır:

K14: *"Önce akademik kariyerimi tamamlamak istiyorum. Evlilik şu an için düşünmediğim bir şey. Evliliğin kariyer fırsatlarına, ilerlememe engel olacağı kanaatindeyim. Çünkü toplumun kadına verdiği roller evlilikle daha da ağırlaşıyor. Ev içi emek ve çocuk bakımı konusunda kadınlar yalnız"* (28 Yaşında, Akademisyen)

K1: *"Şu an bir işim var ve tutunmaya çalışıyorum. Kendi paramı kazanıyor olmam beni özgürleştiriyor. Çalışmayan kadınlar mecburen evleniyorlar bence"* (27 Yaş, Müşteri Hizmetleri)

Katılımcılar, evliliği yalnızca bireysel bir tercih olarak değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri temelinde şekillenen yapısal bir süreç olarak değerlendirmektedir. K14'ün ifadesi, kariyer sahibi kadınlar için evliliğin mesleki ilerlemeyi sınırlayabileceğini; K1'in ifadesi ise ekonomik bağımsızlığın evlilik baskısına karşı koruyucu bir alan sağladığını göstermektedir. Kadınların istihdam oranları artsa da, ev içi emeğin paylaşımındaki eşitsizlik sürmekte; Katılımcı anlatımları, ekonomik bağımsızlığını kazanmış bireylerin evliliği zorunluluk olarak görmediğini, aksine bireysel özgürlük ve konfor alanını sürdürmeyi tercih ettiklerini göstermektedir:

E8: *"Ekonomik olarak sıkıntım yok. Bu nedenle ailemden ayrı yaşıyorum. Böylesi daha rahat ve bence bir yerden sonra belli bir yaşa geldikten sonra gereklilik"* (40 Yaşında, Fizyoterapist)

K12: *"Ailem ile yaşamıyorum. Bunu onlara kabul ettirmek zor oldu ama sonunda anladılar. Kadınların yaşadıkları şehirde ailelerinden ayrı yaşamaları pek kabul edilen bir durum değil. Toplumsal baskıya maruz kaldım ama üstesinden geldim (...). Elbette ki bunu ekonomik özgürlüğüme bağlıyorum. Aksi takdirde bu mümkün olamazdı"* (29 Yaşında, Mühendis)

E8'in ifadesi, ekonomik özgürlüğün bireylere aile dışında bir yaşam kurma olanağı tanıdığını ve evliliğin yaşla birlikte "zorunlu" bir norm olmaktan çıkarak kişisel bir tercihe dönüştüğünü göstermektedir. Bu, evlilikten uzak duruşun, ekonomik bağımsızlığın sağladığı yaşam konforuyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. K12'nin deneyimi ise bu özgürlüğün kadınlar açısından kültürel dönüşüm anlamına geldiğini göstermektedir.

3.1.4. Dini ve Kültürel Gerekçeler

Katılımcı ifadeleri, evlilik kararlarının bireysel arzuların yanı sıra dini ve kültürel referanslara dayandığını göstermektedir. Bu bağlamda evlilik, yalnızca romantik bir birliktelik değil; inançlar, toplumsal normlar ve manevi anlam arayışının yansımasıdır.

E5: *"Şimdi evleneceğim kızın bize uygun olması lazım. Ne demek? Yani gelenek, göreneklerimizi bilen, aileme, bana uyacak birini istiyorum. Benim ailem mesela kızın başörtülü olmasını, namazlı abdestli olmasını istiyor. Benim için fark etmez"* (27 Yaşında, İnşaat İşçisi)

K4: “Benim inandığım değerlerle uyumlu birini bulmak çok zor bu zamanda. Dini hassasiyetleri olan bir insanım. Bu yüzden evlilikte bu kriter önemli benim ve ailem için de. Bunun için çoğu talibimi geri çevirmişimdir. Manevi duygular, maneviyat. Bunlar hayatı anlamlandıran unsurlar” (29 Yaş, Hemşire)

K15: “Nasıl desem hani evleneceğin insanın maneviyatı yani insanın sahip olduğu değerler, iç huzuru ve de inancı önemli. Bunlar hayata anlam katan şeyler. Onun için evleneceğim insanda bu özelliklere bakarım (...) Ben de evlenmeyi artık düşünmüyorum. Bekâr daha mutluyum” (46 Yaşında, Akademisyen)

E5, evliliğin bireysel bir kararın ötesinde aile ve kültürel çevreyle uyum süreci olduğunu belirtmektedir. Başörtüsü ve ibadet gibi dini semboller, aile tarafından evlilik ön koşulu sayılmakta ve bireyi bu değerlere uygun eş arayışına yöneltmektedir. Bu durum, dini uygunluk arayışının evlilik kararını geciktirebileceğini göstermektedir. K4 de dini hassasiyetler nedeniyle birçok evlilik girişimini reddettiğini, K15 ise manevi bütünlük arayışının evlenmemesinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Benzer şekilde K10’un şu sözü kültürel benzeşime dikkat çekmektedir:

K10: “Kendi kültürümden biriyle evlenmek isterim tabi. Çünkü gelenek, görenekleriniz, kültürünüz ortak olmayınca bence sorunlar yaşıyor. Tabi ki bu yalnızca bir kriter değil ama benim için önemli. Aynı dili konuşmak ve aynı dille konuşmak önemli” (43 Yaşında, Kuaför)

Katılımcı K10’un kültürel benzeşime vurgu yapan ifadesi de bu çerçevede değerlendirilebilir.

“Aynı dili konuşmak” metaforu, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda değerler, alışkanlıklar ve yaşam tarzlarında ortaklık arayışını ifade etmektedir. Bu durum, bireylerin ortak bir habitus’a sahip kişilerle eşleşme isteğini yansıtmaktadır.

Katılımcı E11’in ifadesi, dini ve kültürel gerekçelerle evlenmeme durumuna karşıt bir örnek oluşturmaktadır:

E11: “Evlenmek istemeyişimin nedeni dini nedenler asla değil. Şayet isteseydim dini, dili ne olursa olsun o kişiyle evlenirdim” (43 yaşında, Doktor)

Öte yandan, E11’in ifadesi dini veya kültürel nedenlerle evlenmeme durumunun genellenemeyeceğini ortaya koymaktadır. Onun açıklaması, bireysel yaşam tercihleri ve kişisel önceliklerin de evlilik kararlarında belirleyici olabileceğini göstermektedir.

3.1.5. Aile Baskısı ve Beklentiler

Türkiye’de evlilik, bireysel bir kararın ötesinde aile ve toplumun ortak beklentileriyle şekillenmektedir. Katılımcı ifadeleri, bekâr bireyler üzerinde aile temelli evlilik baskısının ebeveynler, geniş aile ve toplumsal ilişkiler yoluyla güçlü biçimde sürdüğünü göstermektedir.

E14: “Annem sürekli ‘senin çocuklarını göremeyecek miyim?’ diye ağlıyor. Sırf ailem istiyor diye evlenemem ki. Ama bunu anlatmakta zorlanıyorum” (34 yaşında, Avukat)

E14’ün bu ifadesi, aile içindeki evlilik söyleminin duygusal manipülasyonla iç içe geçtiğini ve karar alma süreçlerini doğrudan etkileyebildiğini göstermektedir. Katılımcı anlatımları, modern bireysel yaşam tarzı ile geleneksel aile değerleri arasındaki çatışmayı ortaya koymaktadır. Akbaş’a (2024:146) göre bu baskılar, bireylerin duygusal ihtiyaçlarına uygun ilişkiler kurmasını zorlaştırmaktadır Katılımcı deneyimleri de aile baskısının tercihleri ve psikolojik sınırları zorladığını doğrulamaktadır.

E10: “Babam için erkek çocuk evlenip sorumluluk almalı. Ben evlenmedim diye bana hâlâ ‘çocuk’ gibi davranıyor. Erkekliği evlilikle ispatlamak gerekiyor” (34 yaşında, Sağlık Teknikeri)

E10’un ifadesi, erkeklik kimliğinin toplumsal olarak evlilikle ilişkilendirildiğini ve erkekliğin inşasında evliliğin önemli bir geçiş ritüeli olarak görüldüğünü göstermektedir. Erkek bireylerin “yetişkin” ya da “tam erkek” sayılması; sünnet, askerlik, ekonomik bağımsızlık ve evlilik gibi aşamalarla ilişkilendirilmektedir (Selek, 2008; Avşar, 2017). Evlilik, erkeğin toplumsal statüsünü pekiştirmektedir. Bu bağlamda kadınlara kıyasla bekâr erkekler üzerine yapılan çalışmalar sınırlı olsa da, mevcut araştırmalar onların da sosyal damgalanmalara maruz kaldığını ortaya koymaktadır (DePaulo, 2006).

E3: “Ailemin evlenmemle ilgili beklentileri var. Her anne baba çocuğunun mürvetini görmek ister. Ama biz anne babalarımızın zamanında yaşamıyoruz. Onlar görücü usulüyle evleniyorlardı. Onlar da bunun farkında ama yine de yoğun bir ‘evlen’ baskısına maruz kalıyorum” (35 yaşında, Memur)

E3’ün ifadesi, geçmiş ve bugünkü evlilik anlayışı arasındaki farkı ortaya koyarak kuşaklar arası değer çatışmasına işaret etmektedir. Değişen sosyal yapılarla birlikte bireysel tercihler artsa da geleneksel aileler bu duruma uyumda zorlanmaktadır. Anne-baba figürleri üzerinden dile getirilen “mürvet görme” arzusu, bireyin kişisel tercihleriyle doğrudan çatışmaktadır.

K7: “Annemler ‘Ya artık iş gücü sahibi de oldun. Evlenmeye sıra geldi’ diyorlar her ortamda. Üstelik sadece anne babam değil; eş, dost, akrabalar bile yorum yapıyorlar. Ben de evlenmek istemiyorum demiyorum ama denk gelen biri olmadı. Sırf evlenmek, çocuk yapmak için evlenemem ki. Bu laflardan bunaldığım için yalnız yaşıyorum” (32 yaşında, Avukat)

Bu ifade, evlilik baskısının yalnızca aileden değil, geniş sosyal çevreden de geldiğini göstermektedir. K7’nin durumu, kadının bireysel kararı ile toplumsal normlar arasında sıkıştığını ortaya koymaktadır. “Denk gelen biri olmadı” vurgusu, evliliğin doğal akışta gerçekleşmesi gerektiğini ima ederken; toplumun bu süreci zorlaması psikolojik sınırları zorlayabilmektedir. “Bunaldığım için yalnız yaşıyorum” ifadesi ise sosyal baskıya karşı yaşam alanını koruma refleksini yansıtmaktadır. Bu bağlamda evlenmemek, kişisel bir karar olmanın ötesinde toplumsal normlara karşı kültürel bir duruş olarak görülmektedir

3.1.6. Toplumsal Damgalanma ve Dışlanma

Evlenmemiş bireyler, yalnızca kişisel tercihleriyle değil, toplumun normatif beklentileriyle de mücadele etmektedir. Katılımcılar, özellikle akraba çevresi, komşular ve sosyal ortamlardan gelen sorgulayıcı bakışlar ve dışlayıcı söylemler nedeniyle rahatsızlık duyduklarını belirtmiştir.

K6: “Çalışıyorum, hayatımı sürdürüyorum ama evlenmedim diye eksikmişim gibi davranıyorlar. Sanki evlenince tamamlanacağım. ‘Evde kalmış kız’ muamelesi görüyorum. Bu çok rahatsız edici” (30 yaşında, Memur)

K13: “Artık 35 yaşındayım ve hâlâ bekâr olduğum için insanlar arkamdan ‘bir sorun var herhalde’ diyor. Evliler arasındayken dışlandığımı hissediyorum” (35 yaşında, Diyetisyen)

K11: “Bekârlık toplumda hoş karşılanmıyor. Hele kadınsanız daha fazla arkanızdan konuşuyorlar. Kadın menopoza girmeden evlenmeli. Aksi takdirde işe yaramaz oluyorsunuz. Ben bizimkiler için evlenme şansını kaybedenlerdenim” (45 yaşında, Ebe)

Bu ifadeler, bekâr bireylerin medeni durumları nedeniyle dışlandığını ve zamanla görünmezleştirildiğini göstermektedir. Toplumda özellikle kadınların değeri hâlâ evlilikle ölçülmekte, mesleki başarı ve bireysel tercihler geri planda kalmaktadır. K11’in ifadesi, toplumsal cinsiyet rolleri ile damgalamanın iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır. Kadınlar yalnızca aile içinde değil, toplum genelinde de baskı görmekte; biyolojik süreçler (ör. menopoz) bu baskıyı meşrulaştırmak için kullanılmaktadır. Kadın bedeni işlev üzerinden değerlendirilmekte, evlenmemek “eksik” veya “yanlış” bir tercih sayılmaktadır. Erkek katılımcılar da bekârlığın toplumda “başarısızlık” olarak görüldüğünü belirtmiştir:

E15: “Evlenmediğim için ailem, çevrem ‘başarısız’ olduğumu düşünüyor. Erkekler üzerinde de bir baskı ve etiketleme var. Bekâr olmak toplum nezdinde ‘eksiklik, yetersizlik, tamamlanmamışlık’ olarak görülüyor” (41 yaşında, Müteahhit).

E7: “Ailem sürekli evli olan erkek kardeşimi örnek gösteriyor. Ne kadar başarılı olursanız olun, erkek olmanın bir gerekliliği ‘evlenmek’ olarak görülüyor. Olmayınca da bir sürü dedikodu yapılıyor. Arkamdan ‘Erkek kurusu’ dediklerini bile duydum” (45 yaşında, Mühendis).

E4: “Erkek adam bekâr yaşayamaz, ihtiyaçlarını karşılayamaz gibi bir algı var. İllaki hayatında bir kadın olacak. Kadınlar kadar olmasa da erkekler de evlenme baskısı görüyorlar... Bekâr erkek sanki ‘tehlikeli’ bir insanmış gibi” (33 yaşında, Garson)

Erkekler açısından da evlenmemek, toplumsal başarıya gölge düşüren bir unsur olarak görülmektedir. “Erkek kurusu” gibi etiketler, erkeklere yönelik dışlayıcı ve cinsiyetçi yargıların varlığını göstermektedir. Erkeklik normları ekonomik başarının evlilikle taçlandırılmasını beklerken, E4’ün

ifadesi bekâr erkeklerin toplumsal tehdit olarak algılanabildiğini ortaya koymaktadır. Evlilik-bekârlık ayrımı gündelik ilişkilerde dahi etkili olmakta, dışlayıcı tutumlar yaşamsal düzeyde sürmektedir. Hem kadınlar hem de erkekler için bekârlık, toplumsal normlara sapma olarak yorumlanmakta; evlilik ise “tamamlanmışlık” göstergesi sayılmakta ve sosyal kabul ile kimliği olumsuz etkilemektedir.

3.1.7. Yalnız Kalma Korkusu ve Geleceğe Dair Kaygılar

Evlen(e)memiş bireyler, yalnızca toplumsal baskılarla değil, zamanla derinleşen yalnızlık duygusu ve geleceğe dair belirsizliklerle de mücadele etmektedir. Katılımcı ifadeleri, yaş ilerledikçe sosyal çevrenin daralması, duygusal ve fiziksel destek ihtiyacının artması, yaşlılık korkusu ve geleceğe dönük kaygıların belirginleştiğini ortaya koymaktadır.

K7: “İleride yalnız kalmaktan korkuyorum ama evlilik de çözüm gibi gelmiyor” (32 Yaşında, Avukat)

K5: “İnsanın yaşı ilerledikçe bence yalnızlaşıyor. Çünkü sosyal çevren her geçen gün azalıyor. Bu da bekâr bir bireyin bir süre sonra bazı şeyleri sorgulamasına neden olabiliyor. Her ne kadar gençken yalnız yaşamak hoşunuza gitse de yaşlandığınızda bu yalnızlık acı verebilir. Şuan evlenmeyi düşünmüyorum olsam da bazen gelecek kaygısı yaşayabiliyorum” (33 Yaşında, Öğretmen)

Bu ifadeler, bireylerin yalnızlık kaygısı yaşadıklarını ancak evliliği mutlak çözüm olarak görmediklerini göstermektedir. Evlilik artık otomatik bir “çare” olmaktan çıkarken, gelecek kaygısı bu mesafeli duruşu sorgulatabilmektedir. Yalnızlık ise geçici bir durumdan çok, yaşlılıkta eksiklik ve desteksizlikle ilişkilendirilen yapısal bir korkuya dönüşmektedir.

E12: “Otuzlu yaşlarımda yalnız olmak benim için özgürlük demektir. Yaş aldıkça evlenmeyi düşünmeye başlar oldum. Yaşlandığımda yalnız olacağım, birine ihtiyaç duymam gerekirse ne yaparım. Huzur evine giderim çarem olmazsa ama sanırım bu duygu beni rahatsız etmeye başlıyor” (42 Yaşında, Mimar)

E11: “Gençken gelecekte ne olur, nasıl yaparım, yalnız bir ömür geçer mi gibi sorular sormuyorsunuz. Ama yaşıyorsunuz ilerledikçe bu sorular zihninizi rahatsız etmeye başlar. Evlenmek istemeyen biri olarak beni bile düşündürmeye başladı diyebilirim” (43 Yaşında, Doktor)

Gençlik döneminde özgürlükle özdeşleştirilen yalnızlık, ilerleyen yaşlarda tedirginliğe dönüşmektedir. Fiziksel bakım, duygusal destek ve güvenlik ihtiyacı yalnız yaşamının sınırlarını görünür kılarak, evliliğe mesafeli bireylerde dahi içsel sorgulamalara yol açmaktadır. Sonuç olarak, yalnızlık ve gelecek kaygısı, evlen(e)memiş bireyler için giderek artan bir psikososyal baskı unsuruna dönüşmekte; bireysel özgürlük ile yaşamsal güvenlik arasında gerilimli bir ilişki ortaya çıkarmaktadır.

3.1.8. Partner Bulma Zorlukları

Bekârlık çoğu zaman bireysel tercih olarak görülse de, katılımcı anlatımları ilişki kurma ve sürdürmedeki çok boyutlu zorlukların etkili olduğunu göstermektedir. Günümüzde romantik ilişkiler, duygusal bağın yanı sıra sosyal beceri, uyum ve karşılıklı sınır gözetimini gerektiren karmaşık etkileşimlerdir. Bu çalışmada katılımcılar, “kafa dengi” ya da “aynı dili konuşabileceği” bir partner bulma arzusu, geçmiş ilişki yorgunlukları, güven sorunları ve sınır ihlalleri nedeniyle evliliğe mesafeli yaklaşıtlarını dile getirmiştir.

E12: “Kafa dengi birini bulup onunla ilişki sürdürmek artık gerçekten zor. Duygusal olarak yıprandığım için artık çok daha mesafeli yaklaşıyorum ilişkiye ve evliliğe” (47 Yaşında, Mimar)

K2: “Aynı dili konuşabileceğim biri olsun istiyorum. Ama şüana kadar hayatıma girenlerle ilişkiyi sürdüremedik. Sanırım bununla ilgili bir sorunum var. Bir noktadan sonra partnerim hayatıma çok dahil oluyor, müdahale ediyor ben de soğuyorum” (31 Yaşında, Öğretmen)

K12: “Eskiden görücü usulü vardı. İlk zamanlar çok karşıydım. Şimdi ara ara düşünüyorum mantıklı. Evlenecek aday bulmak zor. Bulduğunda da sürdürmek her zaman mümkün olmuyor. Flört dönemi uzadıkça arıza çıkıyor. Ayrılıyor. Onun için çok temkinli yaklaşıyorum bir ilişkiye başlarken” (29 Yaşında Mühendis)

E12’nin ifadesi, geçmiş ilişkilerin yarattığı duygusal yıpranmanın yeni ilişkilere yaklaşımı nasıl etkilediğini göstermektedir. Bu “mesafeli duruş” bireyi korurken sağlıklı ilişki olasılığını azaltmaktadır. K2’nin deneyimi, sınır koyma güçlüklerini ve “aynı dili konuşmak” isteğini öne çıkarırken; K12,

modern ilişki biçimlerinin sürdürülebilirliğine dair hayal kırıklığını dile getirmektedir. Katılımcı ifadeleri genel olarak, partner bulma ve ilişki sürdürmenin günümüzde daha karmaşık ve yıpratıcı hâle geldiğini; bunun da evlenmeme kararını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

3.2. Ebeveynlerin Görüşleri

Evlen(e)memiş bireylerin deneyimleri kadar, ebeveynlerinin bu duruma bakışı da araştırmanın önemli bir yönüdür. Görüşmelerde ebeveynler, çocuklarının evlenmemesine ilişkin duygusal, toplumsal ve kültürel yansımaları dile getirmiştir. Evlilik çağındaki çocuklara yönelik beklentiler, ebeveyn tutumlarını şekillendirerek endişe, baskı veya hayal kırıklığına yol açmaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn tutumları, **tematik başlıklar altında sunulmuştur.**

3.2.1. Aile Beklentileri

Ebeveyn görüşleri, evliliğin çocukların bireysel kararının ötesinde; aile bütünlüğü, toplumsal statü ve kuşaklar arası sorumluluk çerçevesinde değerlendirildiğini göstermektedir. Evlilik, “bireysel bir adım”dan ziyade hayatı düzene sokan, toplumsal onay kazandıran ve aile değerlerini sürdüren kültürel bir zorunluluk olarak tanımlanmaktadır. “Yuva kurmak”, “çoluk çocuğa karışmak” ve “saygınlık kazanmak” ifadeleri, bu beklentilerin sosyokültürel temellerini yansıtmaktadır.

E6-A: “Çok şükür okudu, meslek sahibi oldu. Sıra evlilikte diyoruz. Yalnızlık Allaha mahsus. Evlenip yuvasını kurmasını, çoluk çocuğa karışmasını istiyoruz her anne baba gibi. Ama bizim oğlanın yaşı geldi geçiyor. Evlenmek istemiyor. Bizim de elimizi kolumuz bağlıyorlar”

E5-B: “Şimdiki gençler evlenmekten kaçıyorlar. Oysa evlilik çok güzeldir. İnsan evlenince yeri yurdu belli oluyor, ailesi oluyor, bir düzeni oluyor. Bekâr olunca kafalarına göre yaşıyorlar. Mesela benim oğlanın düzenli bir işi yok. Evlenmek de istiyor. Biz de istiyoruz. Arkadaşları, kuzenleri evleniyor. Bizim oğlan kaldı”

E6-A’nın ifadesi, eğitim ve meslek edinimin ardından evliliğin bir “tamamlanma aşaması” olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Ebeveynler, çocuklarının tercihlerine saygı duysalar da bu durum karşısında çaresizlik hissettiklerini belirtmektedir. “Elimizi kolumuzu bağlıyorlar” ifadesi, bireysel özgürlükler ile geleneksel aile değerleri arasındaki kuşak çatışmasını yansıtmaktadır. E5-B ise evliliği sosyal düzen, aidiyet ve sorumlulukla; bekârlığı ise belirsizlik ve istikrarsızlıkla ilişkilendirmektedir.

K4-A: “Kızımın evlendiğini görmek en büyük hayalim. Parasını kendisi kazanıyor, kimseye de ihtiyacı da kalmadı bize de belki, ama inanın ileride ‘ah sizi neden dinlemedim’ diyecek. Aile kurmak önemlidir. Aile insanın sığındığı liman oluyor. Biz öldükten sonra yalnız kalmasını istemiyorum”

K4-A’nın sözleri, ebeveynlerin evlilik beklentilerini yalnızca toplumsal değil, aynı zamanda duygusal ve gelecek odaklı gerekçelere dayandığını göstermektedir. Evlilik burada bireysel bağımsızlıktan çok, güvenlik, aidiyet ve yaşamın ileri dönemlerine dair bir sigorta olarak konumlanmaktadır. Bekârlık ise yalnızlık ve savunmasızlıkla eşleştirilmektedir.

K15-B: “Şimdiki gençleri anlamak zor. Belli bir yaşa geldikleri için artık sesimizi de çıkaramıyoruz. Bizim kız mesela yalnız yaşıyor. Arada geliyor görüyoruz işte. 46 yaşına geldi. Zamanında evlenmedi. Şimdi de istemiyor. Ama hayat böyle geçmez ki. Yaşlanınca anlıyor insan. Evlenip çoluk çocuğa karışsaydı gözümüz arkada kalmazdı”

K15-B’nin ifadesi, ebeveyn kaygılarının yalnızca mevcut duruma değil, geleceğe yönelik risk algılarına da dayandığını göstermektedir. Evlilik, ebeveynler için çocuğun yalnız kalmamasını sağlayan bir “güvence”dir ve bireysel tercihten çok kuşaklar arası beklentilerin aracı hâline gelmektedir.

Görüşmeler, toplumsal cinsiyet rollerinin bu beklentileri şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet biyolojik farklılıkların ötesinde, toplum tarafından şekillendirilen rol ve beklentiler bütününe ifade etmektedir (Şenol ve Sariaslan, 2026: 118). Kız çocuklarında evlilik korunma ve aidiyetle, erkeklerde ise düzen ve sorumlulukla ilişkilendirilmektedir. “Yalnız kalmasını istemiyorum” ifadesi kızların kırılganlığına, “yeri yurdu belli oluyor” sözü ise erkekler için düzen kurucu işlevine vurgu yapmaktadır. Böylece evlilik, bireyselleşmenin artmasına rağmen, toplumsal cinsiyet normlarıyla iç içe yeniden üretilmekte; ebeveynler için hem sosyal onay hem de kültürel devamlılığın simgesi olmaya devam etmektedir.

3.2.2. Toplumsal Baskı

Bu tema, evlenmeme durumunun aile içi hayal kırıklığının ötesinde, toplumsal çevreden gelen sürekli ve dolaylı baskıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu baskının çoğunlukla ima, bakış ve tekrarlayan sorularla hissedildiğini; zamanla içselleştirilerek açıklama yapma zorunluluğu ve yetersizlik duygusu yarattığını belirtmiştir.

E8-B: “Oğlum tek başına yaşıyor, hayatını kurmuş. Ama her misafir geldiğinde konu dönüp dolaşıp ‘Bir aday yok mu?’ sorusuna geliyor. Geçtiştiriyorum ama içimde bir baskı oluşuyor. Herkese bir açıklama borçluymuşum gibi”

E4-A: “Mahallede herkes bir şekilde laf ediyor. İnsanların bakışlarından anlıyorsun zaten. ‘Oğlan hâlâ evde, evlenmedi mi?’ diye soruldukça insan bir garip oluyor. Ne diyeceğimi bilmiyorum artık. Sanki biz istemiyoruz da o yüzden evlenmiyor. Herhalde öyle düşünüyorlar”

Bu ifadeler, ebeveynlerin bireysel kontrol alanlarının dışında gelişen bir durum nedeniyle kendilerini sorumlu hissettiklerini ve toplumsal beklentiler karşısında çaresizlik yaşadıklarını göstermektedir. Ebeveynlik rolleri sorgulanmakta; dışsal baskı, zamanla içsel bir yük hâline gelmektedir. E4-A’nın vurguladığı gibi, bu baskı yalnızca doğrudan söylenen sözlerle değil, ima ve beklentiler aracılığıyla da süreklilik kazanmaktadır.

K1-A: “Akrabalar, eş dost soruyor. Çocuklar niye evlenmiyor diye. Yani kötülükten değil. Belli bir yaşa gelmişsen işin gücün de varsa artık evlenir insan. Ama benim hem büyük kızım hem de oğlum bekâr. Kızımı da çok isteyen oluyor, sorup duruyorlar. İşte sıkıştırıyorlar. Artık ne diyeceğimi şaşırdım”

K1-A’nın ifadesi, toplumun evliliğe dair belirlediği yaş ve zamanlamanın dışında kalan bireylerin yalnızca kendilerinin değil, ailelerinin de sorgulandığını göstermektedir. Bu bağlamda evlilik, özel bir karar olmanın ötesinde sosyal onay, statü ve “tamamlanmışlık” göstergesine dönüşmektedir.

K2-A: “Erkek çocuklar biraz geç evlenseler de o kadar lafını etmiyor bizim millet. Ama kız için öyle değil. Kız her zaman erkekten küçük olacak evlendiğinde. Kız çocuğu geç evlenirse ne zaman çocuk yapacak? Onun için bizim kıza da görenler evlen, niye evlenmiyorsun diyorlar. Biz de kendi bilir diyoruz ama çevredekilerin konuşmaları beni rahatsız ediyor”

K2-A’nın sözleri, toplumsal baskının toplumsal cinsiyete göre farklılaştığını ve özellikle kadınlar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Erkeklerle evlilikte daha fazla zaman ve esneklik tanınırken, kadınlara yönelik beklentiler daha erkenci ve baskıcıdır. Evlilik kararı, bireysel olmanın ötesinde ailenin toplumdaki konumunu şekillendiren bir “sosyal kabul mücadelesi” ne dönüşmekte; ebeveynler, çocuklarının tercihi ile kendi sosyal konumları arasında sıkışarak aile içinde duygusal ve kültürel çatışmalar yaşamaktadır.

3.2.3. Tercihlere Saygı ve Zorunlu Geri Çekiliş

Bu tema, bazı ebeveynlerin çocuklarının evlenmeme tercihini saygıyla karşıladıklarını; ancak bunun çoğu zaman içten kabulden çok, müdahale edememenin yarattığı zorunlu geri çekilişe dayandığını göstermektedir. Ebeveynler, kendi değerlerinden vazgeçmeden, müdahalenin sonuçsuz kalacağını görerek geri planda durmayı tercih etmektedir.

K7-B: “Evlenmek istemiyorsa istemesin. Biz bugüne kadar ne kızımıza ne de oğlumuza evlenin demedik. Eee tabi çevreden söyleyenler oluyor. Ama biz onlara baskı yapmıyoruz. Saygı duyuyoruz. Haa istemiyor muyuz. Vallahi istiyoruz. Ama kocaman insanlar oldular. Zorla olmuyor. Zaten öyle de olmasın. Biz istiyoruz diye evlenmesin de”

E10-A: “Biz eskiden evlenmeyen birini duyunca ‘bir sorun var herhalde’ diye düşünürdük. Şimdi oğlum evlenmek istemiyor. İlk başta çok tartıştık ama sonra anladım ki onu zorlamak bir yere götürmez. Kendisi ne zaman isterse, o zaman olur”

Bu ifadeler, ebeveynlerin bireysel kararlara müdahale etmeme iradesini ortaya koymaktadır. Saygı burada hem bir ebeveynlik sorumluluğu hem de müdahale edememenin gerekçesi hâline gelmektedir. K7-B’nin ifadesi, duygusal beklenti ile çocuklarının özgür iradesine duyulan saygı arasında bir denge arayışını yansıtırken; E10-A’nın sözleri, zamanla gelişen bir tutum değişimini işaret etmektedir. Bu

bağlamda ebeveynlik, sabit bir kimlik değil; değişen koşullara göre uyum sağlayan ilişkisel bir yapı olarak belirmektedir.

K5-A: “Kendi ayakları üzerinde duruyor. Evlenmesini istiyoruz ama artık devir bizim devrimiz değil. Kadınlar eskiden evlerinden çıkamıyorlardı ama şimdi öyle değil, güçlüdürler, okuyorlar, meslekleri oluyor, çalışıyorlar. Kızıma sen güçlü ol önce o önemli diyorum. Sonra istersen evlenirsin de”

K9-A: “Kızım 40’ına geldi, hâlâ evlenmedi. Zaman zaman içim burkuluyor, yalan yok. Ama onun tercihi de karışmak istemiyorum. Kendi kararını kendi versin. Evlenmek şart değil ama evlense de güzel olur. Evlilik de hayatın bir parçasıdır”

Bu örneklerde ebeveynler, geleneksel normlara bağlılıklarını sürdürürken bireysel tercihlere saygı göstermeye çalışmaktadır. K5-A kadınların özerkliğini vurgularken K9-A evliliği “olumlu bir tamamlayıcılık” olarak görse de baskı yapmaktan kaçınmaktadır. Bu durum, modern bireysellik ile geleneksel değerler arasında bir uzlaşma alanını yansıtmaktadır.

E3-B: “Bir şey demiyorum ama üzülüyoruz. O bilmese de ben çok düşünüyorum. Yapacak bir şey yok çaresizim. Sonuçta belli bir yaşa gelen birine ne diyebilirim”

K13-A: “Aramızda çok konuşmuyoruz bu konuyu, ne söylesem kırılır diye korkuyorum. Sessiz kalmayı tercih ediyorum. O kadar emek verdik, okusun, iyi bir işi olsun diye. Şimdi evlenmek istemiyorum”

Bu ifadeler, ebeveynlerin dışarıya anlayışlı görünmelerine karşın içten memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığı yaşadıklarını göstermektedir. Müdahale edememenin getirdiği sessizlik, ilişkisel mesafe ve duygusal yük yaratarak iletişimde belirsizlikler oluşturmaktadır. Sessiz kabullenme, aile içi uyumu koruma stratejisi gibi görünse de altında bastırılmış duygusal çatışmalar barındırmaktadır. Sonuç olarak, ebeveyn tutumları gönüllü saygı ile zorunlu geri çekiliş arasında salınmakta; bu ikili durum, modern bireyselleşme ile geleneksel değerler arasında karmaşık bir denge arayışına işaret etmektedir.

3.2.4. Toplumsal Roller ve Cinsiyet Temelli Beklentiler

Bu tema, ebeveyn tutumlarının toplumsal cinsiyet rollerine göre biçimlendiğini ve evlilik beklentilerinin bu çerçevede farklılaştığını ortaya koymaktadır. Evlilik, yalnızca bireysel bir tercih değil, toplumsal cinsiyet normlarının yeniden üretiminde işlev gören bir mekanizmadır. Bazı katılımcılar bu rol dağılımını doğal kabul ederken, diğerleri bunun çocukların özerkliğini sınırlayabileceğinin farkındadır.

E1-B: “Erkek adam yalnız kalmaz. Evlenip düzen kurmalı ki hayatı toparlansın. Erkekler evlenince sorumluluk sahibi oluyorlar asıl. Kadınlar öyle değil ama”

K6-A: “Kızım çalışıyor, başarılı ama evlenmeyince herkes bir eksiklik, kusur var sanıyor. Kız çocuğu erkek çocuk gibi değil. Erkek geç olgunlaşıyor onun için geç yaşta evlense de olur ama kız çocuğunun çok geç evlenmesinden yana da değilim”

K3-A: “Kız çocuğu tek başına yaşarsa laf olur diye korkuyorum. Etrafta hemen konuşurlar. Bu zamanda çalışan gençler artık anne baba evinde de kalmak istemiyorlar. Erkek çocuk neyse de kız çocuğun bekâr evinde kalması zor. Etraf bir kere güvenli değil”

Katılımcı ifadeleri, toplumsal cinsiyet ideolojisinin aile ilişkileri ve ebeveyn tutumlarında belirleyici olduğunu göstermektedir. Kız çocuklarının evlenmemesi çoğunlukla “eksiklik” veya “kusur” olarak algılanırken, erkeklerinki daha geçici ve tolere edilebilir görülmektedir. Erkekler tanınan bu esneklik “geç olgunlaşma” gibi biyolojik açıklamalarla meşrulaştırılırken, kızların yaşam tercihleri daha sıkı toplumsal denetime tabidir. Bu durum, cinsiyet eşitsizliğinin aile içinde nasıl yeniden üretildiğini ve güvenlik kaygılarının ataerkil denetim ile mekânsal ayrımcılığa nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bulgular patriyarkal değerlerin kuşaklar arası aktarımında ailenin temel bir sosyalizasyon aracı olduğunu göstermektedir. Evlilik, bireysel tercihin ötesinde, toplumsal cinsiyet normlarının sürdürüldüğü bir görev alanı olarak yapılandırılmakta; ebeveyn tutumları da bu normatif zeminde şekillenmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Türkiye’de evlen(e)memiş bireylerin deneyimlerini ve bunun aile içi dinamiklere yansımalarını incelemiştir. Nitel yöntemle, farklı yaş ve sosyoekonomik özelliklere sahip bireylerle

yapılan derinlemesine görüşmeler, evlen(e)meme olgusunun bireysel, toplumsal, kültürel ve ailevi faktörlerin kesişiminde şekillenen çok katmanlı bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın ilk alt sorusu olan “bekâr bireylerin evlen(e)meme kararlarını belirleyen başlıca bireysel ve toplumsal faktörler nelerdir?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular, aşağıda özetlenmiştir. Araştırma bulguları, özgürlük ve kişisel özerklik ihtiyacının evliliğe mesafeli duruşta belirleyici olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, evliliği bireysel sınırlara müdahale eden bir yapı olarak algılamakta; yaşam kontrolünü koruma arzusu bekârlığı tercih ettirmektedir. Erkol, Şahin ve Avcı (2021) de gençlerin evliliği özgürlük ve hedeflerin önünde engel gördüğünü belirtmektedir. Evlilik dışı cinselliğin toplumda daha fazla kabul görmesi, evliliği ertelenebilir veya gereksiz bir kurum olarak gören yaklaşımları güçlendirmektedir (Evcili vd., 2013). Yazıcı’nın (2019: 611) da belirttiği gibi, evlilik öncesi cinsel ilişki erkekler için çoğu zaman sıradan bir deneyim olarak görülmekte, bu durum evliliğin işlevsel gerekçelerini zayıflatmaktadır.

Kadınlarda eğitim ve kariyer hedefleri, toplumsal cinsiyet rollerindeki dönüşümün bir göstergesi olarak öne çıkarken; erkeklerde ekonomik sorumluluk ve geçim kaygısı evliliği erteleme gerekçesi hâline gelmektedir. “Eve ekmek getiren” rolünün yükü, erkeklerde evliliği erteleme ya da reddetme gerekçesi haline gelmektedir. K6’nın kariyer sahibi bir kadın olarak benzer düzeyde eş arayışı, Himawan’ın (2019: 380) da belirttiği üzere, yüksek eğitim ve kariyer düzeyine sahip bireylerin eş seçiminde sosyokültürel uyuma önem verdiğini yansıtmaktadır.

Ekonomik kaygılar ve kariyer hedefleri her iki cinsiyette de evlilik kararını etkilerken; erkekler istikrarlı gelir eksikliğini, kadınlar ise kariyer-aile sorumlulukları arasındaki sıkışmayı başlıca engel olarak dile getirmiştir. Bazı erkek katılımcılar açısından evlilik öncesi cinselliğin meşrulaşması, evliliği işlevsel bir gereklilik olmaktan çıkarmaktadır. Evlilik dışı cinsel deneyimlere erişimin kolaylaşmasıyla birlikte, erkekler evliliğe olan ihtiyacı sorgularken, bu durum kadınlar için aynı ölçüde geçerli değildir. Tokuç vd. (2011), üniversite öğrencilerinin %69,2’sinin evlendiğinde kadının bakire olması gerektiğini, %66,9’unun ise evlilik öncesi cinsel ilişkiyi yanlış bulduğunu; Aydoğdu, Uzun ve Öztürk (2019) öğrencilerin %55,8’inin evlilik öncesi cinsel ilişkiden kaçınmanın toplumsal saygınlığı artıracığını düşündüğünü; Civil ve Yıldız’ın (2010) ise bu oranın kadınlarda %39,8, erkeklerde %64,8 olduğunu belirtmektedir. Bu fark, toplumsal cinsiyet normlarının çift standartlarla şekillendiğini ve kadınlar açısından evliliğin hâlâ bir “meşruiyet zemini” olarak görüldüğünü göstermektedir. Katılımcıların evlilik korkuları, özellikle çevrelerindeki mutsuz evlilik gözlemlerinden kaynaklanmaktadır. Köroğlu (2013) ile Akbaş vd. (2019)’nin yaptıkları çalışma, gençlerin bir kısmının evlilikten korktuğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da benzer biçimde, evliliğe dair olumsuz algıların gözlemlenen mutsuz evliliklerle ilişkili olduğu görülmüştür. Evliliği arzulamasına rağmen erteleyen bireylerde bu çelişkiler, psikolojik etkenlerin yanı sıra kariyer, eğitim, sosyal çevre ve toplumsal cinsiyet beklentileriyle ilişkilidir. Kadınlarda eş bulma süreci bu etkenlerle daha karmaşık hâle gelmektedir. Katılımcılar, evlilik kararlarını bireysel arzuların yanı sıra dini ve kültürel uyumla da ilişkilendirmekte; kimi katılımcılar manevi uyumsuzluğu gerekçe gösterirken, kimileri bu kriterleri önemsemediklerini ifade etmiştir. Dinin evliliğe yönelik tutumlarda belirleyici olduğu farklı araştırmalarla da desteklenmektedir (Gazioğlu, 2006; Kasapkara ve Kasapkara, 2014; Köroğlu, 2013; Özteke Kozan vd., 2019).

Araştırmanın ikinci alt sorusu olan “Ebeveynler, çocuklarının evlen(e)meme kararına nasıl yaklaşmakta ve bu tutum aile içi ilişkileri nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin bulgular, ebeveyn beklentilerinin ve aile içi etkileşimlerin belirgin olduğunu göstermektedir. Aile baskısı ve toplumsal beklentiler, her iki cinsiyeti de etkilemektedir. Evlilik genellikle “olgunlaşma” ve “sorumluluk alma”yla özdeşleştirilirken, evlenmeyen çocuklar “tamamlanmamış” bireyler olarak görülmektedir. Erkeklerle yönelik “çocuk” muamelesi hegemonik erkeklik normlarını, kadınlara yöneltilen “evde kalmış” damgası ise toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yansıtmaktadır. Kavas’a (2018) göre bekârlık, kadınlar için hâlâ “olağandışı” bir durum olarak kodlanmakta; kadınlar aileleri, arkadaş çevresi, dini normlar, medya ve ekonomik ilişkiler tarafından sürekli sorgulanmaktadır. DePaulo ve Morris (2006), evli olmayan bireylerin kalıp yargılarla etiketlendiğini; Hertel vd. (2007) ise bekârların mutsuz, yalnız ve sorumsuz olarak algılandığını belirtmektedir. Katılımcı ifadelerinde yalnız kalma korkusu ve gelecek kaygısı da öne çıkmaktadır. Sosyal çevrenin daralması, bakım ihtiyacı gibi etkenler yalnızlık hissini artırmakta; genç yaşta özgürlük olarak görülen yalnızlık, yaşla birlikte “eksiklik” veya “desteksizlik” korkusuna dönüşmektedir. Bu durum, bireysel tercih ile yapısal ihtiyaç dengesini kırılganlaştırarak evlilikten uzak duranlarda dahi

işsel sorgulamaları tetiklemektedir. Partner bulma zorlukları, ilişki yorgunlukları ve sınır ihlalleri de evliliğe temkinli yaklaşımı pekiştirmektedir. Apostolou vd. (2023), romantik ilişkilerin günümüzde daha kırılgan, karmaşık ve sürdürülemez hâle geldiğini saptamıştır.

Aileler açısından evlilik, yalnızca bireysel değil; düzen, güvenlik ve toplumsal onay sağlayan zorunlu bir adım olarak görülmekte, bu da geleneksel değerlerle bireysel tercihler arasındaki gerilimi ve kuşak çatışmasını artırmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının evlenmemesi nedeniyle hem kişisel hayal kırıklığı hem de çevreden gelen dolaylı eleştirilerle başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Bayhan ve Artan (2018), çevresel beklentilerin ebeveynler üzerinde kalıcı bir baskı oluşturduğunu belirtmektedir. Bazı ebeveynler çocuklarının tercihlerine saygı gösterse de bu, çoğu zaman sessiz memnuniyetsizlik ve duygusal geri çekilme ile birlikte yürümektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, beklentileri farklılaştırmakta; erkeklerden sorumluluk ve ekonomik düzen, kızlardan yuva kurma ve annelik beklenmektedir. Bu, aile içinde cinsiyet temelli eşitsizliklerin yeniden üretildiğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu olan “Gönüllü ve zorunlu bekârlık deneyimleri ebeveyn tutumları açısından nasıl farklılık göstermektedir?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular, gönüllü ve zorunlu bekârlık ayrımının Türkiye’de net olmadığını ortaya koymaktadır. Beck ve Beck-Gernsheim’a (2002) göre bireyselleşme, geleneksel rollerden özgürleşme sağlarken yeni belirsizlikler de yaratmaktadır. Katılımcılar, bireysel tercihler ile ekonomik belirsizlik, uygun partner bulamama, aile yükümlülükleri gibi yapısal sınırlılıkların iç içe geçtiğini; birçok “tercih”in aslında zorunluluktan beslendiğini ifade etmiştir. Çalışma, (1) evlen(e)meme olgusunu bireysel ve ailevi düzeyde çok boyutlu ele alması, (2) kuşaklar arası değer farklılıklarının yarattığı gerilimleri görünür kılması ve (3) evlilik kurumundaki dönüşümü mikro düzeyde inceleyerek toplumsal değişimin birey yaşamlarına yansımalarını ortaya koyması bakımından literatüre katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın nitel yöntemle dayalı olması nedeniyle genellenebilirlik iddiası taşımadığı unutulmamalıdır.

Çalışmanın sınırlılıkları dikkate alındığında araştırmacılara, gelecekte farklı kentler ve kültürel yapılar arasında karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Evlen(e)meme deneyimlerinin farklı sosyokültürel yapılarda nasıl şekillendiğinin incelenmesi, bireyselleşme süreçleri ile kültürel normlar arasındaki ilişkinin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Nitel bulguların nicel verilerle desteklenmesi evlen(e)meme olgusunun daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu çalışmanın bulguları, toplumsal cinsiyet normlarının hem birey hem de ebeveyn düzeyinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bekar erkeklere odaklanan daha derinlemesine çalışmaların yapılması literatürdeki boşluğu kısmen de olsa dolduracaktır. Bekâr kadınlarla ilgili yapılan çalışmalar artmakla birlikte, erkeklerin maruz kaldığı “tamamlanmamışlık” ve “başarısızlık” algısı ile hegemonik erkeklik baskısının karma yöntemli araştırmalarla incelenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma evlen(e)memenin Türkiye’de giderek görünür hâle gelen, ancak hâlâ güçlü toplumsal normlarla çatışan bir yaşam biçimi olduğunu göstermektedir. Bireysel özerklik ile ailevi/toplumsal beklentiler arasındaki gerilim, modern Türkiye’nin değerler dönüşümünün mikro düzeydeki bir yansımasıdır. Araştırmanın ana ve alt soruları doğrultusunda yapılan analizler, bekârlık olgusunun yalnızca bireysel tercihlerle sınırlı kalmadığını; aksine ekonomik koşullar, toplumsal normlar, cinsiyet rolleri ve kuşaklar arası değer farklılıklarının iç içe geçtiği çok katmanlı bir yapı olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Araştırma yalnızca evlilik kurumunu değil; aynı zamanda aile yapısı, toplumsal beklentiler ve birey–toplum ilişkilerine dair eleştirel bir çerçeve sunmaktadır. Evlilik, sadece bir “birliktelik biçimi” değil; bireysel özerklik ile toplumsal aidiyet arasındaki müzakerenin de bir yansımasıdır. Bu nedenle, sosyal politika yapımcıların değişen yaşam biçimlerini dışlamayan, evlilik dışı seçenekleri de kapsayan esnek ve kapsayıcı politikalar geliştirmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

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

- Akbaş, A. (2024). Türkiye toplumunda evlilik ve aile: Sosyolojik-psikolojik perspektiften yakın ilişkiler. Nosyon: *Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 13, 131–153.
- Apostolou, M., Sullman, M., Birkás, B., Błachnio, A., Bushina, E., Calvo, F., Costello, W., Dujlovic, T., Hill, T., Lajunen, T. J., Lisun, Y., Manrique-Millones, D., Manrique-Pino, O., Meskó, N., Nechtelberger, M., Ohtsubo, Y., Ollhoff, C. K., Przepiórka, A., Putz, A., Tagliabue, M., Tekeş, B., Thomas, A., Varella Valentova, J., Correa Varella, M. A., Wang, Y., Wright, P., ve Font-Mayolas (2023). Mating performance and singlehood across 14 nations. *Evolutionary Psychology*, 21(1), 1–12.
- Attepe Özden, S., Tekindal, M., Gedik, T. E., ... Erim, F. (2022). Nitel Araştırmaların Rapor Edilmesi: COREQ Kontrol Listesinin Türkçe Uyarlaması. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi* (35), 522-529. <https://doi.org/10.31590/ejosat.976957>
- Avcı-Çayır, G., Demir, M. ve Vural-Batık, M. (2022). Bekârlığa ilişkin tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 508-521
- Avşar, Z. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında tarihsel rollerini yitiren erkekliğin çöküşü: Küllerinden ‘yeni erkekliğin’ doğuşu. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 224–241. <https://doi.org/10.21798/kadem.20182365990>.
- Aydoğdu, G. M., Uzun, B., ve Öztürk, D. M. (2019). Ebelik öğrencilerinin evlilik dışı cinsel ilişki hakkındaki görüş ve tutumları. *Androloji Bülteni*, 21, 97–104.
- Band-Winterstein, T., ve Manchik-Rimon, C. (2014). The Experience of Being an Old Never-Married Single: A Life Course Perspective. *The International Journal of Aging and Human Development*, 78(4), 379–401.
- Beck, U. ve Beck Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage Publications.
- Civil, B., ve Yıldız, H. (2010). Erkek öğrencilerin cinsel deneyimleri ve toplumdaki cinsel tabulara yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 58-64.
- Çiçek, Z. (2022). Gençlerin aile ve evlilik kurumuna yaklaşımlarının sosyolojik analizi: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 5(1), 01–11.
- DePaulo, B. M. (2006). *Singled Out: How singles are stereotyped, stigmatized, and ignored, and still live happily ever after*. New York: St. Martin’s Press.
- DePaulo, B. M., ve Morris, W. L. (2006). The unrecognized stereotyping and discrimination against singles. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 251–254.
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] (2023). *SF3.1: Marriage and divorce rates. OECD Family Database*.
- Evcili, F., Cesur, B., Altun, A., Güçtaş, Z., ve Sümer, H. (2013). Evlilik Öncesi cinsel deneyim: Ebelik bölümü öğrencilerinin görüş ve tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(4), 486–498.
- Erkol, M., Şahin, M., ve Avcı, Ş. (2021). Toplumsal değişimin bir göstergesi olarak gençlerin evliliğe yönelik tutumları. *Universal Journal of History and Culture*, 3(1), 57–78
- Hertel, J., Schütz, A., DePaulo, B. M., Morris, W. L., ve Stucke, T. S. (2007). She’s single, so what? How are singles perceived compared with people who are married?, *Zeitschrift für Familienforschung*, 19(2), 139–158.
- Himawan, K. K. (2020). The single’s struggle: Discovering involuntary singleness in Indonesia Through Gender and Religious Perspectives. *The Family Journal*, 28(4), 379–389.
- Himawan, K. K. (2019). Mengapa menikah? Mencermati makna pernikahan bagi masyarakat Indonesia saat ini [Why marrying? Understanding the meaning of marriage for the contemporary Indonesian society]. S. E. Hafidz ve E. A. Meinarno (Ed), *Psikologi Indonesia* içinde (ss. 109–147). Jakarta: Rajagrafindo Persada.

- Gazioğlu, E. A. (2006). Genç yetişkinlerin evlilik ve aile hayatına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 107–123.
- Kasapkara, A., ve Kasapkara, B. (2014). 20–30 yaş grubu bekâr erkeklerin eş seçimine yönelik tutumları ve eşten beklentilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(34), 792–800.
- Kavas, B. (2018). Kadınlara yönelik evlilik baskısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 389–397. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639012>.
- Köroğlu, T. (2013). *Üniversite gençliğinde evlilik, aile ve boşanma konusundaki düşünce ve görüşleri üzerine sosyolojik bir araştırma: Karabük Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Karabük.
- Kümbetoğlu, B. (2017). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Lüküslü, D., ve Çelik, K. (2008). Sessiz ve görünmez genç ve kadın ev kızı. *Toplum ve Bilim*, 112, 101–119.
- Lordoğlu, C. (2018). *İstanbul’da bekâr kadın olmak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mağara, G. (2019). Yetişkin bekâr kadınların bekârlığa ilişkin algıları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özteke Kozan, H. İ., Baloğlu, M., Kesici, Ş. ve Kamer, Z. (2019). Genç kızların evliliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Neden evlenirim? Neden evlenmem?, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 303–323. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.520263>.
- Patton, Q. M. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Çev., M. Bütün ve S. Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.
- Selek, P. (2008). Akıllı ol. Mutluer, N. (Ed.). *Cinsiyet halleri içinde* (ss. 220–231). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Shahrak SP, Brand S, Taghizadeh Z. (2023). Coping with singleness. *Womens Midlife Health*, 21;9(1):3. doi: 10.1186/s40695-023-00086-1.
- Sönmez, B. ve Kantar, A. (2022). Gönüllü bekarlara yönelik kalıpyargılar ölçeği: Ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne*, 10 (25), 523-539. DOI: 10.7816/nesne-10-22-10
- Şenol, D. ve Sarıaslan, M. H. (2026). Kırsaldan kente göç sürecinde babalık kimliğinin yeniden inşası. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (Aile Özel Sayısı), 114-133. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1801246>
- Tekindal, M., Attepe Özden, S., Gedik, T. E., ve Ege, A. (2021). Nitel araştırmaların raporlanmasında standartlar: SRQR kontrol listesinin Türkçe uyarlaması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (42), 5425-5443. <https://doi.org/10.26466/opus.882177>
- Tezcan, F. (2021). Damgalanan bir yaşam tarzı olarak bekârlık. *Sosyoloji Dergisi*, 41-42, 81–115.
- Timonen, V. ve Doyle, M. (2013). Life-long singlehood: Intersections of the past and the present. *Ageing and Society*, 34(10), 1749–1770.
- Tokuç, B., Berberoğlu, U., Varol Saraçoğlu, G. ve Çelikkalp, Ü. (2011). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin evlilik dışı cinsel ilişki, istemli düşükler ve kontraseptif kullanımı konusundaki görüşleri. *Turkish Journal of Public Health*, 9(3), 166–173.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 20.02.2026
- Türkiye İstatistik Kurumu (2025). *İstatistiklerle aile, 2024*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53898>, Erişim tarihi: 21.04.2025

- Türkiye İstatistik Kurumu (t.y). Medeni Durum, Nüfus İstatistikleri Portalı, https://nip.tuik.gov.tr/?value=MedeniDurumveutm_source=chatgpt.com, Erişim tarihi: 21.04.2025
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2025). *Evlenme ve boşanma istatistikleri 2024*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/54194>, Erişim tarihi: 08.04.2025
- Yazıcı, H. (2019). Evliliğin niteliği olarak evlilikte bireyselleşme ve bütünleşme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 606–622. <https://doi.org/10.33417/tsh.572226>.

Araştırma Makalesi / Research Article

Evlen(e)meyen Yetişkin Çocuklar ve Ebeveynleri: Bireysel Tercihler ve Aile Beklentileri

Adult Children Who Remain (In)voluntarily Unmarried and Their Parents: Individual Choices and Family Expectations

Yasemin GEZER TUĞRUL



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.355](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.355)

Geliş/Received: 06/11/2025

Kabul/Accepted: 07/03/2026

Extended Abstract

Introduction

As society has changed, people's personal preferences have become more diverse, and marriage has increasingly become a matter of personal choice. The average age at which people first marry is increasing, and a growing proportion of individuals are choosing not to marry. These changes are regarded as indicators of the ongoing process of individualisation. In modern societies, marriage is no longer considered a mandatory life stage. Instead, it has been redefined by individual values such as career, freedom and independence (Beck ve Beck-Gernsheim, 2002). However, in societies such as Turkey, where traditional values remain strong, the decision not to marry is not merely an individual preference, but rather a process that is shaped by family expectations and social norms. While existing studies have mostly focused on women's experiences of singlehood (Apostolou et al., 2023; Mağara, 2019; Lüküslü ve Çelik, 2008), research addressing men's perspectives and parental attitudes remains limited. This study aims to address this gap by examining both voluntary and involuntary singlehood alongside parental attitudes. The study will provide a multidimensional evaluation of the relationship between the individual, family, and society in the context of singlehood, and will also explore how social change reshapes family dynamics.

Method

This study took a qualitative, phenomenological approach to examining the phenomenon of singlehood within the context of an increasing age at first marriage and a growing number of individuals who have never married. Conducted within the interpretivist paradigm, the study aimed to explore the subjective meaning systems of the participants. The research process and reporting were guided by the SRQR and COREQ frameworks to ensure transparency and methodological integrity (Tekindal et al., 2021; Özden et al., 2022). The sample consisted of 60 participants living in Van city centre: 15 unmarried women, 15 unmarried men, and 30 parents (mothers, fathers, or both). Participants were selected using purposive and snowball sampling methods to ensure diversity in terms of age, education, and socioeconomic status. Data were collected through semi-structured interviews with the participants' consent and analysed using descriptive and content analysis methods.

Discussion and Conclusion

This study explored the experiences of never-married individuals and their parents in Turkey, showing that singlehood is shaped by economic, social, and cultural dynamics. The decision not to marry arises from the intersection of personal autonomy, gender roles, and family expectations. Unmarried individuals emphasised freedom and self-determination; women prioritised career and gender equality, while men associated marriage with financial responsibility. Double standards around premarital sexuality made marriage less essential for men but reinforced traditional norms for women. Loneliness and uncertainty about the future also emerged as key emotional challenges. For parents, marriage

represents stability, social status, and cultural continuity. Their children's singlehood evokes anxiety and social pressure, leading some to a "reluctant withdrawal" marked by silent dissatisfaction. In conclusion, while singlehood in Turkey is becoming more visible, it remains bounded by strong social norms.

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkçe Ders Kitaplarında Masal Motifleri ve Mitolojik Unsurlar

Folktale Motifs and Mythological Elements in Turkish Textbooks

Duygu YÜCEER¹ & Fatma AÇIK²DOI : [10.63556/ankad.v10i2.390](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.390)

Geliş/Received: 01/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

Ana dili eğitimi temel dil becerilerinin geliştirilmesi yanında aynı zamanda bir kültür aktarımı sürecidir. Bu süreci şekillendiren ise kullanılan en yaygın eğitim-öğretim araçları olan ders kitaplarıdır. Bu durum Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin kültürü en iyi temsil eden örnekler arasından seçilmesini gerekli kılmaktadır. Bu temsil ise ancak motifler ve mitolojik unsurlar bakımından zengin metinlerle sağlanabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan masal motiflerinin ve mitolojik unsurların tespiti ve Türkçe ders kitaplarında kullanılabilecek motif ve mitolojik unsurlar bakımından zengin metin örneklerinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmada doküman incelenmesine başvurulmuştur. Araştırma için başvuru dokümanları 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında 1-8. Sınıf düzeylerinde kullanılan Türkçe ders kitapları ile tez, makale ve kitaplar oluşturmaktadır. Veriler, tümdengelimli nitel içerik analizine başvurularak incelenmiştir. Metinlerdeki motiflerin analizinde Thompson (1975) tarafından geliştirilen kategoriler temel alınmıştır. Kodlamalarda kodlayıcılar arası uyuma dikkat edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitabında toplam 185 motif ve mitolojik unsur tespit edilmiştir. Bu durum sayısal açıdan zengin bir çeşitliliği ortaya koymakla birlikte kategorilere dağılımındaki düzensizlik dikkat çekicidir. İkinci araştırma amacı dahilinde ise hedef kitlenin özelliklerine uygun motif gruplarını içeren masal ve halk hikayesi örnekleri paylaşılmıştır. Bunların ders kitabı yazarlarına ve ek metinlere ihtiyaç duymaları hâlinde Türkçe öğretmenlerine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: kültür aktarımı, mitolojik unsur, motif, Türkçe ders kitabı.

Abstract

Mother tongue education is not only a process aimed at developing basic language skills but also a means of cultural transmission. This process is primarily shaped by textbooks, which are among the most widely used instructional tools in educational settings. This situation requires that the texts selected for Turkish textbooks be selected among the examples that are the best representatives of Turkish culture. This representation can only be achieved with texts rich in motifs and mythological elements. In this context, the aim of the present research was to determine the motifs and mythological elements in the texts in Turkish textbooks, as well as to determine the examples of texts that are rich in motifs and mythological elements and can be used in Turkish textbooks. The research was carried out with a qualitative approach. The documents used for the research consisted of Turkish textbooks used in grades 1-8 in the 2023-2024 academic year, theses, articles, and books. The data were analyzed through a deductive content analysis. The analysis of the motifs in the texts was based on the categories developed

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, (Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Adıyaman, Türkiye. yuceerduygu@gmail.com)

² (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye. fatmaacik1@gazi.edu.tr)

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Yüceer, D. & Açıık, F., (2026). Türkçe Ders Kitaplarında Masal Motifleri ve Mitolojik Unsurlar. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 929-956.

by Thompson (1975). Inter-coder agreement was taken into account in the coding. According to the findings, a total of 185 motifs and mythological elements were identified in Turkish textbooks. Although this demonstrates a considerable numerical diversity, the irregularity in their categorical distribution is noteworthy. Within the scope of the second research objective, examples of folktales containing motif groups appropriate to the characteristics of the target audience were also presented. These examples are expected to serve as a resource for textbook authors and Turkish language teachers in need of supplementary texts.

Keywords: Cultural transmission, motif, mythological element, Turkish textbook.

GİRİŞ

Birey doğduğu andan itibaren doğal bir akışta maruz kalarak edindiği ana diliyle okul çağına geldikten sonra örgün eğitim kurumlarında belirli bir plan ve program dahilinde karşılaşır. Bu süreçte temel amaç ana dili kapsamında bireyin anlama ve anlatma becerilerini azami derecede geliştirmesini sağlamaktır. Böylece bireyler bir yandan gelişmiş okuma ve dinleme becerileri sayesinde ihtiyaç duydukları bilgiye erişmede ve anlamada sıkıntı yaşamayacak bir yandan da konuşarak ve yazarak kendilerini etkili bir şekilde ifade edebileceklerdir. Dil becerileri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi bu temel işlevleri nedeniyle aynı zamanda diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin temel koşulu olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2019). Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri'ne göre oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel hedefler bölümünde öğrencilerin bahsi geçen becerilerinin hangi hedefler doğrultusunda geliştirileceği ana hatlarıyla ortaya konmuştur. Burada dil becerisiyle ilgili bilişsel ve duyuşsal hedefler yanında milli, manevi ve kültürel değerlerle ilgili hedeflerin de altı çizilmektedir.

Ana dili en temel anlama ve anlatma aracı olması yanında üstlendiği kültürel görev bakımından da toplum hayatında eşsiz bir konumdadır. Aksan (1975) ana dilinin toplumun maddi ve manevi kültürünün bir aynası olduğunu ve toplumu ulus yapan öğelerin en başında geldiğini ifade etmiştir. Murdock'a göre (1949, s. 15) kültür; öğrenilebilir davranış ve alışkanlıklardır, bir nesilden diğerlerine aktarımı ise dil vasıtasıyla gerçekleşir. Öğretileri toplumlar açısından farklılaşan; yaşamsal ve toplumsal ihtiyaçlara cevap veren fonksiyonel bir öğedir. Hayatla ilgilidir ama soyut bir kavramdır. Kişisel yaklaşımlar da kültürel bakımdan değerlidir. Hem bütünleştirici hem ayrıştırıcıdır. Bu öğretimi kimin/kimlerin, hangi aşamalarda ve nasıl yapacağı soruları bu nedenle önem kazanmaktadır.

Söz varlığı ile birlikte kültürel öğeleri barındıran dili kullanırken kültür ve dil yapısı özelliklerinin iyi özümsemiş olması gerekmektedir. Yoksa dil; iletişim sürecinde fayda sağlamaktan uzaklaşarak çeşitli çatışmalara ve önyargılara neden olabilir. Kaplan'a (2000, s. 143) göre dil, milletin yüzyıllar boyunca geçirmiş olduğu yaşantıların bir özeti gibidir. Bu sebeple sosyal hayatımız içerisinde dil her zaman önemli olmuştur. Kramsch (1998, s. 3), dil ve iletişimin beraber ele alınması nedeniyle kültür kavramının da öne çıktığını belirtir. Sonuç olarak dil bir anda ortaya çıkan bir unsurun çok ötesindedir. Dil kültürün önemli bir parçası ve toplumsal iletişimin temel vasıtasıdır. Akarsu (1998, s. 7), Humboldt'un dili "bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araç" olarak kabul ettiğini belirtmektedir. Dahası yalnızca kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler sağlayan bir ulus, gerçek bir kültürün inşa edicisi olabilecektir.

Eğitimin kasıtlı bir kültürleme süreci olduğu göz önünde bulundurulduğunda da ana dili eğitiminin çok katmanlı kültürel işlevi ve dolayısıyla önemi ortaya çıkmaktadır. Yetişmiş neslin yeni nesle kültürünü aktaran en önemli eğitim-öğretim aracı ise ders kitaplarıdır (Kılıç, 2005). Ders kitapları önemini ayrıca karşılaşılan ilk kaynak olmasına ve en yaygın olarak kullanılan öğretim materyali olmasına borçludur (Baştürk, 2005; Bayrakçı, 2005; Dilekçi, 2022; Maden, 2021). Basılı öğretim materyalleri olarak tanımlanan (Demirel & Kırlioğlu 2005, s. 2) ders kitapları yaşanan toplumun dili ile yazılmış her türden eserde olduğu gibi kültürel birikimin de aktarıcısıdır (Aşıcı, 2005, s. 247). Bu bağlamda Baştürk (2005, s. 14) ders kitabını çocuğun parçası olduğu toplumla bağlarını oluşturan, o toplumun her türlü yaşamsal ve kültürel unsurlarını içeren ve öğreten ilk kaynak olarak değerlendirir.

İlköğretim ve ortaöğretim hedef kitle açısından ana dili öğretiminde kritik bir evre olduğu düşünülürse Türkçe ders kitaplarındaki yetersizliklerin aşılması ve öğrencilerin okuduğu her metinde düzgün ve özenli dil kullanımıyla karşılaşmasının önemi takdir edilecektir (Aksan, 1975; Ozil & Tapan, 1991). Ayrıca Türkçe ders kitapları içerdiği edebi metinlerle çocukların kitaplarla tanışmasında aracı bir rol üstlenmektedir. Bu bakımdan çocukların bu kitaplarda tanışacağı metin ve yazarlar sonraki yıllarda

onların edinecekleri edebî zevkin ve okuma kültürünün de temelini oluşturacaktır (Tekşan vd., 2023). Programda da (MEB, 2019, s. 18) ders kitaplarına alınacak metinlerin alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden seçilmesinin ve hem edebi hem kültürel değeri taşıyan metinlerin tercih edilmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir. Benzer şekilde Yıldırım (2022) Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin bir yandan kültürel değeri koruyup, gelecek nesillere aktaran ve kazandıran bir işlev üstlendiğine dikkat çekmiştir. Bir başka ifadeyle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973, 14 Haziran) 2. maddesinde yer alan “Türk Milletinin bütün fertlerini; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan (...) yurttaşlar olarak yetiştirmek” ilkesini gerçekleştirebilmek için Türkçe derslerine önemli görevler düşmektedir. Bu derslerin bahsi geçen işlevi yerine getirmesinde ise ders kitaplarında tercih edilen metinlerin önemi göz ardı edilemez.

Bu bağlamda Türkçe dersi öğretimi için kullanılan ders kitaplarına seçilen metinlerin Türk kültürünü en iyi temsil eden örnekler arasından seçilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu temsili motifler ve mitolojik unsurlar açısından zengin metinlerle sağlanacağı düşünülmektedir. Milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlere ulaşmada sözlü edebiyatın rolü inkâr edilemez. Sözlü edebiyata ait eserlerde yer alan mitler milli bilincin özüdür. Mitolojinin önce sözlü edebiyatın sonra da yazılı edebiyatın kaynağını oluşturduğunu ifade eden Bayat (2007) bir milletin kültürünü ve tarihini öğrenmenin mitolojik yapısını öğrenmekten başlayacağını altını çizmektedir.

Motifler ve Mitolojik Unsurlar

Thompson “The Folktale” isimli eserinde motifi gelenekte sürekli bir varoluş gücüne sahip olan masalın en küçük birimi olarak tanımlamaktadır. Bu sürekli varoluş gücünü ise görülmemiş ve çarpıcı bir özelliğe sahip olmasından alır (Ekici, 1998). Halk nesrinde motifin motif olabilmesi için bir olağanüstülük taşıması gerekir. Bu olağanüstülükle kahramanda, olayda, zamanda ya da mekânda karşılaşılabilir. Thompson (1975, s. 19) bu durumu şöyle izah eder: Motifler genellikle sıra dışı bir unsur nedeniyle, sözlü veya edebi bir geleneğin parçası olmaya yetecek kadar çarpıcı karaktere sahip bir unsur nedeniyle, dikkate değeri bulunuyor. Yemek yemek ve uyumak gibi sıradan deneyimler bu anlamda geleneksel değiken onlara dikkate değeri veya hatırlanmaya değeri bir unsur eklendiğinde böyle olabilirler. Örneğin sadece yemek yemenin genellikle bir hikâyede özel bir önemi yokken sihirli bir masada yemek yemek, yardımsever hayvanlarca yemek temin edilmesi, büyü gücü veren yemeklerin yenmesi önemlidir ve genellikle masal anlatıcısı tarafından aktarılır. Anlatı temelli motif çalışmaları söz konusu olduğunda motiflerin tematik olarak incelendiği ve 23 kategoride ele alındığı Thompson’a ait “Motif-Index of Folk-Literature” adlı eser evrensel ölçüde bir başvuru kaynağı olarak tercih edilmektedir (Karagöz, 2019).

Mit kavramı ise kutsal hikâyelerle bağlantılıdır (Seyidoğlu, 2014). Mitlerde her zaman bir yaratma söz konusudur. Bayat (2007) mitolojinin milletleri millet yapan etmenlerden biri olduğuna dikkat çeker. Ataların fikir dünyası ve yaşam tarzını yansıtmamasından dolayı mitoloji gizil ve ilk bilgi kaynağı olarak değerlendirilir. Dolayısıyla mitolojik bilincin ürünü olarak mitler, her kavmin milli kültürünün temelini, milli bilincin özünü oluşturur.

Bireyin; kendisini, evreni, olanı biteni ve benzeri anlamlandırma çabasının ürünü olarak karşımıza çıkan mitler, geçmişten gelip geleceğe uzanan bir bilinç oluşturur. Bu yolla nesiller arası kültürel akışı düzenleyen bir köprü vazifesi üstlenir (Gökben Saluk, 2018). Türk mitik tefekkürünün gizemli dünyası bir tabiat felsefesi, bir insanlık anlayışı sunar. Hem ideolojik hem estetik hem de iktisadi-siyasi görüşlerin temelinde yer alan mitolojik başlangıç kök bilincin oluşması gibi Türk halklarının edebi, estetik yaratıcılığına temel kaynak olmuştur. Bu kaynaklık açık bir şekilde toplumsal üretim unsurları olan folklor materyallerinde, güzel sanatlarda, destanlarda, efsane ve masalarda kendini göstermektedir (Bayat, 2007, s. 13).

Ana dili eğitimi amaçlı ders kitaplarının izlenen eğitim politikasının bir ürünü olduğu göz önünde bulundurulduğunda “Nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?” sorusunun yanıtıyla ilişkisi daha kolay anlaşılacaktır (Ozil & Tapan, 1991, s. 32). Bir toplumun istikbaldeki mevcudiyet ve devamlılığını sağlamak eğitim sisteminde yetiştirilmek istenen insan tipinden ayrı olarak değerlendirilemez. Bu nedenle eğitim sistemiyle yetiştirilmek istenilen insan tipi konusuna gereken özeni göstermek oldukça önemlidir. Eğitim sistemimizde toplumsal devamlılığı sağlamak adına “Atatürk ilke ve inkılaplarına

bağlı, iyi yurttaş ve insan, milli kültür değerlerini benimsemiş ve kültürel kimlik sahibi, meslek sahibi, yapıcı, yaratıcı ve verimli insanlar yetiştirmek” hedeflenmektedir. Ancak bulgular, günümüzde bu hedeflere ulaşılamadığını göstermektedir. Bunda eğitim politikalarımızın yanı sıra ders kitaplarının da önemli rolü vardır. Alanda yapılmış pek çok araştırmada ders kitapları ve kitaplardaki metin seçimleri konusundaki yetersizliklere dikkat çekilmektedir (Aksan, 1975; Dilekçi, 2022; Ozil & Tapan, 1991; Meydan, 2021; Yıldırım, 2022). Diğer yandan ders kitaplarını Türkçe eğitimi, kültür aktarımı ve metin seçimi ekseninde bütünsel olarak ele alan herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Buradan hareketle araştırmanın amacı;

- Türkçe ders kitaplarında yer alan masal motifleri ve mitolojik unsurların tespiti,
- Türkçe ders kitaplarında kullanılabilecek masal motifi ve mitolojik unsurlar bakımından zengin metin örneklerinin belirlenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın mevcut ders kitabı incelemelerinden farklı olarak Türkçe eğitimi, kültür aktarımı ve metin seçimi kesişiminde yer alması bakımından alana katkı potansiyelinin yüksek olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma nitel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelenmesine başvurulmuştur. Araştırmanın ilk amacı olan Türkçe ders kitaplarındaki masal motiflerinin tespiti için başvuru dokümanları 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında 1-8. Sınıf düzeylerinde kullanılan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu kitaplara Millî Eğitim Bakanlığının EBA sistemi üzerinden erişilmiştir. Taramada erişilen ve analiz edilen on dört ders kitabının listesi Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. İncelenen Türkçe ders kitapları

Sınıf Düzeyi	Yazar/Editör	Yayın Yılı	Kitap Adı	Yayınevi
1	Sultan Gündoğan Eski, Ali Aktaş	2022	İlkokul Türkçe 1. Sınıf Ders Kitabı	Bilim ve Kültür Yayınları
1	Davut Civelek, Derya Yılmaz Gürbüz, Fatma Karafilik	2021	İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı	MEB
2	Nihat Erdal	2022	İlkokul Türkçe 2 Ders Kitabı	Ada Matbaacılık
3	Ali Aslan	2022	İlkokul Türkçe 3 Ders Kitabı	Gizem Yayıncılık
3	Barış Ekin Karaduman, Erman Özdemir, Onur Yılmaz	2021	İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3	MEB
4	Hayriye Kaftan Ayan, Ümit Arslan, Sevim Kul, Nihan Yılmaz	2021	İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4	MEB
4	Işıl Uğur Yalçın	2022	İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4. Sınıf	Özgün Matbaacılık
5	Şule Çapraz Baran, Elif Diren	2022	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık
5	Hülya Ağın Haykır, Hüseyin Kaplan, Ali Kıryar, Rasim Tarakcı, Ercan Üstün	2018	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5	MEB
6	Mehmet Ozan Sarıboyacı	2022	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	Ata Yayıncılık
6	Sabri Ceylan, Kadir Duru, Gülten Erkek, Murat Pastutmaz	2021	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB

7	Tolga Kır, Emine Kırman, Seda Yağız	2021	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	MEB
7	Hilal Erkal, Mehmet Erkal	2022	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	Özgün Matbaacılık
8	Hilal Eselioğlu, Sıdıka Set, Ayşe Yücel	2021	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı	MEB

Tablo 1’de listesi verilen kitaplara erişildikten sonra ikinci aşamada kitaplardaki masal, efsane ve fabl türündeki metinler tespit edilerek içerdikleri motifler bakımından analiz edilmiştir. İkinci araştırma amacı olan Türkçe ders kitaplarında kullanılabilecek masal motifleri bakımından zengin metin örneklerin belirlenmesi için ise erişilen dokümanları tez, makale ve kitaplar oluşturmıştır. Tezlere erişmek için ulusal tez merkezinde “masal motifleri” ve “halk hikayelerinde motifler” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Makale ve kitaplar da kültürümüzde sık rastlanan motiflere örnek metinleri seçmek için başvurulmuş diğer veri kaynaklarıdır. Bu veri kaynaklarına dair bilgiler bulgular başlığında paylaşılmıştır.

Araştırmada toplanan verilerinin analizinde tımdengelimli nitel içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir (Elo & Kyngas, 2008). Bu bağlamda metinlerdeki motiflerin analizinde Thompson (1975) tarafından geliştirilen kategoriler temel alınmıştır. Alfabetik olarak A’dan Z’ye belirlenen bu 23 kategori şöyledir: A. Mitolojik Motifler; B. Efsanevi Hayvanlar; C. Tabu (Yasak); D. Büyü (vb. Doğaüstü Olaylar); E. Ölüler; F. Olağanüstülükler; G. Devler (ve Şeytan); H. İmtihanlar; J. Bilge ve Aptal; K. Aldatmacalar; L. Şansın Tersine Dönmesi; M. Geleceğin Tayini; N. Şans ve Kader; P. Toplum; Q. Ödüller ve Cezalar; R. Esirler ve Kaçaklar; S. İnsanlık Dışı Zulüm; T. Evlilik; U. Hayatın Doğası; V. Din (ve Dinî Hizmetler); W. Karakter Özellikleri; X. Mizah; Z. Çeşitli Motif Grupları (ve Sembolizm). Kodlamalarda kodlayıcılar arası uyuma dikkat edilmiştir (Kuckartz, 2014). Bunun için araştırmanın başında her iki araştırmacı motiflere dair kategori tanım ve örneklerini ayrıntılı olarak incelemiştir. Kararsızlık ve fikir ayrılıkları yaşandığında ise karşılıklı değerlendirmelerle kodlamalarda ortak karara varılarak tutarlılık sağlanmıştır.

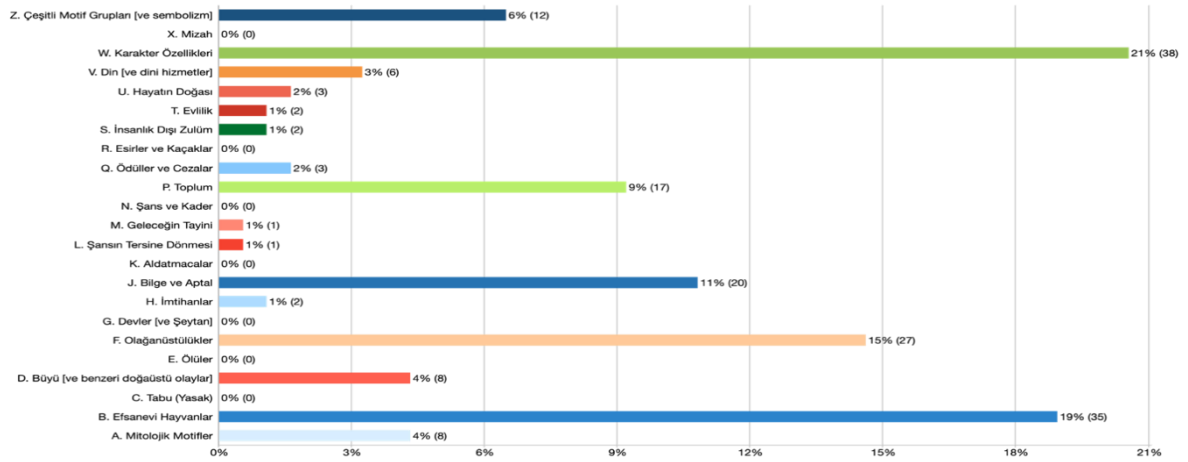
Etik Konular

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek 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.

BULGULAR

1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Masal Motiflerine Dair Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki masal motiflerine dair tespit edilen bulgular verilirken önce motiflerin genel kategori tanımına değinilmiş, ardından metinlerde yer alan motifler ve bu motiflerin metindeki özellikleri tablolar hâlinde sunulmuştur. Bulguların kategorik sunumuna geçmeden önce incelenen Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki masal motiflerinin genel dağılımına değinilmiştir. Aşağıdaki şekil bu dağılımın sıklık ve yüzdelik oranlarını göstermektedir:



Şekil 1. Türkçe ders kitaplarında yer alan masal motiflerinin genel dağılımı

Şekil 1 incelenen ders kitaplarında yer alan metinlerde en fazla yer alan motifin %21 ile karakter özellikleri olduğu göstermektedir. Bunu %19 ile efsanevi hayvanlar ve %15 ile olağanüstülükler takip etmektedir. En az rastlanan motifler ise %1 oranı ile imtihanlar, şansın tersine dönmesi, geleceğin tayini, insanlık dışı zulüm ve evliliğdir. Tabu, ölümler, devler, aldatmacalar, şans ve kader, esirler ve kaçaklar ile mizah ise incelenen metinlerde hiç rastlanmayan motifleri oluşturmaktadır.

Mitolojik Motifler: Mitolojik motifler kategorisine yaratılışla ve dünyanın doğasıyla ilgili motifler girmektedir. Yaratıcı, tanrılar, yarı tanrılar ve kültürel kahramanlar, evrenin yaratılışı ve evrenbilim, yeryüzünün topografik özellikleri, dünya felaketleri, doğal düzenin kuruluşu, insan hayatının yaratılışı ve düzenlenişi, hayvan hayatının yaratılışı, hayvanların özellikleri, bitki ve ağaçların kökeni, bitki özelliklerinin kökeni ile diğer mitolojik unsurlar bu kategorinin alt kategorilerini oluşturmaktadır.

Tablo 2. Mitolojik motifler

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Mitolojik Motifler	Yakutistan Masalı: Cesur Vay'ın Deniz Macerası	Morsların balıkçıları koruması	4	Özgün
	Geyik Ana	Kırgız yurdunun kuruluşu	5	Anıttepe
		Kırgız ırkının kökeninin boynuzlu geyik anaya dayanması		
	Hacettepe	Hacettepe'nin özelliği ve isminin kökeni	6	MEB
	Yusufçuk	Yusufçuk kuşunun isminin kökeni	7	MEB
	Anadolu Üstüne	Anadolu isminin özellikleri ve kökeni	7	Özgün
	Ankara	Ankara'nın kuruluşu ve şehre adının verilmesine dair farklı anlatılar		
	Kız Kulesi	Kız kulesinin özelliği ve kökeni	8	MEB

Tablo 2'ye göre Türkçe ders kitaplarında ilk üç sınıf düzeyi hariç olmak üzere tüm sınıf düzeylerinde mitolojik motifler içeren metinlere yer verildiği görülmektedir. Metinlerde sekiz mitolojik motif tespit edilmiştir. Mitolojik motiflerin genellikle bu motifin alt kategorisini oluşturan insan hayatının yaratılışı ve düzenlenişi sınıflamasına dahil olduğu görülmektedir.

Efsanevi Hayvanlar: Mitolojik hayvanlar, büyülü hayvanlar, insan özellikli hayvanlar, dost canlısı hayvanlar, insan ve hayvanın evliliği, hayvanların tuhaf özellikleri, çeşitli hayvan motifleri bu kategorinin alt kategoridir.

Tablo 3. Efsanevi hayvan motifleri

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınmevi
Efsanevi Hayvanlar	Karınca ile Ağustos Böceği	Konuşan ağustos böceği ve karınca	1	Bilim ve Kültür
	Tilki ile Leylek	Konuşan, misafirlige giden tilki ve leylek		
	Parti Zamanı	Doğum günü kutlayan tilki, geyik ve ayı. Bundan rahatsız olan diğer orman sakinleri...		
	Mutlu Kedi Doktorunu Güldürüyor	Konuşan, sağlığına dikkat eden kedi	1	MEB
	Demirci Kirpi	Konuşan ve demircilik yapan kirpi vd.		
	Karakulak ile Tomurcuk	Oyun oynayan kedi, kuş ve kirpi		
	Kurbağa ile Kaydırak	Konuşan, oynayan kurbağa	1	MEB
	Bay Yavaş	Konuşan kaplumbağa, kurbağa ve karga		
	Kirpi Nasıl Kitap Okuyacak	Kitap okuyan kirpi		
	Tuhaf Köpek	Konuşan köpekler	2	Ada
	Tarzan	Konuşan hayvanlar		
	Yalnız Köstebek	Konuşan köstebek ve kaplumbağa		
	Deniz Kızı	Konuşan, mektup yazan köpekbalığı ve yunus	3	Gizem
	Düş Macunu	Konuşan, dişlerini fırçalayan tavşan		
	Kırmızı Yaprak	Konuşan ağaç kurdu		
	Dünyayı Gezmek İsteyen Kirpi	Dünyayı gezmek isteyen kirpi	3	MEB
	Meraklıym Soruyorum	Konuşan sincap		
	Ormanlar Kralı	Konuşan ve kral seçen orman sakinleri		
	Akıllı Güvercin Matuka	Akıllı ve konuşan güvercin	4	MEB
	Kirpi Masalı	Yalnızlık çeken kirpi vd.	4	Özgün
	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Okula giden, giyinen ahtapot.		
	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Konuşan kurt		
	Deniz Masalı	Konuşan deniz kaplumbağaları	4	Anıttepe
	Güneş'in Gittiği Gün	Kuşun konuşması, dürbün kullanması		
	Haydi Spora	Konuşan, spor yapan köpek		
	Geyik Ana	Kırgızların türediği canlı: Boynuzlu Geyik Ana. Hem çok hızlı koşuyor hem güçlü.	5	MEB
	Özgürlük	Konuşan kurt ve köpek - Özgürlüğüne düşkün köpek		
	Tavşan ile Kaplumbağa	Konuşan ve yarışan tavşan ve kaplumbağa		
	Güvercin	Akıllı ve dostluğu önemseyen fare ve güvercinler	5	MEB
	Kuş Ağacı	Konuşan ve sihir yapabilen bir beyaz kuş		
	Aslanla Fare	Konuşan ve sihir yapabilen bir ağaçkakan		
	Balıkçıl	Öfkeli aslan ve sabırlı fare	6	Ata
	Kaplumbağayla İki Ördek	Zor beğenen, aç gözlü ve kibirli balıkçıl	6	MEB
	Kedi İle fare	Düş kuran kaplumbağa, iyiliksever ördekler	7	MEB
		Konuşan ve plan yapan kedi, fare, baykuş, gelincik	8	MEB

Tablo 3'e bakıldığında 7. Sınıf Özgün Yayınları hariç olmak üzere, tüm kitaplar ve sınıf düzeylerinde "Efsanevi Hayvan" motiflerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde otuz beş hayvan motifi tespit edilmiştir. En yüksek oranda hayvan motifi kullanımının dokuz motifle birinci sınıf düzeyine aitken en düşük oranda hayvan motifi birer motifle 7 ve 8. Sınıf düzeyinde rastlanmaktadır. Efsanevi hayvanların genellikle bu motifin alt kategorisini oluşturan insan özelliği taşıyan hayvanlar sınıflamasına dahil olduğu görülmektedir.

Büyü (vb. Doğaüstü Olaylar): Her türlü büyüdü dönüşüm, büyüün bozulması, sihirli nesneler, sihirli güçler ve diğer tezahürler bu kategoride ele alınmaktadır.

Tablo 4. Büyü motifleri

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Büyü (vb. Doğaüstü Olaylar)	Hep Büyük Efsanesi	İnsanın hayvana dönüşmesi: Kuşa dönüşen oğul	4	MEB
	Kuğular	Büyücü üvey anne	6	Ata
		Büyü gücünün açığa çıkması: Üvey annenin kızını çirkinleştirmesi		
		İnsandan hayvana dönüştürme: Üvey annenin 11 oğlunu kuğuya çevirmesi		
		Büyünün bozulması: Süt gölünde yıkanan Nilüfer'in eski güzelliğine kavuşması		
		Büyünün Bozulması: Kuğu olan şehzadelerin kız kardeşlerinin ördüğü gömlekleri giyip tekrar insana dönüşmesi		
	Hacettepe	Tuttuğunun altın olması	6	MEB
	Yusufoçuk	İki küçük çocuğun Yusufçuk kuşuna dönüşmesi	7	MEB

Tablo 4'e göre 4, 6 ve 7. Sınıf düzeyinde büyü motifi içeren metinlere yer verildiği görülmektedir. Büyüdü dönüşüm ve büyü gücünün açığa çıkması bu kategoride en çok rastlanan motifleri oluşturmaktadır.

Olağanüstülükler: Buradaki motifler arasında başka dünyalara yapılan yolculuklar; periler, ruhlar ve şeytanlar gibi olağanüstü yaratıklar; denizdeki kaleler gibi olağanüstü yerler ile olağanüstü olaylar yer almaktadır.

Tablo 5. Olağanüstülük motifleri

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Olağanüstülükler	Eylül ve Diş Dostları	Konuşan macun ve diş fırçası	1	Bilim ve Kültür
	Didi Enerji İstiyor	Konuşan korkuluk		
	El ve Tırnaklar	Konuşan el ve tırnak	2	ADA
	Futbolcu Efe	Konuşan futbol ayakkabısı		
	Kırmızı Domatesin Yolculuğu	Konuşan sebze ve meyveler		
	Deniz Kızı	Olağanüstü yaratık: Deniz kızı	3	Gizem
	Gezmeyi Seven Ağaç	Konuşan ağaç ve rüzgâr	3	MEB
	Üç Kardeş	Konuşan, ağlayan çam		
	Konuşan Kitap	Konuşan kitap	4	MEB
	Evini Arayan Ardıç Tohumu	Konuşan ağaç ve tohumlar		
	Akdeniz'le Röportaj	Konuşan, uygulanan Akdeniz		
	Yakutistan Masalı: Cesur Vay'ın Deniz Macerası	Cesur Vay'ın rüzgâr ve denizle konuşması	4	Özgün
		Morsun dile gelmesi		
	Sakız Ağacı	Konuşan kavaklar ve sakız ağacı		
	Deniz Masalı	Kaplumbağanın balıklar ve Ay ile konuşup yardım istemesi		
	Güneş'in Gittiği Gün	Güneş yerine asılan lamba		

		Kuş ve Bay bilimcinin güneşi ziyareti		
		Ay yerine asılan peynir		
	Ben Bir Çınar Ağacıydım	Ağlayan, gülen insan gibi bir ağaç	5	MEB
	Güneşin Uyuduğu Yer	Yorulan, konuşan güneş. Konuşan deniz ve bulut. Şaşıran bahçe, karınca, ceviz ağacı...		
	Kar Tanesinin Serüveni	Dile gelen kar tanesi		
	Kuş Ağacı	Konuşan ve yürüyen bir ağaç		
	Kuğular	Kumları altından taşları elmastan bir kumsal	6	Ata
		Kuğuların sal gibi sıralanıp kız kardeşlerini uçurmaları		
	Hacettepe	Tuttuğunun altın olması	6	MEB
	Meşe ile Saz	Konuşan meşe ve saz. Böbürlenlen meşe	7	Özgün
	Anadolu Üstüne	Bir bakraç ayranın bir orduya yetmesi	7	Özgün

Tablo 5'e göre sekiz hariç tüm sınıf düzeyindeki kitaplarda olağanüstülük motifi içeren metinlere yer verildiği görülmektedir. Toplam yirmi yedi olağanüstülük motifinin genellikle bitkilerin ve cansız varlıkların konuşturulması yoluyla ortaya çıktığı görülmektedir.

İmtihanlar: Buradaki tüm motifler bilmece, görevler ve araştırmalardır. Tanınma öyküleri aslında kimliği tespit etme sınavlarıdır; bilmece, zekâ imtihanlarıdır; görevler ve araştırmalar yetenek imtihanlarıdır. Ayrıca karakter ve diğer niteliklere ilişkin muhtelif imtihanlar da bulunmaktadır.

Tablo 6. İmtihanlar motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
İmtihanlar	Akıllı Evlat	Babanın mirasını kime bırakacağına karar vermek için oğullarının karakterlerini test etmesi	7	MEB
	Akıllı Kız	Hanın evleneceği kızı seçerken bilmece sorması	7	Özgün

Tablo 6, imtihanlar motifinin sadece yedinci sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer aldığını göstermektedir. İki farklı yayınevine ait kitapta bulunan bu motiflerin biri karakter testi, diğeri ise bilmece testidir.

Bilge ve Aptal: Bu bölüm bilgelik, akıllılık, aptallık alt kategoriden oluşmaktadır. Bunların ortak noktası tamamının zihinsel özelliklere atıf yapıyor olmasıdır.

Tablo 7. Bilge ve aptal motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Bilge ve Aptal	Karınca ile Ağustos Böceği	Karınca'nın kış için önceden hazırlık yapması	1	Bilim ve Kültür
	Tilki ile Leylek	Kandırmanın kandırılması: Leyleğin tilkiye benzer bir yöntemle, dar ağızlı bir sürahi ile çorba sunarak, ders vermesi.		
	Çiftçiyle Çocukları	Babanın çalışmanın en büyük hazine olduğunu göstermek için oğullarını tarlada hazine aramaya yönlendirmesi		

Parti Zamanı	Uyarıları dikkate alarak tavşanın eğlenirken başkalarını rahatsız etmemesi		
Mutluluk Pınarı	Ali ve Veli'nin babalarının varlığına güvenerek hiç çalışmamaları ve sonuçta mutsuz olmaları İki kardeşin çalışmanın değerini kavraması	3	Gizem
Kral ve Tohum	Kralın çocukların dürüstlüğüne sınamak için onlara çiçek açmayacak tohum dağıtması	3	MEB
Ormanlar Kralı	Tavşanın aklını kullanarak ateşin üzerinde yanmadan geçmesi		
Akıllı Güvercin Matuka	İş birliği yaparak güvercinlerin tuzaktan kurtulması	4	MEB
Yakutistan Masalı: Cesur Vay'ın Deniz Macerası	Morsun deniz dışında ilerleyemeyeceğini bilen Vay'ın çadıra kadar yarışmak istemesi ve balıkçıların onu öldürmesine engel olması	4	Özgün
Padişahın Ebrusu	Padişahın sahteciliği önlemek için fermanlarını kendi yaptığı işaretli ebrulara yazması		
Özgürlük	Kurdun özgürlüğü aç kalmaya tercih etmesi	5	Anıttepe
Güvercin	Bilge güvercinin tavsiyesi ile güvercinlerin iş birliği yaparak tuzaktan kurtulması	5	MEB
Ak Sakallı Bilge Dede	Ak sakallı bilge dedenin yargıcı hatalı kararından döndürmesi	6	Ata
Balıkçıl	Bilgece olmayan tutumun küçük kazanç ve büyük kayba neden olması: Kibirli davranan balıkçılın sonunda karnını doyurmak için sadece sümüklü böceğe kalması	6	MEB
Hacettepe	Tuttuğu her şeyin altın olmasını dilemesi		
Kaplumbağayla İki Ördek	Kaplumbağanın ağzını açtığı için düşmesi	7	MEB
Akıllı Evlat	Küçük evlâdın hem iyilik yapıp hem de memlekete faydalı insanlar yetiştirmeyi seçmesi		
Akıllı Kız	Karısının saraydan ayrılırken en sevdiği şey olarak hanı yanına alması sonucu hanın karısını affetmesi	7	Özgün
Kedi ile Fare	Akıllı farenin diğer düşmanlarından kurtulmak için zor durumdaki kediye yardım etmesi	8	MEB

Bilge ve aptal motifinin, ikinci sınıf hariç olmak üzere, tüm sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Toplam yirmi yerde geçen bu motiflerin bilgelik, akıllılık ve aptallık alt kategorilerinin tamamından örnekler içerdiği görülmektedir. Bilgelik bunlar arasında en sık rastlanan motif olarak öne çıkmaktadır.

Şansın Tersine Dönmesi: Burada Kül Kedisi masalının çeşitlemesi olan yoksulluktan zenginliğe geçişle ilişkilendirilen motifler bulunmaktadır. En küçük çocuğun zafer kazanması, ümitsiz kahraman, alçakgönüllülüğün ödüllendirilmesi, zayıfların zaferi ve gururun alçaltılması şansın tersine dönüşü motifleri arasında yer almaktadır.

Tablo 8. Şansın tersine dönmesi motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Şansın Tersine Dönmesi	Kırk Haramiler	Keloğlan'ın alçakgönüllülüğünün onu ve annesini saraya taşıması	3	Gizem

Şansın tersine dönmesi motifinin bir kez ve üçüncü sınıf düzeyi bir metinde yer almakta ve kahraman alçakgönüllülüğü nedeniyle ödüllendirilmektedir.

Geleceğin Tayini: Geri dönülemez hükümler, pazarlıklar, vaatler ve yeminler gibi geleceğin kesin düzenlemeleriyle ilgilidir. Ayrıca kehanetler ve lanetler de bu kategoride değerlendirilmektedir.

Tablo 9. Geleceğin tayini motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Geleceğin Tayini	Kız Kulesi	Falcıların kralın kızını yılan sokarak öleceğini bilmeleri	8	MEB

Geleceğin tayini motifinin MEB yayınevine ait sekizinci sınıf kitabında bir kez yer aldığı görülmektedir. Bu motif kehanetle ilgilidir.

Toplum: Sosyal sistemle ilgili motiflerdir. Kraliyet ve soyluluk, diğer sosyal düzenlemeler, aile, diğer sosyal bağlar, ticaret ve meslekler, devlet, gelenekler ve toplumla ilgili diğer motifler bulunmaktadır.

Tablo 10. Toplum motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Toplum	Çiftçiyle Çocukları	Baba ve oğulları	1	Bilim ve Kültür
	Kırk Haramiler	Keloğlan'ın annesinin elini öpmesi	3	Gizem
	Mutluluk Pınarı	Zengin baba ve babanın zenginliğine güvenen oğulları		
	Kral ve Tohum	Kral	3	MEB
	Hep Büyük Efsanesi	Cömert baba ve cimri oğul	4	MEB
	Padişahın Ebrusu	Padişah ve halk	4	Özgün
	Geyik Ana	Kırgızların aile yaşamı	5	Anıttepe
		Kırgızların geçim kaynakları: Tarım, hayvancılık ve balıkçılık		
	Kuğular	Padişahın ava çıkması	6	Ata
		Padişah, şehzade, hanım sultan, kadı...		
		Baba, evlat, üvey anne, damat		
	Sır Tutamayan At Bakıcısı	Padişah, şehzade, at bakıcısı	6	MEB
	Hacettepe	Padişah		

	Akıllı Evlat	Zengin adam - Aile: Baba ve üç oğul	7	MEB
	Akıllı Kız	Han, hanşa, çoban, ak sakallar, fakir kız	7	Özgün
	Kedi ile Fare	Dostluk ve düşmanlık. Kedi ve farenin diğer düşmanlarından kurtulmak için kısa süreli dostluk etmeleri	8	MEB
	Kız Kulesi	Kral, falcı, nöbetçiler		

Toplum motifinin, 2. Sınıf hariç olmak üzere, tüm kitaplarda bulunduğu ve 17 yerde geçtiği görülmektedir. Bu motifler toplum kategorisinin aile, toplumsal yapı, sosyal sınıf, gelenekler ile ticaret ve meslekler alt başlığına dahildir.

Ödüller ve Cezalar: Farklı eylem ve davranışların sonuçlarını içeren anlatılar bu kapsamda ele alınmaktadır. Bir işin ödüllendirilmesi, ödüllerin doğası, cezalandırılan eylemler ve ceza türleri bu kategoride yer almaktadır.

Tablo 11. Ödüller ve cezalar motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Ödüller ve Cezalar	Kuğular	Nilüfer'in asılması kararı	6	Ata
	Sır Tutamayan At Bakıcısı	Sırrı açıklamanın cezalandırılması	6	MEB
	Akıllı Kız	Hanın kendisinden başkasına öğüt vermeyeceğine söz vermesine rağmen sözünü bozan karısını saraydan kovması	7	Özgün

Ödüller ve cezalar motifi 6 ve 7. sınıf düzeyi kitaplarda yer almakta ve üç farklı yerde geçmektedir. Bunların tamamı ceza alt kategorisine aittir.

İnsanlık Dışı Zulüm: Bu kategoride çeşitli cinayet ve sakatlama yöntemleriyle birlikte, zalim akrabalar, acımasız fedakarlıklar terk edilmiş veya öldürülmüş çocuklar ile acımasız işkenceler bulunmaktadır.

Tablo 12. İnsanlık dışı zulüm motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
İnsanlık Dışı Zulüm	Kuğular	Üvey anne: Çocuklarına büyü yapan üvey anne	6	Ata
	Yusufoçuk	Çocuklarına eziyet eden üvey anne	7	MEB

İnsanlık dışı zulüm motifinin 6 ve 7. sınıf düzeyinde yer almakta ve iki farklı yerde geçmektedir. Bu motifler üvey annenin çocuklara eziyeti şeklindedir.

Evlilik: Burada aşk, evlilik, evlilik hayatı, saflık ve bekarlık, yasak cinsel ilişki, hamilelik ve doğum ile çocuk bakımı konusundaki motifler yer almaktadır.

Tablo 13. Evlilik motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Evlilik	Yusufoçuk	Eşi ölen adamın evlenmesi	7	MEB
	Akıllı Kız	Hanın evlenmesi	7	Özgün

Evlilik motifine 7. sınıf düzeyi yer verilmektedir.

Hayatın Doğası: Hayatın doğası ve eşitsizliğini konu alan motifler bu kategoride değerlendirilmektedir.

Tablo 14. Hayatın doğası motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Hayatın Doğası	Kırk Haramiler	Keloğlan ve annesinin çok fakir insanlar olması	3	Gizem
	Yakutistan Masalı: Cesur Vay'ın Deniz Macerası	Yaşamın adaletsizliği, fakirlik	4	Özgün
	Ak Sakallı Bilge Dede	Zengin ve fakir. Çok yoksul bir aile ve varlıklı komşuları	6	Ata

Hayatın doğası motifine 3, 4 ve 6. sınıf düzeyinde yer verildiği ve üç farklı yerde geçtiği görülmektedir. Bu motifler yaşamın adaletsizliği alt kategorisine aittir.

Din (ve dinî hizmetler): Dini hizmetler, dini kuruluş ve objeler, kutsal kişiler, dini inançlar, yardım, dini kurallar ve çeşitli dini motifler bu kategorinin alt kategorilerini oluşturmaktadır.

Tablo 15. Din motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Din (ve dinî hizmetler)	Kırk Haramiler	Dini inanış	3	Gizem
	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Ahtapotun yılan balığına dönüşmek için dua etmesi	4	Özgün
	Kuğular	abdest almak, namaz kılmak, tövbe etmek	6	Ata
	Hacettepe	Dua etmek, namaz kılmak, abdest almak	6	MEB
		Hızır'ın çıkagelmesi ve yardımı		
	Yusufçuk	Çocukların Allah'a "Bizi ya bir taş eyle ya bir kuş!" diye dua etmesi.	7	MEB

Din motifine farklı sınıf düzeylerinde altı kez rastlanmaktadır; bunlar genellikle dini inanç ve ibadetlere dairdir.

Karakter Özellikleri: Hem olumlu (sabır, alçakgönüllülük) hem de olumsuz (açgözlülük, cimrilik, kıskançlık) karakter özelliklerini gösteren motifler bu kategoride yer almaktadır.

Tablo 16. Karakter özellikleri motifi

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Karakter Özellikleri	Karınca ile Ağustos Böceği	Çalışkanlık ve tembellik/miskinlik	1	Bilim ve Kültür
	Tilki ile Leylek	Kurnazlık ve paylaşım		
	Çiftçiyle Çocukları	Çalışkanlık		
	Parti Zamanı	Kibarlık ve düşüncesizlik		
	Eylül ve Diş Dostları	Temizlik/sağlığa özen gösterme		
	Mutlu Kedi Doktorunu Güldürüyor	Sağlığına özen gösteren kedi		
	Tuhaf Köpek	Düşmanlık, ayrımcılık: Diğer köpeklerin benekli olduğu için	2	Ada

	hastalık bulaşacak diye benekli köpeği dışlamaları		
El ve Tırnaklar	Temizlik		
Futbolcu Efe	Çalışkanlık		
Tarzan	Doğa sevgisi		
Yalnız Köstebek	Sözünde durmamak	3	Gizem
Kırk Haramiler	Dürüstlük		
Mutluluk Pınarı	Çalışkanlık ve tembellik		
Deniz Kızı	Kirlilik(doğanın kirlenmesi) ve doğa sevgisi		
Düş Macunu	Kirlilik, fırçalanmayan sarı dişler		
Kırmızı Yaprak	Başkalarının eşyalarını alırken izin istememek		
Dünyayı Gezmek İsteyen Kirpi	Çalışkanlık, sabır		
Meraklıyım Soruyorum	Bilmek merakı		
Kral ve Tohum	Dürüstlük	3	MEB
Ormanlar Kralı	Akıllılık		
Üç Kardeş	Kibir, böbürlenmek		
Akıllı Güvercin Matuka	Birlikte hareket etmek, iş birliği	4	MEB
Hep Büyük Efsanesi	Cimrilik		
Kirpi Masalı	Dışlamak, ayrımcılık	4	Özgün
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Kendini olduğu hâliyle sevmek		
Yakutistan Masalı: Cesur Vay'ın Deniz Macerası	Cesarete övgü		
Çiçeklere Maniler	Çalışkanlığa övgü		
Sakız Ağacı	Ayrımcılık (Kavak ağaçlarının sakız ağacını dışlaması)		
Haydi Spora	Spor yapmayı sevmek		
Tavşan ile Kaplumbağa	Kendini beğenmiş şımarık tavşan	5	Anıttepe
Ben Bir Çınar Ağacıydım	Acımasızlık, doğaya ve diğer canlılara saygısızlık	5	MEB
Aslanla Fare	Yardımsever olmak	6	Ata
	Alçakgönüllü olmak, kibirden uzak durmak		
Balıkçıl	Zor beğenmek, aç gözlülük ve kibirlik-Uysallık	6	MEB
Sır Tutamayan At Bakıcısı	Sırda sadık kalmamak		
Hacettepe	Aç gözlülük		
Kaplumbağayla İki Ördek	Gevezelik	7	MEB
Meşe ile Saz	Kibirli meşe, alçakgönüllü saz	7	Özgün

Karakter özellikleri motifine, 8. sınıf hariç olmak üzere, tüm diğer sınıf düzeylerinde yer verilmekte ve otuz sekiz kez rastlanmaktadır. En fazla rastlanan motif olma özelliğine sahip karakter özelliklerinin olumlu ve olumsuz karakter özellikleri alt başlığına ait olduğu görülmektedir.

Çeşitli Motif Grupları (ve sembolizm): Bu kategoride formüller; sembolizm; kahramanlar; benzersiz istisnalar; tarihi, soyla ilgili ya da biyografik motifler ile korku hikayeleri yer almaktadır.

Tablo 17. Çeşitli motif grupları

	Motifin Geçtiği Metin	Motifin Metindeki Özellikleri	Sınıf Düzeyi	Yayınevi
Çeşitli Motif Grupları (ve sembolizm)	Kırk Haramiler	Kırk harami	3	Gizem
	Kırmızı Yaprak	Üç arkadaş		
	Üç Kardeş	Üç çam kardeş	3	MEB
	Padişahın Ebrusu	Üç ebru	4	Özgün
	Kuğular	Nilüfer'in rüyasına giren ak saçlı yaşlı kadının ona büyüünün etkisinden nasıl kurtulacağını anlatması	6	Ata
		Nilüfer'in rüyasına giren ak saçlı yaşlı kadından kardeşlerine yapılan büyüünün nasıl bozulacağını öğrenmesi		
		40 gün 40 gece düğün		
	Akıllı Evlat	40 atlı, 100 deve , 40 katır ve 40 erkek çocuk	7	MEB
		Kızıl ve boz akan su		
	Akıllı Kız	Doğanın üç gün aç bırakılması, üç ak sakal, üç bilmece	7	Özgün
		Ak doğan		
		Sarı Bay'ın çocuksuzluğu		

Çeşitli motif grupları kategorisinde toplam 12 motife farklı sınıf düzeylerinde rastlanmıştır. Bu motifler sembolizm kapsamında değerlendirilen sayı, renk ve rüya motifi türündedir.

2. Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılabilecek Masal Motifi Bakımından Zengin Metin Örneklerin Belirlenmesine Dair Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında kullanılabilecek masal motifleri bakımından zengin örneklerin belirlenmesine dair bulgular bu başlıkta ele alınmıştır. Bulgular masallar ve halk hikayeleri olarak belirlenen iki metin türü sınıfında incelenmiştir. Her bir metin türü ve içerdikleri motiflerle ilgili tablolara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir. Tablo 18’de motifler bakımından zengin masal örnekleri sunulmuştur:

Tablo 18. Masal motiflerine çeşitli masallardan örnekler

	Motifin Geçtiği Masal	Motifin Masaldaki Özellikleri	Masala Ulaşılan Kaynak
karakter özellikleri	Tilki, Kısıkcı ve Tosbağa	Kurnaz ve açgözlü tilki	Kumartaşlıoğlu, 2006
	Koyunla Çakal	İntikam alan koyun	
	Süpürgecinin Kızı	Bilmeceleri bilen kız	
	Altın Saçlı Kızla Sırma Saçlı Oğlan	Yardımlaşma davranışı	
	Tilki	Bir tilkinin kurnazlığı	

	Keçi Çobanı	Kibirliliği nedeniyle kadere karşı çıkan padişahın kötü sonu	
	Tereci Kızı	Gururlu padişahın pişman olması	
	Borçlu Oğlan	Yapılan iyiliğin karşılıksız kalmaması	
din (ve dini hizmetler)	Altın Koç	Dervişlerin kahramanlara yol göstermesi	Alıyev, 2011
	Mahmut ile Maymun Kız	Dua ile hayvanın insana dönüşmesi	Eren, 2017
	Şah İsmail	Derviş gelene kadar çocuğa isim verilmemesi	Kumartaşlıoğlu, 2006
evlili k	Sır Saklamayan Padişah Kızı Masalı	Padişahın küçük kızının korksa da bir yılanla evlenmesi.	Orta & Rahavi, 2024
aldatmacalar	Tilki	Bir tilkinin yolda karşılaştığı ayı ve kurdu kurnazlıkla kandırması	Kumartaşlıoğlu, 2006
	Küçük Tilki	Küçük kuruğuyla dalga geçilen tilkinin hile yapıp arkadaşlarının kuyruklarını koparması	
bilge ve aptal	Altı Kız Babası	Masal kızının zekasıyla altın elmayı hamamda Beyoğlu'nun cebinden alarak kendisine verilen görevi başarması	Özcan & Erdik, 2021
	Kaz Yollasam Yolar Mısın?	Masal kızının padişahın sorusuna zekice bir cevap vermesi	
	Ben Bir Yeşil Yaprak İdim	Şehzadenin sordurduğu soruya doğru cevap veren kızla evlenmesi	
imtihanlar	Tuz Kadar Sevgi	Padişahın oğulları arasından hangisinin tahta geçeceğine sorduğu soruya verdikleri cevaba göre karar vermesi	Atlı, 2018
	İlik Sultan	Tanıma imtihanı: Masal kızının tabutun başına gidip bir şiir okuması, böylece şehzadenin onu tanınması	Özcan & Erdik, 2021
	Bacı Bacı Can Bacı	Tanıma imtihanı: Şehzadenin balığın karnında şiir okuyan kızı duyarak onu tanınması ve kurtarması	
	Dünya Güzeli Mehmed Eşkîya	Evlilik imtihanı	
	Yedi Kardeşler	Sabır imtihanı: Kaybolan kardeşlerini bulmak için kahramanın annesinin yaptığı eşekle yola çıkması	
devler (ve şeytan)	Altın Saçlı Yiğit	Peri-Dev motifi: Bu Özbek masalında adam dev anasına sadaka verir. Dev anası da onu dileğini gerçekleştirip ona bir elma verir. Şartı ise doğacak oğlu yedi yaşına girince kendisine göndermesidir. Çocuğa merhametli peri ne yapması gerektiğini söyler.	Yalçınkaya, 2024
	Kayıp Nikâh	Peri kızı motifi: Bu Uygur masalında yüzük, peri kızı tarafından yiğide verilir. Yiğit ancak parmağındaki bu yüzük sayesinde sihirli bahçedeki meyvelerden yiyebilir.	
	Zülkarneyn	Dev motifi-Yüzük motifi: Bu Kırım Tatar masalında Zülkarneyn devin kaçırdığı kızları kurtarır. Kızlar ona isimlerinin yazılı olduğu yüzükleri verirler.	
	Zümrüdü Anka ile Şehzade	Ejderha motifi	Türkan, 2016
	Altın Elma	Elma ağacının her yıl verdiği tek altın elmayı ejderhanın çalması	
	Şah İsmail	Şah İsmail'in Gülperi adındaki kızın ağabeylerini devlerden kurtarması	Kumartaşlıoğlu, 2006

olağanüstülükler	Seyfölmülük	Melikşah'ın maymunlar diyarına padişah olması	Atlı, 2018
	Öksüz Kız	Öksüz kızın ab-ı hayat suyundan içtikçe ve suda yıkandıkça güzelleşmesi	Yalçinkaya, 2021
	Hırızva Güzeli	Hırızva Güzeli'ni bulmak için yola çıktıktan sonra taş kesilen oğlan ve arkadaşlarının üzerlerine ab-ı hayat damlatılmasıyla dirilmesi	
	Ne İdim Ne Oldum Ne Olacağım	Çaresiz bir hastalığa yakalandığı için dağ başına terk edilen padişah kızının iki kaya arasından çıkan ab-ı hayatı içtikten sonra yaralarının iyileşmesi	
	Saklamayan Padişah Kızı Masalı	Mindilhava'nın karısını bir ağaca kendisini de bir dervişe dönüştürmesi	Orta & Rahavi, 2024
	Çımbek	Yüzük motifi-Olağanüstü özellikler: Kel kahramanın Güzeli Ayım adında, olağanüstü özelliklere sahip eşinin onu birçok engelden kurtarması. Eşinin işleri öldürmesine yardım etmek için ona altın bir yüzük vermesi.	Yalçinkaya, 2024
	Bülbülgoya	Olağanüstü hayvan-olağanüstü nesne ve din motifi: Bu Uygur masalında büyülu bahçenin kapı bekçileri aslan ve kaplanlardır. Devler padişahının küçük kızı Bülbülgoya'yı bahçeden çalmaya gelen yiğide âşık olur ve ona sihirli bir yüzük verir. Yüzüğü gören aslan ve kaplanlar yiğidin kapıdan geçmesine izin verir.	Yalçinkaya, 2024
	Altın Yüzük	Bu Kazak masalında akyılan kendisine yardım eden Murat'a annesinin parmağında olan altın yüzüğü verir.	
	Şah İsmail	Çocuksuzluk motifi: Çocuğu olmayan bir padişahın, dervişin verdiği sihirli elmayı karısıyla yiyip elmanın kabuklarını da atına yedirmesi. Onun bir oğlu; atının da tayının olması.	Kumartaşlıoğlu, 2006
büyü (ve benzeri)	Sihirli Kandil	Yer altında mahsur kalan Alahaddin sihirli yüzük yardımıyla yeryüzüne çıkması	Yalçinkaya, 2024
	Muradına Ermeyen Dilber	Perinin kızı sihirli bir yüzük vermesi	
tabu (yasa)	Bacı Bacı Can Bacı	Yasak motifi: Erkek çocuğunun geyik izinde biriken suyu içerek yasağı çiğnemesi ve sonuçta geyik olması	Boz, 2023
	Yedi Kardeşler	Dev motifi-Yasak motifi	
çeşitli motif	Gençlikte Mi, Kocalıkta Mı?	Ok sembolü	Atlı, 2018

Tablo 19'da ise zengin motif içeriğine sahip halk hikayesi örnekleri sıralanmış; burada yer alan motiflerin özellikleri ile erişilen kaynağın bilgileri paylaşılmıştır:

Tablo 19. Masal motiflerine çeşitli halk hikayelerinden örnekler

	Motifin Geçtiği Halk Hikâyesi	Motifin Hikâyedeki Özellikleri	Kaynak
karakter özellikleri	Necef ile Perzad Hikayesi	Perzad Hanım'ın sadık, şair, yiğit, eğitimli ve inançlı biri olması	Kara, 1988
	İbrahim Hikayesi	Hüreynisa Hanım'ın şair ve âşık olması	
	Dirse Han'ın Oğlu Boğaç Han	Dirse Han'ın hanımın evlat sevgisi	
	Köroğlu Hikayesi	Rukiye Hanım'ın akıllı, zeki, olgun bir kişi olması	

	Baba Ruşen	Cömertlik, minnettarlık, fedakârlık, itaat, itaatsizlik, cesaret, kahramanlık, bağlılık, doğruluk, meraklılık	Dursun, 2016
	Zeynel Arap	Cömertlik, minnettarlık, cesaret, fedakarlık, itaat, kahramanlık, bağlılık, doğruluk, sahtekarlık, yalancılık, nankörlük, kıskançlık, zor kullanma	
	Baba Ruşen	Dua, namaz kılmak, cami, Allah inancı	Dursun, 2016
	Zeynel Arap	Dua, namaz kılmak, abdest alma, Kuran-ı Kerim okuma, Hak dine davet	
	Aşık Garip ve Şah Senem Hikayesi	Dua ederek dileğin kabul olması, babanın oğluna duası, beddua	Karakuş, 2023
	Kırmanşah	Dua ederek Allah'tan yardım isteme, çocuksuzluktan dolayı dua etme	
	Ercişli Emrah ve Selvi Han Hikayesi	Başına gelecek kötü işten dua ederek kurtulma, beddua, dua	
	Aşık Kerem ile Aslı Hikayesi	Çocuksuzluktan ötürü dua etmek, kişiyi Hak dine çağırarak, Kerem'in sevdiği için dua etmesi	
	Derdiyok ve Zülfüsiyah Hikayesi	dua	
	Arzu ile Kamber Hikayesi	dua	
	Tahir ile Zühre Hikayesi	Padişahın çocuksuzluktan ötürü dua etmesi, Tahir'in Zühre'ye bedduada bulunması	
	Tahir ile Zühre Hikayesi	Hızır veya derviş yardımı motifi	Akyüz, 2022
	Asuman ile Zeycan'ın Hikayesi	Namaz kılmak	Yapıcı, 2021
	Garip-Senem Hikayesi	Garib'in Cüneydi Bağdadi ile karşılaşması ve sorularına doğru cevap vererek duasını alması	Aydoğan, 2006
	Garip-Senem Hikayesi	Şah Senem'in dua etmesi ve duasının kabul olması	
	Avcı Mustafa ve Şahnizer Sultan Hikayesi	Bade içmek, dervişlik, keramet	Yağmur, 2017
	Yetim Abdullah ile Selvinaz Sultan Hikayesi	Dua	
	Komşu Kızı ile Afşin	Allah'a evlat vermesi için dua etme	Birkan Akhan, 2018
	Komşu Kızı ile Afşin	İki kadının rüyasında, pir-i fani dede elinden şerbet içmesi	
	Yaralı Mahmut Hikayesi	Hızır	Yağmur, 2017
hayatı	Baba Ruşen	Zenginlik ve yoksulluk	Dursun, 2016
	Yaralı Mahmut Hikayesi	Zenginlik ve yoksulluk	Yağmur, 2017
evlilik	Zeynel Arap	İlk görüşte aşk, rüyada âşık olma, evlilik, düğün merasimi	Dursun, 2016
	Köroğlu	Aşk, evlilik	Çetin, 1988
	Çöl Hasan ile Gül Safya	Âşık olma, sevgililerin karşılaşması	Türkan & Güneş, 2023

	Avcı Mustafa ve Şahnizer Sultan Hikayesi	Evlilik, düğün merasimi	Yağmur, 2017
insan dışı	Zeynel Arap	Yaralama, işkence, babanın oğlunu öldürmeyi planlaması	Dursun, 2016
esirler ve kaçaklar	Zeynel Arap	Kaçırılan prenses, devler tarafından kaçırılma, kuyuya hapsedme	Dursun, 2016
	Nevruz ile Gendab Hikayesi	Esirlik	Kara, 1988
	Çöl Hasan ile Gül Safya	Çöl Hasan'ın Safya'yı kaçırmayı	Türkan & Güneş, 2023
ödülleri ve cezalar	Baba Ruşen	Zenginlikle mükafatlandırma; iyiliği, çalışkanlığı ödüllendirme; kölelerin ödül olarak serbest bırakılması	Dursun, 2016
	Zeynel Arap	İhanete teşebbüs, kaçırmak, nankörlüğün cezalandırılması	
	Kadı ve Uğru Aşık Garip Hikayesi Hırsız Masalı	Cezalandırma, ödüllendirme	Çetin, 1988
	Avcı Mustafa ve Şahnizer Sultan Hikayesi	Şahnizer Sultan'ın babasının ceza için Mustafa'yı zindana atması	Yağmur, 2017
	Yetim Abdullah ile Selvinaz Sultan Hikayesi	Sabah Abdullah'ın doğruca zindana atılması	
	Yaralı Mahmut Hikayesi	Mahbub'un kendisini yenecek erkeklerle mükâfat olarak evleneceğini söylemesi	
toplum	Baba Ruşen	Kral, din adamları, köleler, cariyeler	Dursun, 2016
	Zeynel Arap	Kral, prens, din adamları, cariyeler	
	Kıssa-yı Fergun	Kral, cariyeler	
	Yetim Abdullah ile Selvinaz Sultan Hikayesi	İbrahim Şah, bir çift haber güvercininin saraydan alınması üzerine, güvercinler bulununcaya kadar kara giyileceğini söylemesi.	Yağmur, 2017
şans ve kader	Zeynel Arap	Kaderin değişmezliği, talihin iyi hediyeleri, şanslı insan, şanssız yerler, tesadüfi karşılaşmalar	Dursun, 2016
	Kıssa-yı Fergun	Kaderin değişmezliği, şanslı insan	
geleceğin tayini	Kıssa-yı Fergun	Kehanetin gerçekleşmesi, rüya aracılığıyla kehanet	Dursun, 2016
	Seyfî'l-Mülûk ile Bedî'ül Cemâl Hikâyesi	Kahramanların geleceğinin münecimler tarafından padişaha aktarılması	Savur, 2020
	Garip-Senem Hikayesi	Falcı ninenin uyarıları ve tavsiyeleri	Aydoğan, 2006
	Komşu Kızı ile Afşin	Nevirge ninenin anlatılan rüyadan geleceği tahmin etmesi	Birkan Akhan, 2018
	Komşu Kızı ile Afşin	Aksakallı bir dedenin Afşin'e sevdiğinin adının "Gül Sedef" olduğunu söylemesi ve nasıl kavuşacaklarını anlatması	
şansın	Zeynel Arap	Kötü giden talihin iyiye dönmesi, iyiliğin kötülük karşısında zafer kazanması	Dursun, 2016
	Kıssa-yı Fergun	Fakir oğlanın kral olması	

aldatmacalar	Zeynel Arap	Aldatarak ölümden kurtulma, aldatıcı anlaşmalar, aldatanın kendi tuzağına düşmesi, hileler ve sahtekarlıklar, ikiyüzlülüğün ortaya çıkarılması	Dursun, 2016
	Baba Ruşen	Kralın sarayına elbise değiştirerek girme, hain kral	Yağmur, 2017
	Avcı Mustafa ve Şahnizer Sultan Hikayesi	Mustafa'nın hekim kılığına girerek takma sakal takarak sevgilisinin yanına yalnız girmeyi başarması	
	Yaralı Mahmut Hikayesi	Mahbub'un, Arap'ın kıyafetlerini giyerek Mahmut ve askerleriyle savaşması, sahte ölüm	
bilge ve	Baba Ruşen	Akıllı bir insan, akıllı bir oğlan	Dursun, 2016
imtihanlar	Zeynel Arap	Kralın kızıyla evlenebilmenin şartları, hüner imtihanı	Dursun, 2016
	Çoban Mirzahan Hikayesi	Mirzahan'ın Aşık Bedirhan'la imtihanı	Yağmur, 2017
	Baba Ruşen	Zorla verilen görev, hüner imtihanı	Dursun, 2016
devle	Zeynel Arap	Devler	Dursun, 2016
	Baba Ruşen	Ejderhalar	
olağanüstülükler	Zeynel Arap	Devler tarafından korunan diğer dünyaya giriş, büyük devlerin fiziki görünüşleri, devlerin insanları kaçırmaları ve mağlup olmaları	Dursun, 2016
	Baba Ruşen	Ejderhanın ağzından ateşler saçması, ejderhaların öldürülmesi	Türkan & Güneş, 2023
	Çöl Hasan ile Gül Safya	Öldükleri yerdeki mendilin çimene dönüşerek cesetlerini gizlemesi	
	Avcı Mustafa ve Şahnizer Sultan Hikayesi	Derviş'in Avcı Mustafa'nın sevdiği kızı avcunun içinde göstermesi; Şahnizer Sultan'ın türkü söyleyerek iyileşmesi	Yağmur, 2017
	Seyfû'l-Mülûk ile Bedi'ül Cemâl Hikâyesi	Ejderha gibi ağzından alevler saçan yılan	Savur, 2020
	Yaralı Mahmut Hikayesi	Cadı	Yağmur, 2017
	Komşu Kızı ile Afşin	Ejderhanın gözü kuyruğunda olması Afşin'in ejderhanın kuyruğuna ok atıp ejderhanın gözünü kör etmesi	Birkan Akhan, 2018
	Komşu Kızı ile Afşin	Ejderhanın her mevsim başı gelip yaşları yedi ila on beş olan kızları yemesi	
	Kırmanşah Hikâyesi	Devlerin ikametgâhı olan ve olağanüstü özelliklere sahip mekân olarak Kâf Dağı	Tüzel, 2022
	Davutoğlu Süleyman Hikâyesi	Konuşan Zümrüdüanka	
	Zaloğlu Rüstem Hikâyesi	Devlerin ikametgâhı olan Kâf Dağı ve kahramana yardım eden Zümrüdüanka	
ölüler	Baba Ruşen	İnsanların kılıçtan geçirilmesi	Dursun, 2016
	Zeynel Arap	Devlerin öldürülmesi	
büyü (ve benzeri)	Kıssa-yı Fergun	Firavun'un rüyasında kayan bir yıldız görmesi	Savur, 2020
	Seyfû'l-Mülûk ile Bedi'ül Cemâl Hikâyesi	Sihirli nesneyi koruyan tılsımlı aslan	
	Tahir ile Zühre Hikayesi	Bade içme motifi	Akyüz, 2022

	Yaralı Mahmut Hikayesi	Cadının sihir gücüyle Mahmut'u geyik şekline sokması ve böylece kavuşmalarını engellemesi, cadının uçarak İstanbul'a gitmesi	Yağmur, 2017
	Seyfî'l-Mülûk ile Bedî'ül Cemâl Hikâyesi	Şehzadeye göz değdiğine inanılması ve çözüm aranması	Savur, 2020
	Tahir ile Zühre Hikayesi	Elma motifi (Çocuk sahibi olmak için elma yemek)	Akyüz, 2022
	Bozciğit Hikayesi	Rüyada aksakallı bir dervişin yardımına nail olma Sıçan aracılığıyla bulunan şifalı ot Kahramanın mezarının kendiliğinden açılması	Abalı, 2018
	Arzu ile Kamber Hikayesi	Elma yiyerek çocuk sahibi olma	Çetindağ Süme, 2015
	Hal Mahmut Hikayesi	Kırmızı bir elma yiyerek çocuk sahibi olma	
	Adil Şah Hikayesi	Elma yiyerek çocuk sahibi olma	
tabu (yasa)	Zeynel Arap	Sırları açıklama yasağı, yasaklanan ülke	Dursun, 2016
efs an	Baba Ruşen	Ejderha, konuşan at	Dursun, 2016
	Zeynel Arap	Konuşan at, akıllı hayvanlar	
çeşitli motif grupları ve sembolizm	Kerem ile Aslı	Aşk ve ayrılık motifi	
	Leyla ile Mecnun	Aşk ve ayrılık motifi	Yıldız, 2012
	Cemşid-i Hurşid	Aşk ve ayrılık motifi	Yapıcı, 2021
	Seyfî'l-Mülûk ile Bedî'ül Cemâl Hikâyesi	Aşk motifi	Savur, 2020
	Garip-Senem Hikayesi	Aşk motifi	Aydoğan, 2006
	Seyfî'l-Mülûk ile Bedî'ül Cemâl Hikâyesi	Yemin ve ant motifi	Savur, 2020
	Seyfî'l-Mülûk ile Bedî'ül Cemâl Hikâyesi	Çocuğa ad verme motifi	
	Garip-Senem Hikayesi	Çocuğa ad verme motifi	Aydoğan, 2006
	Tahir ile Zühre Hikayesi	Çocuğa ad verme motifi	Akyüz, 2022
	Seyfî'l-Mülûk ile Bedî'ül Cemâl Hikâyesi	40 sayısına ilişkin motif	Savur, 2020
	Garip-Senem Hikayesi	40 haydut	Aydoğan, 2006
	Komşu kız ile Afşin	40 gün 40 gece düğün	Birkan Akhan, 2018
	Seyfî'l-Mülûk ile Bedî'ül Cemâl Hikâyesi	Rüya Motifi	Savur, 2020
	Tahir ile Zühre Hikayesi	Rüya motifi	Akyüz, 2022

Seyfî'l-Mülûk ile Bedi'ül Cemâl Hikâyesi	Gurbete gidiş dönüş motifi	Savur, 2020
Bozciğit Hikayesi	Bozciğit Sayıpcamal'ı bulmak için gurbete çıkması	Abalı, 2018
Tahir ile Zühre Hikayesi	Çocuksuzluk motifi	Akyüz, 2022
Komşu Kızı ile Afşin	Çocuksuzluk motifi	Birkan Akhan, 2018
Tahir ile Zühre Hikayesi	Mucizevi hamilelik ve doğum motifi	Akyüz, 2022

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, ilki Türkçe ders kitaplarında yer alan masal motifleri ve mitolojik unsurları tespit etmek ve diğeri bu kitaplarda kullanılabilecek masal motifi ve mitolojik unsurlar bakımından zengin metin örneklerini belirlemek olmak üzere iki esas amaç çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İlk amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığının EBA sistemi üzerinden erişilen ve 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında 1-8. Sınıf düzeylerinde kullanılan 14 Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan masal, efsane ve fabl türündeki metinler tespit edilerek içerdikleri motifler ve mitolojik unsurlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda toplam 185 motif ve mitolojik unsur tespit edilmiştir. Bunların dağılım oranları incelendiğinde en yüksek oranı %21 ile karakter özelliklerinin oluşturduğu, bunu %19 ile efsanevi hayvanlar ve %15 ile olağanüstülüklerin takip ettiği görülmüştür. Tespit edilen motifler arasında en düşük oranı ise %1 ile imtihanlar, şansın tersine dönmesi, geleceğin tayini, insanlık dışı zulüm ve evlilik oluşturmaktadır. Tabu, ölümler, devler, aldatmacalar, şans ve kader, esirler ve kaçaklar ile mizah ise incelenen metinlerde hiç rastlanmayan motiflerdir. Sayısal açıdan 185 motif ve mitolojik unsurun tespit edilmesi bir çeşitliliği ortaya koymakla birlikte dağılımın oransal açıdan düzensizliği dikkat çekmektedir. Ayrıca bu durum niceliğin ötesinde niteliksel açıdan ele alındığında özellikle ilköğretim düzeyinde tespit edilen masal ve fablların anonim özellikler taşımayan yapay metinler olduğu görülmektedir. Özellikle karakter özellikleri, efsanevi hayvanlar ve olağanüstülükler motiflerinin en yüksek orana sahip olmasında bu metinlerin etkisi büyüktür. Sonuçta hayvan ya da cansız cisimlerin konuşturulması yoluyla kurgulanan ve daha çok eğitsel bir mesaj verme kaygısı taşıyan bu metinler ile bir kültür aktarımı ve milli kimlik inşasının sağlanması olasılığı tartışmaya açıktır. Öte yandan anonim metinler Türk mitik tefekkürünün bir yansımasıdır (Bayat, 2007). Böylece nesiller arası kültürel akışı düzenleyen bir köprü olma görevini doğal olarak yerine getirmektedir (Gökben Saluk, 2018). Bascom eğitim veya kültürün gelecek nesillere aktarılması ile değerlere, toplum kurumlarına ve törelere destek vermeyi folklorun temel işlevleri olarak değerlendirmektedir (Yılmaz, 2018, s. 57). Bu bağlamda ders kitapları için seçilen masal ve benzeri metinlerin anonim olmasının, yani folklor ürünleri arasından seçilmesinin daha isabetli olacağı açıktır. Yumru (2025) da bu konuda toplumun bilinçaltında yatan önemli unsurları içerdiğinden mitolojik öğeler içeren ürünlere ders kitaplarında yer vermenin kültür aktarımındaki faydasının altını çiziyor. Bununla birlikte milli folklor ve kültürün aktarımı bağlamında ders kitaplarını inceleyen araştırmasında Okur (2013) kitapların içeriklerini folklor ürünü olan metinler bakımından yetersiz bulmuş ve bu metinlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Türkçe ders kitaplarının incelendiği birçok çalışmada metin içerikleri yetersiz bulunmuştur (Baki, 2019; Çarkıt, 2020; Gülden, 2019; Mutlu & Dinç, 2019; Pilav vd., 2015; Şakiroğlu, 2020; Şimşek, 2017; Tarakçı & Kalenderoğlu, 2022; Yılar & Kaşka, 2023). Bu çalışmalarda Türkçe ders kitapları ve kitaplardaki metinler kök değerler, kültür aktarımı, değer ve karakter eğitimi kapsamında ele alınmıştır. Bu anlamda ikinci araştırma amacı kapsamında belirlenen masal motifleri ve mitolojik unsurları bakımından zengin metin örneklerinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda özellikle kültürümüzde sık rastlanan motifleri içeren örnek metinlere erişmek amacıyla “masal motifleri” ve “halk hikayelerinde motifler” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar masallar ve halk hikayeleri için ayrı ayrı tablolastırılmıştır. Tablolarda kaynak metinler, motiflerin türü ve motifin geçtiği metindeki özellikleri açıklanmıştır. Böylece dersin amaçları ve hedef kitlenin özellikleri kapsamında metin belirlemenin daha pratik bir süreç olması planlanmıştır. Bu durum öğretmenlerin ders kitabına seçilen metinlerin dikkat çekici nitelikte ve öğrenci seviyesine uygun

olmaması konusundaki sorunlarına (Çarkıt, 2018) da çözüm sağlayacaktır. Bu bağlamda erişilen sonuçların ders kitabı yazarlarına ve ek metinlere ihtiyaç duymaları hâlinde Türkçe öğretmenlerine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abalı, İ. (2018). Bozciğit Hikâyesi'nde olağanüstülük motifleri. *Uluslararası Folklor Akademisi*, 1(1), 1-6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/folklor/issue/36547/406343>
- Akarsu, B. (1998). *Dil kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, 285, 423-433. <https://kutuphane.tdk.gov.tr/details?id=71633>
- Akyüz, E. (2022). “Tahir ile Zühre” hikâyesinde bulunan ana motifler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 8(2), 141-147. <https://doi.org/10.46442/intjcss.1170222>
- Aliyev, R. (2011). Türk masallarında motivasyon, formül, mitolojik motif ve mitolojik karaktere özgü özellikler. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 4(8), 47-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mahder/issue/28395/301986>
- Aşıcı, M. (2005). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama: Türkçe dersi örneği. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (s. 243-263). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atlı, S. (2018). Anadolu masallarında “padişah olma” motifi üzerine bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 1-17. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.437771>
- Aydoğan, E. (2006). *Anadolu sahası Türk halk hikâyelerinde mitolojik unsurlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146. <https://doi.org/10.34234/ded.460042>
- Baştürk, M. (2005). Ders kitaplarının tarihçesi. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (s. 13-36). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayat, F. (2007). *Mitolojiye giriş*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtımı konusu projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/165/bayrakci.htm
- Birkan Akhan, E. (2018). “Komşu Kızı ile Afşın” halk hikâyesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(23), 111-120. <https://doi.org/10.26466/opus.526475>
- Boz, İ. (2023). Anadolu masallarındaki yasak (tabu) motiflerinin kültürel unsurlar açısından incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16(41), 69-81. <https://doi.org/10.12981/mahder.1190327>
- Çarkıt, C. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590555>
- Çarkıt, C. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde kültür aktarımına yönelik uygulamalar. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1380-1389. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4017>
- Çetin, İ. (1988). *Türk halk hikâyeleri içinde Hikaye-i Uğru ile Kadı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetindağ Süme, G. (2015). Halk anlatılarında olağanüstü biçimde hamile kalma motifi. *International journal of Eurasia social sciences*, 6(20), 135-151. <https://www.ijoes.com/DergiTamDetay.aspx?ID=401&Detay=Ozet>

- Demirel, . & Kırılu, K. (2005). Eğitim ve ders kitapları. . Demirel ve K. Kırılu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (s. 1-11). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (DKEAY). (2021). *T. C. Resmi Gazete* (Sayı: 31628). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının nitelik yönünden değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1310-1328. <https://doi.org/10.24315/tred.978264>
- Dursun, T. (2016). *Nurmuhammet Andalıp'ın Baba Ruşen, Zeynel Arap ve Kıssa-yı Figun halk hikâyelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Ekici, M. (1998). Halk bilimi çalışmalarında metin (text), doku (texture), sosyal çevre ve şartlar (konteks) ilişkisinin önemi. *Milli Folklor*, 39, 25-34. <https://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=39&Sayfa=24>
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eren, M. (2017). Anadolu sahası Türk masallarında dua motifi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 355-375. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunitaed/issue/27265/287039>
- Gökben Saluk, R. (2018). Mit ve mitoloji. F. A. Turan ve M. Ozan (Eds.), *Türk mitolojisine giriş* içinde (s. 7-16). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gülden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kara, Y. (1988). *Halk hikâyelerinde kadın*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karagöz, E. (2019) "Motif-Index of Folk-Literature" kullanımı ve karşılaşılan bazı sorunlara çözüm önerileri. *Milli Folklor*, 16(124), 75-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907492>
- Karakuş, Y. (2023). *Anadolu sahası Türk halk hikâyelerinde dua ve beddua motifi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılıç, D. (2005). Ders kitabının öğretimdeki yeri. . Demirel ve K. Kırılu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (s. 37-53). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice, veusing software*. Los Angeles: Sage.
- Kumartaşıloğlu, S. (2006). *Balıkesir masallarında motif ve tip araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/872526>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Meydan, E. (2021). Ortaokul (5, 6, 7, 8) Türkçe ders kitaplarındaki edebi metinlerin değerler eğitimi açısından yeterliliği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tudad/issue/65661/1004391>
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı:14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuatmetin/1.5.1739.Pdf>

- Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. New York: MacMillan.
- Mutlu, H. H. & Din, S. (2019). 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. <https://doi.org/10.16916/aded.593400>
- Okur, A. (2013). Milli kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 877-904. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.470>
- Orta, N., & Rahavi, M. (2024). şekil değiştirme motifi bakımından bir Türk masalı ile İran masalının karşılaştırılması: Sır saklamayan padişah kızı-Mehrinnekar ile Sultan Mar. *Folklor/Edebiyat*, 30(117), 101-124. <https://doi.org/10.22559/folklor.2582>
- Ozil, ř. & Tapan, N. (1991). *Türkiye'nin ders kitapları : Ortaöğretim ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım*. İstanbul: YDD Yayınları.
- zcan, D., & Erdik, ř. (2021). Türk halk masallarında imtihan motifi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (6), 285-297. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1023944>
- Pilav, S., Demir, H. A. & Demir, H. (2015). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 16-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441358>
- Savur, H. (2020). Seyf'1 Mlk ile Bed'1 Cemal Hikyesi'nin motifleri zerine. *Uluslararası akademik araştırmalar dergisi*, 3(2), 113-125. <https://doi.org/10.48174/buaad.825662>
- Seyidoğlu, B. (2014). *Mitoloji zerine araştırmalar: Metinler ve tahliller*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1111799>
- şimşek, ř. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde karakter eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (13), 357-364. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/564383>
- Tarakçı, R. & Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki ykleyici metinler. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 139-157. <https://doi.org/10.52974/jena.1133254>
- Tekşan, K., ınpolat, E. & Uyar, Y. E. (2023). 2000-2022 yılları arasında kullanılan Türkçe ders kitaplarında metin seçimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2129-2178. <https://doi.org/10.17152/gefad.1246579>
- Thompson, S. (1975). *Motif-index of folk-literature: A classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, mediaeval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends (Volume 1)*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Türkan, H. K. & Güneş, A. (2023). "l Hasan ile Gl Safya" Hikyesi'nin epizot tahlili ve motif yapısı. *TRKBITİğ Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3/2, 99-117. https://turkbitigdersisi.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=73100
- Türkan, K. (2016). Balkan Türk masallarında mitolojik bir figür: Ejderha. *Journal of International Social Research*, 9(45), 219-226. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-mythological-figure-in-the-balkan-turkish-folktales-dragon.pdf>
- Tüzel, A. (2022). Türk halk hikyelerinde Kaf Dağı motifi üzerine bir inceleme. *TRKBITİğ Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 128-136. https://turkbitigdersisi.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=63286
- Yağmur, S. K. (2017). şık Günay Yıldız'ın hikeleriyle Yaralı Mahmut Hikyesi'nin motif mukayesesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(1), 141-147. <https://doi.org/10.46442/intjcss.1170222>

- Yalçınkaya, F. (2021). Türk dünyası masallarındaki kutsal su motifi: Abı hayat. *Uluslararası Uygar Araştırmaları Dergisi*, (18), 62-70. <https://doi.org/10.46400/uygur.1004874>
- Yalçınkaya, F. (2024). Türk dünyası masallarında kapıları aan yüzük. *Folklor Akademi Dergisi*, 7(2), 814-823. <https://doi.org/10.55666/FOLKLOR.1421557>
- Yapıcı, B. (2021). *Klasik Türk şiirinde halk hikyelerinin imge olarak kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yılar, . & Kakşa, M. H. (2023). Ders kitaplarında mill kültürün yeterince aktarılıp aktarılmadığına yönelik sınıf ğretmenlerinin görüşleri. *Educational Academic Research* (51), 1-10. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.1028565>
- Yıldırım, İ. (2022). Kültürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel ocuk oyunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 173-184. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073882>
- Yıldız, T. (2012). *Sinemada halk hikyelerine metinlerarası bir bakış*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, A. (2018). Araba arkası yazılar ve folklorun beş işlevi. *Milli Folklor Dergisi*, 15(118), 49-62. <https://www.millifolklordergisi.com/PdfViewer.aspx?Sayi=118&Sayfa=49>
- Yumru, D. (2025). Dil ğretiminde kültür aktarımı bağlamında mitolojik ve arkeolojik geler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 310-322. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1574726>

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkçe Ders Kitaplarında Masal Motifleri ve Mitolojik Unsurlar

Folktale Motifs and Mythological Elements in Turkish Textbooks

Duygu YÜCEER  & Fatma AÇIK 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.390](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.390)

Geliş/Received: 01/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Individuals acquire their mother tongue through natural exposure from birth until school age, and then encounter it within a specific plan and program in formal educational institutions. The primary goal of this process is to develop the individual's comprehension and expression skills to the highest possible level within the framework of the mother tongue. Mother tongue education is not only a process aimed at developing basic language skills but also a means of cultural transmission. This process is primarily shaped by textbooks, which are among the most widely used instructional tools in educational settings. Defined as printed instructional materials (Demirel & Kıriloğlu, 2005, p. 2), textbooks, like all works written in the language of a society, serve as transmitters of that society's cultural heritage (Aşıcı, 2005, p. 247). This situation requires that the texts selected for Turkish textbooks be selected among the examples that are the best representatives of Turkish culture. On the other hand, many studies in the field have drawn attention to the inadequacies concerning textbook content and the selection of texts within them (Aksan, 1975; Dilekçi, 2022; Ozil & Tapan, 1991; Meydan, 2021; Yıldırım, 2022). In this context, the aim of the present research was to determine the motifs and mythological elements in the texts in Turkish textbooks, as well as to determine the examples of texts that are rich in motifs and mythological elements and can be used in Turkish textbooks.

Methods

The research was carried out with a qualitative approach. Document analysis was used as a data collection method. The data were analyzed through a deductive content analysis (Elo & Kyngas, 2008). In this context, the categories developed by Thompson (1975) were used as the basis for the analysis of motifs in the texts. Inter-coder agreement was taken into account in the coding (Kuckartz, 2014). The data sources used to achieve the first research objective -identifying the folktale motifs found in Turkish textbooks- consisted of 14 Turkish textbooks used at grade levels 1 through 8 during the 2023-2024 academic year. These textbooks were accessed through the Ministry of National Education's system. For the second research objective -determining examples of texts rich in folktale motifs that can be used in Turkish textbooks- the documents analyzed included theses, articles, and books.

Results and Discussion

For the first objective of the study, 14 Turkish textbooks were examined. Within these books, texts belonging to the genres of fairy tales, legends, and fables were identified, and the motifs and mythological elements they contained were analyzed. As a result of the analysis, a total of 185 motifs and mythological elements were identified. When their distribution ratios were examined, it was found that traits of character had the highest proportion with 21%, followed by animal motifs with 19%, and marvels with 15%. Although the identification of 185 motifs and mythological elements demonstrates numerical diversity, the irregularity of their proportional distribution is noteworthy. Moreover, from a qualitative standpoint, it was observed that the tales and fables identified at the primary school level were mostly artificial texts lacking anonymous characteristics. The high frequency of motifs such as

traits of character, animal motifs, and marvels can largely be attributed to these types of texts. Consequently, the possibility of achieving cultural transmission and construction of national identity through such texts, which are constructed by personifying animals or inanimate objects and primarily aim to convey moral or educational messages, remains debatable. On the other hand, anonymous texts are reflections of the Turkish mythic imagination (Bayat, 2007), thus naturally fulfilling the function of serving as a bridge that regulates intergenerational cultural flow (Gökben Saluk, 2018). Bascom considers the transmission of education and culture to future generations, as well as the reinforcement of values, social institutions, and traditions, as among the fundamental functions of folklore (Yılmaz, 2018, p. 57). In this regard, it is evident that selecting anonymous works -those belonging to the corpus of folklore- as texts for textbooks would be a more appropriate choice. Similarly, Yumru (2025) emphasizes the importance of including works containing mythological elements in textbooks, as they reflect significant aspects of a society's collective subconscious and contribute to cultural transmission. In a related study, Okur (2013) found that the contents of textbooks were insufficient in terms of including folkloric texts and argued that such works should be represented more extensively. Likewise, numerous studies examining Turkish textbooks have reported inadequacies in text content (Baki, 2019; Çarkıt, 2020; Gülden, 2019; Mutlu & Dinç, 2019; Pilav et al., 2015; Şakiroğlu, 2020; Şimşek, 2017; Tarakçı & Kalenderoğlu, 2022; Yılar & Kaşka, 2023). In this sense, it is believed that the examples of texts identified within the scope of the second research objective -those rich in folktale motifs and mythological elements- will contribute to the field. To this end, in order to access sample texts containing motifs frequently encountered in Turkish culture, searches were conducted using the keyword "folktale motifs". The findings were tabulated. In the tables, the source texts, types of motifs, and the characteristics of these motifs as they appear in the texts were described. In this way, it was intended to make the process of selecting appropriate texts more practical in line with the course objectives and the characteristics of the target audience. This approach also aims to address teachers' concerns regarding the lack of engaging and level-appropriate texts in textbooks (Çarkıt, 2018). In this context, the results obtained from the study are expected to serve as a valuable reference both for textbook authors and for Turkish language teachers who may require supplementary texts.

Araştırma Makalesi / Research Article

Yalın İnsan Kaynakları Yönetimi: Bütünsel Bir Model Önerisi ve Tekstil Sektöründe Bir Uygulama

Lean Human Resources Management: An Integrated Model Proposal and An Application in Textile Industry

Tekiner KAYA¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.338](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.338)

Geliş/Received: 28/09/2025

Kabul/Accepted: 26/02/2026

Öz

Yalın üretim ve yönetsel yaklaşım modeli son yıllarda kurumların verimliliklerin arttıran ve çalışan potansiyelinin maksimum oranda sahaya yansıtılmasına imkan tanıyan yaklaşımlardan biri haline geldi. Gelişimini halen sürdürmekte olan bu yaklaşım, özü itibari ile katma değer yaratmayan süreçlerin ortadan kaldırılarak verimliliğin artırılmasına odaklanmakta. Kurumlarda israf edilen en önemli kaynaklardan birisi ise insandır. Bu kapsamda insanın zihinsel gücünü ortaya koymasına imkan tanıyacak mekanizmaların kurulması, gönül gücünü kullanabilmelerini sağlayacak sistemlerin ve yaklaşımların kurumlarda geliştirilmesi, kurumların sürekliliğini ve karlılığını güvence altına alacak yaklaşımlar olacaktır.

Yukarıdaki temel ilkeler çerçevesinde, tüm insan kaynakları yönetim araçlarının, yalın bir dönüşüm sürecinde hangi ilkeler ışığında hangi pratikle hayata geçirilmesi gerektiği önemlidir. Bu çalışmada, teknolojiyi üreten ve kullanan insan unsuruna odaklanılmış, bizleri bekleyen teknoloji yoğun iş dünyasında insanın bu süreçteki rolü, yalın bir bakış açısı ile aydınlatılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amacı, teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme sürecinde, insan kaynakları politikalarının ve stratejilerinin geleneksel insan kaynaklarında yer alan araçlar ile bütünleşik olarak nasıl yapılandırılması gerektiğini ve bütünsel etkileşimi ortaya koymaktır. Bu amaçla, yalın üretim ve yalın yönetim ilkeleri doğrultusunda yazılı dökümanlara dayalı belgesel kaynak derlemesi yönteminden yola çıkılarak etkileşimli bir bütünleşik yalın insan kaynakları yönetimi modeli geliştirilmiştir. Model, Türkiye’de tekstil sektöründe faaliyet gösteren büyük ölçekli bir kurumda iki yıl süren bir çalışma sonucunda uygulamaya konulmuş; uygulama sonucunda elde edilen kazanımlar üç ana başlık altında bulgular kısmında sunulmuştur: Kurumsal altyapı, yönetsel beceri, çalışan gelişimi. Önerilen entegre sistem, uygulayıcılara ve karar vericilere, insan kaynakları yönetimi süreçlerinde, gerekçeleri ile birlikte yalın yaklaşımı nasıl adapte edebileceklerine ilişkin somut bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnsan-Teknoloji etkileşimi, yalın insan kaynakları yönetimi, yalın dönüşüm.

Abstract

In recent years, the lean manufacturing and managerial approach model has become one of the prominent methodologies that enhance institutional efficiency and enable the optimal utilization of employee potential in operational processes. Still undergoing development, this approach fundamentally aims to eliminate non-value-adding activities and to increase productivity. Among the most critical resources wasted within organizations is human potential. In this context, establishing mechanisms that allow individuals to utilize their intellectual capacity and developing systems and approaches that

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç.Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, Nevşehir, Türkiye. tekiner.kaya@nevsehir.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Kaya, T., (2026). Yalın İnsan Kaynakları Yönetimi: Bütünsel Bir Model Önerisi ve Tekstil Sektöründe Bir Uygulama. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2),957-972.

enable the engagement of their emotional commitment are essential strategies for ensuring organizational sustainability and profitability.

Within the framework of these fundamental principles, it is crucial to determine which human resource management tools should be implemented, and through which practices, in the context of a lean transformation process. This study focuses on the human factor as both a producer and user of technology, and seeks to clarify the role of humans in an increasingly technology-driven work environment from a lean perspective. The primary objective of the study is to demonstrate how human resources policies and strategies should be structured in an integrated manner with traditional HR tools during the processes of technological advancement and digitalization, thereby revealing the nature of their holistic interaction.

To achieve this goal, an interactive integrated lean human resources management model was developed using a documentary research method based on written sources, in alignment with the principles of lean manufacturing and lean management. The model was implemented as a result of a two-year study at a large-scale organization operating in the textile industry in Turkey. The results are presented in the findings section under three main headings: institutional infrastructure, managerial skills, and employee development. The proposed integrated system provides practitioners and decision-makers with a concrete perspective on how to adopt the lean approach in human resources management processes, along with the rationale.

Keywords: Human-Technology Interaction, Lean Human Resources Management, Lean Transformation

GİRİŞ

Yalın insan kaynakları (İK) yönetim sistemi özü itibari ile, her bir çalışanı ayrı ayrı geliştirme mantığı ve kendi kişisel hedefleri ve konumları çerçevesinde çözümler üretmesi yolu ile, topyekün insan kaynağının ve yönetim metotlarının geliştirilmesi sistemidir. Kurumlarda insan kaynağı, yalın üretimde ve yönetimde başarı ya da başarısızlığı belirleyen anahtar kaynaktır.

Bu bakış açısı ile, insan kaynakları yönetimi, sadece insan kaynakları bölümünü kurmakla gerçekleştirilemeyecek kadar geniş bir alandır. Yukarıdan aşağıya, tüm organizasyon, yönetim ve amirler insan kaynakları yönetiminin önemini içselleştirmeli ve yalın İK yönetiminin amaçlarını ve felsefesini anlamalıdır. Bunu yapabilmek için ise, tüm çalışanlar yalın İK ilkeleri ve programları çerçevesinde rollerini oynamalıdır.

Yalın dönüşüm, köklü bir dönüşüm sürecidir ve yalın İK yalın dönüşümün en önemli boyutu olan insan boyutunu yapılandırır. Bu çalışma, bir yalın dönüşüm sürecinde kullanılan araç ve yöntemleri, sistematik olarak bir araya getiren, süreçte kullanılan her bir aracın hangi amaca hizmet ettiğini ortaya koyarak, büyük resmi ve süreçte insan kaynakları yönetiminin önemini göstermeyi amaçlamaktadır. Pek çok yalın dönüşüm projesinin başarısızlığının altında yatan ana sebep, insanı sistemin odağına koymadan, çalışan potansiyelin tam olarak kurumsal performansa yansıtamayan yönetsel yaklaşımlardır. Yalın İK Yönetimi yaklaşımı, özü itibari ile klasik İK fonksiyonları ve uygulamalarının üzerine inşa edilmeli, fakat bütünsel yaklaşım açısından bir fonksiyonlar zinciri olarak düşünülmelidir. Her bir fonksiyonun, aslında bağımsız olarak değil, birbirini tamamlayıcı ve yalın dönüşümün başarısında kritik rol oynayıcı olduğu vurgulanmaktadır.

Çalışma, insan kaynakları yönetimi literatürüne, bütünsel ve yalın bir perspektifte süreç odaklı ve geliştirici bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır. Yalın İK yönetimi kavramı, temel ilkeleri, prensipleri ve amacının yanında, çalışmanın esas odağına oturtulan bütünlük bir model önerisinin de yer aldığı alt başlıklardan oluşan çalışmanın bulgular bölümünde ise, Türkiye’de tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede, önerilen modelin uygulanması sonucunda elde edilen kazanımlar ve çıktılar ele alınmıştır.

Kavramsal Çerçeve ve Yalın İnsan Kaynakları Yönetimi

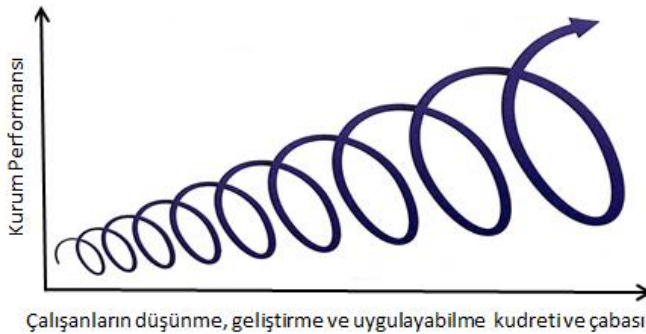
Kurumsal başarıyı sürekli kılmak için, insana saygı duyan, yapısal ve sistematik bir yönetim anlayışını oluşturmak esastır. Bu kapsamda insan kaynakları yönetiminin amacı, üç temel yönetim kaynağı olan insan, malzeme ve sermaye faktörlerinden olan “insan” unsurunun, en etkin şekilde kullanımını sağlamak ve kurum performansını bütünsel olarak en çoklamaktır. Küresel rekabet ortamında sürekli başarı kazanmak ve kurumsal başarının sürekliliğini sağlamak için, yüksek beceri ve yetkinlikler

geliştirerek, istikrarlı ve akılcı mali politikalar üretilmelidir. Bu politika, kuruma bağlı yüksek nitelikli çalışanlar geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Böylelikle, tüm örgütte yüksek performans bütünsel olarak sağlanabilir.

Böyle bir yönetim sistemi çatısı altında, doğal olarak en önemli yönetim kaynağı, kurumda görev yapan her bir çalışanın düşünme, geliştirme ve bunu hayata geçirebilme becerisidir. Bu çerçevede “insana saygı” ilkesi, Yalın İK’nın temel taşıdır. Kurumsal bir inançtır. Çalışanına güvenmeyen, çalışanın fikirlerine değer vermeyen, onu önemli bir kaynak olarak görmeyen sistemlerin, bütünsel olarak insan becerilerinden yararlanma kapasitesi sınırlı olacaktır. İnsana saygı, öncelikle, işi ile ilgili olarak her bir çalışanın ihtiyaç duyulma isteğinin tatmin edilmesini, çalışanın kendini geliştirme ihtiyacının karşılanmasını, sosyal yaşantısının mutlak suretle göz önünde bulundurulmasını ve çalışanın kendini kanıtlayabilmesini/gösterebilmesini ifade eder. Bu yolla çalışana, fikirlerini uygulayabilme fırsatı verir. Hatta bunu zorunlu tutar. İnsana saygı’nın ikincil anlamı, basit tekrarlı ya da az katma değer yaratan işleri elimine etmektir. Çünkü yalın yaklaşım, çalışanların iş güvencesini garanti altına almakta, ömür boyu istihdam politikası benimsemektedir. Çalışanların, işlerine kendilerini verebilmeleri, tüm kapasitelerini kurum gelişimi ve performansının iyileştirilmesi için kullanabilmeleri, buna odaklanabilmeleri, sorumluluk alabilmeleri, bu yaklaşımla cesaretlendirilmektedir. Ömür boyu iş güvencesi olan, kendisine saygı duyulan, gelişim fırsatı verilen, kendini kanıtlayabileceği oyun alanı bulabilen, kendisine güvenilen çalışanlar, başka bir ifade ile “insana saygı” prensibinin var olduğu ortamda görev yapan işgücü, tüm gücü ile kurumu için çalışmaya istekli olacaktır. Bu nedenle, Yalın İK Yönetimi’nin amacı, çalışan yetkinliklerinin, düşünme kapasitelerinin, becerilerinin, kişisel gelişimlerinin sağlanması ve onlara uygulama sahaları yaratılması sureti ile kurumun bütünsel performansının, sürekli ve yapısal bir sistematik çerçevesinde en çoklanmasıdır. Bu, nihai amaç olan kurumsal performansı, rasyonel bir sosyoekonomik model üzerine oturarak başarmak anlamına gelmektedir.

Şekil 1, sürekli olarak gelişen, performansını arttıran ve bunu insana saygı prensibi ile gerçekleştiren Toyota’nın kurumsal başarı döngüsünü göstermektedir. Başarının spiral şeklinde inişli-çıkışlı olmasının temel sebebi, hatalar yapan, fakat hatalarından öğrenerek performansını geliştiren bir firma olmasıdır. “Hatalarından öğrenen firma” olarak da sıkça dile getirilen firma, hatayı bir fırsat olarak görmektedir. Bu yolla hem kalıcı gelişimi, hem de çalışan gelişimi sağlanmaktadır. Çalışan kendini değerli hissetmekte, kurum da kalıcı gelişim adımları atmaktadır.

Şekil 1. Kurum için sürekli başarı



İnsana saygı prensibini benimsemiş bir yönetim yaklaşımının, 2 temel noktaya odaklandığı söylenebilir.

- 1- Her bir çalışana işinde değer yaratma ve sosyal bir katkı sağlama fırsatı sunma
- 2- Çalışanın hayat boyu yaşantısını garanti altına alarak, basit tekrarlı faaliyetleri elimine etme, az katma değer yaratan ya da katma değer yaratmayan işleri ortadan kaldırma cesareti yaratma

Yalın İnsan Kaynakları Yönetiminin Temel Prensipleri

Tüm çalışanlar, kurum başarısını orta ve uzun vadede çalışan mutluluğu ile belirleyecek olan “değer” hissini paylaşmalıdır. Bu değer hissi ile, çalışanların kendilerini kurum faaliyetlerinin bir parçası olarak görmesi ve sorumluluk alması ilişkisi kurulmalıdır. Çalıştıkları alanlarda öğrendiklerini iş üstünde uygulama fırsatı sürekli olarak sunulmalıdır.

Toyota Motor Corporation (TMC), 1950 yılındaki grev sonrasında, karşılıklı güven ilkesini, çalışan-yönetim ilişkilerinde, kurumun temel prensiplerinden birisi olarak kabul etmiştir. O günden beri de karşılıklı güven ilkesi hiç değişmeksizin günümüze kadar gelmiş ve geleneksel bir ilke halini almıştır. Kurum kültürünün en temel unsurlarından biri haline gelmiştir. Karşılıklı güven ve saygı ruhu, aşağıdaki 3 ifadeyi içermektedir;

- 1- Çalışanların standart yaşam kaliteleri, ancak kurum performansının başarısı ile geliştirilebilir. Hem çalışanlar hem de yönetim, ortak hedef olan kurum başarısı için ter dökmelidir.
- 2- Kurum, çalışanlarının istihdamını güvence altına almak için maksimum özeni göstermeli ve çalışma koşullarını iyileştirmek için yapıcı/gerçekçi adımlar atmalıdır.
- 3- Çalışanlar, kurum başarısına katkı sağlamak amacıyla maksimum işbirliği kurmalıdırlar.

Bu nedenle, Toyota ömür boyu istihdam politikasını (istikrarlı istihdam) kurumsal ve vazgeçilmez bir ilke olarak görmekte; çalışanlarını, yaratıcı ve yüksek düşünme gücüne sahip bir yönetimin, en değerli kaynağı olarak benimsemektedir. Bu strateji çerçevesinde, bütünsel ve organizasyonel rasyonelliği ve gelişimi sağlayabilmektedir. Özellikle 1950 yılında meydana gelen grev , Toyota için önemli bir dönüm noktası ve milad olmuştur. Grevle birlikte belirgin bir şekilde ortaya çıkan yönetsel krizde şirket hayatta kalabilmek için, çalışanlarının %25'inin işine son vermiştir (ki bu borç kaynak bulunması, ekstra satışlar vb gibi tüm karşı önlemler alındıktan sonra dahi alınması gereken bir önlem olarak görünmektedir). Fakat bu durum firma için tam bir kalp krizidir. Zira firma, yıllardır eğittiği, geliştirdiği, kuruma bağlı, zor zamanlarda omuz omuza birlikte yürüdüğü çalışanlarının bir kısmını işten çıkarmak durumunda kalmıştır. Üstelik firma, grev süresince ve grev bitene dek çalışanlarını, kurumun içinde bulunduğu durum ile ilgili son derece açık ve şeffaf bir şekilde sık sık bilgilendirmiştir. Bu tecrübe Toyota'ya bir daha çalışanlarını asla kaybetmek zorunda kalmaması gerekliliğini, bir ilke olarak benimsetmiştir. Tüm insan kaynakları yönetim ölçütlerine orta ve uzun vade yönetsel faktörler dahil edilirken, “istikrarlı istihdam”ın bu süreçte esas alınması zorunlu tutulmuştur.



Şekil 2. Kurum ve çalışan ilişkilerinde yalın yaklaşım

Sürekli olarak, ulaşılması zor hedeflere, çalışanların becerilerinden ve düşünce güçlerinden yararlanılarak ulaşılması amacı, orta ve uzun vadede çalışanların kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Büyük resmi görebilme, geniş bir perspektiften bakabilme, yetkilendirilmiş çeşitli roller ve sorumluluklar, günlük rutin işler dışında çalışanları geliştiren önemli tecrübelerdir. Bu süreçte bir firmanın çalışanlarına gösterebileceği en büyük saygı ise, çalışana “kendini gösterebilme fırsatı” sunmasıdır. Çalışan bizzat kendi yaptığı ya da üyesi olduğu takım tarafından yapılan bir işten gurur

duyacak, kendisinin geliştiğini hissedecek, takdir edilecek ve kendini gerçekleştirme/ihtiyaç duyulma ihtiyacı karşılanmış olacaktır (Şekil 2). İnsan doğasına bakıldığında da benzer bir ihtiyaç karşımıza çıkmaktadır. Şirin (2019), bir çocuğun gelişim sürecinde en önemli noktalardan birisinin, çocuğun kendisinin gelişimini görmesi, bunu fark etmesi olduğunu belirtmektedir. İnsan doğası, bu ihtiyacın karşılanması durumunda tatmin olmakta ve sahiplenme, değer yaratma, sorumluluk alma ve düşünme kapasitesini en yüksek düzeyde kurumu için kullanmaya istekli olmaktadır.

Yalın İnsan Kaynakları Yönetiminin Temel İlkeleri

Kurumlarda başarıyı yaratan faktörler incelendiğinde, örgütsel adalet, işe bağlılık, saygı, iletişim, işveren ve çalışan ilişkileri, girişimcinin kişilik özellikleri, işin yapısı, yönetim ve teknik bilgi, ürün ve hizmetler, müşteri, pazar dinamikleri, iş modeli, işbirliği, kaynak kullanımı, finansal yapı, strateji, çevresel etmenler ve teknolojinin önemli faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Chittithaworn vd., 2011) Bu faktörlerden çevresel faktörler dışındaki faktörlerin çoğunun, kurumun İK politikasına bağlı olarak şekillendiği söylenebilir.

Liker ve Hoseus (2011) yalın İK yönetiminin oldukça kolay kavranabilecek bir dizi basit işlevsel faaliyet ilkesinden ibaret gibi gözükmesine karşın, bu ilkere ölümüne uyulduğundan ve üstünde ölümüne uğraşıldığından bahsetmektedir. Bu araçlar ve ilkelere, yalın üretimde çok büyük önem verilmektedir. Yalın İK tarafında ise, durum biraz farklıdır.

Karşılıklı güven ve saygıyı oluşturabilmek ve bunu kurumsal bir kültür haline getirebilmek için, 4 temel ilke, kurumun faaliyet gösterdiği alana, yasal düzenlemelere ve kurumun kendi dinamiklerinin ne olduğuna bakılmaksızın benimsenmelidir. Programın uygulama süreci, detayları net ve açık bir şekilde planlanmalıdır ve kurum tarafından tavizsiz bir şekilde aşağıda belirtilen 4 temel ilke çerçevesinde uygulanmalıdır (Şekil 3).

1- Kurumuna güvenen ve bu güvenle işlerini yürüten çalışanların bulunduğu bir iş ortamının yaratılması: Bunu gerçekleştirebilmek için şu alt ilkelerin, kurum politikasında yer alması gerekmektedir.

a- Keyfi/kolayca/çabucak işten çıkarmaların olmadığı istikrarlı istihdam politikası

b- Adil ve tutarlı yönetim politikası

c- Yüksek çalışan motivasyonunun sağlanması

d- Düzenli olarak çalışma ortamının ve koşullarının orta ve uzun vadeli planlar çerçevesinde iyileştirilmesi

2- Sürekli iyileştirme sürecinde ısrarla gönüllü inisiyatif almayı teşvik eden mekanizmaların yaratılması:

a- Kritik süreçlerde yönetimin düşüncesinin ne olduğunun ve yönetimin ne hissettiğinin, direkt iletişim yolu ile çalışanlarla doğrudan paylaşılması

b- Kurum faaliyetlerine, çalışanların katılımını teşvik eden mekanizmaların yaratılması ve kurulması

c- Ortaya çıkan sonuçların/çıktıların, çalışma ortamına yansıtılması, kurumda paylaşılması

3- Kendini tam olarak çalışan gelişimine adanmış bir insan kaynakları geliştirme anlayışı

4- Tüm kurum bünyesinde, bireysel rollerin ideal olarak yürütülme ve optimizasyon etkinliğinin takibinde, takım çalışmasını teşvik etme



Şekil 3. Yalın İK Yönetiminin Temel İlkeleri

Tüm bu süreçte göz önünde bulundurulması gereken ortak nokta, “kurum karmaşıklığı, doğası gereği oluşan organizasyonel farklılıklar ve değişime adaptasyon süreçlerinin sistematik uyumu”dur. Bu değişkenler, her organizasyonda doğal olarak var olan değişkenlerdir. Kurumun, bu faktörleri tüm süreçlerinde göz önünde bulundurması ve uyarlaması önemlidir. Başka bir ifade ile, “bu iş çok karmaşık”, “organizasyonumuz hantal”, “burda çok farklı insanlar çalışıyor”, “değişime gerek yok, şimdilik en iyisi bu” gibi söylemlerin, organizasyondan organizasyona değişmediği; aslında zamanın bir parçası olduğu idrak edilmelidir. Aslında bu faktörler, oyunun doğrudan kuralları içerisindedir. Bu pek çok sektör için geçerli alışılmamış, fakat son derece doğal bir karakteristiktir. Pek çok sektörde pek çok parça pek çok süreçten ve onlarca çalışanın önünden geçerek karmaşık lojistik ağlarla beslenmek sureti ile nihai ürüne dönüşmektedir. Bu nedenle, yalın İK yönetimi, geniş bir bakış açısı ile yalın bir örgütte, karmaşık, çok geniş bir perspektifte pek çok iş süreçlerinin bulunduğu bir ortamda yer alır. Burada üzerinde durulması gereken husus, tüm bu süreçlerin orta ve uzun vade bakış açısı ile çok güçlü bir ilişki ağı içerisinde tüm boyutlarıyla düşünülmesi, tasarlanması ve kurgulanması gerekliliği noktasıdır. Diğer yandan, bu karakteristik yapı, yalın İK yönetimini, çevresel değişimlere adapte olmakta zorlaştırır. Tüm örgüt, böyle bir riskin varlığından haberdar olmalıdır. İyi tasarlanmış insan kaynakları yönetim süreçleri, bu tür risklerin hayati olduğunun bilincindedir.

Toyota Üretim Sistemi (TPS), sahadan ya da üretim tesisinden doğmuş bir üretim yönetim modeli değil, bir süreç geliştirme sistemidir. Kar ya da üretkenlik hırsıyla doğmamıştır. Tam tersi, 2. Dünya savaşı sonrası kaynakların tükendiği, yoklukla mücadelenin tavan yaptığı bir dönemde, bir yaşam mücadelesi olarak hayat bulmuştur. Bu dönemi Fuller ve Beck (2006), “insanların karınlarını doyurmak için böcek yedikleri bir dönem” olarak adlandırır. TPS’in günümüze kadarki gelişiminde üç büyük isim karşımıza çıkar (Kaya, 2022). Taiichi Ohno, temel TPS yapısını kurgulayan ve oluşturan isimdir. Kikio Suzumura TPS’i montaj hatlarında spesifik araçlar, ekipmanlar ve metotlar geliştirerek uygulayan kişidir. Ve Fujio Cho, bu bütünselliği bugün bizim anlayacağımız şekilde teoriye döken TPS gurusudur ve TPS’in başarısının odağında, insanların gönülünü kazanmanın olduğunu savunur. TPS’i tavizsiz olarak uygulanması gereken uygulama odaklı bir öğrenme yöntemi/sistemi olarak tanımlar. Kendisine bir televizyon mülakatında şu soru sorulur: “TPS’in en önemli değeri sizce nedir?” Cho’nun cevabı oldukça kısa ve nettir: “çalışanlara şefkat/merhamet (Aijyou). Merhamet olmadan, TPS olmaz”. TPS tam da bu anlamda doğrusal olmayan bir yapıya sahiptir. Bağlantısallıktan beslenen, tümevaran ve özyaratım kültürü üzerinde kendi kendine gelişen bir organizmadır. Kesinlikle ve kesinlikle uygulanmaya hazır bir yöntem/model olarak görülmemelidir. Örneğin siz daha önce de bahsedilen ve TPS’in temel unsurları olan monozukuri, hitozukuru ve Kaizen’in tam olarak ne ifade ettiğini anladınız. Hatta bunu özümseyediniz, idrak ettiniz. Buradaki kritik kelime “ve” cümlesidir. Bu üç element arasındaki “ve”ler,

TPS'in doğrusal bir yaklaşım ile yapılandırılmayacağı anlamına gelir ve TPS'i bütünselliğin/sistem entegrasyonunun eşsiz bir ürünü yapar (Saito, 1996).

Japon modelinin ve modelin ekonomik getirilerinin sebebini araştıran pek çok çalışma (Kato ve Owan, 2011; Morita, 2005; Aoki, 1986), Japon modelinin başarısının operasyonel kademede sahada görev yapan çalışanlarının cesaretlendirilmesine ve alttan üste olan etkin bölgesel bilgi akışına bağlı olduğunu belirtmektedir. Kurum bünyesinde kurum kültürü ve ilkeleri çerçevesinde yetiştirilmiş ve işgücü piyasasından transfer edilemeyen insan sermayesi, bu başarıda kritik rol oynamaktadır. Diğer yandan saygı ilkesine dayalı işgücü yönetiminin ve çalışan yetkinliklerinin sürekli gelişimini amaçlayan İK geliştirme yaklaşımının tüm unsurları ile eksiksiz biçimde uygulanması, Yalın İKY'nin en önemli fonksiyonudur. Ohno (1978), TPS ve İKY kültürü ilişkisini şu şekilde özetlemiştir: "Günümüz pazar koşullarında üretici firmalar için nihai hedef maliyetleri düşürmek olmalıdır. Büyümenin yavaş gerçekleştiği dönemlerde maliyetleri düşürmek zordur ve bunun için sihirli bir yöntem yoktur. Bu süreçte insan yeteneklerini ve becerilerini geliştirebilecek, çalışanların yaratıcılıklarını kullanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturabilecek ve tüm israfı ortadan kaldıracak topyekün bir yönetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır".

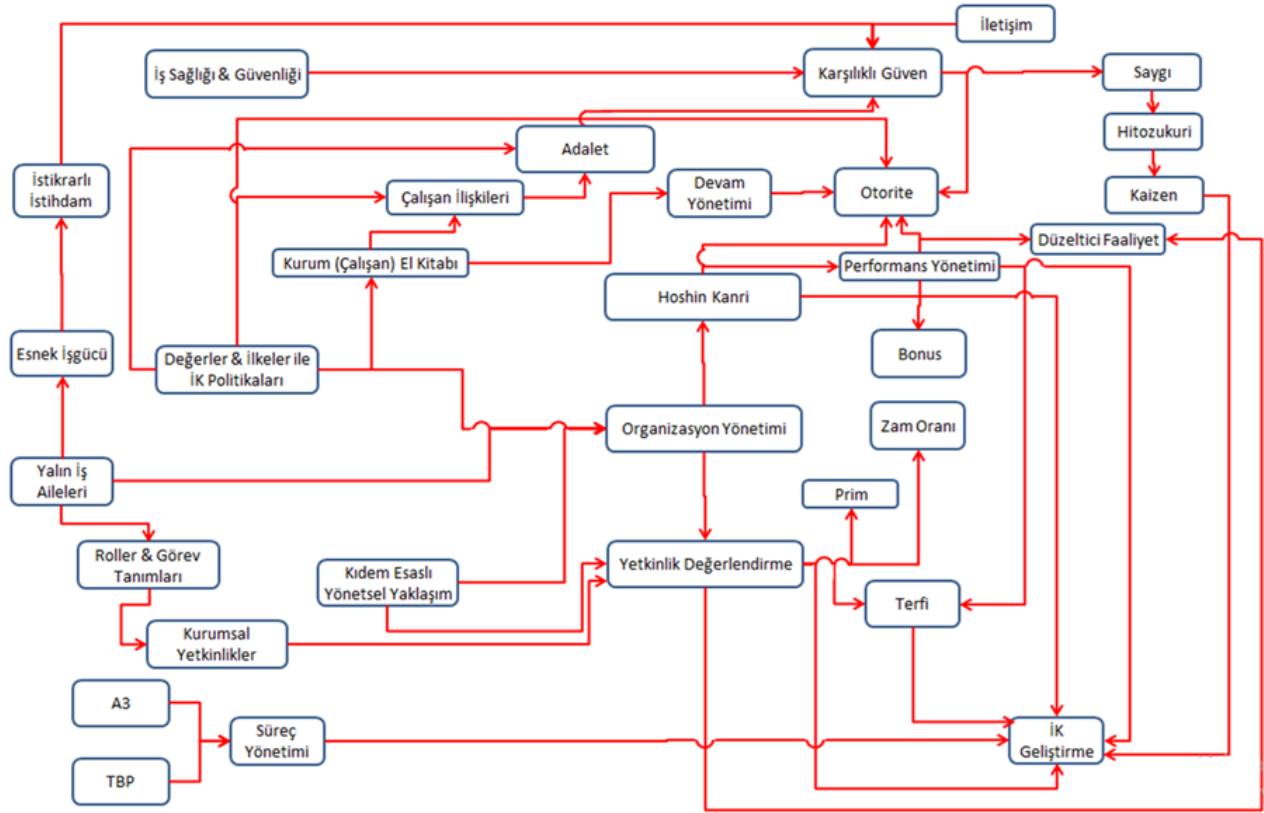
YÖNTEM

Yukarıdaki temel ilkeler çerçevesinde, tüm İK yönetim araçlarının, yalın bir dönüşüm sürecinde hangi ilkeler ışığında hangi pratikle ile hayata geçirilmesi gerektiği önemlidir. Pek çok kaynak, bu uygulamalar ve araçları detaylıca anlatmakta, nasıl uygulanması gerektiği konusunda doyurucu bilgiler vermektedir. Fakat, yalın İK yönetimi, esas itibarı ile bir zincirdir. Pratikte, yukarıda bahsedilen ilkeleri beslemeyen, bu ilkelerin uygulanmasını engelleyen ya da buna destek olmayan araçların olması durumunda, yalın İK yönetiminden bahsetmek güçtür ve sürekliliği sağlamak güçtür. Tüm ilkeleri ve bu ilkelerin alt prensiplerini besleyen bu araçlardan sadece birkaç tanesinin dahi uygulanmadığı durumda bile, sistemin işlemesi ve yalın dönüşüm sürecinin başarı ile tamamlanması mümkün olmayacaktır. Bu nedenledir ki, Türkiye'deki pek çok yalın dönüşüm süreci başarısızlıkla ya da küçük gelişimlerle sonuçlanmaktadır. Diğer yandan, yalın dönüşüm sürecine başlayan pek çok firma, literatürde ve pek çok kaynakta yer alan (Liker ve Hoseus, (2011); İmai, (2014); Womack ve Jones, (1996)), inanılmaz çıktının cazibesine kapılmış ve işe başlamıştır. Envanterde %90 azalma, temin süresinde %70 iyileşme, işgücünde %50 azalma vaad eden yalın üretim gerçekten cezbedicidir. "Bu nasıl oluyor, nasıl yapılıyor" sorusunun cevabı ise, genellikle 5S, kanban sistemi, andon sistemi, jidouka, poka-yoke, A3, problem çözme gibi teknik araçlar olmaktadır. Fakat burada kaçırılan unsur, sistemin temel unsuru olan ve bu inanılmaz farkı yaratan "insan unsuru" dur. Liker ve Hoseus (2011, Kiichiro Toyota'nın, "her biri kendine düşen görevi sonuna kadar yerine getiren bireyler, bir araya geldiklerinden büyük bir güç oluşturdular ve böyle bir güç zinciri de bir güç çemberi meydana getirmektedir" der. Bu büyük güç, insan unsuru tarafından oluşturulan güçtür.

Çalışmanın amacı, teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme sürecinde, insan kaynakları politikalarının ve stratejilerinin geleneksel insan kaynaklarında yer alan araçlar ile bütünleşik olarak nasıl yapılandırılması gerektiğini ve bütünsel etkileşimi ortaya koymaktır. Bu amaçla, yalın üretim ve yalın yönetim ilkeleri doğrultusunda yazılı dökümanlara dayalı belgesel kaynak derlemesi yönteminden yola çıkılarak etkileşimli bir bütünleşik yalın insan kaynakları yönetimi modeli geliştirilmiş; geliştirilen model tekstil sektöründe faaliyet gösteren büyük ölçekli bir kurumda uygulanmıştır. Model ve uygulama sonucu elde edilen bulgular, uygulayıcılara ve karar vericilere, insan-makina etkileşim süreçlerinde yapmaları gerekenleri, gerekçeleri ile birlikte net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Şekil 4'de, yalın İK yönetimi için bir model önerisi görülmektedir. Bu modelde yer alan İK fonksiyonlarından/bileşenlerinden pek çoğu hem klasik İK hem de yalın İK yaklaşımında yer alan fonksiyonlardır. Yalın İK modelini farklı kılan iki temel unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki bütünselliklerdir. Tüm bu bileşenlerin, sistemler, prosedürler, kurumsal ilkeler ve yetkinlikler çerçevesinde tavizsiz bir şekilde uygulanması esastır. Diğer unsur ise, bu bileşenleri birbirlerine bağlayan kırmızı oklar; yani sinapslardır. Tüm İK sistem ve mekanizmalarının, ilgili diğer mekanizmalar ile iletişim kurmasıdır. Bu iletişim sağlandığı; sistemlerin birbirlerini desteklemeye, beslemeye başladığı an, yalın İK modeli değer üretmeye başlar. Elbette burada temel unsur, bir sonraki paragrafta da vurgulandığı üzere, karşılıklı güven ve saygı ikliminin yaratılmasıdır. Bu iklim, sistemlerin işlemesi ile birlikte,

kurumda gönül gücünü ortaya çıkarmaya başlar. Çalışan potansiyelinin sahaya yansıma oranı artar. Yalın üretimin temel ilkelerinden birisi olan çekme sistemi, İK süreçlerinde de kendisine yer bulur. Çalışanlar, kurumlarına saygı duydukları, güvendikleri, adil bir kültürde yer aldıkları bilinciyle işlerini yapmaya gayret ederler. İtme sistemi, direktifçi anlayış, korku kültürü yerini, “mahcup olmama” ve “saygınlığını yitirmeme” anlayışı ile çalışmaya bırakır.



Şekil 4. Yalın insan kaynakları yönetim modeli

Şekil 5’de ise, yalın bir dönüşüm sürecinde yalın İK yönetimi temel ilkelerinin sağlam temeller üzerinde yükselebilmesi, yalın İK yönetiminin amacını gerçekleştirebilmesi için hangi ilke, hangi temel ilke, hangi benimsenmesi gerektiği; hangi noktaların önemli olduğu ve odaklanılması gerektiği ve bu noktalarda ne tür uygulamalar (örnek olarak) yapılabileceği görülmektedir. Modelin ortaya konma amacı, yalın dönüşüm sürecinde uygulanan pek çok yalın aracın, kendi içerisinde ayrı bir model-bölüm olarak görülmesi ve uygulanmasıdır. Halbuki yalın İK Yönetimi, son derece hassas bir yapıya sahiptir. Herhangi bir ilkesinde oluşacak bir yara, çok hızlı bir biçimde tüm vücuda yayılır ve sistemi çökertme gücüne sahiptir. Dolayısı ile, organizasyonel anlamda yalın bir dönüşüm için kolları sıvayan işletmelerin, yalın araçlar içerisinde “bunu uygulayayım, buna gerek yok, bu güzeldi, bu zordu, kalsın” deme lüksleri yoktur. Önerilen model, bu hassasiyeti ortaya koymak, yapı taşları ve ilkeler arasındaki ilişkileri gösterebilmek ve hangi aracın esas itibarı ile neyi sağlamaya yönelik olarak geliştirildiğini göstermektedir. Bu veya benzeri modellerin, başka bir ifade ile büyük resmin, yalın dönüşümü arzu eden tüm kurumlara sürecin başında gösterilmesi ve detaylı bir biçimde anlatılması gerekmektedir. Şekil 5’te, örneğin, kadrolu çalışan sayısının optimize edilmesinin, keyfi işten çıkarmaların önüne geçmek için yapılması gerektiği görülmektedir. Bu, esas itibarı ile maliyeti düşürmeye değil, “kurumuna güvenen ve bu güvenle işlerini yürüten çalışanların bulunduğu bir iş ortamının yaratılması” na hizmet edecektir. Bu da, karşılıklı güven ve saygının inşa edilmesini sağlayacaktır. Diğer yandan, kadrolu çalışan sayısını optimize edebilmek için, kadrolu çalışan sayısının talepteki dalgalanmalara göre ayarlayabilmesi gerekir. Bunu gerçekleştirebilmek için ise, çevrim zamanı /proses kaizen’e bağlı hat dengelemeleri hızlı bir biçimde yapılabilmelidir. Bu, kurumlar için kolay bir süreç değildir. Fakat, çalışanların farklı proseslerde de çalışabilme becerisi olur ise, hat dengelemek kolay, hızlı ve güvenilir bir biçimde yapılabilir. Bunu da gerçekleştirebilmek için çalışanların farklı prosesleri öğrenmeleri gerekir. Öğrenmeleri için ise, iş rotasyonlarının yapılması şarttır. İş rotasyonlarını yapabilmek için ise, az sayıda iş sınıfının olması gerekmektedir.

Yöntemler (Örnek)	Kategori bazında çalışan Sayısı Kontrol		Az sayıda iş sınıfları	Geçici transfer sistemi	Geçici çalışan sistemi	Fazla mesai/tatil çalışma takvimi belirleme ve çalışma günlerinde değişiklik yapılabilme	Esnek zaman - Farklı vardiya şablonları	İK disiplin aksiyonları	İK'nın devamsızlık kurallarını belirlemesi, uygulaması ve yönetmesi	İK'nın performans değerlendirme ve promosyon süreçlerini koordine etmesi		
Önemli Noktalar			İş rotasyonu									
			Farklı prosesleri öğrenme									
	Her bir iş grubu için gerekli olan çalışan sayısının belirlenmesi		Farklı proseslerde çalışabilme becerisi						Detaylı kurallar / uygun-kolay başvuru	Adil performans değerlendirme ve promo kriterleri		
	Devamsızlık ve proses ihtiyacı kapsamında ihtiyaç duyulan çalışan sayısının belirlenmesi	İşgücü bütçesine bağlı kadro kontrolü	Çevrim zamanı /proses kaizene bağlı dengeleme	Üretim hatları arasındaki dengesizliği azaltma				HR Grubundaki uzmanların disiplin kurallarını belirlemesi / uygulaması	Adil devamsızlık kontrolü	Kurum bazlı genel ölçütlerle bağlı performans değerlendirme ve promosyon		
	Optimal operasyon çalışan sayısının hesaplanması	Optimal operasyon dışı çalışan sayısının hesabı	Kadrolu çalışan sayısı ile üretimdeki dalgalanmalara cevap verebilme		Kadrolu sabit çalışan sayısı ile karşılanamayan talebin geçici kadrolu çalışan desteği ile sağlanması		Üretim planına uyum sağlayabilme/ cevap verebilme/ayarlamalar yapılabilme		Verimlilik artışı desteklemek	Tutarlı ve adil bir disiplin prosedürü ve uygulaması	"İş yok, kazanç yok" ilkesine bağlı uygulamalar	Gerçekçi performans değerlendirme ve seçme süreci
	Optimal çalışan sayısının hesaplanması		Kadrolu çalışan sayısını dalgalanmalara göre ayarlayabilme			Dalgalanmalara bağlı olarak çalışma saatlerinin yeniden ayarlanması			Sürdürülebilir iş disiplini		Güven ve dürüstlüğü güvence altına alınması	
	Sabit-kadrolu çalışan sayısının optimize edilmesi							Ayrımcılığın olmadığına garanti altına alınması				
Temel İlkeler	Rahatlıkla/keyfi işten çıkarmaların olmadığı ömür boyu istihdam							Adil ve tutarlı yaklaşımın güvence altına alınması				
	1- Kurumuna güvenen ve bu güvenle işlerini yürüten çalışanların bulunduğu bir iş ortamının yaratılması											
Yalın İK Yönetiminin İlkeleri	Karşılıklı güven ve saygı											
Yalın İK Yönetiminin Amacı	Kurumsal başarıyı sürekli kılmak için, insana saygı duyan yapısal ve sistematik yönetim anlayışını oluşturmak											

Şekil 5. Yalın İK Yönetimi Modeli Kuramsal Çerçeve Açıklaması (Örnek)

BULGULAR

Yöntem kısmında ortaya konan yalın insan kaynakları yönetim modeli, Türkiye’de 2 farklı lokasyonda faaliyet gösteren ve 2500 kişinin istihdam edildiği bir kurumda uygulanmıştır. Modelin kurgulanması, uygulama planlarının yapılması ve hayata geçirilmesi yaklaşık iki yıllık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Uygulama adımları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo 1. Yalın insan kaynakları yönetim modeli uygulama aşama ve süreleri

Adım	İçerik	Süre
1- Yalın İK Organizasyonu	İhtiyaç duyulan organizasyonel kademelerin belirlenmesi	3 ay
2- Kademeler bazında unvan ve rol tanımlarının yapılması	Her kademede ihtiyaç duyulan ünvanlar ve rol tanımlarının belirlenmesi ve tanımlanması	1 ay
3- Kurumsal yetkinlik setinin belirlenmesi	Yetkinlik tanımlarının yapılması	2 ay
4- Kurum misyon, vizyon, ilk ve değerler ile, yetkinlik ve rol tanımlarının hizalanması	Kurumsal hedefler, stratejiler, ilkeler ve değerlerin ortak bir amaç doğrultusunda hizalanması	1 ay
5- Hoshin Kanri sürecinin sisteme entegrasyonu	Hoshin kanri sürecinin tasarlanması, kurgulanması, uygulama planlarının yapılması	4 ay
6- Performans sistemi entegrasyonu	Hoshin kanri sisteminin performans sistemine entegrasyonu	2 ay
7- Yetkinlik değerlendirme sistemi entegrasyonu	Yetkinlik içeriklerinin, unvan bazlı olarak oluşturulması, yetkinlik değerlendirme sisteminin performans yönetim sistemine entegrasyonu	2 ay
8- Kademe yapısının kurgulanması	Kademe yapısının, kurgulanan organizasyonel yapı/unvan/kademe çerçevesinde tasarlanması ve yapılandırılması	2 ay
9- Terfi sistemi entegrasyonu	Terfi ve kademe atlama kriterlerinin belirlenmesi	1 ay
10- Ücret yönetim sistemi entegrasyonu	Tüm sistemin, bonus/terfi/ücret sistemi ile entegrasyonu	3 ay
11- Çalışan gelişim sistemi entegrasyonu	Kademe ve unvan bazlı terfi öncesi, terfi sonrası eğitimlerin organizasyonel gelişim, kurumsal yetkinlikler ve sistemler çerçevesinde planlanması ve uygulanması	2 ay
12- Obeya ² tasarımı	Tüm sürecin çalışanlar ve tüm yönetsel kademelerle paylaşılması için gerekli obeya’nın oluşturulması	1 ay

Modelde yer alan ana İK bileşenlerinin (mekanizmalarının) uygulama sürecinde esas olarak 3 ana noktada kesiştiği görülmektedir. (şekil 6)

² Süreç yönetiminde, ilgili süreçlerin/projelerin planlanana göre ne durumda olduğunu, sorumluluk alanlarını, ana aşamaları, tüm paydaşların görmelerini sağlayan; büyük resmin görünmesine olanak tanıyan ve tüm takımın ortak amaç doğrultusunda güdülenmesine destek olan tanımdır. Japonca’da “büyük oda” anlamına gelir. İlgili süreçler, çıktılar alınarak, bir odanın/salonun duvarlarına asılır ve takipler ayakta toplantılarla bu kağıtlar üzerinden yapılır.



Şekil 6. Otorite Üçlemi

Bunlardan ilki organizasyon yönetimidir. Tüm sistemlerin üzerine kurulduğu ve kendisinden önce gelen mekanizmalar tarafından (ilkeler, değerler, roller, politikalar vb) beslendiği ana yapıdır. Yalın İK modelinin de ana odak noktalarından bir diğeri olan İK geliştirme, çalışan gelişimi anlayışının bir parçasıdır ve pek çok sistemle entegre çalışan, kritik bir mekanizmadır. Kurum gelişiminin, çalışan gelişiminden geçtiği savı ile hareket eden modelde İK geliştirme mekanizmaları, tıpkı üretim süreçlerinin tasarımı, geliştirilmesi ve standartlaştırılmasında olduğu gibi ele alınmış ve yapısal bir İK geliştirme sistematığı kurgulanmıştır. Üçüncü ve son unsur ise, otorite'dir. Otorite, en basit tanımı ile iş yaptırabilme gücüdür. Yalın İK Yönetimi'nde yöneticilerin otoritelerini güçlendirmek, zamanlarının en az yarısını gelceği düşünerek, tasarlayarak ve kurgulayarak geçirmelerini sağlamak amacıyla kendilerine zaman vermek önemlidir. Yöneticiler, anı takip ederken, ana takılmadan, geleceğe ilişkin olarak çalışmak durumundadırlar (problemlerin tekrar oluşmasını önlemek için alınması gereken aksiyonların tasarımından, strateji geliştirmeye, kuruma yön verecek politikaları oluşturmaya). İşin teknik kısmı ile ve anlık yangınları söndürme gayretlerini minimize ederek, mendumi'ye (çalışanların yapısal araçlarla iletemediği teknik sorunlar dışındaki istek, problem ve çözüm önerilerini, yöneticileri ile şeffaf bir şekilde, karşılıklı güven çerçevesinde aracısız paylaşabilmeyi vurgulayan terimdir) vakit ayırmalıdırlar. Diğer yandan tüm yalın İK modeli ve modelde yer alan mekanizmalar, bu uygulamada üç temel kolon üzerine inşa edilmiştir. "Otorite üçlemi" olarak adlandıracağımız bu kolonlardan ilki, çalışandan ne istenildiğinin/beklendiğinin net bir şekilde, yazılı olarak ortaya konulmasıdır. Örneğin kurumsal yetkinliklerin net bir şekilde tanımlanmış olması, yıllık hedeflerin çalışanları ile net bir şekilde paylaşılması, misyon/vizyon'un kurumda bilinirliği, yetkinlik setlerinin net ve yazılı olarak şeffaf bir şekilde tüm çalışanlarla paylaşılması gibi. Üçlemin ikinci kolonu, ilk kolondaki beklentinin ölçümüdür. Başka bir ifade ile çalışanın, bu beklentileri/isterleri ne oranda karşıladığının ölçülmesidir. Bunun için her beklentinin ölçüm sisteminin geliştirilmesi gereklidir. Üçüncü ve son kolon ise, bu beklenti/isterleri karşılayıp karşılamama durumuna bağlı olarak, ne yapılacağıdır. Burada bir "ödül-ceza" anlayışından ziyade, "bedel ödeme" anlayışı hakim kılınmıştır. Örneğin, "yılılık hedeflerimi gerçekleştiresem, terfi mi olacağım, prim mi alacağım, kademe mi atlayacağım, bonus mu alacağım veya zam oranım mı değişecek"? Bu ve buna benzer anlık (bonus, prim vb) veya birikimli (terfi, ücret zammı vb) "bedeller" ile çalışanların yüzleşmeleri sağlanmıştır. Kurumda yönetsel rolü olan (yaklaşık 75 kişi) tüm çalışanlara ikişer gün süren ve üçer grup halinde "etkin geribildirim verme" eğitimi verilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen kazanımlar, üç ana başlık altında özetlenebilir: Kurumsal altyapı/kurum kültürü, yönetsel beceri ve çalışan gelişimi.

Yalın İK modelinin uygulanması sürecinde, kurumsal ilkeler, misyon, kurumsal yetkinlikler tekrar tanımlanarak, birbirlerini destekleyen ve aynı yöne hareketi sağlayan bir yapıya dönüştürülmüşlerdir. Arzu edilen kurum kültürünün nasıl olması gerektiği ortaya konmuş, tüm yetkinlikler bu çerçevede tanımlanmıştır. Tanımlanan yetkinliklerin nasıl ölçülmesi gerektiğine ilişkin bir yetkinlik değerlendirme süreci yapılandırılmıştır. Bu suretle, tüm çalışanlardan istenilen yetkinlikler rol bazlı ve yazılı olarak ortaya konmuş, ölçüm sistemi belirlenmiş ve buradan elde edilen yıllık değerlendirme sonuçları, çalışanın terfi ve ücret zammına doğrudan bağlanmıştır. Bu yapı, şekil 6'da yer alan kurgu ile doğrudan

örtüşmektedir. Yetkinlik değerlendirme sistemi ile, arzu edilen kurumsal davranışlar, belirli bir çerçeve içerisinde sokulmuştur. Özetle, kurumdaki yöneticilerin, kişisel yönetsel yaklaşımlarını kurumda sergilemeleri engellenmiş; onların bu rollerini, kurumsal yetkinlikler, ilkeler ve değerler çerçevesinde oynamaları güvence altına alınmıştır.

Elde edilen ikinci çıktı, yönetsel beceridir. Yalın insan kaynakları modelinin ana yapıtaşlarından birisi, çalışan gelişimidir. Kurumda daha önce var olan, “talebe bağlı eğitimlerin planlanması” ve “bölüm ihtiyaçları çerçevesinde kurgulanan beceri geliştirme” eğitimleri yerini, kurumsal yetkinlikleri destekleyecek “yapısal bir insan geliştirme modeli”ne bırakmıştır. Diğer yandan tüm yöneticiler, kendilerini yalın İK modeli çerçevesinde hareket etmek zorunda hissetmişlerdir. Aksi durumda sistem onları “önemsemeyecek”tir. Ücret zamları düşük kalacak, sene sonu primi düşük kalacak, terfi süreçlerinde sıkıntı yaşayacaklardır. Bu durumda her çalışan, “bu durumda ne yapmalıyım” sorusunu kendisine sorar ve yanıt arar. Kurumdaki bu uygulama, bu aşamada iki farklı çıktı yaratmıştır: sistemi öğrenerek yeni modelle birlikte hareket etmek isteyen çalışanlar ve sistemin dışında kalan çalışanlar. Sistemin dışında kalan çalışanlar, bir süre sonra kurumdan ayrılmak durumunda kalmışlardır. Fakat, çok büyük ölçüde kurum çalışanları ve yöneticileri, sistemi benimseyerek, oyunu kurallar çerçevesinde oynamaya yönelmiştir. Bu yaklaşım ile birlikte, yeni bir kurumsal ve yönetsel kültür oluşmaya başlamıştır. Dönüşüm devam etmektedir. İlk bulgular, yönetici ve çalışan davranışlarının artık keyfi veya bireysel olmaktan çok, kurumsal yetkinlikler, ilkeler ve değerler çerçevesinde şekillendiği yönündedir.

Modelin uygulanması sonucu elde edilen üçüncü çıktı ilse, çalışan gelişimidir. Sistemin uygulanmaya başlaması ile birlikte, yöneticinin üç ana rolünden birisi olan çalışan gelişimi algısı yöneticilerde oluşmaya başlamıştır. Çalışanların, sadece “günlük işleri yapmak” yönünde (başka bir ifade ile beceri düzeylerine odaklanarak) değil, yetkinliklerinin de geliştirilmesi gerektiği anlayışı ile geliştirilmesi gerektiği anlayışı hakim olmaya başlamıştır. Bu konuda verilen uygulamalı eğitimler (temel iletişim ve empati geliştirme, yönetsel beceri geliştirme, motivasyon), bu anlayışın gelişmesinde önemli rol oynamıştır.

Cho ve Saito (2019) çalışan gelişimi ve kurum kültürü arasındaki bağlantısallığı şu cümle ile özetlemiştir: “Önce insanları, sonra araçları üretiriz”. Diğer yandan General Motors (GM)’dan kalan ve gerçekten çok kötü performansı ile ün salmış NUMMI’nin, Toyota tarafından, mevcut GM çalışanlarının %80’inin tekrar işe alarak elde ettiği başarı da, kurumsal yapıda insan kaynakları modellerinin ne derece etkin bir rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Shook (2010) da çalışmasında, çalışanlara işlerini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için gereken araçların ve eğitimlerin sağlanmasının, kurum kültürünü doğrudan değiştirici bir etki yarattığını belirtmektedir. Dolayısı ile sistemler kurmadan ve sistemler arası etkileşimleri sağlamadan kurum kültürünü dönüştürmek, çalışan gelişiminin gerçekleşmesini beklemek ve yönetsel becerinin iyileşmesini umut etmek, gerçekçi değildir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Japonya, kendine has kültürü, toplumsal yapısı ve yaklaşımları ile batılı ülkelere farklılaşmaktadır. Japon işletmelerine bakıldığında da, bu işletmelerde Japon kültürü ile özdeşleşen örgütsel-yönetsel uygulamalarla karşılaşmaktadır. 1970 sonrası başarılı Japon yaklaşımlarına odaklanan pek çok çalışma, genel ancak belirgin bir Japon modeli çerçevesi çizmeye çalışmıştır (Abo, 2007). Makro-kurumsal teori kapsamında, konu ile ilgili yapılan çalışmalar (Fıkrıkoca ve Kalemci, 2011; Kawamura, 2007; Womack ve Jones, 1995; Itagaki, 2007) da göstermektedir ki, yalın dönüşüm süreçleri her ülkede, (üretimde uygulanan yalın teknikler birer bir aynı olsa da) farklı sonuçlar vermektedir. Bu süreçte en önemli unsur, şüphesiz insan unsurudur.

Bu çalışma kapsamında da, yalın dönüşüm sürecinde başarının anahtarlarından olan yalın tekniklerden araçlardan ziyade, insan unsurunun bu teknikleri uygulamadaki rolü, önemi ve teknikler ile olan etkileşimi incelenmiştir; büyük resim entegre bir model önerisi ile sunulmuştur. Yalın bir kültürün oluşması için yapılandırılması gereken tüm süreçler ve uygulamalar, bu modelde önerilmiştir. Bu yolla, uygulayıcılara ve karar vericilere, yalın dönüşüm süreçlerini başlatmadan önce yerine getirmeleri gereken tüm örnek uygulamalar ve neden bunu yapmaları gerektiği gösterilmeye çalışılmıştır. Modelin uygulama sonuçları ise, yalın bir dönüşüm sürecinin içselleştirilerek yürütülmesi gerektiğinin temel bir ispatı olarak görülebilir. Uygulama sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, yalın insan kaynakları yönetiminin ana konusu, çalışan gelişimini destekleyecek, çalışanı bu gelişime çekebilecek kurumsal

kültürü şekillendirmektir. Çalışanı iterek arzu edilen çıktılara ulaşmak kısa vadede mümkün olsa da, uzun vadede sürdürülebilirliği soru işaretleri ile doludur. Kurgulanan ve uygulanan yalın insan kaynakları modeli, insana saygı ve karşılıklı güven anlayışı temelinde uygulandığında, çalışanları çekebilecek, geliştirebilecek ve kurumsal kültürü yapısal olarak şekillendirebilecek güçte bir modeldir. Tüm kurumda ortak bir yönetsel yaklaşım oluşturabilecek kuvvettedir. Modelin uygulanması sürecinde şeffaf bir iletişim anlayışının var olması, süreçlerin tüm detayları ile çalışanlar ile sıklıkla paylaşılması (bol iletişim), çalışmanın başarısını etkileyen önemli bir unsur olarak gözlemlenmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise, bu tür kültürel dönüşüm çalışmalarının başarısını belirleyen ana unsurlardan birisi de, kurumdaki mevcut yönetsel beceri/yetenlik seviyesidir. Bu seviyenin, belirli bir düzeyin üzerinde olması, uygulamaya geçilmesini kolaylaştırmakta ve süreci önemli ölçüde hızlandırmaktadır. Bu süreçte üst yönetimin süreci sahiplenmesi ve sürecin içerisinde yer alması son derece önemlidir. Bu projede kurum genel müdürü ve tüm İK ekibi, sürecin tasarımında, süreç ile ilgili çalışanlara verilen eğitimlerde (kimi zaman iki gün süren eğitimlere üç kez katılarak), uygulamalarda yer almıştır. Yalın insan kaynakları modelinin uygulanmasının başarısını etkileyen unsurlardan birisi de, üst yönetimin desteği değil, üst yönetimin sürecin doğrudan içerisinde yer almasıdır. Çünkü model, sadece operasyonel ve taktik kademeyi değil, stratejik kademeyi de şekillendirmekte ve dönüştürmektedir. Üst yönetimin dönüşmediği bir kurumda, kurum kültürünün ve insan kaynakları yönetim anlayışının yalın bir bakış açısıyla evrimleşmesi mümkün değildir. Bu kapsamda modelin, uygulama sürecinde kurumsal altyapı, yönetsel beceri ve çalışan gelişimi başlıklarına ayrı ayrı değil, birer bileşen olarak rol verdiği söylenebilir. Önerilen model, geniş bir ölçekte ve kültürden bağımsız uyarlanabilir bir çerçeve sunmaktadır.

Modelin uygulanmasında bazı önemli kısıtlar da mevcuttur. Tavizsiz uygulanması gereklidir. Adalet duygusu, saygı ve güven ikliminin oluşması için bu önemlidir. Diğer yandan, sendikal yapının etkin bir işleyiş göstermemesi ve farklı öncelikler çerçevesinde kurumda işler halde olması, modelin etkinliğine ve bütünselliğe ciddi zararlar verebilir. Modelin etkinliğine önemli ölçüde etki edecek bir diğer etmen ise, kurumdaki yönetsel olgunluk düzeyidir. Belirli bir olgunluk seviyesinin altındaki kurumlarda sistemlerin adil ve tarafsız bir şekilde işletilme becerisi düşmekte; bu da modelin güvenilirliğini doğrudan etkilemektedir.

Etik Kurulu Onayı

Kavramsal çerçevenin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması dahil olmak üzere bu araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir. ANKAD Yayın Kurulu, ortaya çıkabilecek herhangi bir etik ihlalden sorumlu değildir; tüm sorumluluk yalnızca yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışındaki başka hiçbir akademik yayın organına değerlendirme için sunulmadığını beyan ederim. Bu çalışmanın yürütülmesinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Davranışlar” başlıklı ikinci bölümünde tanımlanan hiçbir eylemde bulunulmamıştır. Bu çalışmada kamuya açık birincil kaynaklar kullanıldığından, etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Abo, T. (2007). Comparison of Japanese hybrid factories in the world: Generalities and peculiarities of patterns in the international transfer of the Japanese management and production systems. In T. Abo (Ed.), *Japanese hybrid factories: A comparison of global production strategies* (pp. xx-xx). Springer.
- Aoki, M. (1986). Horizontal vs. vertical information structure of the firm. *American Economic Review*, 76(5), 971-983.
- Chittithaworn, C. I. (2011). Factors affecting business success of small and medium enterprises (SMEs) in Thailand. *Asian Social Science*, 7(5), 180-190.
- Cho, F., & Saito, K. (2019). *Fujio Cho legacy lecture notes*. Institute of Research for Technology Development, University of Kentucky.

- Fıkırkoca, A., & Kalemci, A. (2011). Küreselleşme ve makro-kurumsal teori: Bir literatür taraması. *İş, Güç – Endüstri İlişkileri Dergisi*, 13(2), 183–198.
- Fuller, M. B., & Beck, J. C. (2006). *Japan's business renaissance*. McGraw Hill.
- Imai, M. (2014). *Gemba kaizen* (Çev. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Itagaki, H. (2007). Hybrid factories in East Asia in 1992–93 and after. In T. Abo (Ed.), *Japanese hybrid factories: A comparison of global production strategies* (pp. 98–123). Springer.
- Kato, T., & Owan, H. (2011). Market characteristics, intra-firm coordination, and the choice of human resource management systems: Theory and evidence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 80(3), 375–396.
- Kawamura, T. (2007). Hybrid factories in North America: Changes of the Japanese management and production system in the United States between 1986 and 1989 and 2000 and 2001. In T. Abo (Ed.), *Japanese hybrid factories: A comparison of global production strategies* (pp. 36–64). Springer.
- Kaya, T. (2022). *Yalın insan kaynakları yönetimi*. Scala Yayıncılık.
- Liker, J. J., & Hoseus, M. (2011). *Toyota kültürü* (Çev. baskı). Optimist Yayınevi.
- Morita, H. (2005). Multi-skilling, delegation and continuous process improvement: A comparative analysis of US-Japanese work organizations. *Economica*, 72(285), 69–93.
- Ohno, T. (2019). *Toyota production system: Beyond large-scale production*. Productivity Press.
- Saito, S. (1996). Teamwork: What makes “one plus one” greater than “two.” In *Principles of continuous learning systems* (Vol. 2). McGraw-Hill.
- Shook, J. (2010). How to change a culture: Lessons from NUMMI. *MIT Sloan Management Review*.
- Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar*. Doğan Kitap.
- Womack, J. P., & Jones, D. T. (1995). *Machine that changed the world: Banish waste and create wealth in your corporation*. Simon & Schuster.
- Womack, J. P., & Jones, D. (1996). *Yalın düşünce* (Çev. baskı). Sistem Yayıncılık.

Araştırma Makalesi / Research Article

Yalın İnsan Kaynakları Yönetimi: Bütünsel Bir Model Önerisi ve Tekstil Sektöründe Bir Uygulama

Lean Human Resources Management: An Integrated Model Proposal and An Application in Textile Industry

Tekiner KAYA



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.338](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.338)

Geliş/Received: 28/09/2025

Kabul/Accepted: 26/02/2026

Extended Summary

Introduction

The lean production and managerial approach, originally rooted in the Toyota Production System (TPS), is now widely adopted across various sectors due to its emphasis on waste reduction, continuous improvement, and maximizing value creation. In recent years, the adaptation of lean principles into the field of human resources management has gained significant momentum. This approach prioritizes eliminating non-value-adding activities, not only in physical processes but also in administrative and human-centered workflows. Human capital, often overlooked or underutilized, is one of the most wasted resources in organizations. Lean Human Resources Management (Lean HRM) addresses this by focusing on systems that empower employees intellectually and emotionally, thus enabling a deeper engagement and contribution to organizational performance. The core of Lean HRM rests on two foundational concepts: Respect for People and Continuous Improvement. These are not merely abstract ideals but actionable principles that underpin lean organizational culture. In Lean HRM, respect for people implies designing systems that recognize and nurture individual potential, while continuous improvement encourages organizational learning through problem-solving and iterative development. These principles serve as the basis for building trust, loyalty, and long-term commitment between the organization and its employees.

This study emphasizes that successful lean transformation requires the active integration of human resources strategies with broader organizational goals, particularly during times of digital and technological transition. Traditional HR functions—such as recruitment, training, performance management, and career development—must be restructured in alignment with lean philosophy. Isolated improvements or the application of selected lean tools are insufficient unless they are part of a consistent and interconnected system. Therefore, Lean HRM should be viewed as a chain of interdependent practices, where the absence or misalignment of even one link can disrupt the entire system. While numerous lean transformation initiatives have failed due to overemphasis on technical tools such as 5S, Kanban, or Andon without investing in human capital, successful implementations have consistently demonstrated that the true power of lean lies in the mobilization of people. Citing Liker and Hoseus (2011), the study reiterates the quote attributed to Kiichiro Toyoda: “When individuals, each fulfilling their duty to the end, come together, they create a great power, and such a chain of strength forms a circle of power.” This “circle of power” is not built through systems alone but through the people who operate, improve, and evolve those systems.

Methods

The study presents an integrated and interactive Lean Human Resources Management Model developed through a documentary-based methodology, grounded in the principles of lean manufacturing and lean leadership. The proposed model outlines specific HR mechanisms that support lean transformation and sustainable performance. The model includes key elements of traditional HR, but distinguishes itself through two unique features: holistic implementation and system interconnectivity. These are visually

represented through “synaptic connections”—symbolized by red arrows in the model—linking each HR component to others to ensure feedback, communication, and mutual reinforcement. Additionally, the model identifies three critical intersections in lean HR systems: organizational governance, employee development, and authority design. Organizational governance refers to the foundational policies, roles, and value systems upon which all other mechanisms are constructed. Employee development, which is central to lean HR, is viewed not merely as a training function but as a strategic, structured, and integrated process that parallels lean product design and continuous improvement. Authority, in this model, is defined as the organization’s ability to empower leaders to act proactively and systemically. Managers are expected to spend a significant portion of their time designing future strategies rather than reacting to immediate problems—aligning with the lean ideal of preventive problem-solving.

Results and Discussion

The model applied in a company operating in textile industry and has more than 2500 employees in three different locations in Türkiye. Based on application results, one of the significant contribution of the model lies in its "Authority Tripod" framework, which clarifies three essential dimensions of HR communication and accountability; Clear Expectations, measurability and consequences. Clear expectations emphasizes that organizational competencies, job roles, performance targets, and strategic objectives must be documented, transparent, and universally understood by all employees. Measurability means each expectation must be paired with an appropriate measurement tool to ensure accountability and traceability. Finally, consequences highlights that outcomes of performance—positive or negative—must be tied to a logical system of feedback, recognition, and, if necessary, sanctions, all designed within a philosophy of constructive development rather than punitive control.

The model also addresses a critical failure in many lean implementations: the tendency to cherry-pick tools based on ease or popularity without considering their place in the broader transformation architecture. For example, the creation of flexible job classifications may seem like a minor change, but it is foundational to enabling job rotations, which in turn support process balance, workforce optimization, and ultimately, job security—a central tenet of “respect for people.” The model shows how each element connects back to this principle in a tightly woven system of organizational coherence. Furthermore, the study situates its argument within the broader literature on Japanese management systems and lean production philosophy. The historical and cultural roots of the Toyota Production System—emerging not from a desire for profit but from post-war necessity and a deep commitment to human development—are emphasized as essential for understanding the full depth of lean transformation. Scholars such as Aoki (1986), Morita (2005), and Kato & Owan (2011) have highlighted that the success of Japanese models stems from operational-level empowerment, decentralized knowledge flow, and the cultivation of non-transferable internal human capital.

The extended model presented in this study is not intended as a plug-and-play solution, but rather as a framework for reflection, customization, and internalization. It recognizes that organizational complexity, structural inertia, and cultural variation are real and present challenges. However, by centering transformation efforts around human potential, rather than technical quick-fixes, the model provides a robust roadmap for achieving durable organizational success.

In conclusion, this study contributes to the lean management literature by offering a comprehensive and integrative model for Lean Human Resources Management. Application results also highlights the central role of the human factor in lean transformation and argues that successful lean implementation is not a matter of tool selection but of cultural, structural, and managerial alignment. The proposed and applied model serves both as a practical guide for practitioners and a conceptual framework for scholars interested in the evolving dynamics of human-technology interaction in lean organizations.

Araştırma Makalesi / Research Article

Yöresel Yemekleri Modern Mutfak Teknikleri İle Yorumlayarak
Gastronomiye Kazandırmak: İnegöl Mutfağı¹*Bringing Regional Cuisine to Gastronomy by Interpreting It with Modern
Culinary Techniques: The Cuisine of İnegöl*Ali Sait ERİM²  & Merve ÇETİN³ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.346](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.346)

Geliş/Received: 07/10/2025

Kabul/Accepted: 07/03/2026

Öz

Farklı kültürel toplulukların bir arada yaşamasıyla gelişen İnegöl mutfağı, çok kültürlü bir yapıya sahip olup, bölgesel kimliğin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı, özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde şekillenmiş zengin mutfak kültürünün bir parçası olan İnegöl mutfağının yöresel yemeklerini tespit etmek, bu yemeklerin geleneksel tariflerini, yapım yöntemlerini incelemek ve modern sunum teknikleriyle yeniden yorumlamaktır. Bu çalışmada, karma bir yaklaşım benimsenmiş olup nitel araştırma yöntemi, deneysel uygulama ve duyuşsal analizden faydalanılmıştır. Araştırmada 22 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, İnegöl Mutfağına özgü altı çorba, on iki hamur işi, otuz sekiz ana yemek, on dört tatlı ve dört içecek türü tespit edilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen yemeklerden öne çıkan Oğmaç Çorbasi, Cevizli Lokum, Nohutlu Tepsi Mantı, Kaymaçına ve Kuru Erik Hoşafı modern mutfak teknikleri kullanılarak yorumlanmıştır. Duyusal analiz kriterleri dikkate alınarak beş farklı parametre (görünüş, doku, tat ve lezzet, ağızdaki doku, genel beğeni) üzerinden modern sunumla yorumlanan bu yöresel yemeklerin duyuşsal analizi 20 yarı eğitimli panelist tarafından gerçekleştirilmiştir. Duyusal analiz bulguları, modern sunum beğenisi doğrultusunda incelendiğinde, Kuru Erik Hoşafının 4,95 değeri ile en yüksek ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, Nohutlu Tepsi Mantısı, panelistler tarafından 4,50 ortalama puan ile en düşük değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular, yöresel yemeklerin modern mutfak teknikleriyle bütünleştirilebileceğini, bu sayede hem kültürel mirasın korunabileceğini hem de gastronomi sektörüne yenilikçi ürünler kazandırılabilceğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma yöresel yemeklerin sistematik olarak belgelenmesi ve modern mutfak teknikleriyle entegrasyonu sürecine ilişkin özgün bir teorik çerçeve sunarak alanyazına katkı sağlamaktadır. Modernize edilen yöresel yemeklerin menülere uyarlanması, gastronomi turizmi ve yerel işletmeler için inovatif ürün geliştirme süreçlerine yönelik somut uygulama modelleri ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnegöl, Yöresel Mutfak, Gastronomik Miras, Modern Mutfak Teknikleri, Ürün Geliştirme, Duyusal Analiz.

¹ 1064-YL-24 proje numaralı bu araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenen " Yöresel Yemekleri Modern Mutfak Teknikleri ile Yorumlayarak Gastronomiye Kazandırmak: İnegöl Mutfağı " başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² (Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Ana Bilim Dalı, Burdur, Türkiye. erim507@gmail.com, 0009-0004-2214-4491)

³ **Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, (Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, Burdur, Türkiye. mgudek@mehmetakif.edu.tr, 0000-0001-5254-7428)

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Erim, A.S. & Çetin, M., (2026). Yöresel Yemekleri Modern Mutfak Teknikleri İle Yorumlayarak Gastronomiye Kazandırmak: İnegöl Mutfağı, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2),973-991.

Abstract

İnegöl cuisine, which has developed with the coexistence of different cultural communities, has a multicultural structure and constitutes an important part of the regional identity. The aim of this research is to identify the local dishes of İnegöl cuisine, which is a part of the rich culinary culture shaped especially during the Ottoman Empire, to examine the traditional recipes, production methods of these dishes and to reinterpret them with modern presentation techniques. In this study, a mixed approach was adopted and qualitative research method, experimental application and sensory analysis were utilized. Semi-structured interviews were conducted with 22 people. As a result of the interviews, six soups, twelve pastries, thirty-eight main dishes, fourteen desserts and four beverage types specific to the cuisine were identified. As a result of the interviews, six soups, twelve pastries, thirty-eight main dishes, fourteen desserts and four types of beverages specific to the cuisine were identified. Among the dishes obtained as a result of the interviews, Oğmaç Soup, Turkish Delight with Walnuts, Tray Manti with Chickpeas, Kaymaçına and Dried Plum Welcome were interpreted using modern culinary techniques. The sensory analysis of these local dishes, which were interpreted with modern presentation on five different parameters (appearance, texture, taste and flavor; texture in the mouth, general taste) by considering sensory analysis criteria, was carried out by 20 trained panelists. The findings of the sensory analysis, when analyzed in terms of modern presentation appreciation, revealed that Dried Plum Relish had the highest mean value of 4.95. In contrast, Tray Dumplings with Chickpeas was rated the lowest by the panelists with a mean score of 4.50. The findings show that local dishes can be integrated with modern culinary techniques, thus both preserving cultural heritage and bringing innovative products to the gastronomy sector. In addition, this research contributes to the gastronomy literature by providing an original theoretical framework for the process of systematic documentation of local dishes and their integration with modern culinary techniques. The adaptation of modernized local dishes to menus reveals concrete application models for innovative product development processes for gastronomy tourism and local businesses.

Keywords: *İnegöl, Regional Cuisine, Gastronomic Heritage, Modern Culinary Techniques, Product Development, Sensory Analysis*

GİRİŞ

Yöresel mutfak kültürlerinin gelişmesinde bölgenin sahip olduğu zengin kültürel miras, tarihsel geçmiş ve coğrafi çeşitlilik oldukça önemli rol oynamaktadır. Bursa İnegöl ilçesi farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Bu coğrafyada farklı medeniyetlerin, etnik grupların bir arada yaşaması İnegöl mutfağının gelişmesine ve kültürel açıdan zenginleşmesine katkı sağlamıştır (Alagöz ve Gönen, 2023; Erdoğan, 2019). Ayrıca gelişmiş sanayi yapısı, İnegöl'ün yoğun göç almasına ve demografik yapısının sürekli olarak değişmesine neden olmaktadır (Köse, 2010). Bu çeşitlilik ve zenginlik sayesinde İnegöl, sadece sanayi ve mobilya alanındaki ekonomik gelişimiyle değil, aynı zamanda kendine özgü mutfak kültürüyle de anılmaktadır.

İnegöl'ün sahip olduğu köklü tarih ve barındırdığı etnik çeşitlilik mutfak kültürünü besleyerek kendine özgü yöresel değerlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Orhan, 2010). Bölgedeki yöresel zenginlik, İnegöl mutfak kültürünün önemini ve özgünlüğünü artırmaktadır (Alagöz ve Gönen, 2023). İnegöl, farklı etnik grupları barındırmasına rağmen zamanla yaşanan kültürel etkileşimler sayesinde benzer yeme alışkanlıkları gelişmiş ve ortak bir İnegöl mutfak kültürü oluşmuştur (Güleç ve Durlu-Özkaya, 2019). Bu kültürel etkileşimin somut bir örneği olarak; İnegöl yerlilerinin un, su, lor peyniri, tuz ve tereyağı kullanarak tükettikleri “Kaçamak” adlı yemeğin, zamanla Gürcistan’dan göç edenler tarafından benimsenmesi ve mısır unu, Çerkez peyniri ile yorumlanarak “Abista” ismiyle tüketilmesi verilebilir. Oluşan bu ortak mutfak kültürünün temel besin maddeleri incelendiğinde tahıllar, baklagiller ve buğday unu temelli ürünlerin mutfakta ön planda olduğu görülmektedir. Un yöresel yemeklerin başlıca hammaddesi olmakla birlikte özellikle hamur işleri, ekmek ve börek gibi ürünlerde yoğun şekilde kullanılmaktadır (Alagöz ve Gönen, 2023; Doğdubay ve Sünnetçioğlu, 2015). Unlu mamullerin haricinde, İnegöl köftesi örneğinde olduğu gibi et ürünleri de tüketilmektedir. Ancak genel olarak İnegöl yemek kültüründe ağırlık karbonhidratlardadır. İnegöl yöresinin coğrafi yapısının bu beslenme biçimine uygun olması da yerel halk tarafından bu ürünlerin daha fazla tercih edilmesine sebep olmaktadır (Alagöz ve Gönen, 2023).

Geniş bir yöresel yemek çeşitliliğine sahip olmasına rağmen, İnegöl mutfağının tanınmış yemek sayısının sınırlı olması ve bu yemeklerin yeni nesiller arasında unutulmaya yüz tutması, yöresel çeşitliliğin sürdürülebilirliği açısından bir tehdit oluşturmaktadır. Unutulmaya yüz tutmuş bu yöresel yemeklerin tekrardan gastronomik ürünlere dönüştürülmesi, yerel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır (Doğdubay vd., 2007; Özata, 2019). Bu doğrultuda araştırmanın uygulama alanı olarak gerek çok kültürlü yapısı gerekse kültürel ve yöresel yiyeceklerinin zenginliği nedeniyle Bursa İnegöl mutfağı seçilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, özellikle çok kültürlü yapısı dikkate alınarak İnegöl mutfağının yöresel yemeklerini sistematik bir şekilde tespit etmektir. Araştırmada, yöresel yemeklerin geleneksel tarifleri ve yapım aşamaları detaylı bir şekilde belgelenecek, modern gastronomi sunum teknikleriyle yeniden yorumlanması ve duysal analiz panelinin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırma alanyazına, yerel yönetime ve işletmelere çeşitli yönlerden katkı sağlamayı amaçlamaktadır. İlk olarak, İnegöl mutfağının geçmişten günümüze kadar gelen yöresel yemeklerinin belirlenmesi, bu yemeklerin reçeteleri ve yapılış yöntemlerinin kayıt altına alınması açısından önem arz etmektedir. Böylece bu yöresel yemeklerin kayıt altına alınması gastronomik kültürel mirasın korunmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. İkinci olarak bu yöresel yemeklerin, korunması ve aynı zamanda gelecek nesillere ulaşması adına kayıt altına alınması hem gastronomik kültürel mirasın korunması hem de sürdürülebilirlik açısından önem arz etmektedir. Üçüncü olarak yöresel yemeklerin modern mutfak teknikleriyle sunulması bu yemeklerin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlayabilir. Son olarak, menülerinde İnegöl yöresel yemeklerini sunmak isteyen işletmeler için, yöresel yemeklerin modern sunum teknikleriyle yorumlanması, işletmelere önemli örnekler sunabilir ve bu sunumlardan hareketle yöresel yemeklerin yorumlanması konusunda rehberlik sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, karma bir yaklaşım benimsenmiş olup nitel araştırma yöntemi, deneysel uygulama ve duysal analizden faydalanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla İnegöl mutfağına özgü yöresel yemekler tespit edilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen yemeklerden öne çıkan Oğmaç Çorbası, Cevizli Lokum, Nohutlu Tepsi Mantı, Kaymaçına ve Kuru Erik Hoşafı modern mutfak teknikleriyle yeniden yorumlanmıştır. Duysal analiz kriterleri dikkate alınarak beş farklı parametre (görünüş, doku, tat ve lezzet, ağızdaki doku, genel beğeni) üzerinden modern sunumla yorumlanan bu yöresel yemeklerin duysal analizi 20 eğitimli panelist tarafından gerçekleştirilmiştir.

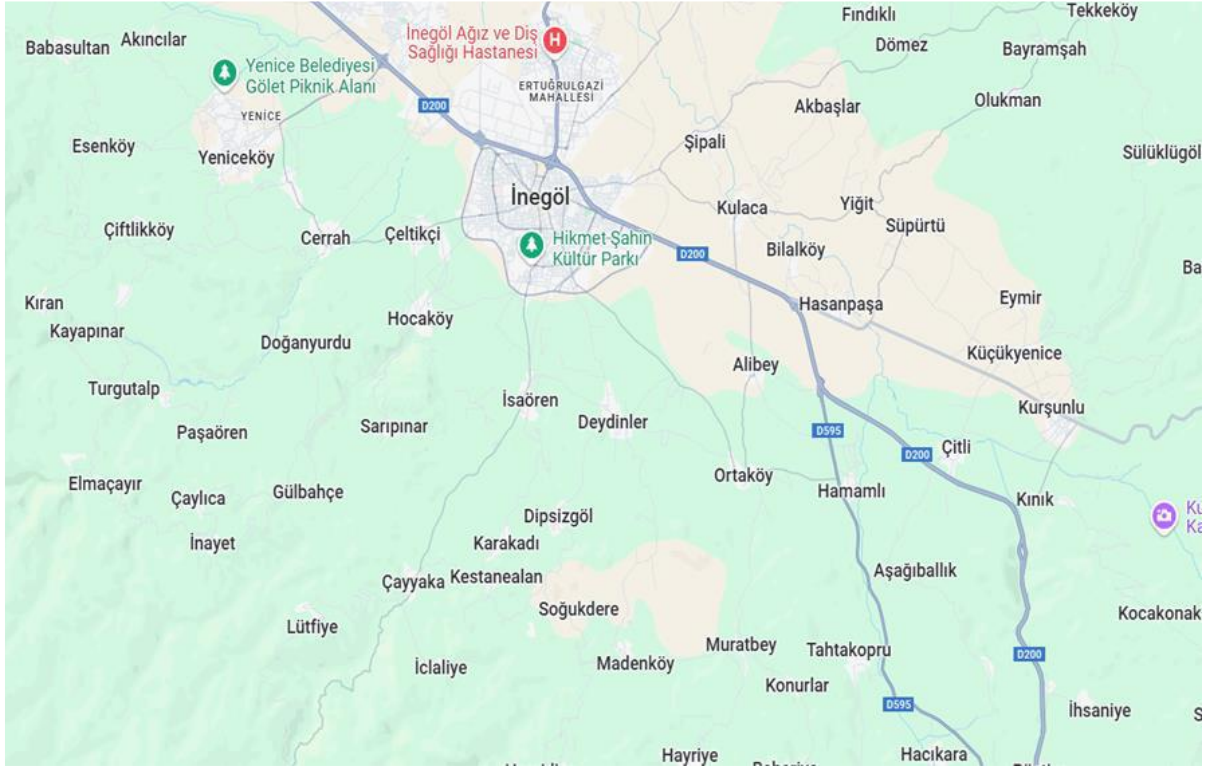
Görüşme Formu

Görüşme formunu hazırlanma aşamasında, ulaşılması hedeflenen verilerin niteliği dikkate alınmış olup sorular genelden özele doğru ve anlaşılır net bir ifade ile sıralanmıştır (Creswell, 2007; Creswell ve Poth, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2018). Görüşme formu veri toplama amacıyla kullanılmadan önce araştırma alanında çalışmaları bulunan üç akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur (DeMarrais, 2003). Akademisyenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda düzenlenen form, sonucunda İnegöl'de doğup büyüyen beş kişiyle yürütülen pilot çalışma ile test edilmiştir. Bu süreçte formun dili ve soruların anlaşılabilirliği değerlendirilmiş ve gerekli revizyonlar yapılmıştır. Nihai görüşme formu katılımcıların İnegöl mutfağının yöresel yemeklerin tespitine ve bu süreçte nelere dikkat ettiklerinin derinlemesine anlaşılmasına yönelik sorular ile demografik özelliklerini belirlemeye yönelik soruları içeren iki bölümden oluşmaktadır.

Örnekleme ve Veri Toplama

Araştırma evreni, İnegöl ilçesinin 30-40 km²'lik yerleşim alanlarından oluşmaktadır. Böylece İnegöl'ün farklı etnik kökenlere sahip topluluklarına ve köylerine ulaşarak görüşmelerin gerçekleştirilmesiyle yöresel yemeklerin çeşitliliği araştırılabilir. Araştırma kapsamında kriter ve kartopu örnekleme birlikte kullanılmıştır. Kriter örnekleme dahilinde araştırmaya katılacak örneklem için birtakım sınırlamalar mevcuttur. Bu sınırlamalar, katılımcıların en az 50 yaşında olmaları, bulundukları bölgede doğup büyümeleri ve yöresel mutfakla ilişkili yemek pişirme deneyiminde aktif rol almaları olarak belirlenmiştir. Bu sayede, İnegöl mutfağının yöresel yemeklerini belirlemede yerel kültürle bütünleşmiş kişilere ulaşılması amaçlanmıştır (Creswell ve Poth, 2018). Kartopu örnekleme yöresel yemeklerin derinlemesine incelenmesi ve bu konuda deneyimli katılımcılara ulaşılması amacıyla tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Patton, 2014). Araştırmanın konusu doğrultusunda referans bir kişi seçilerek

görüşmeye başlanmış ve bu görüşülen kişilerin önerdiği yeni kişiler görüşmeye eklenerek örneklem genişletilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Patton, 2014).



Şekil 1. Araştırma sahasının harita üzerindeki konumu

Görüşmeler İnşegöl ilçesinin 30-40 km²'lik bir alanı kapsayan mahallelerinde yüz yüze 16 Ocak-25 Şubat 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, ses kaydı hakkında bilgi verilerek gönüllü onam formunu doldurmaları istenmiştir. Her görüşmeden sonra araştırmaya katılanlara “*Bu konuda görüşebileceğimiz başka kişiler var mı?*” sorusu sorularak kartopu örnekleme yöntemi izlenmiş ve araştırmanın örneklem grubu bu doğrultuda genişletilmiştir. Görüşmeler 30-45 dakika arasında sürmüştür. Araştırma kapsamında 22 katılımcıyla görüşülmüştür. Görüşmelerde katılımcıların birbirini tekrarlamaya başlaması ve yeni bir bulguya ulaşamadığı (Saunders vd., 2018) için araştırmacılar tarafından veri doygunluğuna ulaşıldığına karar verilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Guest vd., 2006).

Duyusal Analiz

Araştırmada, nitel görüşmeler sonucu elde edilen yöresel yemeklerden arasından en sık tekrarlananlar belirlenmiş, bu yemekler modern sunum teknikleri kullanılarak hazırlanmış ve sunulmuştur. Modern sunum teknikleri ile hazırlanan Oğmaç Çorbası, Cevizli Lokum, Nohutlu Tepsi Mantı, Kaymaçına ve Kuru Erik Hoşafına ilişkin değerlendirmeler duysal analizler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Duyusal analiz, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Uygulama mutfağında gerçekleşmiştir. Analiz sürecinde, alanyazında yer alan kriterler (Altuğ Onoğur ve Elmacı, 2015; Metin, 2021) ve ISO 8586:2012 standardı dikkate alınarak 20 kişilik yarı eğitimli bir panelist grubu oluşturulmuştur. Panelist grubu, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü öğretim üyeleri ve “Gıdalarda Duyusal Değerlendirme” dersini almış yüksek lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. ISO 8586:2012 standardı, genellikle 8 ila 12 kişilik bir grup önerse de ürün çeşitliliğinin ve değerlendirme kriterlerinin geniş olduğu durumlarda panelist sayısının artırılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmada, yarı-eğitimli panel grubuyla çalışılmıştır (ISO, 2012). Duyusal değerlendirme sürecinde güvenilirliğin sağlanması amacıyla kontrollü panel ortamı sağlanmış ve panel örnekleri hazırlanırken birtakım hususlar dikkate alınmıştır. Duyusal değerlendirme sürecinde, ürünler 30 gramlık porsiyonlar halinde düz beyaz porselen tabaklarda sunulmuştur. Panelistlerin duysal algı ve tercihlerini etkilememek amacıyla, değerlendirmeye aç veya tok gelmemelerine özen gösterilmiştir (Yoboué vd., 2023). Panel öğleden sonra saat 14.00’da

gerçekleştirilmiş olup tadım sırasında panelistlere ürünler arasında ağızlarını çalkalamaları ve kalıntıları temizlemeleri için su verilmiştir. Duyusal analiz her bir katılımcı için üç tekrarlı olarak gerçekleştirilmiştir ve nihai sonuçlar elde edilmiştir. Her biri 30 dakika süren oturumlarda uzman bir panel moderatörünün yardımıyla görünüş, doku, aroma, lezzet/tat, ağızda bıraktığı his ve genel izlenime dair olmak üzere farklı parametreler incelenmiştir (Pala, 2023). Panelistlerin değerlendirmelerini puanlayabilmeleri için 1’den 5’e kadar (5 puan: Çok iyi, 4 puan: iyi, 3 puan: Kabul edilebilir, 2 puan: Yeterli değil, 1 puan: Kötü) hedonik skala kullanılmıştır (Lawless ve Heymann, 2010).

Analiz ve Kodlama

Görüşmelerden elde edilen transkriptler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve veri setlerinin oluşturulması amacıyla içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1990; Saldaña, 2021). İnegöl mutfağının yöresel yemeklerinin modern mutfak teknikleri ile yorumlanması doğrultusunda elde edilen duyusal analiz verileri, “SPSS” paket programı (SPSS, version 18.0 for Windows, SPSS Inc., Chicago, ABD) kullanılarak analiz edilmiştir.

Güvenilirlik

Araştırmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla inandırıcılık, tutarlılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik stratejileri uygulanmıştır (Guba ve Lincoln, 1982; Eisner, 1991). İnandırıcılığı artırmak için veri çeşitliliği sağlanmış ve görüşme, gözlem, alanyazın taraması gibi farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır (Durmuşoğlu vd., 2009; Patton, 2014; Shih, 1998). Güvenilirliği güçlendirmek amacıyla araştırma süreci sistematik şekilde belgelenmiş ve görüşmeler sırasında elde edilen kayıtlar, araştırmacılar dışındaki uzmanlara sunularak doğrulanabilirlik sağlanmıştır (Erlandson vd., 1993; Creswell ve Miller, 2000). Veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak kayıt altına alınarak tutarlılık sağlanmış ve aktarılmıştır (Elo vd., 2014; Thomas vd., 2000; Elo vd., 2014). Son olarak, kirter örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcıların özellikleri ayrıntılı biçimde belirtilmiş ve böylece aktarılabilirlik ilkesi desteklenmiştir (Merriam ve Tisdell, 2015).

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. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu araştırmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu araştırmada “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 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’nun 03.12.2024 tarih ve 2024/12 sayılı toplantısında GO 2024/779 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Demografik Bilgiler

Araştırma, İnegöl’ün farklı köylerinde ve çeşitli etnik köken grupları arasında gerçekleştirilen görüşmelere dayanmaktadır. Görüşme toplam 22 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir Araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde (Tablo 1), katılımcıların büyük çoğunluğunu (21) ev kadınları oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında tek erkek ise Kulaca Kooperatifi başkanıdır. Söz konusu katılımcının araştırmaya dahil edilme nedeni, yöresel yemeklerin hazırlanmasında aktif rol üstlenmesi ve belirlenen seçim kriterlerine uygunluk göstermesidir. Görüşmeye katılanların yaşları en genç 50, en yaşlı 80 olmak üzere 50-80 aralığında değişmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Yaşadığı Köy	Etnik Köken	Eğitim Durumu
K1	57	Kadın	Merkez	Macır	İlköğretim

K2	64	Kadın	Konurlar	Manav	İlköğretim
K3	74	Kadın	Yeniköy	Manav	İlköğretim
K4	65	Kadın	Tahtaköprü	Macır	İlköğretim
K5	50	Kadın	Merkez	Yörük	İlköğretim
K6	63	Kadın	Tahtaköprü	Kafkas	İlköğretim
K7	50	Kadın	Kocakonak	Macır	İlköğretim
K8	68	Kadın	Hayriye	Gürcü	İlköğretim
K9	61	Kadın	Merkez	Manav	İlköğretim
K10	73	Kadın	Hayriye	Gürcü	İlköğretim
K11	50	Kadın	İskaniye	Yörük	İlköğretim
K12	65	Kadın	Bilal Köy	Gürcü	İlköğretim
K13	63	Kadın	Hamzabey	Macır	İlköğretim
K14	55	Kadın	Suluköy	Manav	İlköğretim
K15	55	Kadın	Bilal Köy	Arnavut	İlköğretim
K16	71	Kadın	Hamzabey	Macır	İlköğretim
K17	68	Kadın	Merkez	Macır	İlköğretim
K18	58	Kadın	Sülüklügöl	Macır	İlköğretim
K19	57	Kadın	Merkez	Macır	İlköğretim
K20	55	Kadın	Merkez	Macır	İlköğretim
K21	50	Kadın	Gazelli	Gürcü	İlköğretim
K22	80	Erkek	Kulaca	Manav	İlköğretim

İnegöl Yöresel Yemekleri

Nitel görüşme sonucunda, İnegöl yöresine özgü yöresel yemek çeşitliliği tespit edilmiştir ve tespit edilen bu yemekler çorbalar, hamur işleri, ana yemekler, tatlılar ve içecekler olmak üzere beş ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Çorbalar incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık dile getirilen çorbanın Oğmaç Çorbası olduğu (f=4) görülmektedir. Oğmaç Çorbası, bölgede yaygın olarak bilinen ve tüketilen geleneksel bir yöresel çorbadır. Hamur işleri kategorisinde ise cevizli lokum (f=9) ve bal kabağı böreği (f=6) katılımcılar tarafından en sık ifade edilen ürünler arasında yer almaktadır. Tatlılar kategorisinde kaymaçına (f=5) ve nişasta helvası (f=4) araştırmaya katılanlar tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Bu tatlılar süt ve tahıl temelli geleneksel tatlıların kültürel hafızadaki yerini ortaya koymaktadır. İçecekler arasında ise kuru erik hoşafı (f=5) en sık dile getirilen ürün olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 2. İnegöl'ün yöresel yemeklerinin kategorilere göre frekans dağılımı

Çorbalar ve İçecekler	f	Hamur İşleri	f	Tatlılar	f
Oğmaç Çorbası	4	Cevizli Lokum	9	Kaymaçına	5
Un Çorbası	1	Bal Kabağı Böreği	6	Nişasta Helvası	4
Kuzu Gerdan Çorbası	1	Pişi (Çörek)	3	Kuru Erik Tatlısı	2
Hayır Çorbası	1	Çarşaf Böreği	2	Yağ Helvası	2
Dutmaç Çorbası	1	Yağlı Gözleme	1	Un Helvası	1
Kuru Fasulye Çorbası	1	Burma Böreği	1	Hasuta	1

Kuru Erik Hoşafı	5	Basmanik Böreği	1	Ceviz Helvası	1
Elma Kuru Hoşafı	2	Arnavut Böreği	1	Yufka Tatlısı	1
Lohusa Şerbeti	2	Cadi (Mısır Ekmeği)	1	Tosman Helvası	1
Üzüm Hoşafı	1	Dızmana	1	Süt Helvası	1

Açıklama: f= Frekans

Görüşmelerden elde edilen bulgular kapsamında İnegöl yöresine ait ana yemekler incelendiğinde (Tablo 3), katılımcıların sıklıkla ifade ettikleri yemekler Dik Dik (Sinor) (f=6) ve Nohutlu Tepsi Mantı (f=5) olmuştur. Ayrıca Yeşil Domates Yemeği, Taze Fasulye Kavurması ve Palalbiya yemeklerinin de eşit sıklıkta (f=4) belirtildiği görülmektedir. Bu bulgular, yöresel mutfakta hem bakliyat hem de sebze temelli yemeklerin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, katılımcılar tarafından daha az değinilen yemekler yörede daha çok belirli köy veya aile geleneklerine özgü yemekleri yansıtarak, bölgesel çeşitliliğin genişliğini göstermektedir.

Tablo 3. İnegöl'ün yöresel ana yemeklerin frekans dağılımı

Yemek İsimleri	f	Yemek İsimleri	f
Dik Dik (Sinor)	6	Patates Köftesi	1
Nohutlu Tepsi Mantı	5	Abısta	1
Palalabiya	4	Kolaca	1
Yeşil Domates Yemeği (Şaştım Yemeği)	4	Bezelye Kavurması	1
Taze Fasulye Kavurması	4	Sütlü Biber Kavurması	1
Papa	3	Pancar Maçını	1
Karıştırma	3	Pipinay	1
Çullama	2	Büryan Kebabı	1
Patates Kapaması	2	Kara Lahana Yemeği	1
Taze Fasulye Kızartması	1	Kuru Sebze Yemeği	1
Un Sarması	1	İzvarkalı Biber	1
Pırasa Yemeği	1	Ekşili Kabak	1
Patates Haşlama Kavurma	1	Yumurta Dolması	1
Biber Kavurması	1	Ayva Aşısı	1
Turp Kavurması	1	Piliç Kapama	1
Kabak Aşısı	1	Erik Aşısı	1
Kulaklı	1	Keşkek	1
Ekme Aşısı	1	Gelincik Köftesi	1
Papara	1	Bulamaç	1

Açıklama: f: Frekans

İnegöl Yöresel Yemeklerin Modern Sunum Teknikleriyle Hazırlanışı

Araştırmada belirlenen ve en yüksek frekansa sahip olan yöresel yemekler, modern mutfak teknikleri aracılığıyla yeniden yorumlanarak günümüz gastronomisine uyarlanmıştır (Fotoğraf 1, 2, 3, 4, 5). Katılımcılar tarafından en çok ifade edilen çorba türü olan Oğmaç Çorbası, füzyon mutfak teknikleriyle yeniden yorumlanmıştır (Fotoğraf 1). Füzyon mutfak, en az iki farklı mutfak kültürünün birbirine baskınlık kurmadan, uyum içerisinde harmanlanarak yeni ve özgün lezzetlerin oluşturulması ve tatların

tabakta bir bütün olarak sunulmasıdır (Doğdubay ve Saatçı, 2014; Erdem ve Akyürek, 2017). Geleneksel tarif korunurken, hamur parçaları yerine İtalyan mutfağının öne çıkan unsurlarından *Tortellini* kullanılarak kültürlerarası bir sentez sağlanmıştır. Son olarak canlı renk ve dokusal özellikleri nedeniyle mikro sebzeler kullanılmıştır. Çünkü alanyazın incelendiğinde tabaktaki kontrast ve dokusal çeşitliliğin tüketicinin beklenti, beğeni ve algısını etkileyebildiği bilinmektedir (Seth vd., 2025; Piqueras-Fiszman vd., 2013; Velasco vd., 2018).



Fotoğraf 1. Oğmaç Çorbasının geleneksel ve modern sunumları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Cevizli lokum ekmeği, modern sunum yaklaşımlarıyla ele alınarak füzyon mutfak ve moleküler gastronomi teknikleri ışığında yeniden yorumlanmıştır (Fotoğraf 2). Ürünün hazırlık aşamasında yöresel reçeteye sadık kalınmış ancak sunum aşamasında İtalyan mutfağına özgü *Bruschetta* tarzı kesim ve düzenleme teknikleri uygulanarak geleneksel form modernize edilmiştir. Buna ek olarak hem tadını hem de görsel açıdan zenginleştirmek için moleküler gastronomiden küreleme tekniği kullanılmıştır. Cevizli lokum ekmeğinin modern sunumunda kullanılan füme et ve pastırma gibi ürünleri tat açısından zenginleştirmek için asidite (ekşilik) veya ferahlık kazandıracak nar suyu ve fesleğen/nane (bitki özütü) havayarı hazırlanmıştır.



Fotoğraf 2. Cevizli lokum ekmeğinin geleneksel ve modern sunumları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Ana yemekler arasında sıklıkla vurgulana nohutlu tepsi mantısının hamuru hazırlanırken havuç, mor lahana, ıspanak ve domates suları kullanılarak renklendirilmiştir. Geleneksel bohça kapama tekniği yerine, renkli hamurlar rulo/gül şeklinde tepsiye dizilmiş ve pişirilmiştir. Bu şekilsel uygulamayla görsel açıdan bir değişiklik sağlanmıştır. Servis aşamasında, moleküler gastronomi tekniklerinden kapsülleşme (spherification) yöntemi ile elde edilen sarımsaklı yoğurt küreleri kullanılmıştır (Fotoğraf 3). Son olarak canlı renk ve dokusal özellikleri nedeniyle tuile kullanılmıştır. Çünkü alanyazın incelendiğinde tabaktaki kontrast ve dokusal çeşitliliğin tüketicinin beklenti, beğeni ve algısını etkileyebildiği bilinmektedir (Seth vd., 2025; Piqueras-Fiszman vd., 2013; Velasco vd., 2018).



Fotoğraf 3. Nohutlu tepsisi mantısının geleneksel ve modern sunumları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tatlılar kategorisinde en sık ifade edilen kaymaçına, füzyon mutfak anlayışıyla yeniden yorumlanmıştır (Fotoğraf 4). Bu kapsamda, geleneksel kaymaçınının reçetesine sadık kalınmıştır. Ancak sunum ve doku kazandırmak amacıyla Fransız mutfağına özgü tekniklerden yararlanılmıştır. Ürünün üzeri esmer şekerle yakılarak *Crème Brûlée*de olduğu gibi ktırır bir katman ve aromatik bir derinlik elde edilmiştir. Tabağın sunumunda modern pastacılık tekniklerinden olan dekoratif karamel kafes, yenilebilir çiçekler ve orman meyveleriyle zenginleştirilerek çağdaş bir estetik boyut kazandırılmaya çalışılmıştır.



Fotoğraf 4. Kaymaçınının geleneksel ve modern sunumları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Son olarak kuru erik hoşafı, geleneksel yapım sürecinde herhangi bir değişiklik yapılmadan sadece sunumunda moleküler gastronomi teknikleriyle ele alınarak duyuşal ve görsel açıdan modernize edilmiştir (Fotoğraf 5). Sunumu için hoşaftan ayrıştırılan kuru erikler ve orman meyveleriyle aljinat ve kalsiyum laktat ile hazırlanan patlayan kapsüller hazırlanmıştır. Bu sayede hoşafın hem görsel zenginliği hem de ağız hissi artırılarak farklı bir deneyimi hedeflenmiştir.



Fotoğraf 5. Kuru erik hoşafının geleneksel ve modern sunumları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Duyusal Analiz Sonuçları

Tablo 4'te Oğmaç çorbasının duysal analiz sonuçları verilmiştir. Bu tabloya göre çorbanın rengi ($\bar{x}=4,30$) ve parçacık dağılımına ($\bar{x}=4,65$) ilişkin görünüş özellikleri panelistler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Çorbadaki baharat dengesi ve hamur parçalarının dağılımına ilişkin ortalama $\bar{x}=4,50$ olarak belirtilmiştir. Çorbanın modern sunum beğeni düzeyi ve ticari işletmelere uygunluğu açısından ise en yüksek ortalamanın $\bar{x}=4,85$ olarak elde edildiği görülmüştür.

Tablo 4. Oğmaç çorbasının duysal değerlendirmesine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

No	İfadeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1	Çorbanın rengi	-	-	3 (15,0)	8 (40,0)	9 (45,0)	4,30	,733
2	Parçacık dağılımı	-	-	1 (5,0)	5 (25,0)	14 (70,0)	4,65	,587
3	Çorbanın kıvamlı görünümü	-	-	3 (15,0)	4 (20,0)	13 (65,0)	4,50	,761
4	Çorbanın doğal koku düzeyi	-	-	1 (5,0)	1 (5,0)	18 (90,0)	4,85	,489
5	Çorbada yabancı koku	19 (95,0)	1 (5,0)	-	-	-	1,05	,224
6	Çorbanın baharat dengesi	-	-	2 (10,0)	6 (30,0)	12 (60,0)	4,50	,688
7	Çorbada yabancı veya aşırı tat	19 (95,0)	1 (5,0)	-	-	-	1,05	,224
8	Hamur parçalarının dağılımı	-	1 (5,0)	2 (10,0)	3 (15,0)	14 (70,0)	4,50	,889
9	Çorbanın ağızda bıraktığı hissiyat	-	1 (5,0)	3 (15,0)	5 (25,0)	11 (55,0)	4,30	,923
10	Genel beğeni düzeyi	-	-	3 (15,0)	6 (30,0)	11 (55,0)	4,40	,754
11	Modern sunumu beğeni düzeyi	-	-	-	3 (15,0)	17 (85,0)	4,85	,366
12	Modern sunum teknikleri yemeğin özgünlüğünü yansıtıyor mu?	-	-	2 (10,0)	4 (20,0)	14 (70,0)	4,60	,681
13	Türk mutfağına uygunluk	-	-	1 (5,0)	4 (20,0)	15 (75,0)	4,70	,571
14	Ticari işletmelere uygunluk	-	-	-	3 (15,0)	17 (85,0)	4,85	,366

Açıklama: n: Katılımcı Sayısı, %: Yüzde, $\bar{x}$: Ortalama, SS: Standart Sapma

Tablo 5'te cevizli lokuma ilişkin duysal analiz sonuçlarına yer verilmemiştir. Tablo 5'e göre panelistler tarafından lokumun görünüm özellikleri genel olarak olumlu değerlendirilmiş, özellikle renk ($\bar{x}=4,75$) en yüksek ortalamaya sahip parametre olarak belirtilmiştir. Panelistler tarafından Cevizli Lokumun genel koku su ($\bar{x}=4,60$) yüksek puan alırken, yabancı koku ($\bar{x}=1,00$) hiç yok düzeyinde tanımlanmıştır.

Panelistler tarafından tat dengesi ve ceviz aroması ($\bar{x}=4,65$) beğenilmiş, cevizin ağızda bıraktığı hissiyat ($\bar{x}=4,75$) en güçlü özelliklerden biri olmuştur. Panelistlerin değerlendirmeleri kapsamında Cevizli Lokumun modern sunum beğeni düzeyi $\bar{x}=4,70$ ile yüksek bir ortalamaya sahipken, Türk mutfağına uygunluğu $\bar{x}=4,45$ ve ticari işletmelere uygunluğu $\bar{x}=4,60$ olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Cevizli lokumun duyuşal değerlendirmesine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

No	İfadeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1	Cevizli lokumun rengi	-	-	-	5 (25,0)	15 (75,0)	4,75	,444
2	Dış dokunun görünümü	-	1 (5,0)	1 (5,0)	4 (20,0)	14 (70,0)	4,55	,826
3	İç dokunun görünümü	-	1 (5,0)	1 (5,0)	4 (20,0)	14 (70,0)	4,55	,826
4	Yüzeysel yapı	-	-	1 (5,0)	5 (25,0)	14 (70,0)	4,65	,587
5	Lokumun genel kokusu	-	-	2 (10,0)	4 (20,0)	14 (70,0)	4,60	,681
6	Yabancı koku	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
7	Tat dengesi	-	-	1 (5,0)	5 (25,0)	14 (70,0)	4,65	,587
8	Ceviz aroması	-	-	2 (10,0)	3 (15,0)	15 (75,0)	4,65	,671
9	Yabancı veya Aşırı Tat	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
10	Cevizli lokumun yenilenebilirliği	-	-	-	7 (35,0)	13 (65,0)	4,65	,489
11	Cevizin ağızda bıraktığı hissiyat	-	-	-	5 (25,0)	15 (75,0)	4,75	,444
12	Genel beğeni düzeyi	-	-	2 (10,0)	4 (20,0)	14 (70,0)	4,60	,681
13	Modern sunumu beğeni düzeyi	-	1 (5,0)	-	3 (15,0)	16 (80,0)	4,70	,733
14	Modern sunum teknikleri yemeğin özgünlüğünü yansıtıyor mu?	1 (5,0)	1 (5,0)	-	3 (15,0)	15 (75,0)	4,50	1,100
15	Türk mutfağına uygunluk	1 (5,0)	-	1 (5,0)	5 (25,0)	13 (65,0)	4,45	,999
16	Ticari işletmelere uygunluk	1 (5,0)	-	1 (5,0)	2 (10,0)	16 (80,0)	4,60	,995
Açıklama: n: Katılımcı Sayısı, %: Yüzde, $\bar{x}$: Ortalama, SS: Standart Sapma								

Nohutlu Tepsi Mantının duyuşal analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 6’da verilmiştir. Parça bütünlüğü ($\bar{x}=4,85$) en yüksek ortalamaya sahip parametre olup, mantıların formunda bozulma olmadan bütünlüğünü koruduğunu göstermektedir. Doğal malzeme kokusu ($\bar{x}=4,65$) panelistler tarafından olumlu bulunmuş, yabancı koku ($\bar{x}=1,00$) ise hiç algılanmamıştır. Baharat dengesi ve servis edilen sosun uyumu ($\bar{x}=4,55$) beğenilmiştir. Ağızdaki doku parametreleri ($\bar{x}=4,20$) orta-yüksek düzeyde değerlendirilmiştir. Genel beğeni düzeyi ($\bar{x}=3,95$) diğer parametrelere kıyasla daha düşük kalmıştır. Buna karşın modern sunum beğeni düzeyi ($\bar{x}=4,50$) ve özgünlüğü yansıtması düzeyi ($\bar{x}=4,55$) yüksek bir ortalamalarla değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Nohutlu tepsi mantısının duyuşal değerlendirmesine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

No	İfadeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1	Parça bütünlüğü	-	-	1 (5,0)	1 (5,0)	18 (90,0)	4,85	,489
2	Yağ görünümü	-	-	3 (15,0)	3 (15,0)	14 (70,0)	4,55	,759
3	Servis edilen sosun dağılımı	-	2 (10,0)	2 (10,0)	2 (10,0)	14 (70,0)	4,40	1,046
4	Doğal malzeme kokusu	-	-	-	7 (35,0)	13 (65,0)	4,65	,489

5	Yabancı koku	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
6	Baharat dengesi	-	-	1 (5,0)	7 (35,0)	12 (60,0)	4,55	,605
7	Servi edilen sosun uyum dengesi	-	-	2 (10,0)	5 (25,0)	13 (65,0)	4,55	,686
8	Yabancı veya aşırı tat	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
9	Mantıların pişme düzeyi	-	-	4 (20,0)	8 (40,0)	8 (40,0)	4,20	,768
10	Nohutların ağızda bıraktığı hissiyat	-	2 (10,0)	3 (15,0)	4 (20,0)	11 (55,0)	4,20	1,056
11	Genel beğeni düzeyi	4 (20,0)	-	-	5 (25,0)	11 (55,0)	3,95	1,572
12	Modern sunumu beğeni düzeyi	-	-	2 (10,0)	6 (30,0)	12 (60,0)	4,50	,688
13	Modern sunum teknikleri yemeğin özgünlüğünü yansıtıyor mu?	-	-	2 (10,0)	5 (25,0)	13 (65,0)	4,55	,686
14	Türk mutfağına uygunluk	-	-	2 (10,0)	4 (20,0)	14 (70,0)	4,60	,681
15	Ticari işletmelere uygunluk	-	-	2 (10,0)	2 (10,0)	16 (80,0)	4,70	,657
Açıklama: n: Katılımcı Sayısı, %: Yüzde, $\bar{x}$: Ortalama, SS: Standart Sapma								

Tablo 7’de kaymaçına tatlısının duyuusal analiz sonuçları verilmiştir. Panelistlerin değerlendirmeleri sonucunda tatlının yüzey rengi $\bar{x}=4,95$ ile en yüksek ortalamaya sahip parametre olarak belirtilmiş ve panelistler tarafından oldukça beğenilmiştir. Kaymaçına tatlısında yumurta kokusu ($\bar{x}=1,00$), süt kokusu ($\bar{x}=1,00$) ve yabancı koku ($\bar{x}=1,00$) panelistler tarafından algılanmamış, bu durum özellikle tatlılarda istenmeyen yumurta kokusu, yanık kokusu gibi kusur olarak nitelendirilecek kokuların olmadığına temiz bir koku profiline sahip olduğunu göstermektedir. Kaymaçına tatlısı tatlılık dengesi açısından $\bar{x}=4,70$ ile olumlu bulunmuş, aroma dengesi $\bar{x}=4,45$ ve malzeme dengesi $\bar{x}=4,50$ değerlendirilmiştir. Panelistler tarafından genel beğeni düzeyi $\bar{x}=4,20$, diğer parametrelere kıyasla daha düşük kalmış olsa da modern sunumu $\bar{x}=4,65$ ve özgünlüğü yansıtması $\bar{x}=4,70$ olarak yüksek ortalamayla değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Kaymaçına tatlısının duyuusal değerlendirmesine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

No	İfadeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1	Tatlı yüzeyinin rengi	-	-	-	1 (5,0)	19 (95,0)	4,95	,224
2	Tatlının yüzey yapısı	-	-	-	7 (35,0)	13 (65,0)	4,65	,489
3	Yumurta kokusu	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
4	Süt koku	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
5	Yabancı koku	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
6	Tatlılık dengesi	-	-	1 (5,0)	4 (20,0)	15 (75,0)	4,70	,571
7	Aroma dengesi	-	-	2 (10,0)	7 (35,0)	11 (55,0)	4,45	,686
8	Malzemelerin dengesi	-	-	2 (10,0)	6 (30,0)	12 (60,0)	4,50	,688
9	Yabancı veya aşırı tat	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
10	Tatlının kıvamı	-	-	3 (15,0)	2 (10,0)	15 (75,0)	4,60	,754
11	Ağızda bıraktığı hissiyat	-	1 (5,0)	-	6 (30,0)	13 (65,0)	4,55	,759
12	Genel beğeni düzeyi	2 (10,0)	-	3 (15,0)	2 (10,0)	13 (65,0)	4,20	1,322
13	Modern sunumu beğeni düzeyi	-	-	-	7 (35,0)	13 (65,0)	4,65	,489

14	Modern sunum teknikleri yemeğin özgünlüğünü yansıtıyor mu?	-	-	-	6 (30,0)	14 (70,0)	4,70	,470
15	Türk mutfağına uygunluk	2 (10,0)	-	1 (5,0)	4 (20,0)	13 (65,0)	4,30	1,261
16	Ticari işletmelere uygunluk	2 (10,0)	-	-	4 (20,0)	14 (70,0)	4,40	1,231
Açıklama: n: Katılımcı Sayısı, %: Yüzde, $\bar{x}$: Ortalama, SS: Standart Sapma								

Kuru Erik Hoşafına ilişkin duyuşal analiz sonuçlarını Tablo 8’de sunulmaktadır. Hoşafın sıvı dokusu ($\bar{x}$ =4,95) ve yüzey rengi ($\bar{x}$ =4,85) en yüksek ortalamalara sahip özellikler olarak öne çıkmış ve panelistler tarafından oldukça olumlu değerlendirilmiştir. Erik kokusu ($\bar{x}$ =4,60), asidik-ekşi dengesi ($\bar{x}$ =4,65) olumlu algılanmıştır. Panelistler tarafından üründe yabancı koku ve tat ($\bar{x}$ =1,00) algısı hiç belirlenmemiştir. Ağızdaki doku ve hissiyat parametresi ($\bar{x}$ =4,85) ile genel beğeni düzeyi ($\bar{x}$ =4,70) yüksek ortalamalarla değerlendirilmiştir. Ayrıca modern sunum beğeni düzeyi ve ticari işletmelere uygunluğu olumlu bulunmuştur. Genel olarak kuru erik hoşafı panelistler tarafından yüksek düzeyde ortalamalara sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 8. Kuru erik hoşafının duyuşal değerlendirmesine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

No	İfadeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1	Hoşafın rengi	-	1 (5,0)	-	-	19 (95,0)	4,85	,671
2	Erik kokusu	-	-	1 (5,0)	6 (30,0)	13 (65,0)	4,60	,598
3	Yabancı koku	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
4	Tatlılık dengesi	1(5,0)	-	-	1 (5,0)	18 (90,0)	4,80	,696
5	Erik tadının yoğunluğu	-	-	-	5 (25,0)	15 (75,0)	4,75	,444
6	Asidik ve ekşi dengesi	1 (5,0)	-	1 (5,0)	2 (10,0)	16 (80,0)	4,65	,813
7	Yabancı veya aşırı tat	20 (100)	-	-	-	-	1,00	,000
8	Buble tea ağızdaki doku ve hissiyatı	-	-	-	3 (15,0)	17 (85,0)	4,85	,366
9	Hoşafın sıvı dokusu	-	-	-	1 (5,0)	19 (95,0)	4,95	,224
10	Genel beğeni düzeyi	-	-	-	6 (30,0)	14 (70,0)	4,70	,470
11	Modern sunumu beğeni düzeyi	-	-	-	1 (5,0)	19 (95,0)	4,95	,224
12	Modern sunum teknikleri yemeğin özgünlüğünü yansıtıyor mu?	-	1 (5,0)	-	5 (25,0)	14 (70,0)	4,60	,754
13	Türk mutfağına uygunluk	-	-	-	6 (30,0)	14 (70,0)	4,70	,470
14	Ticari işletmelere uygunluk	-	-	-	3 (15,0)	17 (85,0)	4,85	,366
Açıklama: n: Katılımcı Sayısı, %: Yüzde, $\bar{x}$: Ortalama, SS: Standart Sapma								

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, İnegöl mutfağının kültürel mirasını temsil eden oğmaç çorbası, cevizli lokum, nohutlu tepsisi mantısı, kaymaçına ve kuru erik hoşafı moleküler gastronomi ve füzyon mutfak teknikleri kullanılarak yeniden yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel lezzetlerin lezzet profillerine sadık kalarak ürünlerde yapılan dokusal değişim ve eklemelerin ürünlerin sunum niteliklerini olumlu anlamda etkilediği tespit edilmiştir. Çünkü alanyazın incelendiğinde yiyeceklerin görsel sunumu, rengi ve dokusu gibi dışsal unsurların, tüketicinin lezzet algısını ve yeme deneyimini etkileyen kritik faktörler olduğu belirtilmektedir (Michel vd., 2014; Zellner vd., 2014). Buna ek olarak bu araştırmada uygulanan sferifikasyon, karamelizasyon ve renklendirme işlemleriyle elde edilen görsel zenginlik geleneksel ürünlerin modern tüketim beklentilerine uyarlanabilirliğini artırdığını ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında modernize edilen oğmaç çorbası, cevizli lokum, nohutlu tepsi mantısı, kaymaçına ve kuru erik hoşafında gerçekleştirilen edilen oğmaç ve modern sunum teknikleri, tüketicilerin görsel beğeni düzeylerini istatistiksel olarak artırmıştır. Bulgular incelendiğinde nohutlu tepsi mantısının rulo şekli ve renkli hamuru, hoşaftaki moleküler tekniklerle üretilen küreler ve kaymaçının karamelize yüzeyi panelistlerden oldukça yüksek bir puan almıştır (Ortalama aralığı: 4,55-4,95). Özellikle kaymaçının yüzey rengi ve hoşafın modern sunumu beğeni düzeyi ($\bar{x}=4,95$) neredeyse tam puan olarak görsel estetiğin oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar tabak tasarımındaki sanatsal bakış açısının ve renklerin uyumunun tüketicinin haz düzeyini ve ürün algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Piqueras-Fiszman ve Spence, 2014; Michel vd., 2014). Ayrıca bulgular incelendiğinde geleneksel ürünlerin doğru görsel çeşitlilikle sunulduğunda yüksek estetik değere ulaştığını göstermektedir.

Geleneksel ürünlerin modernleştirilme sürecinde görsel dönüşümün yanı sıra kazandırılan dokusal (tekstürel) çeşitliliğin de tüketici deneyimini zenginleştiren temel faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Manti sunumunda kullanılan tülinin, oğmaç çorbasında mikro filizlerin/bebek turpun kazandığı çıtırlık, hoşaftaki patlayan küreler ve kaymaçınadaki karamelize katman ve karamel şeker kafesi çok duyulu lezzet algısı oluşturarak panelistlerde pozitif bir dokusal deneyim yaratmıştır. Alanyazında bunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Auvray ve Spence, 2008; Velasco vd., 2018). Bunun yanı sıra, modern sunum tekniklerinin ürünlerin geleneksel özgünlüğünü yüksek düzeyde yansıttığı ($\bar{x}=4,50-4,70$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, modernisasyon sürecinde uygulanan tekniklerin geleneksel lezzet özelliklerine bağlı olarak gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca tüm ürünlerin yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,40-4,85$) ticari işletmelere uygun olarak görülmesi geleneksel ürünlere yapılan fonksiyonel ve estetik değişimlerin ürünün pazar değerini artırdığını göstermektedir (Seth vd., 2025). Sonuç olarak bu çalışma yerel mutfak ürünlerinin, özünden koparılmadan modern tekniklerle yorumlanarak gastronomik turizm ve restoran sektörü için yüksek katma değerli ürünlere dönüştürülebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Can vd. (2012), Türk mutfağına ait yemeklerin füzyon mutfak uygulamaları aracılığıyla tanınan tatlarla harmanlanarak yeni ürünler şeklinde turistlerin beğenisine sunulmasının, gastronomi deneyimine farklı bir boyut kazandığını vurgulamaktadır. Panelistlerin ürünlerin türk mutfağına uygunluğuna ($\bar{x}=4,30-4,70$) vermiş oldukları yüksek puanlar inovasyonun geleneği tehdit etmediğini, aksine onu güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Özata'nın (2019) Türk mutfağının köklü mirasını korurken modern mutfak anlayışına uyum sağlayabilen, esnek ve dinamik bir yapıya sahip olduğu yönündeki tespitiyle örtüşmektedir. Ayrıca modernite çalışmaları ve yeni ürün geliştirme süreçleri, yiyecek-içecek işletmelerinin rekabet avantajı sağlaması ve müşteri memnuniyetini artırması açısından kritik önem taşımaktadır (Doğdubay vd., 2007). Bu doğrultuda, İnegöl yöresel yemeklerinin modern mutfak teknikleriyle yeniden yorumlanması ve gastronomi alanında faaliyet gösteren işletmelerin menülerine entegrasyonu ile hem turistlerin hem de bölge halkının ilgisini çekmesi ve geleneksel değerlerin korunarak yaşatılmasına olanak sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın alanyazına teorik ve pratik katkıları bulunmaktadır. İlk olarak yöresel yemeklerin tespit edilerek belgelenmesi, kültürel mirasın korunması ve kuşaklar arası aktarım açısından oldukça önemlidir (Aydoğdu ve Mızrak, 2017). İkinci olarak, elde edilen bulgular unutulmaya yüz tutmuş geleneksel yemeklerin yalnızca kültürel bir unsur olarak kayıt altına alınmakla sınırlı kalmamakta, modern sunum teknikleriyle yeniden yorumlanarak yaşayan gastronomi ürünlerine dönüştürülebileceğini göstermektedir. Alanyazında Lian vd. (2025), kültürel miras projelerinin başarısının ve devamlılığının, o mirasın güncel hayattaki canlılığıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak araştırmada sonuçları İnegöl mutfağına ait ürünlerin modern sunum teknikleriyle (örneğin; mantının rulo formu veya hoşafın sferifikasyon küreleri) güncellenmesi, mirasın statik bir formdan dinamik ve etkileşime açık bir forma dönüşmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak araştırmada geliştirilen estetik ve modern sunumların yerel mutfak mirasının yeni nesiller tarafından benimsenerek yeniden üretilmesine ve böylece sürdürülebilirliğinin sağlanmasına katkı sunmaktadır (Rashidin vd., 2026).

Araştırmanın temel pratik katkıları geleneksel yemeklerin ticari birer değer olarak sektöre kazandırılması ve destinasyon pazarlamasında stratejik bir araç olarak kullanılması açısından işletmecilere ve turizm yöneticilerine somut bir yol haritası sunmasıdır. Modern sunumlardan ticari

işletmelere uygunluk puanları yüksek olan oğmaç çorbası, kuru erik hoşafı ($\bar{x}=4,85$) ve nohutlu tepsi mantısı ($\bar{x}=4,70$) bu ürünlerin sadece kültürel birer öge değil, restoran menülerinde yer alabilecek nitelikte olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca İnegöl mutfağının sadece köfte ile sınırlı kalmayıp kültürel canlılık ilkesine (Lian vd., 2025) uygun olarak geliştirilen bu yeni reçetelerle çeşitlendirilmesi, bölgeyi deneyim odaklı bir gastronomi destinasyonuna dönüştürerek yerel ekonomiye doğrudan katkı sağlayabilir. Son olarak görsel odaklı ve estetiğin ön planda olduğu 21. yüzyılda bu tür modernize edilmiş ürünler potansiyel turistlerin ziyaret niyetini tetikleyen en güçlü pazarlama araçları olarak değerlendirilebilir.

Gelecek araştırmalar için sunulan öneriler araştırmanın kapsamını derinleştirmek ve sektörel uygulanabilirliği artırmaya yöneliktir. İlk olarak yerel halk ve potansiyel turistleri kapsayan bir panel grubuyla geleneksel ve modern sunumların karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi önerilmektedir. İkinci olarak restoran ortamında pilot uygulamalarla ürünlerin operasyonel uygulanabilirlik açısından değerlendirilmesidir. Son olarak, bu araştırmada oluşturulan modern sunumların sadece İnegöl ile sınırlı kalmayıp, Türkiye'nin diğer coğrafi işaretli ürünlerine de uyarlanması, Türk mutfağının uluslararası rekabet gücüne katkı sağlayacak bütüncül bir stratejinin temelini oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Alagöz, H. & Gönen, İ. (2023). Gastronomi turizmi kapsamında İnegöl ilçesi mutfağının yöresel ürünlerin değerlendirilmesi. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 4(2), 102–113.
- Altuğ-Onoğur, T. & Elmacı, Y. (2015). *Gıdalarda duyuşsal değerlendirme*. Sidas Medya Yayıncılık.
- Auvray, M., & Spence, C. (2008). The multisensory perception of flavor. *Consciousness and cognition*, 17(3), 1016-1031.
- Aydoğdu, A. & Mızrak, M. (2017). Yöresel yemeklerin sürdürülebilirliğinde standart reçetelendirmenin önemi: Kastamonu mutfağı örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 366-394.
- Bayesen, D. (2025). Yöresel yemeklerin estetik dönüşümü: Tabak tasarımı üzerine bir derleme. *NEUGastro*, 4(1), 1-19.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Can, A., Sünnetçioğlu, S. & Durlu-Özkaya, F. (2012). Füzyon mutfağı uygulamalarının gastronomi turizminin gelişimine katkısı. *13. Ulusal Turizm Kongresi* içinde (s. 6-9).
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. Baskı). SAGE Publications.
- deMarrais, K. B. & Lapan, S. D. (2003). Qualitative interview studies: Learning through experience. K. B. deMarrais & S. D. Lapan (Ed.), *Foundations for research* içinde (s. 67-84). Routledge.
- Doğdubay, M. & Sünnetçioğlu, A. C. (2017). İnegöl köftesine coğrafi işaretleme yapılmasının yörenin gastronomik kimliğinin korunması açısından önemi. *Uluslararası İnegöl Tarihi ve Kültürü Sempozyumu* (s. 1083). İhlas Gazetecilik.
- Doğdubay, M. & Sünnetçioğlu, A. (2015). Gastronomik kimliğin korunmasında coğrafi işaretlemenin rolü: İnegöl köftesi örneği. *Eko-Gastronomi Dergisi*, 1(2), 47-59.
- Doğdubay, M., & Saatçı, G. (2014). *Menü mühendisliği*. Detay Yayıncılık.
- Doğdubay, M., Girgin, K. G. & Giritlioğlu, İ. (2007). Yiyecek-içecek endüstrisinde bir pazarlama stratejisi olarak ürün geliştirme araştırması (Füzyon mutfak uygulaması). *Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 33-41).

- Durlu-Özkaya, F. (2024). *Gastronomide ürün geliştirme ve duyuşsal analiz* (s. 75-86). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Durmuşoğlu, N. S., Deniz, M., Çeliköz, N. & Arı, R. (2009). Altı yaş çocukları için Duyguşsal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi'nin (ACES) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 403-420.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1).
- Erdem, B., & Akyürek, S. (2017). Yeni bir mutfak akımı: Yaşayan mutfaklar. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 5(2), 103-126.
- Erdoğan, H. (2019). İnegöl'ün coğrafi işaretli ürünlerinin gastro-turizm kaynağı olarak değerlendirilmesine yönelik bir inceleme. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 111-130.
- Erlanson, D. A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Gül, S. S. & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 181-198.
- Güleç, H. & Durlu-Özkaya, F. (2019). Gastronomi turizmde Bursa. *IV. International Gastronomy Tourism Studies Congress* içinde (s. 329-336).
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- İnalcık, H. (1992). Bursa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 6, s. 445-449). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kartal, N. (1998). *İnegöl folkloru* (s. 13-264). Köseciler Basımevi.
- Köse, Ç. (2010). *Bursa ili İnegöl ilçesinin tarihi ve sosyo-kültürel yapısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lawless, H. T. & Heymann, H. (2010). *Sensory evaluation of food: Principles and practices*. Springer Science & Business Media.
- Lian, J., Zhao, Y. C., Zhang, X., Song, S., & Zhu, Q. (2025). Enacting vitality of culture heritage information: Exploring configurational paths to sustainable cultural heritage crowdsourcing. *Journal of Documentation*. 81(5-6), 1559-1585.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Metin, E. (2021). *Gastronomi alanında lavanta kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Michel, C., Velasco, C., Gatti, E. & Spence, C. (2014). A taste of Kandinsky: Assessing the influence of the artistic visual presentation of food on the dining experience. *Flavour*, 3(1), 7.
- Orhan, A. (2010). Yerel değerlerin turizm ürününe dönüştürülmesinde "coğrafi işaretlerin" kullanımı: İzmit pişmaniyesi örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 243-254.

- Özata, E. (2019). *Modernite bağlamında Türk mutfağına özgü yenilikçi ürün geliştirme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pala, K. (2023). Unutulmaya yüz tutmuş yöresel Amasya yemeklerinin duyuşsal analizle değeriendirilmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(3), 197-208.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. Baskı). SAGE Publications.
- Piqueras-Fiszman, B., & Spence, C. (2014). Colour, pleasantness, and consumption behaviour within a meal. *Appetite*, 75, 165-172.
- Piqueras-Fiszman, B., Giboreau, A. & Spence, C. (2013). Assessing the influence of the color of the plate on the perception of a complex food in a restaurant setting. *Flavour*, 2, Makale 24.
- Rashidin, M. S., Taheri, B., Del Chiappa, G., & Javed, S. (2026). From cultural curiosity to culinary sustainability: How social food reels foster food culture preservation. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 38(13), 28-48.
- Saldaña, J. & Omasta, M. (2016). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907.
- Seth, T., Mishra, G. P., Chattopadhyay, A., Deb Roy, P., Devi, M., Sahu, A., ... & Nair, R. M. (2025). Microgreens: Functional food for nutrition and dietary diversification. *Plants*, 14(4), Makale 526.
- Shih, F. J. (1998). Triangulation in nursing research: Issues of conceptual clarity and purpose. *Journal of Advanced Nursing*, 28(3), 631-641.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Thomas, M. D., Blacksmith, J. & Reno, J. (2000). Utilizing insider-outsider research teams in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 10(6), 819-828.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1951). *Osmanlı tarihi* (1. Cilt). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Velasco, C., Obrist, M., Petit, O. & Spence, C. (2018). Multisensory technology for flavor augmentation: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, Makale 26.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoboué, A. B., Coulibaly, M., Soro, D. & Assidjo, E. N. (2023). Improving the characteristics of a sensory response during jury training. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 20(2), 922-929.
- Zellner, D. A., Rozin, P., Aron, M. & Kulish, C. (2014). It looks good but smells wrong: Effects of congruence between appearance and odour on odour hedonics. *Flavour*, 3(1), 1-8.

Araştırma Makalesi / Research Article

**Yöresel Yemekleri Modern Mutfak Teknikleri İle Yorumlayarak
Gastronomiye Kazandırmak: İnegöl Mutfağı**

*Bringing Regional Cuisine to Gastronomy by Interpreting It with Modern
Culinary Techniques: The Cuisine of İnegöl*

Ali Sait ERİM  & Merve ÇETİN 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.346](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.346)

Geliş/Received: 07/10/2025

Kabul/Accepted: 07/03/2026

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Despite its wide variety of local dishes, the limited number of well-known dishes in the İnegöl cuisine and the fact that these dishes are being forgotten by new generations pose a threat to the sustainability of local diversity. The transformation of these forgotten local dishes back into gastronomic products constitutes an important area of research in terms of preserving local heritage and passing it on to future generations (Doğdubay et al., 2007; Özata, 2019).

In this context, the aim of the research is to systematically examine the traditional values and unique dishes of the İnegöl cuisine, taking into account its multicultural structure and the diversity of local dishes. The research aims to document the traditional recipes and preparation stages of local dishes in detail, reinterpret them using modern gastronomy presentation techniques, and contribute them to the field of gastronomy. In this regard, the research makes significant contributions to the literature. It is believed that it will contribute both to the sustainability of the gastronomic heritage and to local businesses in İnegöl by preserving local dishes and reintroducing them with modern presentations that will attract the interest of future generations.

Methods

This study adopted a mixed-method approach, utilizing qualitative research methods, experimental applications, and sensory analysis. Through semi-structured interviews, regional dishes unique to the İnegöl cuisine were identified. The dishes that stood out from the interviews, namely Oğmaç Soup, Walnut Lokum, Chickpea Tepsi Mantı, Kaymaçına, and Dried Plum Compote, were reinterpreted using modern culinary techniques. Taking sensory analysis criteria into account, the sensory analysis of these regional dishes, reinterpreted with a modern presentation based on five different parameters (appearance, texture, taste and flavor, mouthfeel, overall appeal), was conducted by 20 trained panelists.

Results and Discussion

The research adopted a mixed approach encompassing qualitative methods, experimental production, and sensory analysis. Documenting regional dishes is important in terms of preserving cultural heritage and intergenerational transmission (Aydoğdu and Mızrak, 2017). In this context, semi-structured interviews resulted in the recording of more than sixty dishes under five main headings: soups, pastries, main courses, desserts, and beverages. Thus, the research contributed to the continuity of the local culinary tradition while also supporting cultural sustainability.

Özata (2019) states that Turkish cuisine has a deep-rooted and rich heritage; it has managed to preserve its traditional structure and, at the same time, has a flexible and dynamic structure in line with the modern understanding of cuisine. Furthermore, food and beverage businesses are of great importance in terms of new product development, gaining a competitive advantage, and increasing customer satisfaction

(Doğdubay et al., 2007). In this regard, it is expected that the reinterpretation of İnegöl regional dishes using modern culinary techniques and their integration into the menus of businesses operating in the field of gastronomy will attract the interest of both tourists and the local population and enable the preservation and continuation of traditional values.

Based on participant opinions, the five most frequently mentioned dishes were identified for the purpose of evaluating regional dishes unique to İnegöl using modern culinary techniques: Oğmaç Soup, Walnut Lokum, Chickpea Tepsi Manti, Kaymaçına, and Dried Plum Compote. Can et al. (2012) emphasize that presenting flavors of Turkish cuisine to tourists in the form of new products, blended with familiar tastes through fusion cuisine applications, adds a different dimension to the gastronomic experience. In this regard, the regional dishes identified in the study were reinterpreted using fusion cuisine, progressive cuisine, and molecular gastronomy techniques, both in their recipes and in their modern plate presentations, while preserving their originality. Thus, the authentic elements of regional dishes are combined with modern gastronomic aesthetics, ensuring that cultural identity and regional cuisine are brought to the forefront.

Traditional dishes reinterpreted using modern presentation techniques were subjected to sensory analysis based on the following criteria: organoleptic properties (appearance, taste, aroma, flavor, and texture), overall appeal level, modern presentation appeal level, the extent to which modern presentation techniques reflect the dish's authenticity, suitability for Turkish cuisine, and suitability for businesses. This analysis was conducted with a semi-trained panel of 20 people, taking into account the criteria specified in the literature (Altuğ Onoğur and Elmacı, 2015; Durlu-Özkaya, 2024; Metin, 2021) and the ISO 8586:2012 standard. The findings show that all dishes were generally evaluated positively by the panelists and that the modern presentations successfully reinterpreted the regional identity.

The research offers practical contributions to application in addition to theoretical contributions. The interpretation of local dishes unique to İnegöl using modern culinary techniques, the sustainability of local cuisines, innovative product development processes in restaurants and hotels, and gastronomy tourism present significant opportunities. Including modernized regional dishes in restaurant menus contributes to both the preservation of cultural heritage and offering consumers different experiences. Furthermore, this period offers a model for local administrations and tourism actors to promote and brand destinations through gastronomy festivals, cooking competitions, and exhibition events. When integrated with support mechanisms for women's cooperatives and small businesses, it has the potential to contribute directly to regional development.

Future studies should repeat sensory analyses of regional dishes prepared using modern presentation techniques with broader and more diverse demographic groups to reveal comprehensive results on product acceptance levels and consumer preferences. Furthermore, testing the findings through pilot applications in restaurants, hotels, or food and beverage establishments in and around İnegöl, and thoroughly examining the challenges encountered, consumer feedback, and commercial success during this process will provide an important roadmap for future research. Furthermore, the integration of modernized local dishes into gastronomic tourism, their contribution to destination branding, and their benefits to the local economy should also be considered in future research.

Araştırma Makalesi / Research Article

Gösteri Yöntemi ile Yapılan Harita Bilgisi Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkililiğinin İncelenmesi¹*Investigation of the Effectiveness of Teaching Map Knowledge Using the Demonstration Method on Students with Mild Mental Disabilities*Adem YÜCEL²  & Taner ÇİFÇİ³ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.368](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.368)

Geliş/Received: 01/11/2025

Kabul/Accepted: 21/03/2026

Öz

Coğrafya öğretiminin sürdürülebilirliği toplumdaki tüm bireyleri kapsamına bağlıdır. Bu nedenle günümüzde sayıları gittikçe artan engelli bireylerin de coğrafya eğitimine dahil edilmesi gerekir. Araştırmanın amacı gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğini incelemektir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri günlük yoklama oturumları veri kayıt formu, başarı testi, izleme veri kayıt formu ve anketler ile toplanmıştır. Elde edilen veriler grafiksel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın denekleri ikisi 9. sınıf, birisi 11. sınıfta olan üç hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciden oluşmaktadır. Deneklerin seçiminde rehberlik ve araştırma merkezi tarafından yapılan tanılama, özel eğitim öğretmenlerinin görüşü ve deneklerle yapılan görüşme etkili olmuştur. Araştırmada etkililik, izleme, genelleme, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan deneklerde etkili olduğu ve deneklerin elde ettikleri performansı başka ortam ve durumlara genelleyeabildikleri tespit edilmiştir. Deneklerin elde ettiği performansı sonraki süreçte de sürdürüp sürdürmediğine yönelik yapılan yoklamada deneklerin araştırma bittikten sonraki birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda da aynı performansı sürdürebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik bulgularına göre ise deneklerin araştırmadan memnun olması araştırmının sosyal olarak geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya öğretimi, gösteri yöntemi, harita bilgisi, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik

Abstract

The sustainability of geography education depends on its inclusion of all individuals in society. Therefore, the increasing number of individuals with disabilities today should not be excluded from geography education. The study aimed to examine the effectiveness of demonstration-based map instruction on students with mild intellectual disabilities. The study employed a multiple probe design, a single-subject research method. Data were collected using a daily probe session data record form, an achievement test, a follow-up data record form, and surveys. The data were analyzed using graphical analysis. The study participants consisted of three students with mild intellectual disabilities, two in 9th grade and one in 11th grade. The selection of the participants was influenced by the guidance and research center's assessment, the opinions of special education teachers, and the interviews conducted with the participants. The study yielded data on effectiveness, monitoring, generalization, social validity, and reliability. The study findings indicated that demonstration-based map instruction was effective on students with mild intellectual disabilities and that the participants were able to generalize their performance to other settings and situations. A subsequent examination of whether the subjects maintained their performance revealed that they were able to maintain the same performance in the first, second, and third weeks following the

¹Bu çalışma, Adem YÜCEL'in Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden alıntılanmıştır.

²Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mevlüde Ahmet Doğanay Fen Lisesi, Yozgat, Türkiye. admycl75@gmail.com

³Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye, tcifci@cumhuriyet.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Yücel A. & Çifçi, T., (2026). Gösteri Yöntemi ile Yapılan Harita Bilgisi Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkililiğinin İncelenmesi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 992-1011.

study's completion. According to the social validity findings, the subjects' satisfaction with the study indicated that the study was socially valid.

Keywords: *Geography teaching, demonstration method, map knowledge, mild intellectual disability*

1. GİRİŞ

Eğitimde hedeflenen başarının elde edilmesi için eğitim öğretim etkinliklerinin her yönü ile iyi planlanması gerekir. Eğitimcilerin özellikle dikkat etmesi gereken noktaların birisi de derslerde uygun yöntemi seçmek ve bu yöntemi doğru uygulamaktır. Öğretim ortamlarında tüm şartlar sağlansa bile dersler uygun eğitim öğretim yöntemi ile anlatılmadığı zaman hedeflenen başarıya ulaşılamayabilir. Coğrafya öğretiminde de derslerde doğru öğretim yöntemini seçmek ve uygulamak çok önemlidir. Coğrafya öğretiminde kullanılan etkili yöntemlerin birisi de gösteri yöntemidir. Gösteri yöntemi, öğretmenin öğrencilerin gözü önünde iletişim kanallarını kullanarak bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yaptığı işlemlerdir (Küçükahmet, 1995:50). Öğretiminde araç ve gereçlerin çok kullanıldığı coğrafya dersinde yöntem olarak gösteri yönteminin tercih edilmesi öğrenci başarısını daha da arttıracaktır. Doğanay (2002:166) gösteri yöntemi ile ilgili olarak okullarda yeterli donanım (tepegöz projektörü, opak projektör, slayt projektör, data şov aracı gibi malzeme) bulunursa en etkili coğrafya öğretimi yönteminin gösteri yöntemi olduğunu söylemektedir.

Coğrafya biliminin kapsamı düşünüldüğüne özellikle harita bilgisi ilk akla gelen alandır. İnsanoğlunun mekânsal faaliyetleri göz önüne alındığında başta navigasyon olmak üzere mekânsal planlama, havacılık ve uzay, toprak ve su yönetimi, ticaret, turizm, tarım ve savunma gibi birçok alanda haritalar kullanılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin coğrafya derslerinde öncelikle kazanması gereken becerilerden birisi harita becerileridir. Haritalar; konumsal ilişkiler, hiyerarşi, komşuluk, süreklilik, yapı, şekil, yoğunluk, büyüklük, yükseklik, konum, yön, uzaklık gibi bilgilerle dolaylı veya doğrudan çeşitli matematiksel dönüşümleri kullanarak gerçek dünyanın genelleştirilmiş modelidir (Uluğtekin & Doğru, 2005:4). Tüm faaliyetleri üzerinde yaşadığı mekân tarafından şekillendirilen insanoğlu mekânın temsilleri olan bu kartografik ürünleri kullanmayı bilmek zorundadır. Bu nedenle her birey günlük faaliyetlerini kolaylaştırmak için mutlaka harita becerilerini kazanmalıdır.

Harita bilgisi ile ilgili becerilere normal bireyler gibi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin de sahip olması gerekir. Zihinsel yetersizlik, bireyin hem entelektüel işleyişinde hem de uyum sağlama davranışında önemli sınırlamalar getiren ve bireyin günlük hayattaki farklı sosyal ve davranışsal etkinlikleri gerçekleştirme becerisine zarar verebilecek bir durum olarak tanımlanmaktadır (AAIDD, 2024). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireyler genel olarak IQ testleri ve akranları ile karşılaştırıldıklarında günlük yaşam alanlarındaki uyumda başarı gösteremeyen bireylerdir (APA, 2024). Zihinsel olarak yetersiz olan bu bireyler her ne kadar birtakım yetersizlikleri olsa da tamamen öğrenmeden yoksun değildirler. Türkiye'de Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısı 1.414.643'ü erkek, 1.097.307'si kadın olmak üzere toplam 2.511.950 olup bu sayının %17,07'si zihinsel engellidir (Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2022). Zihinsel yetersizliği olan bireyler okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim gibi tüm eğitim kademelerinde eğitim almaktadırlar. Sayısı yüksek olan bu bireyler de hayatlarını kolaylaştırmak için akademik anlamda coğrafya konularından harita bilgisini öğrenebilirler. Günümüzde sayısı gittikçe artan engellilere yönelik günlük yaşamın birçok alanında düzenlemeler yapılmaktadır. Bu anlamda bu bireylere yönelik eğitim faaliyetleri de gittikçe önem kazanmaktadır.

Eğitimin birçok alanında olduğu gibi coğrafya bilimi de bu konuda üzerine düşeni yapması gerekir. Öncelikle özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan coğrafya programları gibi zihinsel yetersizliği olan öğrencilere de öğretim programları hazırlanarak onların öğrenebileceği öğrenme çıktıları belirlenmelidir. Özel eğitim konusunda coğrafya öğretmenlerine yönelik yapılacak eğitim faaliyetleri belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayabilir. Öğrencilere yönelik uygun eğitim ortamları ve yeterli süre temin edildiğinde de beklenen başarı elde edilebilir. Kapsayıcı eğitim temelinde coğrafya dersinin zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için düzenlenmesi gerekir. Bu doğrultuda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de ihmal edilmemesi, onlara yönelik farklı öğretim stratejilerinin geliştirilmesi gerekir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler de en azından ev, okul, iş, alışveriş merkezi, ibadethane gibi mekânsal unsurların konumunu ve dağılımını harita üzerinde gösterme gibi basit harita becerilerini öğrenmesi gerekir. Harita becerilerinin öğretimi ve bu müdahalelerden elde edilen

olumlu etkiler zihinsel yetersizliği olan öğrencileri başkasına bağımlı yaşamaktan kurtarmaya yardımcı olacak ve ailelerinin yükünü bu anlamda hafifletecektir. Gösteri yöntemi ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yapılacak harita bilgisi öğretimi bu yüzden önem arz etmektedir.

Gösteri yöntemi, öğretmen tarafından öğrencilerin karşısında görme ve işitme gibi iletişim yollarının kullanılarak bir ilkenin ya da bir işin nasıl yapılacağına açıklanmasıdır (Küçükahmet, 2000). Gösteri yöntemi özellikle öğrencilerin motor becerilerine de hitap ettiğinden en karmaşık işlemlerin öğrenilmesinde bile kullanılabilir. Bu nedenle uygulama da gerektiren harita becerilerinin öğretilmesinde gösteri yönteminin etkili olabileceği düşünülmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin hazır bulunuşluk, bilişsel özellikleri ve dikkat gibi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu yöntemin aynı şekilde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de coğrafya öğretiminde ve farklı branşlarda gösteri yönteminin öğrenci başarısı üzerinde etkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Çelikçi, 2000; Uyanık, 2006; Gülcan, 2010; Salur, 2022). Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde çalışmalar genelde deneysel yöntemlerden ön test son test modeli ile yapılmıştır. Araştırmaların denekleri ise normal gelişim gösteren ya da görme ve işitme engelli öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda çoğunlukla ön test ve son testlerle elde edilen veriler analiz edilerek deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Uluslararası alanyazında gösteri yönteminin öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen, gösteri yönteminin etkililiği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (İline, 2013; Sarkar ve Roy, 2017; Shamle ve İbrahim, 2019; Hussain, 2020; Jacob vd. 2022; Sari ve Muhamadin Al Fath, 2023). Yurtdışında yapılan bu çalışmalar da deneysel ve yarı deneysel yöntemlerle yapılmıştır. Fakat gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğini tek denekli araştırma yöntemleri ile inceleyen böyle bir çalışmaya bilgilerimize göre rastlanmamıştır. Bu araştırma coğrafya öğretimi alanında bu yönü ile hem Türkiye hem de uluslararası literatüre katkı sunacak ve harita öğretimi ile ilgil daha önce yapılan çalışma sonuçlarını genişletecektir. Bu araştırmanın genel amacı; gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğini, genellenebilirliğini, sürekliliğini ve sosyal geçerliğini incelemektir. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretimi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkili midir?
2. Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretimi sonunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde ortaya çıkan performans sonraki bir, iki ve üçüncü haftada da devam etmekte midir?
3. Gösteri yöntemi ile hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler harita bilgisi konusunda elde ettiği performansı sonraki süreçte benzer olay ve durumlara genelleyebilmekte midir?
4. Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin sosyal geçerliliğine ilişkin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Deneysel Desen

Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğinin incelendiği bu çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden “katılımcılar arası çoklu yoklama deseni” kullanılmıştır. Tek denekli çalışmalar belirli şartlar altında tekrar eden ölçmelerle deneklerin kendi kontrollerini sağlamasıyla davranış değişikliğini gerçekleştiren ya da uygulanan öğretim yönteminin etkili olup olmadığını belirleyen araştırmalardır (Tekin-İftar, 2018:17). Bu modelde aynı davranışın üç farklı denekte ortaya çıkması veya davranışın üç farklı denekte ortadan kaldırılması hedeflenir (Tekin-İftar, 2018). Tek denekli araştırma modelleri grup çalışmalarına alternatif olarak özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanabilir deneysel araştırma yöntemleridir. Bu yöntemle yapılan araştırmalarda araştırmacılar herhangi bir uygulamanın etkisini bireyde başlangıçta ve uygulandıktan sonraki süreçlerde başka bir grupta karşılaştırma yapmadan ortaya koymuş olurlar. Horner vd. (2005:171) yetersizliği olan öğrenciler ve aileleri için kullanılan özel eğitim uygulamalarını geliştirmek için tek denekli desenlerin önemli ve güçlü yöntemler olduğunu savunmuştur. Tek denekli araştırma modellerinden etkililik modelleri içerisinde yer alan çoklu yoklama modelleri üçe ayrılır. Bunlar; davranışlar arası çoklu yoklama modeli, denekler arası çoklu yoklama modeli ve ortamlar arası

çoklu yoklama modelidir. Çoklu temele dayalı tasarımlar, davranış değişikliğinin farklı zamanlarda ancak ve ancak müdahale mevcutsa meydana geldiğini göstererek, belirli bir müdahalenin etki ürettiğine dair kanıt sağlar (Murphy & Bryan, 1980:327). Bu desende pilot uygulaman sonra tüm deneklerden öncelikle üç oturum başlama verisi alınır. Başlama verisi alındıktan sonra ve kararlılık sağlandıktan sonra birinci denekle müdahaleye başlanır. Müdahale oturumları tamamlandıktan sonra kararlılık sağlanıncaya değin uygulama verisi alınır. Birinci denekle kararlılık sağlandıktan sonra diğer tüm deneklerle birlikte birinci toplu yoklama oturumları yapılır. Birinci toplu yoklama oturumlarından sonra ikinci denek ile müdahale yani öğretim oturumları yapılır. İkinci denekle de müdahale ve uygulamalarda kararlılık sağlandıktan sonra tüm deneklerle ikinci toplu yoklama oturumları yapılır. İkinci toplu yoklama oturumlarından sonra da üçüncü denekle hedef davranışları gerçekleştirmeye yönelik müdahale oturumları yapıp tüm deneklerle üçüncü toplu yoklama oturumları yapılarak aynı şekilde veri alınır. Üçüncü toplu yoklama oturumlarından bir süre sonra her bir denekle kazandıkları performanslarını sürdürüp sürdürmediklerini tespit etmek için üç izleme oturumu yapılır. İzleme oturumları araştırmanın deneysel aşaması bittikten bir hafta sonra başlayarak birer hafta arayla yapılır. Araştırmanın en son evresinde de deneklerin sahip olduğu becerileri başka durum ve ortamlara genelleyip genelleymediklerini tespit etmek için genelleme oturumları yapılır.

Araştırma öncesinde özellikle yoklama evreleri olmak üzere işlemlerin önceden planlanması ve uygulanmasının kolay olması gibi nedenlerden dolayı bu desen seçilmiştir. Araştırmanın tüm evreleri olan başlama düzeyi oturumları, öğretim, öğretim sonu yoklama, birinci toplu yoklama, ikinci toplu yoklama, üçüncü toplu yoklama, genelleme ve izleme aşamaları yaklaşık bir öğretim yılı sürmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni "Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin harita bilgisi konularına ait başarıları"dır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise "Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretimi"dir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma için uygun deneklerin belirlenmesi amacıyla öncelikle Sorgun Rehberlik ve Araştırma Merkezinden (RAM) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve öğrenim gördükleri okul hakkında bilgi alınmıştır. Görüşmede öğretmenlerin önerileri ve öğrenme düzeylerine yönelik beyanları neticesinde araştırma için en uygun denekler belirlenmiştir. Araştırma için önerilen öğrencilerin kimlik ve okul bilgileri tespit edildikten sonra öğrencilerin öğretmenleri ve kendileri ile de görüşmeler yapılmıştır. Deneklerin öğrenim gördüğü okuldaki özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmede de deneklerin araştırma için uygun oldukları ifade edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bu görüşmede öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Deneklerin bizzat kendileri ile de görüşülmüş görüşmede deneklerin gerekli ön koşulları sağladıkları tespit edilmiştir. Deneklerin uygunluğu ve onları daha iyi tanımak için velileri ile de görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede velilere deneklerle yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve onlardan öğrencilere 9. sınıf coğrafya dersi harita bilgisi konusuna yönelik herhangi bir öğretici faaliyet yapmamaları istenmiştir. Deneklerin velilerine, yapılacak çalışma ve süreç hakkında bilgi verildikten sonra kendilerinden çalışma için izin alınmış ve bunun için aile izin formu doldurulmuştur. Araştırmanın denekleri tespit edildikten ve velilerden izin alındıktan sonra ilgili kurumlardan da araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için belirlenen deneklere ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deneklerin demografik özellikleri

Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Tanılaması
Ö1	Erkek	15	9	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
Ö2	Erkek	17	9	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
Ö3	Erkek	17	11	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

Denekler gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi deneklerden Ö1 15 yaşında olup, meslek lisesi özel eğitim sınıfına devam eden 9. sınıf öğrencisidir. Ö1’e RAM tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuştur. Ö1 verilen yazılı ve sözlü yönergeleri yerine getirebilme önkoşulunu sağlamaktadır. Ö1 daha önce coğrafya dersi almadığı için harita bilgisi konusunda bilgisi yoktur. Deneklerden Ö2 17 yaşında olup meslek lisesi özel eğitim sınıfına devam eden 9. sınıf öğrencisidir. Ö2’ye de RAM tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuştur. Ö2 yazılı ve sözlü yönergeleri yerine getirebilme önkoşulunu sağlamaktadır. Ö2 de

daha önce coğrafya dersi görmemiş ve harita bilgisi konusunda bilgisi yoktur. Deneklerden Ö3 17 yaşında, meslek lisesi özel eğitim sınıfında eğitimine devam eden 11. sınıf öğrencisidir. Ö3'e de aynı şekilde RAM tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuştur. Ö3 yazılı ve sözlü yönergeleri yerine getirebilme ön koşulunu sağlamaktadır. Ö3 daha önce coğrafya dersi almamış ve harita bilgisi konusunda bilgisi yoktur. Ö3 taşınmalı olup okula yakın bir köyden öğrenci servisi ile geliş gidiş yapmaktadır. Ö3'ün ayrıca babası vefat etmiş, kız kardeşi ve annesi ile yaşamaktadır.

2.2.1. Deneklerin Seçim Kriterleri

Gösteri yöntemi ile harita bilgisi konuları öğretiminin yapılacağı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bazı kriterleri sağlaması gerekir. Araştırmanın uygulanması için tüm deneklerde bulunması gereken özellikler ön koşul olarak ifade edilmektedir. Araştırma için tespit edilen öğrencilerin;

- okuyabilme, okuduğunu anlama,
- yazabilme,
- yazılı ve sözlü yönergelere uyma,
- daha önce harita bilgisi konularını görmemiş olması,
- RAM tarafından hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenci olarak tanılanması,
- okula düzenli olarak devam ediyor olması,
- gönüllü olarak çalışmaya katılmak istemeleri gibi ön koşulları da sağladıkları tespit edilmiştir.

2.3. Çalışma Koşulları

2.3.1. Başlama Düzeyi

Araştırmada tüm deneklerden öncelikle başlama oturumları yapılarak başlama düzeyi verileri alınmıştır. Başlama düzeyi oturumları denneğin herhangi bir müdahale yapılmadan var olan performans düzeyini tespit etmek için yapılan oturumlardır (Alberto & Troutman, 2015). Yani bu evrede deneklerin harita bilgisine ait önceden bilgilerinin olup olmadığının tespit edilmesidir.

2.3.2. Öğretim Oturumları

Başlama oturumları ile elde edilen verilerden deneklerin harita ile ilgili bilgileri olmadığı anlaşıldıktan sonra deneklerle öğretim oturumları yapılmıştır. Öğretim evresinde gösteri yöntemi ile deneklere sırası ile model olma aşaması, rehberli uygulama aşaması ve bağımsız uygulama aşamaları ile öğretim yapılmıştır. Öğretim aşamalarında beklenen ölçüt kaşlanıncaya kadar denemeler yapılmıştır. Denekler doğru tepkiler verdiklerinde davranışları ödüllendirilmiştir. Öğretim oturumlarında da deneklerin performanslarını tespit etmeye yönelik veriler günlük alınarak kayıt altına alınmıştır.

2.3.3. Öğretim Sonu Değerlendirme

Araştırmada öğretim oturumları bittikten sonra deneklerin elde ettiği performans ard arda ölçülmüştür. Her denekle toplam altı oturum yapılmış ve deneklerin performans verileri kalıcı ürün kaydı ile toplanmıştır. Kalıcı ürün kaydı genelde eğitim ve klinik çalışmalarda öğretimin etkilerinin istendik sonuçları ortaya çıkarıp çıkarmadığını değerlendirmek üzere veri toplamak için kullanılır (Tekin-İftar, 2018).

2.3.4. İzleme

Araştırmada deneklerin öğretim aşamasından sonra harita bilgisi konusunda kazandıkları performansı araştırma bittikten sonra 1., 2. ve 3. haftalarda da sürdürüp sürdürmediklerini görmek amacıyla izleme oturumları yapılmıştır. İzleme oturumlarında her denekle tek ve toplamda üç oturum yapılmıştır. İzleme oturumlarında deneklere daha önceden öğretim oturumları esnasında kullanılan on sorudan oluşan başarı testi izleme veri kayıt formu uygulanmıştır. İzleme oturumları da kamera kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Deneklerin harita bilgisi ile ilgili verdiği cevaplarda ipucu verilmemiş veya yönlendirme yapılmamıştır. Deneklerin vermiş olduğu doğru cevaplar "+" yanlış cevaplar "-" şeklinde veri kayıt formuna işlenmiştir. Deneklerin doğru davranış verileri hesaplanarak her denneğin izleme evresi doğru davranış yüzdesi tespit edilmiştir. İzleme evresinin 2. ve 3. haftalarında da aynı işlemler her bir denek için tekrar edilmiştir.

2.3.5. Genelleme

Bu araştırmada gösteri yöntemi ile harita bilgisi konusunda elde edilen becerilerin farklı ortam ve kişilerde sergilenip sergilenmediğini tespit etmek amacıyla genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme ön test ve son test olarak başarı sınavı şeklinde yapılmıştır. Ön test, başlama evresinde üçüncü oturumdan sonra, son test ise izleme oturumlarından bir hafta sonra yapılmıştır. Tüm bu aşamalarda veriler toplanmış ve oturumlar kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada araştırma sürecinin denekler üzerinde ne tür etki bıraktığını tespit etmek ve gösteri yönteminin etkililiği konusunda deneklerden sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın tüm evrelerindeki oturumlarda herhangi bir süre kısıtlaması olamamakla birlikte oturumlar kısa tutulmaya çalışılmıştır. Tek denekli araştırmalardan elde edilen sonuçların dış geçerliliği, etkilerin farklı katılımcılar, farklı koşullar veya bağımlı değişkenin farklı ölçümleri arasında tekrarlanmasıyla artırılır (Horner vd., 2005:171). Öğrenmenin gerçekten uygulanan yöntemden kaynaklandığını öğrenmek amacıyla yani araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak amacıyla genelleme yapılmıştır (Tekin-İftar, 2018:134). Bu araştırmada da gösteri yöntemi ile harita bilgisi konusunda elde edilen becerilerin farklı ortam ve kişilerde sergilenip sergilenmediğini tespit etmek amacıyla genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme ön test ve son test olarak başarı sınavı şeklinde yapılmıştır. Ön test, başlama evresinde üçüncü oturumdan sonra, son test ise izleme oturumlarından bir hafta sonra yapılmıştır. Genelleme oturumlarında veriler öğretim sonu değerlendirme verisi alınırken da kullanılan harita bilgisi konusuna ait üç adet başarı testi kullanılarak elde edilmiştir. Genelleme için kullanılan başarı testi deneklerin öğrenim gördüğü okulda doktora eğitimine devam eden bir uzman tarafından uygulanmıştır. Başarı testi deneklerin öğrenim gördüğü sınıftan farklı bir ortamda uygulanmıştır. Kısaca genelleme oturumlarını hem uygulayan kişi hem de oturumların uygulandığı ortam farklıdır. Oturumlar sonunda deneklerden alınan veriler yüzdelik olarak hesaplanmış ve grafiksel olarak analiz edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğinin incelendiği bu çalışmada etkililik, güvenirlik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Tek denekli bu araştırmada verilerin toplanmasında veri kayıt formları, bilgi toplama formları ve mülakat formları kullanılmıştır. Denekler hakkında öğretmenlerinden bilgi almak için öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Velilerle görüşme sırasında öğretim aşamasında verilecek ödülleri belirlemek amacıyla ödül belirleme formu kullanılmıştır. Deneklerin doğru davranışları günlük olarak kayıt edilmiş bunun için akademik başarı testi kullanılmıştır. Akademik başarı testi deneklerin doğru davranış düzeylerinin kayıt edildiği veri kayıt formudur. Bu form ayrıca araştırma sonucunda deneklerin hedef davranışları farklı durum ve olaylara genelleyip genellemediklerini tespit etmek için de kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğine yönelik uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik formları kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın bıraktığı etki hakkında deneklerin kendini değerlendirmeleri için sosyal geçerlik formu kullanılmıştır. Çalışma bittikten sonraki süreçte doğru davranışların devam edip etmediğini tespit etmek için izleme veri kayıt formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın güvenirliği için oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada gösteri yöntemi ile verilen harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç katılımcı üzerindeki etkisine ait veriler grafiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tek denekli araştırma desenleri ile yapılan çalışmalarda verilerin analizi araştırmada elde edilen verilerin grafik üzerinde gösterilerek görsel olarak yorumlanmasıyla yapılır. Görsel analiz düşük hata oranları sağlar ve bir müdahalenin etkisi hakkında ölçülü yargıda bulunmanın yoludur (Rakap, 2015:15). Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğinin incelendiği bu çalışmada başlama evresinde üç oturum, öğretim oturumları ve öğretim sonu değerlendirme aşamasında altı oturum, toplu yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumlarına yönelik etkililik verileri toplanarak grafiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Grafiğin yatay (X) ekseninde oturumlar, dikey (Y) ekseninde ise deneklerin performanslarına ait veriler gösterilmiştir. Oturumlar grafik üzerinde başlama düzeyi (BD), uygulama (UY), toplu yoklama (TY) ve izleme (İ)

olarak isimlendirilmiştir. Oturumlar boyunca elde edilen veriler grafiksel analizde kararlılık, eğilim, düzey ve örtüşme gibi farklı yönleri ile ayrıntılı olarak derinlemesine analiz edilmiştir.

Kararlılık analizi; veri noktalarındaki değişkenlik olan kararlılık analizi aşağıda sıralandığı şekilde yapılmıştır.

1. Verilerin ortalaması alınmıştır.
2. Ortalamanın %15 fazlası ve eksisine göre veri aralığı bulunmuştur.
3. Veri aralığında olan veri sayısı bulunmuştur.
4. Veri aralığında olan veri sayısı toplam veri sayısına bölünmüş ve 100 ile çarpılmıştır.
5. Kararlılık oranı %100'den çıkarılarak değişkenlik oranı hesaplanmıştır.

Eğilim Kararlılığı, verilerde görülen sistematik ve kararlı artış veya azalmadır. Eğilim kararlılığı şu şekilde yapılmıştır;

1. Verilerin ortancası (medyan) bulunmuştur.
2. Ortalamanın %20 fazlası ve eksisi olan veri aralığı bulunmuştur.
3. Veri aralığında olan veri sayısı bulunmuştur.
4. Veri aralığında olan veri sayısı toplam veri sayısına bölünmüş 100 ile çarpılmıştır.
5. Kararlılık oranı %100'den çıkarılarak değişkenlik oranı hesaplanmıştır.

Düzye, verilerin "Y" ekseninde aldığı büyüklük olup analizi aşağıda sıralandığı şekilde yapılmıştır.

1. Verilerin ortancası (medyan) bulunmuştur.
2. Ortalamanın %20 fazlası ve eksisi olan veri aralığı bulunmuştur.
3. Veri aralığında olan veri sayısı bulunmuştur.
4. Veri aralığında olan veri sayısı toplam veri sayısına bölünmüş 100 ile çarpılmıştır.
5. Kararlılık oranı %100'den çıkarılarak değişkenlik oranı hesaplanmıştır.
6. Deneklerin başarılı bulunması için performans düzeyinin en az %80 olması beklenir.

Devreler arası karşılaştırmanın yapıldığı örtüşme analizi aşağıda sıralandığı şekilde yapılmıştır.

1. Önceki evre veri aralığı belirlenmiştir.
2. Sonraki evrede önceki evrenin veri aralığında olan veri sayısı belirlenmiştir.

3. Sonraki evrede veri aralığında olan veri sayısı toplam veri sayısına bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Bu hesaplamada sonucun "0" veya "0"a yakın çıkması, yani örtüşmenin olmaması beklenir. Yani başlama evresindeki performans öğretim sonrası evre ile karşılaştırıldığında verilerin uyuşmaması gerekir. Başlama evresi ortalaması örneğin %30 iken öğretim sonrasında bu verinin %80'in üzerinde olması gerekir.

2.6. Sağaltım Geçerliliği

2.6.1. Uygulama Güvenirliği

Araştırmanın deney sürecinin önceden planlandığı gibi yapılıp yapılmadığını tespit etmek amacıyla uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Araştırmacı uygulama esnasında video ile kayıt altına aldığı uygulama derslerinin en az %20'sini alanında uzman bir gözlemciye vererek izlemesini istemiştir. Araştırmanın başlama, uygulama, genelleme ve izleme evrelerine ait kayıtların en az %20'si veri toplama tecrübesi olan gözlemciye izletilerek sonuçları uygulama güvenirliliği veri kayıt formuna kayıt etmesi istenmiştir. Araştırmacı gözlemciye form hakkında bilgi vermiş ve form toplam on sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı gözlemciden izleme sonunda önceden belirlenen kriterlerin gerçekleşme durumu hakkındaki düşüncesini forma kayıt etmesini istemiştir. Gözlemci formu araştırmanın plana uygunluğunu "+", uygun olmayanı ise "-" koyarak doldurmuştur. Gözlemcinin tespitleri sonucunda uygulama güvenirliliği, Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100

formülü ile hesaplanarak araştırmanın uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanmıştır. Ö1, Ö2 ve Ö3 ile yapılan başlama düzeyindeki oturumlardan rast gele seçilen kayıtların %20'si izlenerek analiz edilmiştir. Ö1, Ö2 ve Ö3 ile yapılan başlama oturumlarında uygulama güvenilirliği sonuçları her üç denekte %100 olarak hesaplanmıştır. Ö1, Ö2 ve Ö3 ile yapılan öğretim evresinde model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarındaki oturumların her birinden rast gele seçilen kayıtların %20'si izlenip analiz edilmiştir. Ö1, Ö2 ve Ö3 ile yapılan öğretim oturumlarının her bir aşamasında uygulama güvenilirliği sonuçları her bir denek için %100 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde Ö1, Ö2 ve Ö3 ile yapılan öğretim sonu değerlendirme oturumlarında da uygulama güvenilirliği sonuçları tüm deneklerde %100 olarak hesaplanmıştır. Deneklerin edindikleri becerileri koruyup koruyamadıklarını tespit etmeye yönelik yapılan izleme oturumlarının rast gele seçilen kayıtların %20'si izlenerek analiz edilmiştir. İzleme oturumlarında uygulama güvenilirliği hesaplanmış ve tüm deneklerde %100 olarak hesaplanmıştır. Deneklerden elde edilen uygulama güvenilirliği verileri aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Uygulama güvenilirliği verileri

Evreler		Oturum Oranı	Ö1	Ö2	Ö3
Başlama		%20	%100	%100	%100
Öğretim	Model Olma	%20	%100	%100	%100
	Rehberli Uygulama	%20	%100	%100	%100
	Bağımsız Uygulama	%20	%100	%100	%100
Uygulama		%20	%100	%100	%100
İzleme		%20	%100	%100	%100
Genelleme		%20	%100	%100	%100

Tablo 2'de görüldüğü gibi uygulama güvenilirliği sonuçlarının tüm deneklerde %100 olduğu bulunmuştur. Genelleme oturumlarında uygulama güvenilirliği sonucunun da tüm deneklerde %100 olduğu görülmektedir.

2.6.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada bağımlı değişken güvenilirliği gözlemciler arası güvenirlilik yolu ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik araştırmada araştırmacı tarafından toplanan verilerin doğru toplandığından emin olmak için iki gözlemcinin araştırma sürecini değerlendirmesidir. Güvenirlilik verilerinin toplanabilmesi için önceden deneklerin uygulama sürecindeki tüm oturumları uygulamacı tarafından video kamera ile kayıt edilmiştir. Araştırmada gözlemcilere, uygulama esnasında kayıt edilen kayıtların %30'u izletilerek hedef davranışların gerçekleşme düzeyini gözlemciler arası güvenirlilik hesaplama formuna kayıt etmeleri istenmiştir. Gözlemciler yansız atama yolu ile seçilen oturumların %30'unu izleyerek uygulamaya dair gözlemlerini hesaplama formuna kayıt etmişlerdir. Gözlemcilerin yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda bulunan deneklere ait gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Gözlemciler arası güvenirlilik sonuçları

Evreler	Oturum Oranı	Ö1	Ö2	Ö3
Başlama Düzeyi	%30	%100	%100	%100
Öğretim Sonu Değerlendirme	%30	%100	%100	%100
İzleme	%30	%100	%100	%100
Genelleme	%30	%100	%100	%100

Her iki gözlemcinin sonuçları başlama, öğretim sonu yoklama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerine ait oturumların %30'u Gözlemciler Arası Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülüne göre hesaplanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde Ö1, Ö2 ve Ö3'ün izlenen başlama, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme oturumlarında hesaplanan gözlemciler arası güvenirlilik katsayısının %100 olduğu görülmektedir.

2.7. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Sosyal geçerlik araştırma ile ilgili kişilerin etkililiği incelenen bir öğretim yönteminin önem dercesine, etkililiğine, uygunluğuna veya araştırmanın bıraktığı memnuniyet derecesine yönelik yaptıkları

değerlendirmelerdir. Alan yazın incelendiğinde son yıllarda bir araştırma ya da uygulama çalışmasının sosyal geçerliğini belirlemek için yaygın olarak iki yönteme başvurulmaktadır. Bunlar; “öznel değerlendirme” ve “sosyal karşılaştırma” yöntemleridir. Bu çalışmada araştırma sürecinin denekler üzerinde ne tür etki bıraktığını tespit etmek için deneklerin sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yöntemi ile toplanmıştır. Yani araştırmanın bıraktığı etki konusunda denekler kendileri değerlendirmeler yapmışlardır. Sosyal geçerliğe yönelik olarak öznel değerlendirme yönteminin seçilmesinin nedeni ise bazı deneklerin velilerinin sağlık sorunları yaşaması ve bir deneğin babasının ölmüş olmasıdır. Deneklerin kendilerini değerlendirmeleri için sosyal geçerlik formu oluşturulmuştur. Sosyal geçerlik formu yedi sorudan oluşup likert tipi anket şeklinde hazırlanmıştır. Formda sorulan sorulara öğrencilerden “Evet”, “Karasızım” ve “Hayır” şeklinde cevaplamaları istenerek öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Deneklerden elde edilen veriler tablo haline getirilerek betimsel olarak analiz edilmiştir.

2.8. Etik Kurul Onayı

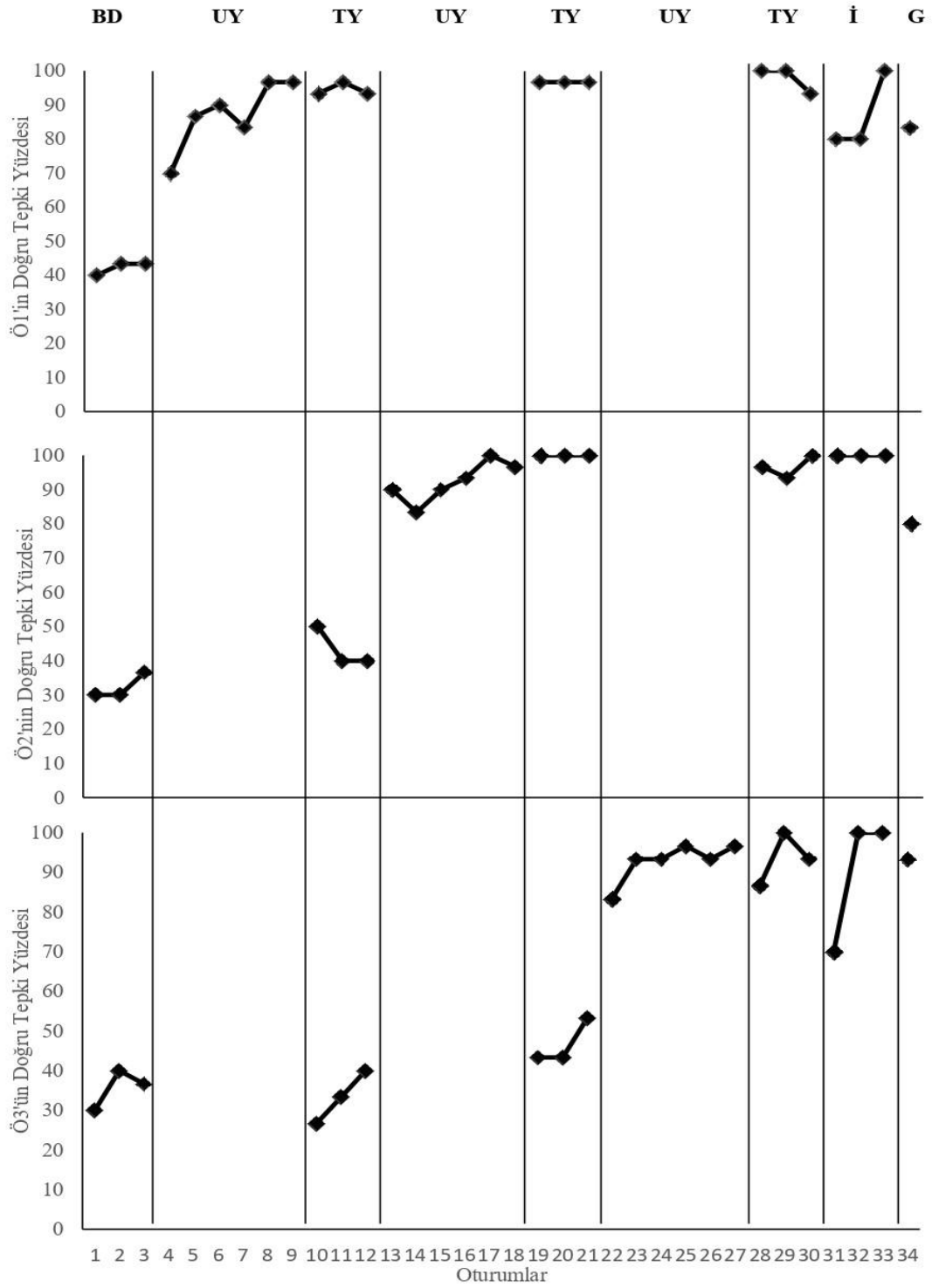
Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. 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 Etik Kurulu’nun 27.11.2023 tarihli ve E-50704946-100-363559 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililik, izleme, sosyal geçerlik, güvenilirlik ve genelleme bulguları ele alınmıştır.

3.1. Etkililik Bulguları

Araştırmanın deneysel aşamasında öncelikle tüm deneklerin harita bilgisine ait mevcut performans düzeylerini tespit etmek amacıyla başlama oturumları yapılmıştır. Başlama oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra birinci denekle sırasıyla model olma, rehberli ve bağımsız uygulama oturumları ile öğretim oturumları düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarında araç gereç olarak haritalar, model küre, 3D topoğrafya haritası, slayt, videolar, resimler ve fotoğraflar kullanılmıştır. Birinci denekle öğretim oturumları tamamlandıktan sonra bağımsız değişken olan gösteri yönteminin etkisini görmek için tüm deneklerle birinci toplu yoklama oturumları yapılmıştır. Birinci toplu yoklama oturumlarından sonra aynı şekilde diğer 2. ve 3. deneklerle de sırasıyla öğretim oturumları ve toplu yoklama oturumları yapılmıştır. Araştırmanın denekleri olan Ö1, Ö2 ve Ö3 ile öğretim oturumlarından sonra 9. sınıf coğrafya dersi harita bilgisi konularına yönelik izleme ve genelleme oturumları yapılmıştır. Deneklerin harita bilgisi konusundaki performans düzeyine yönelik elde edilen sonuçlar yüzde olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın deney sürecinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan deneklere öğretim oturumları hariç başlama düzeyi, öğretim sonu uygulama, toplu yoklama, izleme ve genelleme evrelerine ait performans düzeyleri grafik haline getirilmiştir. Deneklerin harita bilgisine ait performans düzeyleri aşağıda Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Deneklerin tüm evrelerdeki performans verileri (BD. Başlama Düzeyi, UY. Uygulama, TY. Toplu Yoklama, İ. İzleme, G. Genelleme)

Deneklerden harita bilgisine ait var olan bilgi seviyelerini öğrenmek için başlama düzeyi verileri alınmıştır. Şekil 1’de de görüldüğü gibi başlama düzeyi evresinde Ö1’in başlama düzeyi doğru tepki yüzdeleri %40, %43,33, %43,33 olduğu ve veri ortalaması %42,22 olarak tespit edilmiştir. Ö1’in ortalamasına göre yapılan hesaplamada (Veri Aralığı = Ortalama $\pm$ Ortalamanın %15’i), (Veri Karalılığı = Aralıktaki Veri/Toplam Veri X 100) tüm başlama evresindeki verilerin veri aralığında bulunduğu, verilerin yüzde yüz karalılık gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler eğilim bakımından analiz edildiğinde

yapılan hesaplamada (Eğilim Kararlılığı = Ortanca $\pm$ Ortancanın %20'si), (Eğilim Kararlılığı = Aralıktaki Veri Sayısı/ Toplam Veri X 100) eğilimin hafif artış gösterdiği ve %100 eğilim kararlılığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğilim oranı %100 olan başlama evresi verilerinde değişkenlik oranının ise %0 olduğu görülmektedir. Öğretim oturumlarından sonra öğretim sonu uygulama verileri toplanmış Şekil 1'de de görüldüğü gibi Ö1'in altı oturum doğru davranış verilerinin %70, %86,67, %90, %83,33, %96,67 ve %96,67 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan kararlılık hesaplamasında uygulama verilerinden bir verinin veri aralığı dışında olduğu, diğerlerinin veri aralığında olduğu tespit edilmiştir. Uygulama verileri kararlılığının %83,33 olduğu böylece verilerin kararlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ö1'in öğretim sonu uygulama verilerinde eğilimin artma yönünde olduğu görülmektedir. Eğilim kararlılığı için ortancanın (88,34) %20 fazla ve eksiği ile belirlenen aralıkta kalan veriler, toplam verilere bölünüp 100 ile çarpıldığında eğilim kararlılığının da aynı şekilde %83,33 olduğu tespit edilmiştir. Düzey bakımından değerlendirildiğinde verilerin %83,33 düzey kararlılığına sahip olduğu ve verilerin %16,67 oranında da değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Birinci toplu yoklama oturumunda harita bilgisi konusuna ait 30 soruluk testten denemeler yapılmıştır. Ö1'in birinci toplu yoklama verileri incelendiğinde Şekil 1'de de görüldüğü gibi verilerin birinci oturumda %93,33, ikinci oturumda %96,67 ve üçüncü oturumda %93,33 olduğu görülmektedir. Veri ortalaması (94,44) bakımından hesaplandığında verilerin kararlı olduğu ve kararlılık oranının %100 olduğu görülmektedir. Verilerin eğilimine bakıldığında da eğilimin kararlı olduğu, kararlılık oranının da %100 olduğu ve eğilim değişkenliğinin ise %0 olduğu görülmektedir. İkinci toplu yoklama oturumunda 30 soruluk test aracılığı ile veri alımı gerçekleştirilmiştir. Oturumlar incelendiğinde Ö1'in ilk oturumda ortalama %96,67, ikinci oturumda %96,67, üçüncü oturumda da ortalama %96,67 doğru davranış sergilediği görülmektedir. İkinci toplu yoklama verileri incelendiğinde Ö1'in üç oturumunun da doğru davranış ortalamaları %96,67 şeklinde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre verilerin veri aralığında olduğu, verilerin %100 kararlı olduğu, eğilimin de düzenli olduğu görülmektedir. Ö1'in üçüncü toplu yoklama oturumlarında 30 soruluk test aracılığı ile veri alımı gerçekleştirilmiştir. Ö1'in birinci oturumunda ortalama %100, ikinci oturumda ortalamasının %100 olduğu ve üçüncü oturumda ortalama %93,33 başarı sağladığı görülmektedir. Ö1'in üçüncü toplu yoklama oturumunda aldığı başarı oranları analiz edildiğinde tüm oranların veri aralığında olduğu, verilerin kararlılık oranının %100 olduğu, verilerin değişkenlik oranının %0 olduğu görülmektedir. Verilerin düzey ve eğiliminin de düzenli olduğu, verilerin eğilim kararlılık oranının da %100 olduğu ve verilerin değişkenlik göstermediği görülmektedir. Evreler arası örtüşme yönünden analiz edildiğinde verilerin başlama evresi ile uygulama evresi arasında farklılık olduğu verilerin örtüşmediği görülmektedir.

Deneklerden Ö2'nin tüm evrelere ilişkin harita bilgisine ait performans düzeyleri incelenmiş ve elde edilen veriler Şekil 1'de gösterilmiştir. Ö2'nin başlama düzeyi evresinde başlama düzeyi doğru davranış yüzdeleri Şekil 1'de de görüldüğü gibi %30, %30 ve %36,67 ile ortalama %32,22 olarak tespit edilmiştir. Ö2'nin bu ortalamasına göre %15 fazla veya eksiğine göre yapılan hesaplamada tüm başlama evresindeki verilerin veri aralığında bulunduğu ve verilerin %100 kararlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğilim kararlılığı %66,67, verilerin düzey kararlılığı %66,67, değişkenlik oranı %33,33 olarak hesaplanmıştır. Ö2'nin başlama evresindeki veriler kararlılık gösterince birinci denek olan Ö1 ile uygulama evresine geçilmiştir. Ö2 ile işlemlere ara verilmiş ancak harita bilgisine ait herhangi bir öğrenmenin gerçekleşmemesi için denek takip edilmiştir. Ö2'nin birinci toplu yoklama verileri incelendiğinde Şekil 1'de de görüldüğü gibi verilerin %50, %40, %40 şeklinde olduğu görülmektedir. Birinci toplu yoklama verilerinin ortalamasına göre yapılan hesaplamada bir verinin veri aralığı dışında olduğu görülmektedir. Veri kararlılığı oranına bakıldığında %66,67 oranı ile birinci toplu yoklama verilerinin kararsız olduğu görülmektedir. Verilerin eğilimine bakıldığında %66,67 ile eğilimde de kararsızlık olduğu görülmektedir. Ö2'nin birinci toplu yoklama verilerinin düzey analizi yapıldığında aynı şekilde düzey kararlılığının da %66,67 ile düşük olduğu ve %33,33 düzey değişkenliği gösterdiği görülmektedir. Ö2 ile öğretim aşamasından sonra öğretim sonu uygulama verileri toplanmış Ö2'nin oturumlarda doğru davranış yüzdelerinin Şekil 1'de de görüldüğü gibi sırasıyla %90, %83,33, %90, %93,33, %100, %96,67 olduğu görülmektedir. Ö2'nin öğretim sonu uygulama verileri ortalamasına (%92,22) göre yapılan hesaplamada tüm verilerin veri aralığında olduğu, verilerin %100 oranında kararlılık gösterdiği, değişkenlik oranının ise %0 olduğu görülmektedir. Eğilim bakımından incelendiğinde gittikçe artış olduğu ve kararlılık oranının %100 olduğu, eğilimde de değişkenliğin %0 olduğu görülmektedir. Düzey bakımından analiz edildiğinde verilerin oran olarak ölçütü karşılar

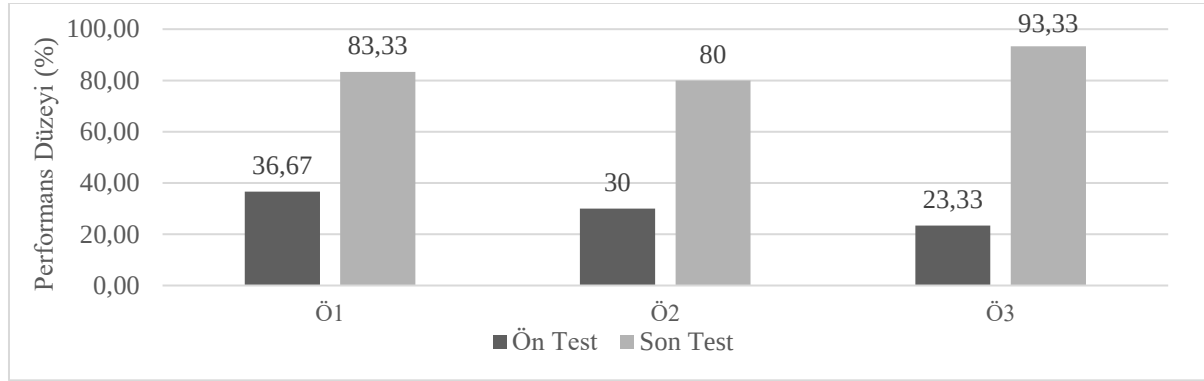
nitelikte yüksek olduğu verilerin düzey kararlılığının %100 olduğu ve değişkenlik oranının %0 olduğu görülmektedir. Evreler arası örtüşme yönünden analiz edildiğinde aynı şekilde verilerin başlama evresi ile uygulama evresi arasında farklılık olduğu, verilerin örtüşmediği görülmektedir. Ö2'nin ikinci toplu yoklama verileri incelendiğinde Şekil 1'de de görüldüğü gibi testlerdeki tüm sorulara doğru cevap vererek her üç oturumda doğru davranış oranlarının %100 olduğu görülmektedir. Verilerin kararlı olduğu kararlılık oranının da %100 olduğu görülmektedir. Veriler eğilim ve düzey açısından değerlendirildiğinde veri eğilimin düz (flat) olduğu görülmekte, düzey bakımından da kararlılık gösterdiği görülmektedir. Ö2'nin üçüncü toplu yoklama verileri incelendiğinde doğru davranış yüzdelерinin Şekil 1'de de görüldüğü gibi birinci oturumda %96,67, %93,33 ve %100 olduğu görülmektedir. Eğilim açısından analiz edildiğinde az da olsa eğilimin yükseldiği ve %100 eğilim kararlılığı gösterdiği görülmektedir. Düzey açısından hesaplandığında verilerin belirlenen aralık içerisinde olduğu ve %100 kararlılık gösterdiği görülmektedir.

Ö3'ün başlama düzeyi evresinde başlama düzeyi verileri Şekil 1'de de görüldüğü gibi birinci oturumda %30, ikinci oturumda %40 ve üçüncü oturumda ise %36,67 ile ortalama %35,56 olduğu tespit edilmiştir. Ö3'ün başlama düzeyi verileri ortalamasının %15 fazla veya eksisine göre tespit edilen veri aralığına göre (30,22-40,89) yapılan hesaplamada başlama evresindeki tüm verilerin veri aralığında bulunduğu ve verilerin %100 kararlılık gösterdiği ve değişkenlik oranının %0 olduğu tespit edilmiştir. Ortanca verisi olan %36,67'nin %20 fazla ve eksisine göre yapılan eğilim hesaplamasında (29,34-40) tüm verilerin eğiliminde kararlılık olduğu ve eğilim kararlılığının da %100 olduğu ve eğilim değişkenliğinin ise %0 olduğu tespit edilmiştir. Düzey kararlılığı bakımından da kararlılık oranı %100 olarak hesaplanmıştır. Ö3'ün birinci toplu yoklamada doğru davranış oranının Şekil 1'de de görüldüğü gibi %26,67, %33,33 ve %40 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ö3'ün birinci toplu yoklama sonuçları ortalamasının %15 eksisi ve fazlasına göre yapılan hesaplamada (28,33-38,33) sadece bir verinin veri aralığında olduğu görülmektedir. İki verinin veri aralığı dışında kaldığı, verilerin kararlılık göstermediği tespit edilmiş olup kararlılığın %33,33 olduğu, verilerin %66,67 ile değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Eğilim bakımından analiz edildiğinde ortanca olan %33,33'ün %20 fazla ve eksisine göre (26,66-40) tüm verilerin veri aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu hesaplama göre eğilimin gittikçe arttığı ve eğilim kararlılığının %100 olduğu görülmektedir. Verilerin düzeyine bakıldığında yine düzey kararlılığının %100 olduğu, değişkenlik oranının da %0 olduğu görülmektedir. Ö3'ün ikinci toplu yoklama doğru davranış yüzdelерinin Şekil 1'de de görüldüğü gibi verilerin %43,33, %43,33 ve %53,33 olduğu tespit edilmiştir. Veriler ortalama olan %46,66'nın %15 fazlası ve eksisi (%39,66-%53,66) ile hesaplanan sınırlar içerisinde olduğundan üçünün de veri aralığında olduğu ve verilerin %100 kararlılık gösterdiği görülmektedir. Ö3'ün ikinci yoklama verilerinin eğilimine bakıldığında verilerin ortanca değer olan %43,33'ün %20 fazlası ve eksisine göre yapılan hesaplamada iki verinin bulunan sınırlar (%34,66-%52,00) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Eğilimin arttığı, verilerin %66,67 kararlılık gösterdiği ve eğilim kararlılığında değişkenliğin %33,33 olduğu tespit edilmiştir. Düzey kararlılığı açısından analiz edildiğinde aynı şekilde verilerin ortanca değerden %33,33 değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ö3'ün öğretim sonu yapılan uygulamalarda doğru davranış yüzdelерinin %83,33, %93,33, %93,33, %96,67, %93,33 ve %96,67 olduğu görülmektedir. Ö3'ün bu evrede veri ortalamasının %92,78 olduğu ve tüm verilerin ortalamasının %15 fazla ve eksisine göre hesaplanan aralıkta (78,86-105,69) olduğu tespit edilmiştir. Doğru davranış oranlarının fazla değişken olmadığı, verilerin kararlı olduğu, kararlılık yüzdesinin ise %100 olduğu görülmektedir. Veriler eğilim bakımından analiz edildiğinde tüm verilerin ortancanın %20 fazla ve eksisine göre bulunan aralıkta (74,66-112) olduğu, doğru davranış yüzdeleri eğiliminin gittikçe arttığı ve eğilim kararlılığının %100 olduğu tespit edilmiştir. Ö3'ün öğretim sonu uygulama verileri düzey bakımından analiz edildiğinde tüm verilerin veri aralığında olduğu, verilerin kararlılık gösterdiği ve kararlılık oranı ise %100 olarak hesaplanmıştır. Veriler örtüşme bakımından karşılaştırıldığında evreler arasında özellikle başlama evresi verilerinin öğretim sonu uygulama evresi verileri ile örtüşmediği görülmektedir. Ö3'ün üçüncü toplu yoklama verileri incelendiğinde doğru davranış verilerinin %86,67, %100 ve %93,33 ortalamasının da %93,33 olduğu görülmektedir. Verilerin ortalama %93,33'ün %15 fazla ve eksisine göre hesaplanan değerler (79,33-107,33) arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan kararlılık hesaplamasında tüm verilerin veri aralığında olduğu kararlılık oranının %100 olduğu ve verilerin değişkenlik göstermediği tespit edilmiştir. Verilerin değişkenlik oranı hesaplandığında değişkenlik oranının %0 olduğu tespit edilmiştir. Veriler eğilim kararlılığı açısından analiz edildiğinde tüm verilerin ortalamasının %20 fazla ve eksisine göre bulunan değerler (74,66-112)

arasında olduğu ve verilerin %100 kararlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin eğilim kararlılığı analizinde değişkenlik oranının ise %0 olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Genelleme Bulguları

Genelleme verileri deneklerin devam etmekte olduğu okulda ve farklı sınıfta alınmıştır. Veriler doktora eğitimine devam eden bir uzman tarafından, ön test ve son test şeklinde alınmıştır. Bunun için daha önce öğretim ve öğretim sonu uygulama oturumlarında kullanılan harita bilgisi konularına ait toplu yoklama başarı testi kullanılmıştır. Deneklere ait genelleme verileri aşağıda Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Deneklerin genelleme performans düzeyleri

Şekil 2’de de görüldüğü gibi deneklerden Ö1’in ön test doğru davranış ortalamasının %36,67 olduğu görülmektedir. Ö1’in son test ortalamasına bakıldığında ise ortalamasının %83,33 olduğu görülmektedir. Ö2’in ön test doğru davranış ortalamasının %30 olduğu, yapılan son testlerin ortalamasının ise %80 olduğu görülmektedir. Üçüncü denek olan Ö3’ün ön test doğru davranış ortalamasının %23,33 olduğu görülmektedir. Ö3’ün son test doğru davranış ortalamasının da %93,33 olduğu görülmektedir. Tüm deneklerde ön test ve son test başarılarında fark olduğu ve son testlerde başarının arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deneklerin aldıkları harita bilgisini farklı durum ve ortamlara genelledebildikleri söylenebilir.

3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın tamamlanmasından sonra araştırmanın sonuçları ile ilgili deneklerin öznel değerlendirmelerinden oluşan sosyal geçerlilik bulguları elde edilmiştir. Deneklere özellikle görüşmeye gönüllü olarak katılmaları, soruları içtenlikle ve objektif olarak cevaplamaları söylenmiştir. Görüşme sonunda deneklerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları yüzde olarak aşağıda Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deneklere ait sosyal geçerlik bulguları

Sıra	Sorular	Evet	Kararsız	Hayır
1.	Gösteri yöntemi ile harita öğrenmek hoşuma gitti.	%100	%0	%0
2.	Gösteri yöntemi ile harita öğrenmek daha kolay.	%100	%0	%0
3.	Gösteri yöntemi ile harita öğrenmenin bana faydası oldu.	%66,67	%33,33	%0
4.	Günlük hayatta harita bilgisinin bana faydası var	%66,67	%33,33	%0
5.	Gelecekte harita bilgisini gerektiği zaman kullanacağım.	%100	%0	%0
6.	Coğrafya derslerinde harita bilgisinden yararlanacağım.	%100	%0	%0
7.	Gösteri yöntemi ile harita bilgisi öğrenmeyi tavsiye edeceğim.	%67,67	%0	%33,33

Tablo 4’te görüldüğü gibi gösteri yöntemi ile harita bilgisi öğrenmek hoşuma gitti diyenlerin oranının %100 olduğu görülmektedir. Gösteri yöntemi ile harita bilgisi öğrenmek daha kolay diyenlerin oranı %100’dür. Deneklerin %66,67’si gösteri yöntemi ile harita bilgisi öğrenmenin kendileri için faydalı

olacağını, %33,33'ü ise bu konuda karasız olduğunu ifade etmiştir. Deneklerin %100'ü gelecekte harita bilgisini gerektiği zaman kullanacağını ifade etmektedir. Denekler gelecekte coğrafi olay ve olguların dağılışında harita bilgisinin kendileri için gerekli olduğunu düşünmektedirler. Deneklerin %100'ü coğrafya derslerde konuları öğrenirken harita bilgisinden yararlanacağını ifade etmişlerdir. Deneklerin bu ifadesinden haritaların tüm coğrafya konularının öğrenilmesinde gerekli olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Deneklerin %66,67'si gösteri yöntemi ile harita bilgisi öğrenmeyi arkadaşlarına tavsiye ettiği, %33,33'ü ise tavsiye etmedikleri görülmektedir. Deneklerin %33,33'ünün tavsiye etmemesinin nedeni ise deneğin öğrenme esnasında bilişsel olarak zorlandığından kaynaklandığı söylenebilir.

3.4. Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma 9. ve 11. sınıfa devam eden bir yedek ve üç asıl öğrenci olmak üzere toplam dört hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile sınırlıdır.
3. Araştırma 9. sınıf coğrafya dersi harita bilgisi konu ve kazanımları ile sınırlıdır.
4. Araştırma veri toplama araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.
5. Araştırma belirlenen ortamlarda öğrencilerle yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin verileri ile sınırlıdır.

Araştırmanın farklı evrelerinde elde edilen bulgular ışığında konu ile ilgili yapılacak araştırmalarla ilgili öneriler sunulmuştur. Gösteri yöntemi ile yapılan farklı coğrafya konuları öğretiminin de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiği araştırılmalıdır. Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin olumlu sonuçları bize coğrafya dersindeki diğer konuların da hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere öğretilebileceğini göstermektedir. Gösteri yöntemi ile yapılan coğrafya konuları öğretiminin orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde de etkililiği araştırılabilir. Harita bilgisi ve diğer coğrafya konularının tüm zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde öğretimi onları coğrafya bilgisinden mahrum etmeyecektir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere harita bilgisi öğretiminin farklı öğretim yöntemleri ile yapıldığı çalışmalar da yapılabilir. Harita bilgisi veya diğer coğrafya konularının öğretiminin gösteri yönteminden başka farklı bir yöntemin etkililiğinin sınındığı çalışmaların yapılması hem yöntemlerin karşılaştırılmasına olanak sağlayacak hem de alana yeni bir katkı sağlayacaktır.

4. SONUÇ

Gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkililiğinin incelendiği bu çalışmada yöntem olara tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Gerekli tüm materyal kullanılarak gösteri yöntemi ile dersler anlatıldıktan sonra günlük olarak veriler alınmış ve deneklerden Ö1 doğru davranış performansını artırmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra altı oturum öğretim sonu yoklama verisi alınmış ve Ö1 ortalama %87,28 doğru davranış düzeyi ile başarısını artırmıştır. Ö1'in öğretim oturumlarından sonra toplu yoklama oturumlarında da önceden belirlenen en az %80 oranında başarı kriteri sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak Ö1'in başlama evresindeki verilerle uygulama ve uygulama sonrası yapılan toplu yoklama oturumları karşılaştırıldığında örtüşmenin olmaması ve diğer tüm bulgulara göre gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin Ö1'in harita bilgisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ö2 ile başlama oturumlarından sonra gösteri yöntemi ile öğretime başlanmıştır. Ö2 hem öğretim hem de toplu yoklama oturumları esnasında yönergeler olumlu tepkide bulunarak doğru davranış performansını artırmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra altı oturum öğretim sonu yoklama verisi alınmış, doğru davranış yüzdesinin ortalama %92,22 olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin Ö2'in harita bilgisi üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Ö2'in başlama evresindeki verilerle uygulama ve uygulama sonrası yapılan toplu yoklama oturumları karşılaştırıldığında örtüşmenin olmaması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ö3 ile başlama oturumları ve toplu yoklama oturumlarından sonra gösteri yöntemi ile öğretime başlanmıştır. Öğretim oturumlarında rehberli, model olma ve bağımsız uygulama aşamaları

takip edilmiş ve denek her oturumda doğru davranış oranını artırmıştır. Ö3 ile dersler anlatıldıktan sonra günlük olarak veriler alınmış ve Ö3'ün doğru davranış performansı gittikçe artmıştır. Öğretim oturumları tamamlandıktan sonra altı oturum öğretim sonu yoklama verisi alınmış ve ortalama %92,78 ile doğru davranış performansını arttırdığı görülmüştür. Ö3 öğretim oturumlarından sonra toplu yoklama oturumlarında da önceden belirlenen en az %80 oranında başarı kriterini sağlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin Ö3'ün harita bilgisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Başlama evresindeki verileri %30, %40 ve %36,67 iken uygulama ve sonrasındaki toplu yoklama evrelerinde artış bu durumu kanıtlamaktadır. Ö3'ün başlama evresindeki verilerle uygulama ve uygulama sonrası yapılan toplu yoklama oturumları karşılaştırıldığında örtüşmenin olmaması ve örtüşmenin %0 olması da bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Gösteri yönteminin etkililiği konusunda araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer çalışmalar mevcuttur. Yaylacı ve Aksoy (2017:47) tarafından yapılan çalışmada gösterip yaptırma yönteminin harita ve pusula ile yön bulmada etkili olduğu ama diğer yön bulma becerilerinin kazandırılmasında ise tek başına yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Demiralp, (2006:116) yapmış olduğu çalışmada gösteri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin harita ve küre kullanma becerilerinin bilgi seviyeleri bakımında anlamlı artış sağladığı, kavrama seviyeleri bakımından ise anlamlı bir artış sağlamadığı, uygulama üstü seviyeleri bakımından da anlamlı bir artış sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Salur (2022:150) çalışmada öğrencilerin İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Başarı son test puanlarını karşılaştırdığında gösteri yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Uyanık (2006:119) yapmış olduğu çalışmada karst topoğrafyası kavramlarının öğretiminde gösteri yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu yani karst topoğrafyası konusunda öğrenci başarısının artışında gösteri yöntemi ile yapılan öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sari ve Muhamaddin Al Fath, (2023:137) sınıf eylem araştırması yöntemini kullandıkları çalışmada öğrenci başarısı üzerinde gösteri yönteminin olumlu yönde etkili olduğu ve öğrencilerin iyi sonuçlar aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Sarkar ve Roy (2017:562) bazı değişkenler açısından gösteri yönteminin farkını incelemiş sonuçta gösteri yönteminin başarıyı artırdığını tespit etmişlerdir. Shamle ve İbrahim (2019:276) son sınıf öğrencilerinde gösteri yöntemi ile GIS öğretiminin etkililiğini incelemiş, araştırma sonucunda kontrol gurubu ile deney gurubu karşılaştırılmış ve deney gurubu lehine farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuçta gösteri yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Jacob vd. (2022:41) zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal bilgiler performansında gösteri ve hikâye anlatıcılığı yönteminin kullanıldığı deney gurubunun diğer gruba oranla daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır. İline (2013:52) işitme yetersizliği olan çocukların öğretme ve öğrenmesinde gösteri yönteminin etkisini incelediği araştırmasında gösteri yönteminin etkili kullanılmadığını, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş plan yapmadıkları ve işaret dilini etkili kullanmadıkları için öğrencilerin derslerden yeterli verimi alamadıklarını ortaya koymuştur. Gerek uluslararası alanyazında gerekse Türkiye'de yapılan çalışmalar gösteri yönteminin hem normal gelişim gösteren öğrencilerde hem de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak yukarıda ifade edilen çalışmaların sonuçları gösteri yönteminin etkili olduğunu ortaya koyan bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Gösteri yönteminin diğer yöntemlerin de derslerde uygulanabilmesi için iyi bilinmesi gereken birincil yöntem olduğu söylenebilir. Anlatım, soru cevap, gezi gözlem, problem çözme gibi diğer yöntemlerle yapılacak öğretimde de gösteri yönteminin göz ardı edilemeyeceği ve bu yöntemlerle birlikte kullanılabileceği söylenebilir.

Gösteri yönteminin etkililiğine rağmen derslerde diğer yöntemlere göre çok fazla kullanılmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Alım ve Girgin (2004:36) yaptığı çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre coğrafya derslerinde en fazla kullanılan öğretim yöntemlerinden gösteri yöntemini 5. sırada ve %1'lik oranla düşük olduğunu tespit etmiştir. Genel olarak ifade etmek gerekirse tüm deneklerde hem öğretim hem de öğretim sonu yoklamalarda performansın yükselmesi gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak gösteri yöntemi ile ilgili yapılan gerek uluslararası alanyazında gerekse Türkiye'deki çalışmaların sonuçları istisnalar olmakla birlikte araştırmamızın sonucunu destekler mahiyettedir.

Araştırmanın genelleme bulgularına göre Ö1, Ö2 ve Ö3'ün son test ortalamaları yüksek çıkmıştır. Farklı uzman tarafından farklı bir ortamda gerçekleştirilen genelleme sonuçlarının yüksek çıkması deneklerin elde ettikleri başarıyı farklı durum ve ortamlara genelleyeabildiklerini göstermiştir. Shamle ve İbrahim (2019:278) yaptıkları çalışma sonucunda gösteri yönteminin öğrencilere öğretmenin sınıfta yaptıklarını tekrarlama, aynı şekilde öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilere başarıya ulaşma fırsatı verdiğini tespit etmiştir. Hussain (2020:30) öğrencilere mutluluk, sevgi, üzüntü, nefret gibi soyut kavramları gösteri yöntemi ile öğretmiş, öğrencilerin daha sonra kelime, gramer, etkili konuşma, sunum gibi alanlarda da yeteneklerinin geliştiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar da çalışmamızda olduğu gibi gösteri yöntemi ile kazanılan becerilerin farklı durumlara genellendiğini teyit etmektedir.

Araştırmanın uygulama evresi bittikten sonra 1. 2. ve 3. haftalarında deneklerin harita bilgisine yönelik performansları ölçülmüştür. Yapılan izleme oturumlarında Ö1 %86,67, Ö2 %100, Ö3 %90 ortalama performans göstermişlerdir. Bu verilere göre izleme evresinde Ö1, Ö2 ve Ö3 performanslarını korumuşlardır. Deneklerin izleme evresindeki ortalama performanslarının %80'in üzerinde olması bağımsız değişken olan "gösteri yöntemi ile yapılan harita bilgisi öğretiminin" bağımlı değişken olan "hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin harita bilgisi konularına ait başarısı" üzerinde etkili olduğu ve bu performansı sonraki haftalarda da devam ettirdikleri sonucunu gösterir. Yani izleme sonuçları deneklerin kazandıkları becerileri sonraki süreçte de unutmadıklarını göstermektedir. Araştırmanın izleme sonuçları ile benzer şekilde Sari ve Muhammadin Al Fath (2023:137) gösteri yönteminin uygulanmasını ve gösteri yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan engelleri açıklamak amacıyla yaptığı çalışmada, gösteri yöntemi ile öğretimin yapıldığı sınıftaki öğrencilerin final notlarında artış olduğunu tespit etmiştir. Shamle ve İbrahim (2019:278) lise son sınıf öğrencilerine coğrafi bilgi sistemleri öğretiminde gösteri yönteminin etkisini incelediği araştırmada gösteri yönteminin öğrencilere daha sonraki süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme aktivitelerini tekrar etme fırsatı verdiğini tespit etmiştir. Uyanık (2006:116) coğrafya dersinde 9. sınıf karst topoğrafyası konularının öğretilmesinde gösteri yöntemi ile öğrenenlerin düz anlatım ile öğrenenlere göre kontrol grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ve yapılan denemelere bağlı olarak da gösteri yöntemi lehine farklılık gösterdiğini bulmuştur. Gögebakan (2008:210) sanat tarihi öğretiminde gezi gözlem yöntemi ile gösteri yöntemini bilginin kalıcılığı bakımından karşılaştırmış ve sonucun kontrol grubu olan gezi gözlem grubu lehine olduğunu tespit etmiştir. Gösteri yöntemi ile kazanılan becerilerin daha sonraki süreçlerde etkisini devam ettirdiğini gösteren bu çalışmaların sonuçları da bu yönü ile çalışmamızı desteklemektedir.

Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına göre deneklerin yapmış olduğu değerlendirmelere göre deneklerin araştırmanın sonuçlarından memnun olduklarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte Spriggs vd., (2007:222) yapılan araştırmada resimli tarifelerle vaktinde görevlerini öğrenen deneklerin sosyal hayatlarında daha bağımsız olduklarını ortaya koymuştur.

KAYNAKÇA

- AAIDD. (2024). Defining criteria for intellectual disability. 27 Ocak 2024 tarihinde <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> adresinden alındı
- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2015). Uygulamalı davranış analizi [Applied behavior analysis] (1. baskı). (H. Sarı, Çev.). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Alım, M., & Girgin, M. (2004). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 9. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(12), s. 25-42.
- APA. (2024). Intellectual disability. 01 Şubat 2024 tarihinde American psychiatric association: <https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability> adresinden alındı
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). Genel öğretim metotları. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş.
- Çelikçi, S. (2000). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (Demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Demiralp, N. (2006). Coğrafya öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak harita ve küre kullanım becerilerinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, H. (2002). Coğrafya öğretim yöntemleri. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. (2022). https://www.aile.gov.tr/media/98625/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2022.pdf adresinden alındı
- Gögebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi-gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması-(eski Malatya Ulu Cami örneği). Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), s. 197-220.
- Gülcan, F. (2010). Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Horner, R. H., Wolery, M., Halle, J., Carr, E., & Odom, S. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), s. 165-179. doi:10.1177/001440290507100203
- Hussain, M. A. (2020). Effectiveness of demonstration method to teach the abstract concepts to the children between the age of six to ten: an experimental research. *International Journal of Education (IJE)*, 8(2), s. 23-32. doi:10.5121/ije.2020.8203
- İline, C. S. (2013). Impacts of the demonstration method in the teaching and learning of hearing impaired children. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 12(1), s. 48-54. doi:10.9790/0837-1214854
- Jacob, U. S., Oyefeso, E. O., Adejola, A., & Pillay, J. (2022). Social studies performance of pupils with Intellectual disability: The effect of demonstration method and storytelling. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 21(1), s. 36-47. doi:10.17051/ilkonline.2022.01.04
- Kennedy, C. H. (2005). Single-case designs for educational research. USA: Pearson.
- Küçükahmet, L. (1995). Öğretim İlke ve Yöntemleri (6. Baskı b.). Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2000). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Murphy, R., & Bryan, A. (1980). Multiple-baseline and multiple-probe designs: Practical alternatives for special education assessment and evaluation. *The Journal of Special Education*, 14(3), s. 325-335. doi:10.1177/002246698001400306
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1). doi:DOI: 10.1111/1467-8578.12091
- Salur, M. (2022). 5. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanının gösteri yöntemi ile işlenmesinin ders başarısına ve derse yönelik tutuma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sari, S., & Muhamadin Al Fath, A. (2023). Application of demonstration methods to improve learning outcomes of class X IPS students of SMA negeri 62 central maluku. *Journal of General Education Science*, 1(3), s. 131–137. doi:10.62966/joges.v1i3.326
- Sarkar, S., & Roy, S. (2017). Demonstrative teaching style and its study with respect to perception of secondary school students in geography. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(8), s. 555-564.
- Shamle, H. N., & İbrahim, R. P. (2019). Effects of demonstration method on senior secondary school students' achievement in geographic information system (GIS) in Abaji Area Council, FCT-Abuja. *KIU Journal of Social Sciences*, 5(3), s. 271-280.
- Spriggs, A., Gast, D., & Ayres, K. (2007). Using picture activity schedule books to increase on-schedule and on-task behaviors. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), s. 209-223.

- Tekin-İftar, E. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uluğtekin, N., & Doğru, A. Ö. (2005). Coğrafi bilgi sistemi ve harita: kartografya. Ege CBS Sempozyumu 27, (s. 29).
- Uyanık, S. (2006). Karst topoğrafyası kavramlarının gösteri yöntemi ile öğretimi . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaylacı , Z., & Aksoy, B. (2017). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1(1), s. 35-50.

Araştırma Makalesi / Research Article

Gösteri Yöntemi ile Yapılan Harita Bilgisi Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Etkililiğinin İncelenmesi

Investigation of the Effectiveness of Teaching Map Knowledge Using the Demonstration Method on Students with Mild Mental Disabilities

Adem YÜCEL  & Taner ÇİFÇİ 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.368](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.368)

Geliş/Received: 01/11/2025

Kabul/Accepted: 21/03/2026

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

To achieve the desired educational success, all aspects of educational activities must be well planned. Choosing and implementing the right method in geography teaching is crucial. One of the most effective methods in geography teaching is the demonstration method. Demonstrations are processes where teachers use communication channels in front of students to demonstrate how to do something or explain a principle (Küçükahmet, 1995:50). When considering the scope of geography, mapping is the first field that comes to mind. Considering human spatial activities, maps are used in many areas, including navigation, spatial planning, aviation and space, land and water management, commerce, tourism, agriculture, and defense. Therefore, every individual must acquire mapping skills to facilitate their daily activities. Just as individuals with mild intellectual disabilities should possess mapping skills, so too should individuals with disabilities. To ensure inclusiveness in geography education, students with disabilities should not be neglected, and specialized teaching strategies should be developed for them. Individuals with intellectual disabilities also need to learn mapping skills, at least for locating daily living spaces such as home, school, work, shopping malls, and places of worship. The overall purpose of this research is to examine the effectiveness of demonstration-based map instruction on students with mild intellectual disabilities, the generalizability and sustainability of the performance achieved, and the social validity of the research. There is no single-subject study examining the effectiveness of demonstration-based map instruction on students with mild intellectual disabilities. This research is the first of its kind in geography teaching, both in Turkey and in the international literature.

Methods

This study, which examined the effectiveness of demonstration-based map instruction on students with mild intellectual disabilities, employed a multiple probe design, a single-subject research method. Single-subject research designs are applicable experimental research methods for individuals with special needs as an alternative to group studies. The study subjects were three students diagnosed with mild intellectual disabilities. Data regarding the effect of demonstration-based map instruction on three participants with mild intellectual disabilities were analyzed using graphical analysis. Visual analysis provides low error rates and allows for a conservative judgment of the effectiveness of an intervention (Rakap, 2015:15). Inter-observer reliability was calculated to determine whether the experimental process of the study was conducted as planned. Inter-observer reliability refers to the evaluation of the research process by two observers to ensure that the data collected by the researcher was collected accurately. Follow-up sessions were conducted to determine whether the participants maintained the map instructional performance in weeks 1, 2, and 3 after the study concluded. Generalization was conducted to determine whether learning actually resulted from the applied method, in other words, to ensure the external validity of the study (Tekin-İftar, 2018:134). In this study, social validity data were

collected using a subjective assessment method to determine the impact of the research process on the participants. In other words, the participants themselves evaluated the impact of the research.

Results and Discussion

In the experimental phase of the study, baseline sessions were conducted to determine the current performance levels of all subjects regarding map knowledge. After stable data were obtained in the baseline sessions, modeling, guided, and independent practice sessions were conducted with the first subject, followed by instructional sessions. Following the instructional sessions, full probe sessions were conducted. A similar post-instruction probe was conducted with the other subjects, and full probe sessions were conducted with all subjects. After repeating the procedure with all subjects, maintenance and generalization sessions were conducted with the subjects. It was observed that all subjects' performance averages were low during the baseline phase. The post-intervention full probe data, along with the practice data, increased significantly. The fact that the post-instruction practice data were higher than the baseline level suggests that teaching map knowledge using the demonstration method was effective for students with mild intellectual disabilities. The average follow-up data indicate that the performance on map knowledge taught through the demonstration method continued after instruction. Generalization results suggest that the subjects were able to generalize the map knowledge they acquired to different situations and environments. According to the study's social validity findings, the subjects' evaluations indicate that the subjects were satisfied with the study results. The inter-observer reliability coefficient calculated from the baseline assessment, post-instruction assessment, and maintenance and generalization sessions for Ö1, Ö2, and Ö3 was 100%. Consequently, when comparing the baseline data with the intervention and post-intervention full probe sessions, the lack of overlap and all other findings suggest that teaching map knowledge using the demonstration method was effective in improving the subjects' map knowledge. According to the study's generalization findings, Ö1, Ö2, and Ö3's post-test averages were high. The high generalization results, conducted by a different teacher in a different setting, indicated that the subjects were able to generalize their achievements to different situations and environments. The results of studies on the demonstration method with different subjects and different methods also support our study.

Araştırma Makalesi / Research Article

Bilginin Ontolojik İmkânı: Huzur–Husul Ayrımı ve Hikmet-i Mûteâliye

*The Ontological Possibility of Knowledge: The Distinction between Presence and Acquisition and Hikmat al-Muta‘aliyah*Deniz HASANÇEBİ¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.376](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.376)

Geliş/Received: 18/11/2025

Kabul/Accepted: 05/04/2026

Öz

Bu makale, bilginin mahiyetini Hikmet-i Mûteâliye geleneği bağlamında ele alarak, bilmenin hangi ontolojik zeminde mümkün hâle geldiği sorusunu incelemektedir. Çalışmanın temel yönelimi, bilginin doğruluğu veya gerekçelendirilmesi gibi epistemolojik problemleri merkeze almak değil; bu problemlerin öncesinde yer alan ontolojik imkân koşullarını görünür kılmaktır. Bu çerçevede bilgi, yalnızca temsillerden veya kavramsal yapılardan ibaret bir zihinsel içerik olarak değil, bilinenin bilen nezdinde aracısız biçimde hazır bulunmasıyla başlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu dolaysız hazır oluş “huzur”, bu hazır oluş üzerine inşa edilen kavramsal ve temsili yapı ise “husul” kavramlarıyla ifade edilmektedir. Makalede, Antik felsefeden modern döneme uzanan Batı felsefe geleneğinde bilginin çoğunlukla temsil merkezli biçimde ele alındığı, buna karşılık bilginin ontolojik zemininin açık biçimde tematize edilmediğine değinilmiştir. Bununla birlikte söz konusu gelenekte, öz-bilgi, birlik ve veriliş tartışmaları üzerinden, huzur benzeri doğrudan ve dolayimsız bir bilme alanının gerekliliğine işaret eden önemli sezgilerin bulunduğu da ortaya konulmuştur. İslam felsefesinde ise özellikle Meşşâî ve İsrâkî geleneğin katkılarıyla bu sezgiler daha belirgin hâle gelmiştir. Molla Sadrâ ve Hikmet-i Mûteâliye geleneğinde bilginin varlıkla ilişkisi sistematik biçimde ele alınmıştır. Bu çalışma, Sadrâci ekolün sunduğu ontolojik imkânları, bilginin huzur–husul ayrımı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Huzur, bilginin imkanı, bilginin birliği, doğruluğun imkanı, nörobilim eleştirisi, hikmet-i mûteâliye.

Abstract

This article examines the nature of knowledge within the framework of the Hikmat al-Muta‘aliyah tradition, focusing on the question of the ontological ground upon which knowing becomes possible. The primary orientation of the study is not to center on epistemological problems such as truth or justification, but rather to make visible the ontological conditions of possibility that precede such problems. Within this framework, knowledge is approached not merely as a mental content consisting of representations or conceptual structures, but as a process that begins with the immediate presence of the known to the knower. This immediate and non-mediated givenness is expressed through the concept of presence (*huḍūr*), while the conceptual and representational structure built upon this givenness is articulated by the concept of acquired knowledge (*ḥuṣūl*). The article notes that, from ancient philosophy to the modern period, the Western philosophical tradition has largely treated knowledge in a representation-centered manner, while the ontological ground of knowledge has not been explicitly thematized. Nevertheless, it is also shown that within this tradition—particularly through discussions of self-knowledge, unity, and givenness—there exist significant intuitions pointing toward the necessity of a direct and non-mediated domain of knowing analogous to presence. In Islamic philosophy, these intuitions become more explicit, especially through the contributions of the Peripatetic and Illuminationist traditions. Within the philosophy of Mullā Ṣadrā and the Hikmat al-Muta‘aliyah, the relation between knowledge and being is examined in a systematic manner. This study aims to investigate the ontological possibilities offered by the Sadrian school through the distinction between presence and acquired knowledge.

¹Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Araş. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Ankara, Türkiye. d.hasancebi@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Hasançebi, D., (2026). Bilginin Ontolojik İmkânı: Huzur–Husul Ayrımı ve Hikmet-i Mûteâliye, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1012-1030.

Keywords: Knowledge by presence, possibility of knowledge, unity of knowledge, possibility of truth, critique of neuroscience, hikmat al-muta'aliyah.

1. GİRİŞ

Bu makale, bilgiye ilişkin tartışmaların çoğunlukla doğruluk, gerekçelendirme ve yöntem ekseninde yürütülmesinin, bilginin daha temel bir boyutunu gölgede bıraktığı varsayımından hareket etmektedir. Batı epistemoloji literatüründe bilginin doğru olup olmadığı, hangi koşullarda gerekçelendirilebileceği ya da hangi bilişsel süreçler aracılığıyla üretildiği ayrıntılı biçimde tartışılmıştır. Buna karşılık bilginin nasıl mümkün olduğu, başka bir ifadeyle bilmenin hangi ontolojik zeminde gerçekleştiği sorusu çoğu zaman ikincil planda kalmıştır. Oysa bilginin doğruluğuna ilişkin tüm tartışmalar, öncelikle bilginin ve temsillerin özne için fiilen var olabildiği bir zemin varsaymaktadır. Bu çalışma, söz konusu zemini “huzur” kavramı etrafında temellendirmeyi amaçlamaktadır. Modern nörobilim çalışmalarının ve batı felsefesinde genel olarak görülen yaklaşımın epistemoloji ekseninde olması “bilginin maddi bir töz ya da elektriksel bir iletim vb” gibi iddiaların bilgide ontolojik zemine dair düşüncenin eksik olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın temel iddiası bilmenin, özünde bir tür varlık formu olduğudur. Bilgi, kavram ve yargıdan önce, bilinenin bilen nezdinde aracısız hazır oluşu ile başlar; bu hazır oluşa “huzur” denilmektedir. Kavram, imge ve hüküm düzeyi ise bu hazır oluşun işlenmiş biçimidir; buna “husul” denilmektedir (Sadra, 1981, s. 316). Huzur-husul ayrımı, bilginin doğruluk probleminden önce, bilginin **oluşma imkânını** konu edinir. Husulî bilgi, kavramlar ve temsillerden ibarettir. Ancak bu temsillerin bilgi olabilmesi, öznenin onlara doğrudan erişebilmesine bağlıdır. Eğer temsil, özne için doğrudan erişilebilir değilse, temsili temsil eden yeni bir aracıya ihtiyaç duyulur; bu yeni temsil de doğrudan erişilebilir değilse, bir başka aracı gerekecek ve süreç sonsuz bir zincire dönüşecektir. Böyle bir durumda bilme fiilen başlayamaz. Bu nedenle huzur, temsilin doğruluğunu ölçen bir kriterden önce, temsilin ve bilginin bizzat mümkün olmasını sağlayan ontolojik zemindir (Sadra, 1981, s. 319). Temsilin doğruluğuna ilişkin tartışmalar ancak bu zemin kurulduktan sonra anlam kazanır. Bu çalışmada doğruluk bağlamı üzerindeki tartışmaların doğrudan, epistemolojik değerin ölçütlerinin ontolojik zemini hakkında olduğuna dikkat edilmelidir. Çünkü doğruluğun nasıl elde edileceğine dair kavramsal ya da husulî bir yol göstermekten çok bilgi kuramının önemli bir boyutu olan epistemik değerin ontolojik imkanını sağlayan unsurların gösterilmesi temel hedeftir. Bu nedenle doğruluk bağlamının oluşmasının nasıl varlık alanında nasıl mümkün olduğunu Sadrâcî bir çizgide temellendirme girişimi söz konusu olacaktır.

İşrâkî dilde bilmenin “açığa çıkış/ışık/zuhur” olarak tasviri, huzurun önceliğine işaret etmektedir. Sadrâ ise bu sezgiyi ontolojiye bağlayarak “bilgi bilfiil varlıktır” önermesiyle epistemolojik çekirdekteki temeli atmıştır. İbn Sînâ’nın öz-bilgi analizleri ve özellikle “uçan insan” istidlali de benzer biçimde, bilginin en temel biçiminin temsile değil, doğrudan varlığa dayandığını göstermeyi amaçlar. İbn Sînâ’ya göre insan, bedensel ve duysal tüm bağlardan yoksun olsa dahi kendi varlığının bilincindedir; bu durum, bilginin maddî ya da temsili araçlara indirgenemeyecek bir yönü bulunduğunu ortaya koyar. Benzer şekilde “Nefsin Halleri” eserin İbn Sînâ’nın bilginin cismî bir töze sahip olamayacağına dair sunduğu deliller de bilginin mücerred bir gerçekliğe sahip olması gerektiği yönündeki düşüncüyü desteklemektedir (Sînâ, 2023, ss. 72-82). Hem Meşşâî ekolde hem de İşrâkî gelenekte bilginin vücûdî olarak mücerred² bir gerçekliğe sahip olduğu konusunda yapılan çalışmalar çoktur.

Bu çalışma, söz konusu sezgileri tarihsel bir çerçevede ele almakla birlikte, ontolojik çözümlemesini esasen **Molla Sadrâ’nın varlık temelli bilgi anlayışı** üzerine inşa etmektedir. Bu nedenle Sadrâcî asalet’ül vücûd anlayışı üzerinden bir ontolojik zemin ifade edilecektir. Başka bir ifade ile Molla Sadra’nın varlığın asaleti düşüncesi ile Meşşâî ekolün düşüncesi arasındaki farklar, bilginin ontolojik hiyerarşisinde de görülebilmektedir. Sadrâ, İşrâkî sezgiyi kapsamlı bir ontoloji ile birleştirerek “bilgi bilfiil varlıktır” önermesini merkezi bir ilke hâline getirir. Ona göre huzur, bilginin şartıdır; mücerredlik ise huzurun ontolojik zemindir. Bu çerçevede huzur-husul ayrımı, bilginin doğruluğundan önce,

² Burada mücerred kavramı ve mücerredin iştikâkları olan kavramlar, “mücerred’un an et’terkîb/ herhangi bir terkip barındırmayan” anlamında kullanılmaktadır.

bilginin nasıl mümkün olduğunu açıklayan bir ayrım olarak anlaşılmalıdır. Temsil, ancak huzur alanında gerçekleştiğinde bilgi niteliği kazanır; huzur olmaksızın ne temsil ne de bilgi mümkündür.

Çağdaş tartışmalarda da benzer bir söylem öne çıkar: Zihinde mahiyet korunabilir fakat şeyde bulunan birincil etkiler zihinde aynen bulunmaz. Bu, zihnî içerik “şeyin kendisi” değil şeyin temsili olduğunu, temsilin doğruluk iddiasını ancak huzura geri bağlanınca tamamlayabileceğini gösterir (Melekâbâdî, 1388, ss. 198-200). İlgili literatür, özellikle maddî varlıklara ilişkin bilginin insan için kaçınılmaz biçimde duysal suretler aracılığıyla kurulduğunu ancak suretlerin kendisine ulaşmanın sadece huzuri olan varlık ile gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Bu yüzden bütün zihin dışı nesnelerin bilgisinde huzuri olan varlığa dönüş ilkesinin zorunlu olduğunu gözlenmektedir (Pâşâyî, 1396, s. 62).

Bu çalışma, söz konusu ontolojik omurgayı üç aşamada savunmayı amaçlamaktadır. İlk olarak, Antik, İslam ve modern düşünce geleneklerinde bilginin temsil öncesi bir mevcudiyet zeminine dayandığına ilişkin örtük ve açık izler ortaya konulacaktır. İkinci olarak, huzurî ve husulî bilginin ayrımı Hikmet-i Mûteâlîye bağlamında bir çözümleme ile temellendirilecek; temsilin ve bilginin oluşumunun ancak huzur alanında mümkün olduğu gösterilecektir. Üçüncü olarak ise bu çerçevede, duysal veri, hiss-i müşterek ve çağdaş nörobilim tartışmaları bağlamında uygulanarak, bilginin maddî yapılara indirgenmesinin ontolojik sınırları analiz edilecektir.

Sonuç olarak bu makalenin amacı, temsili merkeze alan epistemolojik açıklamaları reddetmek değildir. Bu açıklamaların dayandığı ontolojik zemini **Sadracı** perspektiften ele almaktır. Huzur, bilginin imkân şartıdır. Bunun bir sonucu olarak bilgide doğruluğun elde edilmesi de ontolojik olarak, bilginin huzuri boyutuna bağlıdır. Husul, bu şart üzerinde yükselen temsil katmanıdır. Bu çerçevede “bilgi = varlık” önermesi, metaforik bir ifade değil; klasik miras ve çağdaş literatürle desteklenen sistematik bir ontolojik iddia olarak ele alınacaktır. Böylece modern bilimin nörobilim alanında yapılan çalışmaların istikrâî olarak belirli bulgular elde etmesi, bilginin maddî bir töze indirgenmesi sonucuna varamayacağı felsefi bir izlek üzerinden gösterilmeye çalışılacaktır.

2. METODOLOJİ

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup doküman analizi tekniğine dayanmaktadır. Araştırmada, klasik İslam felsefesi literatürü temel alınmış; özellikle Molla Sadrâ'nın başta *el-Esfârü'l-erba'a* olmak üzere temel eserleri merkeze alınarak incelenmiştir. Bununla birlikte, çağdaş nörobilim (neuroscience) alanında üretilmiş güncel çalışmalar da araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler, kavramsal çözümleme ve karşılaştırmalı analiz yöntemiyle değerlendirilmiş; İslam felsefesindeki ontolojik ve epistemolojik yaklaşımlar ile modern nörobilim bulguları eleştirel bir perspektifle karşılaştırılmıştır. Çalışma, tarihsel-felsefi metin yorumunu güncel bilimsel literatürle birlikte ele alarak disiplinlerarası bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır.

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. Karşılaşılabilecek 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. Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

3. TARİHSEL SEYİRDE HUZURÎ BİLGİYE DAİR İŞARETLER

Bilgi felsefesi araştırmaları incelendiğinde, batı felsefe literatürünün genel epistemolojik sorunlara odaklandığı görülür. Antik dönemden modern felsefeye kadar uzanan bu çizgide, bilginin doğruluğu, güvenilirliği ve zihinsel içeriklerin nasıl düzenlendiği ayrıntılı biçimde tartışılmıştır. Ancak bu tartışmaların önemli bir kısmı, bilginin **nasıl mümkün olduğu**, yani bilmenin hangi ontolojik zeminde gerçekleştiği sorusunu açık biçimde tematize etmeden yürütülmüştür. Bu bölümde zikredilen filozoflar, huzur kavramını açık bir ontolojik ilke olarak savundukları için değil; aksine bilginin temsil, kavram ve

zihinsel içerik üzerinden açıklanmasına rağmen, bu açıklamaların dayandığı **dolayimsız mevcudiyet zeminini ya örtük bıraktıkları ya da yalnızca sezgisel düzeyde ima ettikleri** için ele alınmaktadır.

Antik felsefede bilginin ontolojik temeline dair açık bir teori bulunmamakla birlikte, bilmenin temsil öncesi bir boyutuna işaret eden önemli sezgiler mevcuttur. Aristoteles, duyumu, duyulur şeyin maddesiz formunun “bizde” bulunur hâle gelmesi olarak tanımlar (Aristoteles, s. 424a). Bu ifade, bilginin yalnızca dışsal bir etki ya da zihinsel bir işlem değil, özne nezdinde gerçekleşen bir mevcudiyet olduğunu düşündürür. Bizde ya da yanımızda bulunma anlamları üstü örtük biçimde bir tür doğrudan iletişim kurabildiğimiz bir alana benzemektedir. Ancak Aristoteles’te bu “bizde olma”nın hangi ontolojik hakikatte gerçekleştiği ayrıntılandırılmaz. Duyum ve kavram oluşumu betimlenir fakat bu sürecin mümkün olabilmesi için gerekli olan doğrudan erişim alanı açık bir ilke hâline getirilmez. Bu nedenle Aristoteles’te bilginin imkân şartı, temsil süreçleri içinde varsayılar ontolojik düzeyde temellendirilmez.

Augustinus’un öz-bilgiye ilişkin çözümlemeleri, bilginin temsil öncesi bir mevcudiyet boyutuna daha açık biçimde işaret eder. Augustinus, insanın kendi varlığına ilişkin bilgisinin aracısız olduğunu vurgular ve kişinin kendisine “en içten şekilde verili” olduğunu ifade eder (Augustine, 1991, s. 10.27). Burada dikkat edilmesi gereken husus, Augustinus’un bu aracısızlığı dilsel ya da kavramsal bir çözümlemeden türetmemesidir. Öz-bilgi, önce mevcudiyet düzeyinde gerçekleşir; dilsel ifade ve kavramsal formülasyonlar bu hazır oluşu takip eder. Ancak Augustinus’ta bu sıralama -mevcudiyet, ardından dil ve kavram- açık bir ontolojik teoriye dönüştürülmez. Mevcudiyet sezgisi güçlüdür fakat bilginin genel imkân şartı olarak sistematik biçimde kurulmaz. Bu nedenle Augustinus, huzur fikrine işaret eden önemli bir durak olmakla birlikte, huzuru bilginin ontolojik temeli hâline getiren bir çerçeveye sunmaz.

Modern dönemde bilgi hakkındaki teoriler temsil merkezli bir karakter kazanmaya başlamıştır. Descartes, duyuların “bazen yanılttığını” ve “bir kez aldatanlara tümüyle güvenmemenin” akla uygun olduğunu söyleyerek dikkatin temsili seçip ayıklayan zihne kaydığını vurgulamıştır (Descartes, 1996, ss. 18-19). Burada tartışılan mesele, duyusal içeriğin doğruluğudur; ancak temsillerin özne için nasıl fiilen erişilebilir hâle geldiği sorusu açıkça ele alınmaz. Hume da, zihne verili olanın “izlenimler ve fikirler” olduğunu vurgular; dış dünyaya uzanan bağ, alışkanlık ve çağrışımla açıklanır. Böylece bilgi, temsillerin istikrarı üzerinden anlatılır. Ancak temsilin bizzat bilgi içeriği olarak nasıl mümkün olduğu ontolojik düzeyde temellendirilmez (Hume, 2007, ss. 20-21). Kant, “ben düşünüyorum”un bütün tasarımlara eşlik etmesi gerektiğini belirterek bir “birlik sahnesi” zorunluluğunu ilan eder fakat bu birlik çoğu yerde işlemsel bir düzenek olarak kalmaktadır (Kant, 1998, ss. B131-B132). Başka bir ifade ile ontolojik olarak birliği ve zorunluluğu sağlayan faktörler Kant’ın epistemik sisteminde herhangi bir yer teşkil etmez. Bununla beraber genel bir eleştiri olarak Kant’ın felsefi sisteminde ontolojik zeminin eksik olduğuna dair çalışmalar da çoktur (Allison, 2006; Lau, 2010; Lu-Adler, 2019; McWherter, 2012; Miles, 2025; Rogerson, 1988; Tolley, 2017). Husserl’de, özlerin “kendinden verili” oluşunu savunulurken yine de verilişin hangi varlık kipinde sürdüğü, sistematik bir ontolojiye bağlanmadan bırakılır (Husserl, 1983, ss. 44-45). Bununla birlikte Husserl’de de verilişin ontolojik statüsü, sistematik bir varlık teorisi içinde ele alınmaz. Böylece modern dönemde bilginin yapısı ayrıntılı biçimde analiz edilirken, bu yapının mümkün olmasını sağlayan ontolojik zemin çoğunlukla varsayım düzeyinde bırakılır ya da incelenmemiştir.

İslam felsefesinde bilginin ontolojik temeli meselesi özellikle İbn Sînâ’nın öz-bilgi analizlerinde belirgin bir şekilde ortaya çıkar. İbn Sînâ’nın meşhur “uçan insan” düşünce deneyi, insanın hiçbir duyusal veriye sahip olmasa bile kendi varlığının farkında olacağını ileri sürer. Bu örnek, bilginin yalnızca duyusal temsillere dayanmadığını, öznenin kendi varlığına ilişkin dolaysız bir idrak imkânına sahip olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır. İbn Sînâ bu analizle, bilginin en temel biçiminin temsil değil doğrudan farkındalık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım daha sonraki İslam filozofları tarafından farklı biçimlerde geliştirilmiştir. Nitekim Sühreverdi’de bilginin “zuhur” ve “ışık” kavramlarıyla açıklanması, bilmenin temelde bir tür açıklık ve görünürlük ilişkisi olduğunu ifade ederken; Molla Sadrâ’da bu yaklaşım ontolojik bir ilkeye dönüştürülmüş ve bilginin varlıkla kurduğu ilişki sistematik biçimde ele alınmıştır. Bu nedenle İbn Sînâ’nın öz-bilgi analizleri, huzurî bilginin imkânını hazırlayan önemli bir felsefî zemin olarak değerlendirilmektedir (İbn Sînâ, *eş-Şifâ, en-Nefs*; ayrıca bkz. Türker, 2019; Peker, 1999; Kuşpınar, 2004).

İşrâk geleneğinde bilmek, “açığa çıkış/ışık” metafiziği içinde, önce görünür kılınma olarak anlaşılır. Bilginin kaynağı, şeyin bende hazır oluşudur (Sühreverdî, 1999, ss. 1-3). Şey ancak bilinçli varlıkta hazır olduğunda, bilgi ontolojik bir düzleme sahip olur. Böylece bende var olan şeyin, görünür olma temeli atılmıştır. Çalışmamızın ele aldığı görüş olarak Molla Sadrâ’nın epistemolojisi bu İşrâkî sezgiyi ontolojiyle birleştirmektedir. “Huzur bilginin şartıdır; mücerredlik huzurun şartıdır” ve “bilgi bilfiil varlıktır” ve yokluk payı kabul etmez (Sadra, 2002, s. 173). Buradan hareketle bilginin iki düzeyi birbirinden ayrılmaktadır: Huzur (aracısız olarak bende var olma) ve husul (nesnenin temsili olarak işlenmesi). Huzuri ve husuli bilginin farkını doğrudan nesnenin kendisinin mevcudiyeti ve nesnenin temsili olarak yorumlamak da mümkündür. Epistemolojik doğruluk–yanlışlık ayrımı esasen yalnızca husulde belirir çünkü huzur, bilginin yanılmaz çekirdeği olarak kalır (Sadrâ, 1981, s. 887).

Klasik huzur-husul ayrımı güncel tartışmalarda yeniden yorumlanmıştır. Zihnî varlık literatüründe sık tekrarlanan kayıt şudur: Zihindeki mahiyet korunabilir, ama şeyde bulunan birincil etkiler zihine aynen taşınmaz. Çünkü nesnenin birincil etkilerini oluşturan çoğu faktör maddi olmanın gerekliliklerini taşımaktadır. Ağırlık, hacim ve diğer faktörleri olduğu gibi zihne aktarmak söz konusu olamaz. Bu nedenle husuli bilgide, zihindeki temsili “şeyin kendisi” olmaktan ayrılır. Bilginin mümkün olmasını sağlamak için elde kalan tek yol temsilin huzura geri bağlanmasını sağlamaktır (Hüseyinzâde, 1403, ss. 223-224). Bu geri bağlamayı merkeze alan okumalar, huzur–husul ayrımını, bilginin gerçekleşme ilkesi hâline getirir (Pâşâyî, 1396, s. 63).

Dış dünyaya ilişkin yargılarda aracılığın neden kaçınılmaz olduğu, Sadrâî gelenekte açık bir şekilde ifade edilmektedir: “Bizim için maddî şeyler hakkındaki bilgi, duysal suretler ve kavramlar üzerinden kurulur; yani temsil kaçınılmazdır. Bu yüzden doğruluk iddiası, temsili huzura döndürerek tamamlanır” (Zâriah, 1393, ss. 82-83). Konumuz bilginin epistemik değeri/doğruluk iddiası olmadığından, bilginin huzura döndürülmesi gerekliliğine odaklanmaktayız ancak bilginin doğruluğu hakkındaki gerekçelendirme teorilerinin ontolojik temelindeki eksikliği göstermek adına huzur kavramı önemli bir yer teşkil etmektedir. Çünkü çağdaş epistemoloji tartışmalarında ontolojik zeminin göz ardı edilmesi, kanaatimizce sorunların büyümesine neden olmaktadır (Mehdiyev & Güngör, 2011). Aynı hat, hiss-i müşterek tartışmasında da sürer: Farklı duyulardan gelen verilerin “benim yanımda” bir sahnede birleşmesi olmadan çok ögeli yargı kurulamaz. Birlik sahnesi, doğruluğun ontik ön koşuludur (Beheştî & Necâtî, 1389, ss. 71-72). Bu sahneyi sağlayan ontolojik zeminin huzur olduğu iddia edilmiştir.

Hikmet-i Mûteâlîye ekolü şerhlerinde, huzurî bilginin kapsamını öz-bilgi (kendi varlığını bilme), hâl bilgisi (korku, öfke ve diğer psikolojik durumların bilgisi) ve iç eylem bilgisi (seçme ve bir işe yönelik iradî kararlar) örnekleriyle sabitlemiştir: “Ben”in bilgisi doğrudandır; ağrı ve sevinç gibi hâller bende aracısız hazırdır; düşünmek ve karar vermek gibi içsel edimler, herhangi bir işaret ya da temsil beklemeden bilinir. Bu tür bilgilerin imkanını sağlayan zemin zihinsel bir düzleme sahip görünmemektedir. Çünkü “ben”in bilgisi gibi iç edimlerin dolaylı bir tecrübe yoluyla elde edildiği görülmektedir. Her ne kadar zihin her bir huzuri tecrübe ile birlikte zihinsel bir kavram üretiyor olsa dahi kavramlar tecrübenin kendisini aktarmakta yetersizdir. Bu nedenle huzuri bilgi ile birlikte üretilen husuli bilgiler, iç tecrübenin kendisi değildir. Burada ifade edilen önce huzurda gerçekleşip sonra husule dönen bilgileri açıklamaktadır. Ancak dışarıdan ham duyu verilerinin zihne gelmesi ve işlenmesi sonucunda bilginin oluşması için zihnin idrak eden özne ile huzurî bir irtibatı söz konusu olmalıdır. Huzurî bilginin sınırları hakkında çağdaş yorumlar şu düzeltmeyi eklemektedir: Duyusal mertebede hata yoktur; hata, bu verilerden kurulan hüküm ve nispetlerde doğar (Faâlî, 1387, s. 51; Şerifzâde, 1382, ss. 82-85). Örnek üzerinden gitmek gerekirse: Serapta görülen parlaklık huzurîdir ancak “orada su var” hükmü husulîdir ve yanılabilir (Rahimpur & Zârih, 1394, ss. 47-49). Yani duyular herhangi bir şekilde yanılmaz, duyulardan elde edilen ham verileri işleyen zihin ürettiği önermeler ve yargılarda hataya düşer. Bu noktada duyuların güvenilirliği hakkındaki rasyonalist felsefe literatüründen farklı bir yaklaşım ortaya konulduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak tarihsel seyir şu tabloyu verir: Antik sezgilerciler mevcudiyetin/varlıksal temelin önceliğini ima eder; Platon’da ve modern dönemde hem bilim alanında hem de diğer sosyal bilimlerde genel olarak çizgi temsili (çizgi analogisi temelindeki bilgi anlayışı) (Akdoğan & Bakiş, 2020) işlemeye devam etmektedir ancak mevcudiyeti temellendirmekte bütünüyle eksiktir. İslam felsefe geleneğindeki Sadrâ hattı, bilginin imkanının huzuri temelini ontolojik bir ilkeye dönüştürmektedir. Bu nedenle Sadrâî gelenekte temsilin imkanı, huzura dönülmeden tamamlanamaz. Başka bir ifade ile “bilgi = varlık”

önermesi, hem klasik Hikmet-i Mûteâlîye metinlerinde hem de güncel şerhlerinde bu izleğin doğal sonucudur (Hüseynzâde, 1403, s. 225; Pâşâyî, 1396, s. 64; Yezdî, 1992, ss. 26-28).

4. HUZURUN AKLÎ İSPATI

İlk adım, bilmenin türlerini mantıksal olarak ayırmaktır. Bir bilme edimi, ya aracı olmadan gerçekleşir ya da bir araç üzerinden kurulur. Üçüncü bir olasılık yoktur. Aracı olmadan gerçekleşene huzur, aracıyla gerçekleşene husul diyelim. Üçüncü halin imkansızlığı ilkesinin basit uygulamasına göre, bu ikili sonuç kaçınılmazdır: Bir bilgi içeriği ya “yanımdadır” ya değildir; yanımda değilse, o nesneye ancak bir göstergeyle erişilir (Yazdî, 1992, ss. 107-141).

İkinci adım, sonsuz araçlar tehlikesini bertaraf etmektir. Bir temsile erişmek için yeni bir temsil çağırmak, onu da yeni bir temsille açıklamak sonsuz bir zincir üretir. Zincirin bir noktasında doğrudan erişim zorunludur; aksi hâlde bilme fiilen başlayamaz. Başka bir ifade ile yukarıda nesnenin bilgisi ya da içeriği benim yanımda değilse ona ulaşmanın yolunun bir temsil/gösterge vasıtasıyla olduğu görülmüştür. Eğer bu temsil de benim yanımda değil ise temsile beni ya zihnimi ulaştıracak başka bir temsil gerekmektedir. Bu temsillerin sayısı sonsuz olsa dahi eğer benim doğrudan eriştiğim bir temsil var olmazsa bilgi oluşamaz. Çünkü teselsül batıldır. Bu doğrudan erişim huzurdur. Temsilin doğruluk talebi de bu yüzden kendi başına tamamlanma imkanına sahip değildir. Bu nedenle doğrudan erişim ile huzura geri bağlanmak zorundadır (Pâşâyî, 1396, ss. 68-72).

Üçüncü adım, bilgiyi üç kavram üzerinden tanımlamıştık; ilim/bilgi, malum/bilinen şey/nesne, alim/bilen. İkinci adımda varılan sonuca göre özne/alim yanında olmayı bilemediği için, doğrudan erişim sağladığı şeyin haricinde bilgiye sahip değildir. Doğrudan erişim alanına huzur denilmektedir. Huzur kelimesinin dildeki kullanımından hareket zihinde daha net bir kavrayışa sahip olmak mümkündür. Şöyle ki “padişahın huzuruna çıktım” ya da “huzurdakilerden özür dilerim” gibi cümlelerde huzurun doğrudan ve dolaysız olarak bir iletişimi sağladığını göstermektedir. Padişahın huzurunda olmak, padişahın kendisi ile huzura çıkan kişinin aracısız bir iletişim ve etkileşim durumuna işaret etmektedir. Benzer şekilde huzurdakiler kelimesiyle şu anda yanımda ve doğrudan bağlantılı olduğumuz kişilere işaret etmektedir. Huzur kelimesinin dildeki kullanımı tam olarak felsefî terim olarak anlamını vermesi de yaklaşık bir bilgi sunmaktadır. Buradan hareketle huzurda olan şeylerin kendisi ile bilen öznenin ilim/malum/alim kavramlarıyla tekrar formüle edilmesi durumunda, malum ile ilmin **aynı varlık** olduğu görülmektedir. Çünkü bilmek istediğim şey ile bilgim arasında herhangi bir temsil aracı olmadığı için bilgi ile bilinen şey aynıdır. O halde huzurda ilim ile malum aynıdır. “Ben”in bilgisi, “ben”in bizzat hazır oluşudur. Ben kendimi herhangi bir temsil ya da kavram aracılığı ile bilmem. Kendim hakkında belirli yargı ve önermelere sahip olmam ile kendi varlığımı bilmem farklı şeylerdir. Öncelik her zaman varlığın bilgisindedir. Kendimin var olduğunu belirli bir düşünce süreci sonunda öğrenmem. Doğrudan varlığımı bilirim. İbn Sina’nın boşlukta adam örneği bu durumu açıklamaktadır.

Birimiz, bir anda ve tam oluşmuş olarak yaratılmış olsun; havada boşlukta asılı bulunsun; gözleri görmesin, kulakları işitmesin, derisi hiçbir şeye değmesin; uzuvlarının birbirine temasından ya da birbirinden var oluşundan haberi olmasın; kısacası hiçbir duyudan ve bedenden gelecek hiçbir işareti almasın. Böyle bir durumda, o kimse kendi varlığını bilmeyecek midir? Kuşkusuz bilecektir. Fakat bu bilmesi, uzunluk-kısalık, genişlik-darlık, cisimlik gibi herhangi bir nitelik hakkında olmayacaktır; yalnızca kendisinin var olduğuna ilişkin olacaktır. (Sînâ, 1975, s. 11)

Sadrâ epistemolojisinde idrak kavramı da bu ontolojik ilişkiyi açıklayan temel kavramlardan biridir. İdrak, özne ile bilinen arasında kurulan varlık temelli bir birlik olarak anlaşılır. Bu nedenle huzurî bilgi yalnızca psikolojik bir tecrübe değil, bilginin mümkün olmasını sağlayan ontolojik bir durum olarak değerlendirilir. Nitekim güncel araştırmacılar, Sadrâ düşüncesinde idrakin özne ile bilinen arasında gerçekleşen bu ontolojik birlik üzerinden anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (Yılmaz, 2022).

Benzer şekilde ağrı, neş’e, kaygı ben de doğrudan mevcuttur. Ben bunların bilgisini de kavramlar ve bilişsel süreçler sonunda öğrenmem. Ağrının kendisini doğrudan derk ederim. Kaygı, hüznün ya da sevinç ve neş’e gibi hallerimi de doğrudan dolaysız olarak derk ederim. Çünkü bu hallerin hepsi “ben”de varlık bulur. O halde bütün bunlar benim huzurumda gerçekleşir. Benlik örneğinde bilmek istediğim yani malum olan şey nedir? Cevap: Benim. Bu örnekte öğrendiğim bilgi/ilim nedir? Cevap: Benim. Bu örnekte bilen/alim kimdir? Cevap: Benim. Yani ilim, malum ve alim aynı varlıktır. Ağrı örneğinde ise

malum ile ilim aynı varlıktır ancak alim farklıdır. Çünkü öğrenilen şey ağrının kendisi ve öğrendiğim şey de ağrının kendisidir. Ağrı ile bilen özne aynı varlık değildir. Diğer örneklerle bakıldığında huzuri bilgide ilim ve malumun aynı varlık olduğu gözlenecektir. Bilgide hatanın kaynağı malum ile ilim arasındaki temsil sorunu olduğu tarihsel olarak bilinmektedir. Ancak huzuri bilgide örneklerde işaret edildiği üzere malum ile ilim arasında bir aracı olmadığı gibi tek ve aynı varlık olmalarından dolayı hata söz konusu değildir. Yanlışlık, şeyle temsil arasında mesafe bulunduğunda, yani husulde doğar. Klasik çizgide bu ayrım, duyuşal düzeyde hatanın değil, hüküm ve nispetlerde hatanın konuşulması gerektiği şeklinde formüle edilir (Şerifzâde, 1382, ss. 89-94; Verkeşî, 1390, s. 53).

Dördüncü adım, zihni varlığın sınırını göstermektir. “Bilakis bir şeyin hariçte olmasının mânası, hakkında birtakım hükümlerin ve eserlerin gerektiği bir varlığa sahip olmasıdır. Bir şeyin zihinde olmasının mânası bundan farklıdır” (Molla Sadrâ, 2021, s. 54) Zihinde mahiyet korunabilir; fakat şeyde bulunan birincil etkiler aynen taşınmaz. Bu nedenle zihni içerik “şeyin kendisi” değildir; yalnızca bir temsildir. “Şayet varlığın sırf mâhiyetinin hâsıl olması dışında bir hakîkati olmasaydı bu durumda hariç ile zihin arasında fark olmazdı. Bu ise muhaldir. Çünkü mahiyet hariçte mevcut olmadığı hâlde bazen zihnen hâsıl olur” (Molla Sadrâ, 2021, ss. 54-55)Temsilin doğru olup olmadığını belirleyen, içerdiği işaretlerin iç uyumu değil, işaret ettiğiyle kurduğu uygunluktur; uygunluk ise huzur sayesinde sınanır. Böylece iade ilkesi zorunlu hâle gelir: Temsil, huzura geri bağlanırsa doğruluk iddiası mümkün olmaktadır (Melekâbâdî, 1388, ss. 195-197). Zihni varlık hakkındaki tartışmalar konumuz açısından bilginin huzuri boyutuyla ilgili kısmı önem arz etmektedir³.

Beşinci adım, dereceliliktir. Varlık yoğunlaştıkça bilme şiddetlenir; zayıfladıkça bilme zayıflar. Bu, bilginin varlıkla birlikte olduğunu ve huzurun bu “varlık alanı”nın adı olduğunu gösterir. Sadrâ’nın “bilgi, bilfiil varlıktır” cümlesi, bilginin başka bir şeye indirgenemeyecek bir mevcudiyet olduğunu ima eder. Burada varlığın yoğunlaşması iki yönlüdür. Varlık, mertebeli-dereceli bir yapıya sahip olduğu için huzurdaki varlıklar da bu özelliğe sahiptir. Bu dereceli olma durumu huzurdaki bilginin derinliğini ve şiddetini artırmaktadır. Bununla beraber özne/alim huzurdaki varlıklara teveccüh ettiği/odaklandığı ölçüde onların derinliğine olan vukufiyeti artar. O halde alimin yönelişi ve odaklanması kendi huzurundakilerin dereceli yapısında daha derin kavrayışları sağlamaktadır (Ubûdîyat, 1385, ss. 13-30). Örneğin hasta olan bir kişinin bedenini bazı ağrıları olduğunu varsayalım. Hastanın çok sevdiği bir filmin de televizyonda açık olduğunu düşünelim. Televizyon izlemeye başlayan hasta, izlemediği duruma göre ağrılarını daha az hissedecektir. Belki de ağrılarını unutacaktır. Hastanın izlediği filme odaklanma durumuna göre ağrılarının olma teveccühü azalacaktır. Ağrının kendisi huzuri bilgi sınıfına girmektedir. Hastanın huzurunda var olan ağrı, hastanın ona teveccüh etmemesinden dolayı yok olmuş gibidir. Filmi izlerken hastaya sorulduğunda ağrılarının azaldığını söyleyecektir. Halbuki fiziksel olarak hiçbir değişiklik olmamıştır. Benzer şekilde hastalar geceleri ağrılarının çoğaldığını iddia ederler. Bunun nedeni dikkatlerini dağıtacak, odaklarını değiştirecek bir şey olmadığı için kendi başlarına kaldıklarından dolayı huzurlarında olanlara teveccühleri artmıştır. Aslında hep var olan ağrılarının odaklanmaları daha yüksek olmuştur (Yazdı, 1992, s. 129). Bu örnekler, huzuri bilginin doğrudan ve kavramsal düzlemde bağımsız olmasından dolayı mevzuu daha yakınlaştırmak için göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak zihin her bir huzuri bilgi ile birlikte bir husuli bilgi de üretmektedir (Yazdı, 1992, s. 128). Bu nedenle huzuri bilgi sınıfından olan ağrı, tat, “ben bilinci” vb. bilgilerin beraberinde husuli olan kavramların üretilmesi mümkündür. Nitekim elmanın tadı hakkında açıklama yapabiliriz. Bu açıklamaların hepsi husuli düzlemde. Ancak hiçbir açıklama huzuri bilginin verdiği tam hakiki gerçekliği verme özelliğine sahip değildir. Elmanın tadını ancak elmayı yemek ile elde edileceği genel bir kabüldür. Huzuri olanı doğrudan salt kendi hakikati ile başka birisine nakletmek mümkün değildir. Çünkü her bir anlatım husuli olmak zorundadır. Yani bedihi olanı açıklama girişimi konuyu daha açık hale getiremez (Apaydın, 2019, ss. 85-87). Bu nedenle huzuri olanın “farkettirilmesi ya da uyandırılması” gerekmektedir. İbrahim Dinani, İbn Sina’nın uçan adam örneğinin de bir istidlal olmadığına işaret ederek, “İbn Sînâ’nın ‘askıdaki insan’ı bir istidlâl değil, bir tenbih uyandırmadır. Orada istidlâl yoktur; bilakis istidlâlden önce gelen bir şey vardır ve istidlâl, kendi geçerliliğini ondan alır” (Dinani &

³ Bu konu hakkındaki detaylı çalışmalar için bkz: Derin, Necmi. *Kemalpaşazâde ve Taşköprüzâde Risâleleri Bağlamında İslam Düşüncesinde Zihni Varlık Problemi*. Ankara: İlahiyat Yayınları, 1. bs., Nisan 2016. ISBN: 978-605-9621-06-9. Derin, Necmi. *Molla Sadrâ Düşüncesinde Zihni Varlık*. Ankara: İlahiyat Yayınları, 2022. ISBN: 9786258301960. Baran, Sedat. *Molla Sadrâ’da Zihni Varlık. Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi, 1,14, 169-188.*

Câmebozorgî, 2020). Sonuç olarak huzuri bilginin varlık olması yönüyle dereceli bir yapısı olmak zorundadır. Çağdaş okumalar da bilginin varlıkla birlikte düşünülmesi gerektiğini, özellikle maddilere ilişkin bilginin insan için duyuşal suretler üzerinden kurulduğunu vurgular; bu yüzden doğruluk, temsilin huzura iade edilmesine bağlıdır (Şâkiri, 2014, ss. 178-184). Bu bağlamda Sadrâ epistemolojisinde bilginin dereceli yapısı, varlığın dereceli yapısıyla birlikte ele alınmaktadır. İdrakin farklı mertebelerde gerçekleşmesi de bu ontolojik derecelilikle ilişkilidir. Sadi Yılmaz da Sadrâ düşüncesinde idrakin yalnızca zihinsel bir faaliyet değil, varlık mertebeleri arasında gerçekleşen ontolojik bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Yılmaz, 2022).

Bilginin ontolojik temelini huzur ve varlık kavramı ile tamamlamamız gerekmektedir. Yukarıdaki tartışmadan hareketle Sadrâî geleneğe göre, huzuri bilgi bütün bilgilerin temeli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü husuli olan bütün temsiller öznenin/alimin erişim ve etkileşim alanına girebilmesi gerektiği açıktır. Bu erişim için doğrudan ve dolaysız olarak bir iletişim alanının oluşması gerekmektedir. Huzuri bilgi dediğimiz varlık alanı aracısız doğrudan erişimi sağladığından, husuli olan temsiller de bir yönüyle huzuri olmak zorundadır. (Munferid, 1393, ss. 126-128). “Bu açıklama ile açıkça anlaşılmaktadır ki husulî bilgiler gerçekte huzurî bilgilerdir” (Tabatabai, 1426, s. 198). Allame Tabatabaî ve diğer modern dönem hikmet-i müteâlîye filozofları bütün bilgilerin sonunda huzura dönmek zorunda oluşuna işaret ederek, bütün diğer bilgi türlerinin huzuri olması gerektiği düşüncesine varmışlardır. Duyu yoluyla, analitik sentez yoluyla ya da diğer yollarla elde edilen bilgiler özünde belirli mahiyetlerden oluşmak zorundadır. Bu mahiyetlere kavram ya da önerme ismi de verilmektedir. Mahiyetler bu boyutuyla nesneleri temsil etmektedir. Ancak mahiyet özü itibarı ile varlık olmadan herhangi bir gerçekliğe sahip olamaz. Asalet’ül vücud ve itibârîyetül mahiyet nazariyesinden hareketle gerçekliğin bütün boyutları varlıktan ibarettir. Sadrâî geleneğin, Meşşâî ve İsrâkî gelenekten ayrıldığı bir husus olarak harici gerçeklikte mahiyetten bahsedilememektedir. Mahiyetler varlığın mertebesine göre zihinde oluşan gölgelerdir. Zihinde de bir tür varlık olan bu gölgeler, varlıktan azade bir gerçekliğe sahip değildir.

Bu yüzden bir şeyin gerçekliğe ulaşılması ancak onunla mümkün olduğundan, ona ‘varlık’ yüklenir ve o bununla nitelenir; varlık, şeylerin gerçekliğine karşılık gelen şeydir. Mahiyete gelince: Varlıkla nitelenmiş olduğunda gerçekliğe sahiptir; varlık ondan kaldırıldığında özü bakımından bâtıldır. Öyleyse mahiyet kendi başına asıl değildir; ancak varlığın arız olmasıyla asıllık kazanır (Tabatabai, 1432, s. 19).

Varlığın asaleti ve mahiyetin itibarı olması epistemoloji alanında da geçerliliğini korur. Bu nedenle husuli olan temsillerin huzurî olan varlık alanına dahil olmaması durumunda herhangi bir bilginin gerçekleşmesi mümkün değildir. Örneğin nesne olarak bir bardağın duyular vasıtası ile zihinde temsili oluşmaktadır. Bu temsilin özne için doğrudan erişilebilir olması ancak huzur alanında var olması yoluyla gerçekleşir. Bardak hakkındaki bilgi duyular ile dışarıdan alınmış olsa dahi özünde bilgi formuna dönüşebilmesi için huzuri olarak erişilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle bütün bilgiler huzuridir.

5. DUYUSAL VERİNİN STATÜSÜ VE HUZUR İLE İLİŞKİSİ

Duyunun bize verdiği yalın içerik—parlaklık, renk, sıcaklık, ağrı, kaşıntı, iştah, sevinç gibi—huzur alanında ortaya çıkar ve verildiği anda hata taşımaz; yanlış, bu içerikten kurduğumuz yüklem ve bağlantılarda, yani tasdikte doğar. Böylece “duyular güvenilirmezdir” cümlesi, düzeltilmiş biçimiyle “tasdik güvenilirmez olabilir” diye okunmalıdır. Bu ayrımı metin temelli iki hat destekler: Klasik İslam felsefesinde huzur—husul farkı ve modern kuşkucu örneklerin analizi. Klasik hat, “huzurî bilginin doğrudanlığı” vurgusunu taşır; modern hat ise yanlışlığın nasıl üretildiğini gösterir.

Öncelikle fenomenolojik ayrımı netleştirmek gerekir. Ağrı duyduğum anda ağrı “bende hazır”dır; bu hazır oluşu doğrulamak için ek bir işarete ihtiyacım yoktur. “Ağrının kaynağı boğazımdır” dediğim anda tasdik devreye girer ve artık hata ihtimali vardır. Serap görmek bunun tipik örneğidir: Ufuktaki parlaltı ve serinlik hissi huzurîdir; “orada su var” hükmü husulîdir ve yanlış olabilir (Rahimpur & Zârih, 1394, ss. 51-54). Duyunun kıymetini eksiltmeyen bu çözümleme, hatayı doğru yere bağlamaktadır: Verinin kendisine değil, veriler arası bağa. Benzer bir düzeltme irfani ekoldeki “şirk” olarak isimlendirilen ifadeler için de geçerlidir. “Ben hakkım” gibi meşhur sözlerin irfan geleneğinde zikredilmesi, kişilerin huzuri olarak idrak ettikleri içerikleri husule dökerler. Bu nedenle yaptıkları temsil hataları ya da çelişkiler bağlam hatalarıdır (Sedefî, 2015, ss. 37-40). Dinanî’ye göre “insan varlık kitabının fihristidir. Alemdeki herşeyin bir numunesi insanda vardır... İnsan kendini iyi bir şekilde tanırsa alemini tanıması

mümkün olur (Dinani, 1401, s. 300). Klasik literatür, duyuşal mertebeyi “tasdiksiz” katman olarak ayırdığı için, hatanın mekânını baştan sınırlar: huzurda yanılmazlık; tasdikte olası hata (Verkeşi, 1390, s. 53). Sühreverdî-Sadrâ hattında ise “açığa çıkış” dili, yanılığın ışığın kendisine değil, ışığın “yanlış nesneyle eşleşmesi”ne bağlar. Bu çerçeve, güncel çalışmalarda “mahiyetin zihinde korunması ama etkilerin taşınmaması” kaydıyla tamamlanır: zihindeki resim şeyin kendisi değildir; doğruluk iddiası, resmin işaret ettiğiyle kurulacak uygunluğa ve bu uygunluğun huzurda sınanmasına bağlıdır.

Modern dönem filozoflarındaki duyuşal bilginin hataya açık olduğu savına dönüldüğünde: Descartes’ın “duyular bazen aldatır” uyarısı haklıdır; fakat aldatılan duyum değil, hüküm kuran akıldır (Descartes, s. 18–19). Hume’un “zihne verili olan yalnızca algılardır” cümlesi, huzurî çekirdeğin merkezde olduğunu zımnen teslim eder; dış dünyaya geçişi alışkanlığa bağladığında, yanılığın temsilde üretildiğini de kabul etmiş olur (Hume, s. 20–21). Kant’ın “ben düşünüyorum”u tüm temsillere eşlik ettirme ihtiyacı, birlik sahnesi olmadan yargının kurulamayacağını gösterir; bu sahnenin ontolojik temelini göstermediği için eksik kalır, fakat yönü doğrudur (Kant, B131–B132).

Sonuç olarak, duyuşal veri aleyhine toptan bir güvensizlik yerine, tasdik yöntemli denetimi doğru bilgi kavrayışını sağlayacaktır. Denetimin ölçüsü de huzuri bilgiye dönüştür. Temsilin işaret ettiğiyle kurulacak uygunluk, birlik sahnesinde ve nihai olarak huzurda sınanır. Böylece (a) duyunun değeri korunur, (b) hatanın yeri belirlenir, (c) doğruluk, araçsallığa indirgenmeden, mevcudiyet dayanağıyla temellendirilir.

6. HISS-İ MÜŞTEREK OLARAK BİRLİK SAHNESİNİN YAPISI VE HUZURÎ TEMELİ

Hiss-i müşterek, farklı duyulardan gelen içeriklerin tek bir “yanımda-olma” alanında eşzamanlı ve karşılaştırmalı olarak buluşturulduğu sahnedir. Hiss-i müşterek kavramının kullanımı genel olarak hayvanî nefse işaret etmektedir ancak buradaki kullanım daha özel bir anlama işaret etmektedir. “Hayvanî kuvvelerin, şeylerde natık nefse yardım ettiğini söyleriz... nefsin tekil olan tümelleri tikellerden, maddeden, maddenin ilgilerinden ve maddenin eklentilerinden soyutlaması ve orada ortak olan ile ayrı olanı... çekip çıkarmasıdır” (İbn Sînâ, 2020, s. 186)⁴ Bu sahne yalnızca verileri toplamaz, verileri aynı nesneye, aynı anda bağlayarak yargıyı mümkün kılar. Bu nedenle hiss-i müşterek, huzur alanının içindeki birlik kurucu işlemdir. Birlik olmadan yükleme ve nispet kurulmaz; nispet kurulmayınca doğruluk sınaması yapılamaz (Beheştî & Necâtî, 1389, ss. 81-86). Böylece bilginin ontolojik akışı netleşir: Huzur mevcudiyeti sağlar, hiss-i müşterek bu mevcudiyeti birlik hâline getirir, husul ise bu birlik üzerinde temsil üretir. Bu noktada bilginin değeri ya da doğruluk soruşturması çalışmamız açısından ikincil bir öneme sahiptir. Çünkü doğruluk araştırmasının imkanının tasvir edilmesi, doğruluğun nasıl ölçüldüğünden ayrılmaktadır.

Bu yapının mantıksal işlevi, tasavvur–tasdik ayrımını yerli yerine oturtur. Tasavvur, birlik sahnesindeki “tekil içerikleri”n kendisidir; tasdik, bu sahnede içerikler arasında ilişki kurulan durumlardır. “Şu kırmızı olan şey sesin geldiği nesnededir” yargısı, renk ve sesin aynı ögeye bağlandığı bir birlik olmadan kurulamaz. Bu yüzden tasdik ontik zemini birliktir; tasdik ancak birlik üzerinde doğrudur ya da yanlıştır (Bâkî, 1390, ss. 34-39). Buradaki temel sonuç şudur: Hata, birlik zayıfladığında ya da birlik yanlış nesneye eşlendiğinde doğar. Bununla beraber, hiss-i müşterek, yalnızca mekânsal bir eşleme değildir; zaman bağlama (aynı-anda verme) ve özdeşlik izlemesi (aynı-şey olarak sürdürme) işlevlerini de yürütür. Zaman bağlama zayıfladığında, eşzamanlı iki içerik ardışık sanılabilir. Bunun sonucunda ise özdeşlik izlemesi bozulur ve aynı nesneye ait iki içerik iki farklı nesneye dağıtılabilir. Klasik literatür bu iki işlevin, birlik sahnesinin ontik (mevcudiyet) ve bilgisel (ilişkilendirme) cephelerini birlikte taşıdığını vurgular (Beheştî & Necâtî, 1389, s. 54). Bu nedenle hiss-i müşterek, huzurun şekil verici parçasıdır. Hazır olanı birleştirir ve yargı için düzenler. Birlik sahnesinin doğrulukla ilişkisi temsilin huzurdaki varlığa dönüşü ilkesiyle tamamlanır. Temsil, anlam ve doğruluk talebini, işaret ettiği şeyle yanımda/huzurumda karşılaşma üzerinden sınar. Bu sınama birlik sahnesinde gerçekleşir. Çünkü karşılaştırma, eşleme ve ayırt etme hep birlik üzerinde yapılır. Dolayısıyla temsilin doğruluğu, yalnızca iç tutarlılıkla değil, birlik sahnesindeki uygunlukla ölçülür (Pâşâyî, 1396, ss. 76-83). Hiss-i müşterek bu açıdan, huzur ile husul arasında kontrol kapısı işlevi görerek, huzurda olan varlığı husuli bir temsil ile mahiyet sahibi yapar. Bununla beraber husulden gelen temsili huzura geri bağlar. Duyuşal yanılsamalar

⁴ Çalışmamızda bilinçli varlık olarak insanın hayvanî boyutu vasıtası ile elde ettiği duyu verilerinin tek bir hakikat olarak bilinçte bulunması anlamını hiss-i müşterek olarak kullanmaktayız.

birlik sahnesinin ölçüsünü görünür kılmaktadır. Serap gören kişiye parlaklık ve serinlik huzuri olarak verilir; fakat birlik sahnesi bu içerikleri yanlış nesne/yanlış uzaklıkla eşleyince “orada su var” yargısı doğar ve yanılır. *Fantom ağrı* denilen olmayan uzuvdaki kaşınma ya da ağrılar vardır. Özellikle bir uzvunu kaybetmiş gazi ya da hastalarda rastlanan bir hastalıktır. Modern tıp bu ağrının nedeni hakkında net olarak herhangi bir deneysel ispat ortaya koyamamıştır. Epistemolojik olarak ağrının bilgisi gerçek midir yoksa yalan mı? Çünkü epistemolojiye -salt olarak- bilginin doğruluk ölçütü, gerekçelendirme vb. şekilde yaklaşıldığında başka bir ifade ile ontolojik düzlemde bilginin yeri doğru bir şekilde kavranmadığında *fantom ağrı* gibi konularda “psikolojik” bir sorun demekten başka bir çare görülmemektedir. Ancak ontolojik bakış açısından yani huzur-husul bağlamında konuyu ele aldığımızda durum netlik kazabilmektedir. Çünkü “kaşınma/ağrı” gibi hissedilen şeyler huzurdur ve gerçektir ancak birlik sahnesi, beden şemasındaki boş konuma bu huzur içeriği yanlış yerleştirince hata oluşur. Daha basit bir ifade ile ağrı ya da kaşınma hissinin varlığı kesindir ancak özne bu hissettiği varlığı yorumlayıp, temsile döktüğünde “elim kaşınıyor/ağrıyor” önermesine varmaktadır. Elinin olmayışından dolayı bu durum diğer duyuşsal bilgide hatalar gibi değerlendirilmek zorundadır (Rahimpur & Zârih, 1394, ss. 51-56). Bu örnekler, hatanın huzurda değil, birlik-üzerinde kurulan eşleme ve ardından gelen temsilde/tasdikte doğduğunu kanıtlar. Birlik sahnesi yalnızca dış duyu içeriklerine değil, iç hâller ve zihni tasarımlara da açılan ortak zemindir. Öfke ile ağrıyı ayırt etmem, “şimdi” hissettiğim mutluluk ile “dün”e ait mutluluk anısını karşılaştırmam, ancak birlik sahnesinde mümkün olur. Şöyle ki dün yaşadığım öfke, şu anda bende husuli bir temsil olarak belleğimde mevcuttur. Ancak dün yaşadığım öfke anında, öfkenin kendisi huzurumda bir varlık olduğu için dolaysız bir gerçeklikti. Zihnim öfkenin⁵ huzurumda var olması ile beraber ona husuli bir temsil oluşturmuş ve belleğime kaydetmiştir. Bugün baktığımda huzurumda dün varolan öfkenin olmamasından dolayı elimde sadece dün üretilmiş olan husuli temsil vardır. Başka bir örnek olarak, yediğimiz elmanın tadını asla tam olarak kimseye anlatamayız. Huzurda var olan şeyin kendi zihnimiz belirli bir şekilde temsil ederken, başka bir zihin farklı temsil edebilir. Diğer bir örnek olarak aynada gördüğümüz kişiyi “ben” olarak temsil ederiz. Ancak o gerçekten “ben” değilim. Husuli olarak temsil ettiğimiz “ben” ile huzurumda her an hissettiğim “ben” arasında bir tür birlik olmak zorundadır. Birlik zayıfladığında, hata söz konusu olur. İnsanın kendisini tanıyamamasının en temel nedeni temsilde yarattığı kişiliğe odaklanarak, o karakterin gerçek olduğunu zannetmesindedir. Buradan hareketle birlik, öz-bilgi/kendini bilme ve hâl bilgisi/(öfke vb.) için de doğruluk ölçütüdür. Yalın huzur veriler, birlik sahnesinde yerli yerine kondukça kavramsal doğruluğa taşınır. Son olarak, hiss-i müşterek derecelidir. Huzurdaki varlık yoğunlaştıkça birlik güçlenir. Birlik güçlendikçe yargı daha keskin ve kararlı olur. Bu derecelilik, Sadrâ’nın bilgi-varlık bağıyla uyumludur. Birlik sahnesi, varlığın artan yoğunluğunu bilginin artan belirginliğine çevirir (Sadra, 1981, s. 3). Böylece genel resim tamamlanır: Huzur mevcudiyeti, hiss-i müşterek birliği, husul ise temsili sağlar. Doğruluk, bu üçlü akışın birlik sahnesindeki huzuri varlığa dönüşü ile tamamlanır.

7. NÖROBİLİMDE BİLGİNİN MADDE İLE ÖZDEŞLEŞTİRİLMESİNE ELEŞTİRİ

Sinirsel çağdaş nörobilim literatürü, düşüncüyü ve bilme edimini doğrudan maddî nöral yapılarla eşleyen açıklama modelleri geliştirmektedir. Bu araştırma alanının büyük kısmında “zihinsel içerikler = nöral örüntüler” şeklinde ifade edilebilecek örtük bir özdeşlik varsayımı yer alır. Beyindeki fiziksel aktivite çözülerek zihinsel olguların bütünüyle açıklanabileceği iddiası, çoğu kez deneysel bulgulara metodolojik sınırlarının ötesinde ontolojik bir yük bindirir. Bu nedenle aşağıda listelenen çalışmalar yalnızca teknik başarı örnekleri değil, aynı zamanda zihni maddî bir töz olarak varsaymanın açık yansımalarıdır. Her biri belirli bir zihinsel içeriği sinirsel ağ örüntüleriyle eşleyerek düşüncenin özünü maddî yapılarla indirger; ancak ortaya konan sonuçlar temsili korelasyonların ötesine geçemediği için ontolojik bir özdeşlik iddiasını rasyonel olarak temellendirmez.

Haxby ve ark. (2001), ventral temporal kortekste yüz ve nesne kategorilerinin çoklu voksel örüntüler aracılığıyla ayırt edilebildiğini rapor eder. Bu yaklaşım, zihinsel kategorilerin sinirsel imzalarda “yer aldığı” varsayımını güçlendirir. Araştırma, zihinsel sınıflandırmayı maddî örüntülerin doğrudan bir uzantısı gibi sunarak düşünce kategorilerinin fiziksel bir altyapıya indirgenebilir olduğunu ima eder.

⁵ Aslında “öfke” diye isimlendirmenin kendisi de bir tür husuli temsildir. Huzurda olan hiçbir şeyin bir kelimesi olamaz. Konunun anlaşılması için “öfkenin varlığı” kelimesini kullanmaya devam ediyoruz.

Ayrıca temsil başarı oranının yüksekliği, araştırmacılar tarafından zihinsel içeriğin maddî bir kodla “aynı şey” olduğu yönünde sunulmuştur.

Kay, Naselaris, Prenger ve Gallant (2008), doğal görüntülerin fMRI verisinden tahmin edilebileceğini gösterir. Görsel imgelerin sinirsel ölçümlerden geriye doğru yeniden inşası, zihinsel imgelerin fiziksel bir sinyal formuna dönüştürülebileceği fikrine dayanak yapılır. Burada insan zihnindeki görsel temsil ile nöral aktivite arasında doğrusal bir ilişki varsayılır. Çalışma, görsel düşüncenin maddî bir sinirsel kodla özdeş olduğu sonucuna zemin hazırlayan ifadelerle sunulmuştur.

Nishimoto ve ark. (2011), film sahnelerinin izlenmesi sırasında oluşan beyin etkinliğini kullanarak sahnelerin yaklaşık yeniden yapımını gerçekleştirir. Bu yöntem, zihinsel imajların sinirsel örüntülerden çıkarılabileceği iddiasına güçlü bir örnek olarak gösterilir. Araştırma, görsel bilincin fiziksel temsile bütünüyle indirgenebileceği fikrini dilsel olarak destekleyen ifadeler içermektedir. Ayrıca araştırmacılar, yeniden yapımın başarısını düşünsel deneyimin biyolojik bir kodla özdeş olduğu iddiasına yakın bir şekilde yorumlar.

Horikawa, Tamaki, Miyawaki ve Kamitani (2013), rüya içeriklerini fMRI verilerinden sınıflandırır ve rüyada görülen nesne kategorilerini nöral örüntülerden tahmin eder. Çalışma, bilinçdışı imgelerin bile maddî beyin durumlarına karşılık geldiğini ileri sürer. Bu bulgu, rüya görme gibi içsel deneyimlerin tamamen fiziksel korelatlarla açıklanabileceği düşüncesine kapı aralar. Ayrıca yazarlar, zihinsel içeriğin sinirsel örüntülerde “yer aldığı” fikrine açıkça göndermede bulunur.

Mitchell ve ark. (2008), kelime anlamlarının beyin aktivitesinden çıkarılabileceğini gösterir. Semantik kategorilerin kortikal örüntülerle eşleşmesi, anlamın maddî bir sinirsel yapıya indirgenebileceği iddiasını güçlendirir. Çalışma zihinsel kavramların fiziksel bir alt tabana sahip olduğu yönünde sıklıkla alıntılanır. Ayrıca araştırmacılar, soyut kavramların bile nöral örneklemeyle çözülebileceğini söyleyerek indirgemeci yorumu destekler.

Huth ve ark. (2016), doğal konuşma dinlerken korteks üzerinde “anlamsal haritalar” oluşturur. Bu bulgu, anlamın belirli beyin bölgelerine fiziksel olarak dağıldığı öncülüne dayanır. Araştırmacılar, dilsel anlamın maddî bir dokuda “haritalandırılabilir” olduğunu ifade eder. Bu haritalama yaklaşımı, düşüncenin temel niteliğini biyolojik bir topografya olarak kavrar.

Soon, Brass, Heinze ve Haynes (2008), serbest kararların farkındalık öncesi sinirsel izlerinin saniyeler öncesinden tahmin edilebilir olduğunu rapor eder. Bu çalışma, karar verme ediminin bilinçli zihinden önce beyin tarafından belirlendiği iddiasına dayanak gösterilir. Araştırmacılar, zihinsel niyetin maddî sinirsel süreçlerin türevi olduğunu açıkça öne sürer. Bu nedenle çalışma, özgür iradeyi fiziksel determinizme indirgeme eğiliminin klasik örneklerinden biridir.

Kamitani ve Tong (2005), görsel yönelim bilgisinin fMRI’den çözümlenebildiğini gösterir. Bu bulgu, zihinsel temsiller ile nöral örüntüler arasında bir tür birebirlik olduğu şeklinde sunulur. Araştırmacılar çözümlemenin başarı oranını düşüncenin fiziksel temsiline bir kanıt gibi ifade eder. Çalışma, zihinsel kodun maddî süreçlerle tam karşılık içinde olduğu inancını pekiştirir.

Haynes ve Rees (2006), bilinçli ve bilinçdışı algı durumlarının sinirsel kodlarla ayırt edilebildiğini gösterir. Burada bilinç hâllerinin fiziksel bir belirleyici ile tanımlanabileceği ileri sürülür. Araştırmacıların kullandığı dil, fenomenal farkındalığın bile maddî bir mimariyle “eşitlenebileceğini” ima eder. Bu yaklaşım, bilinci tamamen sinirsel süreçlere indirgeyen açıklama modellerini destekler.

Willeit ve ark. (2021), el yazısı niyetlerinin sinirsel sinyallerden okunabildiğini gösterir; düşünce BCI sistemlerinde doğrudan metne dönüştürülür. Bu sonuç, zihinsel içeriğin maddî bir sinirsel diziden çıkarsanabileceği varsayımını mühendislik düzeyinde normalleştirir. Araştırmacılar, düşüncenin sinirsel aktiviteyle doğrudan özdeş olduğu izlenimini güçlendiren ifadeler kullanır.

Anumanchipalli, Chartier ve Chang (2019), konuşma üretiminin kortikal etkinlikten doğrudan sentezlenebileceğini gösterir. Bu çalışma, içsel konuşma niyetinin fiziksel sinyaller aracılığıyla bütünüyle çözümlenebilir olduğunu iddia eder. Araştırmacılar dili “tamamen sinirsel tabanda modellenilebilir bir süreç” olarak betimler. Bu yaklaşım, zihinsel dili maddî yapıya indirgeme eğiliminin teknik bir örneğidir.

Moses ve ark. (2021), felçli hastalarda konuşma niyetlerinin nöroprostetik sistemlerle sözcük düzeyinde okunabildiğini rapor eder. Araştırma, zihinsel içeriğin fiziksel sinyal dizileriyle dönüşümsel eşdeğer olduğunu ima eder. Buradaki başarı, kimi yorumcular tarafından düşüncenin maddî bir kodla özdeş olduğu savına destek şeklinde sunulmuştur.

Bu nörobilimsel çalışmaların tamamı teknik açıdan etkileyici sonuçlar üretse de, epistemik olarak yalnızca *temsili korelasyonları* açığa çıkarır. Düşüncenin fenomenal ya da ontolojik gerçekliğini değil. fMRI ve elektrofizyolojik yöntemler gerçekte yalnızca “ölçülebilir fiziksel işaretler” sunar. Karar, düşünce, niyet ve anlam gibi olguların bilinçli yönleri ise ölçümde değil, huzurda/varlık alanındadır. Dolayısıyla maddi süreçlerin çözülmesi, zihinsel içeriğin ontolojik özünü açıklayamaz.

Sonuç olarak bu çalışmaların ortak eğilimi, zihni fiziksel bir makineye indirgemek ve bilginin maddi töz olarak var olduğunu varsaymaktır. Oysa maddi olan zamansal, bileşik ve sonsuz bölünebilir olduğundan düşüncenin bütünlük, eşzamanlılık ve mevcudiyet nitelikleriyle bağdaşmaz. Temsil başarılarının artması, düşüncenin doğrudan fiziksel bir örüntüyle özdeş olduğu anlamına gelmez; yalnızca sinirsel süreçlerin belirli yönlerden tahmin edilebilir olduğunu gösterir. Böylece bilgi ve düşüncenin maddî bir töz olduğu savı hem metodolojik hem kavramsal düzeyde temelsiz kalır. Bilginin taşıyıcısı maddî bir yapı değil, fiziksel temsil kapasitesinin ötesinde bir mevcudiyettir.

8. BİLGİNİN MADDİ OLMASININ İMKANSIZLIĞI

Bütün bilginin ontolojik temeli huzurî bilgidir. Zira bilginin her formu, ister temsili ister nazarî olsun, öznenin kendi varlığına ve bilinen şeye doğrudan bir “hazır bulunuş”la yönelmesine dayanır. Bu yönelimin olmadığı yerde bilgi yalnızca zihinsel bir tasvire, soyut bir temsile indirgenir; oysa temsili mümkün kılan zemin, bu temsilden önce gelen huzurî farkındalıktır. Başka bir ifadeyle bilgi, özü itibarıyla bir “hazır bulunma” hâlidir; bilineni bilene bağlayan şey temsil değil, varlık düzeyinde iştirak eden bir birliktir. Bu nedenle Molla Sadrâ’ya göre bilgi, varlığın bir kipidir; hatta özsel olarak bilgi ile varlık bir ve aynı şeydir (Kalin, 2000, s. 11, 2010, s. 250).

Sühreverdî, öznenin kendi nefesine yönelik idrakinin hiçbir suretle temsili olamayacağını, benliğin kendisine aracısız bir şekilde hazır bulunduğunu vurgular. Ona göre “Benin kendisi, kendisine bizzat hazır; kalp, karaciğer, beyin gibi organlar bu farkındalığın parçası değildir. Kişinin ben-bilgisi kesintisiz ve daimidir”(Aminrazavi, 1997, s. 65). Bu ifade, huzuri bilginin insan idrakinin asli yapısı olduğunu açıkça gösterir. Bilinç, burada bilgiye değil, varoluşa eşitlenmiştir. Huzur, bilincin bir içeriği değil, bilincin varlık tarzıdır. Bu nedenle Sadra, “Bir kimse varlık meselesinde cahilse, zorunlu olarak bilginin bütün ilkelerinde de cahildir; çünkü her şey varlıkla bilinir” der (Kalin, 2000, ss. 11-12). Huzuri bilgi, böylece epistemolojik değil, ontolojik bir kategoridir.

Sadra’nın varlık-bilgi özdeşliği, akıl (‘aql), âkil (özne) ve ma’kûl (nesne) arasındaki birliğe dayanır. “İdrak edilen formun fiilî varlığı ile âkil için varlığı bir ve aynıdır” (Asfâr, I, 3, 313-314; aktaran Kalin, 2000, s. 132). Bu birlik, bilginin temsile değil, varlığa dayandığını gösterir. İdrak, özne ve nesnenin birleştiği bir “basit fiil”dir. Sadra, aklın bu basitliğini vurgulayarak bilginin maddî olamayacağını ispat eder. Zira madde bileşik bir varlık türüdür; bölünebilir, değişkendir ve zamanlıdır. Oysa bilgi, varlığın en saf, en basit kipidir. Bu nedenle “maddeden ayrılmamış bir suret bilinemez; çünkü madde karanlıktır ve bilgisizliğe karşılık gelir” (Asfâr, I, 3, 387; IV, 1, 69; aktaran Kalin, 2000, s. 26).

Bilginin maddî olamayacağı düşüncesi, üç ayrı delille temellendirilebilir: Birincisi, bileşiklik delilidir. Maddî olan her şey, bileşiktir; bir şeyin bileşik olması, onun kısımlarına ayrılabilir olduğu anlamına gelir. Bilgi ise bölünemez bir birliktir. Bilginin konusu ve faili, idrak anında birbirinden ayrılmaz; zira bilgi, fail ile mef’ûlun aynılaşmasıdır. Eğer bilme eylemi maddî bir zeminde cereyan etseydi, bu zemin çokluk ve ayrışma üretecek, böylece bilgi birliği parçalanacaktı. Basit olmayan bir şeyde huzur mümkün değildir. Huzur olmayan yerde ise bilginin var olma imkanı yoktur.

İkincisi, sonsuz bölünebilirlik delilidir. Maddi olanın doğası gereği, onun her bir parçası tekrar bölünebilir. Bu bölünme potansiyeli, hiçbir zaman tamamlanmaz; dolayısıyla maddi varlık sonsuz bir şekilde parçalanabilir. Eğer bilgi, maddi bir şey olsaydı, her bölünme bilgi alanını da parçalara ayırırdı. Huzur, birliğe dayanır; bölünme, huzuru ortadan kaldırır. Bu nedenle bilginin maddî olması, onun doğrudanlık (huzur) niteliğiyle çelişir. Sonsuz bölünebilir bir varlıkta, bilginin kesintisiz ve doğrudan olması imkânsızdır. Her yeni parça, yeni bir zaman ve mekân gerektirir; bu da bilginin sürekliliğini yok

eder. Başka bir ifade ile maddi olan bir nesnenin hacmi ve kütlesi olması gerekir. Bu nesnenin kendisine huzuru yoksa herhangi bir bilgiye ulaşması mümkün değildir. Çünkü huzur alanına sahip olmak bilginin ontolojik şartıdır. Nesneyi hayali olarak (fiziksel olarak değil) iki parçaya ayırdığımızda nesnenin her iki parçasının kendisine olan huzuru var olmaya devam eder ancak parçaların birbirlerine olan huzuru artık yok olmuştur. Bir nesne diğer nesnenin huzur alanından çıkmıştır. Nesneyi bir kere ikiye böldüğümüzde toplam huzur alanı kaybolmuştur. Her parçanın kendine huzuru olması diğer parçaya huzuru olmaması bu kaybın delilidir. Maddî nesneler sonsuz bölünebilme özelliğine sahiptir. Fiziksel olarak henüz böyle bir imkanı karşılamasa da felsefi/akli olarak mümkün bir olaydır. O halde maddî nesneyi her böldüğümüzde birbirine huzuru olmayan parçalardan oluşan bir nesne haline gelmektedir. Sonsuz kere bölmek mümkün olduğu için toplam huzur sıfıra gidecektir. Bu işlemi matematiksel olarak göstermek mümkündür: Bir sayının x 'e bölünmesi ifadesi ele alınırken, limit x sonsuza giderken hesaplandığında, işlemin sonucu sıfır olacaktır. Matematiksel ifadede sabit olan sayı huzuru temsil ederken, x ise bölünmeyi ifade etmektedir. Sonuç ise huzurun bölünme sonucundaki son halini vermektedir. O halde maddî nesnelerin kendisine huzuru yoktur. Kendisine huzuru olmayanın başka birşeye huzuru da olamaz.

Üçüncüsü, zamanlılık delilidir. Maddî varlık zorunlu olarak zamansaldır. Oysa huzuri bilgi, eşzamanlı bir içkinlik halidir. Zamanlılık, bir şeyin “önce” ve “sonra” dizisinde var olmasını gerektirir. Bu dizisellikte, bilinen hiçbir zaman bütünüyle hazır değildir; her an bir parçası geçmişe, bir parçası geleceğe taşınır. Bu nedenle zaman, huzuru imkânsız kılar. Sühreverdi'nin ifadesiyle, huzurî bilgi “ani ve aracısız bir idrak”tır (Aminrazavi, 1997, s. 65). Maddî süreçte ise idrak, ardışıklık içinde dağılır; bu, huzurun ontolojik imkânını ortadan kaldırır.

Sadra'nın ışık-varlık özdeşliği, bilginin bu soyut doğasını açıklayıcı bir metafor sağlar. Varlık, ışık gibidir; kendi kendini ve başkasını aydınlatır. Işık, görünmek için başka bir aracıya ihtiyaç duymaz. Bilgi de böyledir: “Bilgi, varlığın nurudur.” Bu nedenle Sadra, “Varlık ve nur bir ve aynı şeydir” der (Kalin, 2010, s. 143). Madde ise karanlıktır; potansiyel hâlde bulunan bir varlıktır. Karanlık, kendi kendini gösteremez; ancak ışığın gelişinde belirir. Aynı şekilde madde, bilginin taşıyıcısı olamaz, çünkü kendi kendine şeffaf değildir. Bilgi, nuranîlik gerektirir, nuranî olmayan bir şeyin kendini bilmesi mümkün değildir.

Bu argümanlardan çıkan sonuca göre, bilgi, maddî olamaz. Çünkü madde, bölünebilir, zamanlı ve karanlık bir varlık tarzıdır. Bilgi, buna karşılık, basit, zamansız ve aydınlıktır. Eğer bilgi = huzuri bilgi ise, huzur mutlak olarak mücerredir/soyuttur. Huzur, maddî olana ait olamaz çünkü maddî olan, huzuri birliği dışlayan bir niteliğe sahiptir. Bilgi ancak mücerred bir varlıkta mümkündür. Bu sonuç, İbn Sînâ'nın “uçan insan” istidlaliyle de uyumludur. İbn Sînâ, bedensel organları tümüyle yoksun bir insanın dahi kendi varlığından haberdar olacağını savunur. Bu, bilginin maddeden bağımsız olduğunu gösterir. Sadra, bu istidlali daha ileri taşır: Öz-bilgi, yalnızca maddeden bağımsız değil, aynı zamanda varlığın bizzat kendisidir. Böylece bilgi, ontolojinin merkezine yerleşir; bilmek, var olmaktır.

Sonuç olarak, huzuri bilginin bütün bilginin zemini olduğu, huzurî bilginin varlıkla özdeş bulunduğu ve bilginin maddî olmasının hem bölünebilirlik hem zamanlılık ilkeleri nedeniyle imkânsız olduğu gösterilmiştir. Maddî olanın sonsuz bölünebilirliği, huzur alanını sürekli daraltır ve sonunda tamamen ortadan kaldırır. Huzur, yalnızca mücerred bir varlık kipinde mümkündür. Bu nedenle bilgi, özünde soyut bir gerçekliktir; bilgi varlıkla özdeş olduğuna göre, varlık da en yüksek düzeyinde mücerredir. Böylece bilginin ontolojik zemini, maddî değil, nuranî bir varlık düzeninde temellenir. “Huzurun olmadığı yerde husul ya da diğer hiçbir bilgiden bahsetmek mümkün değildir” (Dinani, 1402, ss. 157-158). Bilginin hakikati, varlığın en saf biçimi olan maddeden tecerrüd ile ortaya çıkar.

9. SONUÇ

Bu çalışma, bilginin mahiyetini Hikmet-i Mûteâlîye geleneğinin temel ilkeleri çerçevesinde yeniden düşünmeyi amaçlamıştır. Çalışma boyunca izlenen yaklaşım, bilginin doğruluğu, gerekçelendirilmesi ya da yöntemsel güvenilirliği gibi klasik epistemolojik problemlerin ötesine geçerek, bilginin **hangi ontolojik zeminde mümkün hâle geldiği** sorusunu merkeze almıştır. Bu yönüyle makale, epistemolojik tartışmaları dışlamadan, fakat onları önceleyen bir düzlemde, bilmenin ontolojik şartlarını görünür kılmayı hedeflemiştir.

Hikmet-i Mûteâliye bağlamında bilgi, yalnızca zihinsel bir içerik ya da temsil edilmiş bir form olarak değil, varlığın belirli bir kipinde gerçekleşen bir olgu olarak ele alınır. Molla Sadrâ'nın bilgi-varlık ilişkisine dair yaklaşımı, bilginin temsillerden önce gelen bir mevcudiyet boyutuna sahip olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda "huzur", bilginin doğruluğunu belirleyen bir ölçüt olarak değil; bilginin ve temsilin oluşmasını mümkün kılan ontolojik zemin olarak düşünülmüştür. Ancak bilginin var olma şartı huzura dönmeyi zorunlu kılması yönüyle doğruluk bağlamını da önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bununla beraber doğruluk bağlamı olarak epistemolojik değer tartışmalarına da farklı bir perspektif sağlama potansiyeli taşımaktadır. Husul ise bu zemin üzerinde gerçekleşen kavramsal ve temsili süreçleri ifade eder. Makalede savunulan temel yönelim, huzur-husul ayrımını epistemolojik bir sınıflama olarak değil, ontolojik bir açıklama çerçevesi olarak ele almaktır.

Tarihsel seyir incelemesi, Antik felsefeden modern döneme kadar uzanan bilgi tartışmalarında, bilginin çoğunlukla temsil, kavram ve zihinsel işlem ekseninde ele alındığını göstermiştir. Bu filozoflar, çalışmada, doğrudan huzur kavramını savundukları iddiasıyla değil; bilginin temsiller üzerinden açıklanmasına rağmen, bu temsillerin fiilen bilgi olabilmesi için örtük bir dolayısızlık alanına ihtiyaç duyduklarını göstermek amacıyla ele alınmıştır. Aristoteles'te duyumun "bizde" oluşu, Augustinus'ta öz-bilginin aracısızlığı, modern dönemde birlik ve özdeşlik sorunları, bilginin temsil öncesi bir boyutuna işaret eden önemli duraklar olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bu yaklaşımların, söz konusu sezgileri sistematik bir ontolojik ilkeye dönüştürme konusunda sınırlı kaldıkları da ortaya konulmuştur.

Hikmet-i Mûteâliye'nin katkısı -Meşşâi ve İsrâkî geleneklerden faydalanarak-, bu dağınık sezgileri, varlığın asaleti ve mertebeli yapısı çerçevesinde bütünlüklü bir ontolojik açıklamaya bağlama çabasıdır. Bu çalışmada huzurun akli temellendirilmesi, temsilin imkânı üzerinden ele alınmıştır. Husulî bilginin temsili yapısı dikkate alındığında, temsillerin özne için bilgi hâline gelebilmesi, onların doğrudan erişilebilir olmasını gerektirir. Aksi durumda, temsilin bilgiye dönüşmesi sonsuz bir araçlar zincirine bırakılmış olur. Bu çerçevede huzur, temsilin doğruluğunu garanti eden bir ilke olarak değil; temsilin ve bilginin **fiilen başlamasını sağlayan ontolojik şart** olarak değerlendirilmiştir.

Bu ontolojik yaklaşım, duyusal veri, hiss-i müşterek ve çağdaş nörobilim tartışmalarına da uygulanmıştır. Duyusal içeriklerin ve iç hâllerin, özne nezdinde doğrudan bir mevcudiyet olarak ortaya çıktığı; temsil ve hüküm düzeyindeki yanılgıların ise bu içeriklerin işlenmesi sürecinde meydana geldiği gösterilmiştir. Hiss-i müşterek, farklı içeriklerin birlik içinde toplanmasını sağlayan bir alan olarak, huzur ile husul arasındaki geçişi açıklamada işlevsel bir kavram sunmuştur. Nörobilimsel veriler ise, zihinsel süreçlerle sinirsel yapılar arasındaki ilişkiyi aydınlatmak bakımından önemli olmakla birlikte, bilginin ontolojik mahiyetini bütünüyle maddî süreçlere indirgeme konusunda sınırlı bir açıklama gücüne sahip olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, Hikmet-i Mûteâliye perspektifinden bakıldığında, bilginin temsillerden ibaret bir zihinsel yapı olarak değil, varlıkla iç içe geçmiş bir mevcudiyet kipi olarak anlaşılabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Huzur kavramı, bu çerçevede, bilginin doğruluk tartışmalarını dışlamadan; fakat onları önceleyen bir ontolojik imkân alanı olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımın, hem klasik İslam felsefesi metinlerinin hem de çağdaş bilgi tartışmalarının yeniden yorumlanmasına katkı sağlayabilecek bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, N., & Bakiş, R. (2020). Platon'un bölünmüş çizgi analogisindeki zihin hallerinin derecelendirilmesi. *Felsefe Dünyası*, (72), 269-289.
- Allison, H. E. (2006). Transcendental realism, empirical realism and transcendental idealism. *Kantian Review*, 11, 1-28. <https://doi.org/10.1017/S1369415400002223>
- Aminrazavi, M. (1997). *Suhrawardi and the school of illumination*. Curzon Press.
- Anumanchipalli, G. K., Chartier, J., & Chang, E. F. (2019). Speech synthesis from neural decoding of spoken sentences. *Nature*, 568(7753), 493-498. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1119-1>
- Apaydın, Y. (2019). *Tabatabaî'de varlık felsefesi*. Önsöz Yayıncılık.
- Augustine. (1991). *Confessions* (H. Chadwick, Çev.). Oxford University Press.

- Bâkî, A. (1390). Berresi-i câygâh-i tasavvur ve tasdik der idrâk-ı hoda ez didgâh-ı Allame tabatabâî. Marifet, (166), 25-45.
- Beheştî, A., & Necâtî, M. (1389). Tebyîn-i vücudî ve marifetî hiss-i müşterek der felsefe-i islâmî. Marifet-i Felsefî, (2), 71-93.
- Descartes, R. (1996). *Meditations on first philosophy* (J. Cottingham, Çev.). Cambridge University Press.
- Dinani, G. İ. (1401). Endîşe mî endîşed. Nûr-ı İshrâk.
- Dinani, G. İ. (1402). Bâ çistî ve çerâyî felsefe agaz mî şevved. Nûr-ı İshrâk.
- Dinani, G. İ., & Câmebozorgî, M. C. (2020). Teâmuli ber ilm-i ilâhî der hikmet-i sînevî. Pejûheşha-yı Hestî Şînâhtî, 8(16). <https://doi.org/10.22061/orj.2020.1202>
- Faâlî, M. T. (1387). İlm-i huzûrî ve ilm-i husûlî. Zihin, (2), 45-58.
- Haxby, J. V., Gobbini, M. I., Furey, M. L., Ishai, A., Schouten, J. L., & Pietrini, P. (2001). Distributed and overlapping representations of faces and objects in ventral temporal cortex. *Science*, 293, 2425-2430.
- Haynes, J.-D., & Rees, G. (2006). Decoding mental states from brain activity in humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(7), 523-534. <https://doi.org/10.1038/nrn1931>
- Horikawa, T., Tamaki, M., Miyawaki, Y., & Kamitani, Y. (2013). Neural decoding of visual imagery during sleep. *Science*, 340(6132), 639-642. <https://doi.org/10.1126/science.1234330>
- Hume, D. (2007). *An enquiry concerning human understanding* (T. L. Beauchamp, Ed.). Oxford University Press.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First book* (F. Kersten, Çev.). Martinus Nijhoff.
- Huth, A. G., de Heer, W. A., Griffiths, T. L., Theunissen, F. E., & Gallant, J. L. (2016). Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex. *Nature*, 532(7600), 453-458. <https://doi.org/10.1038/nature17637>
- Hüseyinzâde, M. (1403). Berresi-yi nakdhâ-yi Gulam rıza feyyâzî be takrîr-i meşhûr-i vücud-i zihnî. Felsefe, (22), 223-243.
- İbn Sînâ. (2020). *En-Necât felsefenin temel konuları* (K. Şenel, Çev.; 2. bs). Dergâh Yayınları.
- Kalin, I. (2000). Mulla sadra's realist ontology of the intelligibles and theory of knowledge. Islamic Research Institute.
- Kalin, I. (2010). *Knowledge in later islamic philosophy: Mulla sadra on existence, intellect and intelligibles*. Oxford University Press.
- Kamitani, Y., & Tong, F. (2005). Decoding the visual and subjective contents of the human brain. *Nature Neuroscience*, 8(5), 679-685. <https://doi.org/10.1038/nn1444>
- Kant, I. (1998). *Critique of pure reason* (P. Guyer & A. W. Wood, Çev.). Cambridge University Press.
- Kay, K. N., Naselaris, T., Prenger, R. J., & Gallant, J. L. (2008). Identifying natural images from human brain activity. *Nature*, 452, 352-355.
- Lau, C.-F. (2010). Kant's epistemological reorientation of ontology. *Kant Yearbook*, 2(1), 123-146. <https://doi.org/10.1515/kantyb-2010-020106>
- Lu-Adler, H. (2019). *Ontology as transcendental philosophy. İçinde C. D. Fugate (Ed.), Kant's lectures on metaphysics* (1. bs, ss. 53-73). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316819142.004>
- McWherter, D. (2012). Transcendental idealism and ontological agnosticism. *Kantian Review*, 17(1), 47-73. <https://doi.org/10.1017/S1369415411000331>

- Mehdiyev, N., & Güngör, E. (Ed.). (2011). *Çağdaş epistemolojiye giriş* (Birinci baskı). İnsan Yayınları.
- Melekâbâdî, E. G. (1388). Tefâvut-ı ilm ba vücud-ı zihni ez didgâh-ı Molla Sadra. *Pejûheşhâ-yı İslâmî Daneşgâh-ı Şehid Bâhunar Kirman*, (5), 191-216.
- Miles, M. (2025). Alternative to ontology or alternative ontology? Allison on the ‘proud name’ of ontology. *Kantian Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1017/S1369415425101131>
- Mitchell, T. M., Shinkareva, S. V., Carlson, A., Chang, K.-M., Malave, V. L., Mason, R. A., & Just, M. A. (2008). Predicting human brain activity associated with the meanings of nouns. *Science*, 320(5880), 1191-1195. <https://doi.org/10.1126/science.1152876>
- Molla Sadrâ. (2021). *Metafiziğe giriş* (F. Yiğit & A. K. Cihan, Çev.). Endülüs.
- Moses, D. A., Metzger, S. L., Liu, J. R., Anumanchipalli, G. K., Makin, J. G., Sun, P. F., Chartier, J., Dougherty, M. E., Liu, C., Abrams, G. M., Tu-Chan, A., Ganguly, K., & Chang, E. F. (2021). Neuroprosthesis for decoding speech in a paralyzed person with anarthria. *The New England Journal of Medicine*, 385(3), 217-227. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2027540>
- Munferid, M. (1393). Tebyîn-i mesele-yi ilm ve bâzgeşt-i ilm-i husûlî be ilm-i huzûrî der tefekkür-i Allame Tabatabâi. *Endişe-i Allame Tabatabai*, (1), 113-130.
- Nishimoto, S., Vu, A. T., Naselaris, T., Benjamini, Y., Yu, B., & Gallant, J. L. (2011). Reconstructing visual experiences from brain activity evoked by natural movies. *Science*, 334, 699-702.
- Pâşâyî, M. C. (1396). Bâz-hânî-yi nigâh-ı sadrâi be sereşt-i ilm ve aksam-ı ân. *Feslnameh-i İlmî Pejûheşî Âyîn-i Hikmet*, (32), 61-82.
- Rahimpur, F. S., & Zârih, F. (1394). Râzgoşâyî-i vukû-i hata der idrâkât-ı hissî der endişe-i Hâce Nasruddin Tûsî ve Allame Tabatabâi. *Hikmet-i Muasır*, (1), 41-65.
- Rogerson, K. (1988). Kant on the ideality of space. *Canadian Journal of Philosophy*, 18(2), 271-286. <https://doi.org/10.1080/00455091.1988.10717177>
- Sadra, M. (1981). *Al-asfâr al-arba‘a* (C. 3). Dâr İhyâ‘ al-Turâth al-‘Arabî.
- Sadra, M. (2002). *Mabda ve maad. İntişârât-i Bîdâr*.
- Sedefî, M. (2015). İrfân-ı şuhûdî ve irfan-ı nazarî der medrese-i hikemi-i ayetullah Cevâdî Âmulî. *Hikmet-i İsrâ*, (1), 28-46.
- Sînâ, I. (1975). *Al-shifâ‘: Al-nafs* (Georges C. Anawati & Sa‘îd Zâyed, Ed.). *al-Hay‘a al-Mişriyya al-‘Āmma li’l-Kitāb*.
- Sînâ, İ. (2023). *Nefsin halleri* (Ö. A. Yıldırım, Çev.; 2. bs). Litera Yayıncılık.
- Soon, C. S., Brass, M., Heinze, H.-J., & Haynes, J.-D. (2008). Unconscious determinants of free decisions in the human brain. *Nature Neuroscience*, 11(5), 543-545. <https://doi.org/10.1038/nn.2112>
- Sühreverdî. (1999). *Hikmetü’l-işrak* (J. Walbridge & H. Ziai, Çev.). Brigham Young University Press.
- Şâkiri, S. M. T. (2014). Çîstî-i ilm ve marifet ez menzer-i husserl ve sadrul mutaellihin. *Hikmet-i İsrâ*, (1), 151-188.
- Şerifzâde, B. (1382). İlm-i huzûrî payeh-i erzeş-i mâlumât nim negâhî ber allame tabatabâi derbareh-i malumât ba ilm-i huzûrî. *Zihin*, (16), 83-96.
- Tabatabai, M. H. (1426). *Bidâyet’ul hikmet. Müesse-i Neşr-i İslâmî Câmî-i Müderrisîn-i Kum*.
- Tabatabai, M. H. (1432). *Nihayet’ul hikmet. Müesse-i Neşr-i İslâmî Câmî-i Müderrisîn-i Kum*.
- Tolley, C. (2017). The relation between ontology and logic in kant. İçinde D. Emundts & S. Sedgwick (Ed.), *Logik / logic* (ss. 75-98). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110521047-004>
- Ubûdîyat, ‘Abd-ar-Rasûl. (1385). *Derâmedi-i be nizâm-ı hikmet-i sadrâi* (Çâp 1, C. 2). Sâzmân-i Muţâla‘a wa Tadwîn-i Kutub-i ‘Ulûm-i İnsânî-i Dânişgâhhâ (Samt).

- Verkeşî, H. R. (1390). İdrâkât ez didgâh-ı Allame Tabatabâî. Marifet, (166), 47-63.
- Willet, F. R., Avansino, D. T., Hochberg, L. R., Henderson, J. M., & Shenoy, K. V. (2021). High-performance brain-to-text communication via handwriting. *Nature*, 593(7858), 249-254. <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03506-2>
- Yazdi, M. T. M. (1992). Philosophical instructions (M. Legenhausen & A. Sarvadalir, Çev.). İslamic Propagation Organization.
- Yezdî, M. H. (1992). Tarih-i ilm-i huzûrî (S. M. Mîrî, Çev.). Zihin, (1), 17-41.
- Yılmaz, S. (2022). Molla sadra felsefesinde idrak. *Fecr Yayınları*.
- Zâriah, E. (1393). Gozûneş-i nazariyye-i erceh der miyan-ı nazariyyât-ı molla sadra pirâmun-ı ilm be maddîyât der maddîyât. *Mutâlât-ı İslâmî: Felsefe ve Kelam*, (92), 81-95.

Araştırma Makalesi / Research Article

Bilginin Ontolojik İmkânı: Huzur–Husul Ayrımı ve Hikmet-i Mûteâliye

The Ontological Possibility of Knowledge: The Distinction between Presence and Acquisition and Hikmat al-Muta‘aliyah

Deniz HASANÇEBİ⁶



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.376](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.376)

Geliş/Received: 18/11/2025

Kabul/Accepted: 05/04/2026

EXTENDED ABSTRACT

This article examines the nature of knowledge through the conceptual framework of *Hikmat al-Muta‘aliyah* (Transcendent Philosophy), with particular attention to the ontological conditions that make knowing possible. Rather than approaching knowledge primarily as an epistemological problem concerned with truth, justification, or methodological reliability, the study focuses on a prior and more fundamental question: the ontological ground upon which knowledge and representation can emerge at all. In this sense, the article does not reject epistemological inquiries but seeks to situate them within a broader metaphysical horizon.

Within the Sadrian philosophical tradition, knowledge is not treated merely as a mental content or a representational structure produced by cognitive faculties. Instead, it is understood as a mode of being that begins with the immediate presence of the known to the knower. This immediate and non-mediated givenness is conceptualized through the notion of *presence* (*ḥuḍūr*). Conceptualization, imagination, and judgment—collectively described as *acquired* or *representational knowledge* (*ḥuṣūl*)—are regarded as subsequent processes that presuppose this foundational ontological relation. Accordingly, the distinction between presence and acquisition is interpreted not as a criterion of epistemic certainty or infallibility, but as an account of the conditions under which knowledge becomes possible.

The article begins with a historical overview of major philosophical approaches to knowledge, ranging from ancient Greek philosophy to modern Western thought. This overview does not aim to provide an exhaustive history of epistemology, nor does it claim that earlier traditions explicitly articulated a concept identical to *ḥuḍūr*. Rather, it seeks to show that while Western philosophy has generally developed representation-centered accounts of knowledge, it has also produced important intuitions pointing toward a direct and non-representational dimension of knowing.

In Aristotle’s account of perception, for example, sensation is described as the reception of the form of the sensible object without its matter. This description suggests a kind of presence of the object within the perceiver, yet Aristotle does not develop this insight into a general ontological principle governing knowledge. Similarly, Augustine’s reflections on self-knowledge emphasize the immediacy with which the self is given to itself, prior to linguistic or conceptual mediation. While this immediacy is philosophically significant, it remains largely confined to introspection and is not systematically extended to knowledge as such.

Modern philosophy further intensifies the focus on representation. Descartes’ methodological skepticism redirects attention from the world to mental ideas, while Hume characterizes knowledge in terms of impressions and ideas connected by habit. Kant introduces the unity of apperception as a necessary condition for experience, emphasizing the structural unity of representations rather than their

⁶**Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, Araş.Gör.Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Ankara, Türkiye. d.hasancebi@gmail.com

ontological grounding. Husserl's phenomenology reopens the question of givenness and intuition, yet often refrains from articulating the ontological status of what is given. Across these diverse approaches, representation is extensively analyzed, but the ontological condition that allows representations to be immediately present to a knowing subject is frequently left implicit.

Against this background, the article turns to Islamic philosophy, where the question of knowledge is more directly linked to metaphysics. In the Peripatetic tradition, Ibn Sīnā's analysis of self-awareness—most notably illustrated by the “Flying Man” thought experiment—demonstrates that the human subject has immediate knowledge of its own existence without reliance on sensory data or representational mediation. This analysis suggests that the most basic form of knowledge is not representational but grounded in being itself. Similarly, in the Illuminationist tradition, knowledge is often described through metaphors of manifestation, light, and appearance, emphasizing that knowing is fundamentally an event of disclosure rather than a construction of mental images.

Mullā Ṣadrā's Hikmat al-Muta'āliyah brings these insights together within a comprehensive ontological system grounded in the primacy of existence (*aṣālat al-wujūd*) and the gradational structure of being. Within this framework, knowledge is treated as a mode of existence rather than as an accidental property of the mind. Presence (*ḥuḍūr*) is not simply one type of knowledge among others, but the ontological condition that enables any form of knowledge, including representational and propositional forms. Representation (*ḥuṣūl*) does not replace presence; rather, it operates upon what is already present to the subject.

A central argument of the article concerns the problem of infinite regress. If all knowledge were purely representational, then each representation would require another representation to be known, resulting in an endless chain that prevents knowledge from ever being actualized. To avoid this regress, there must be a level at which the subject has direct, non-mediated access to what is known. This level is identified as presence. Importantly, presence is not presented as a guarantee of propositional truth; instead, it is understood as the ontological condition that allows representations to become meaningful and accessible in the first place. Questions of truth and falsity arise only at the level of representation and judgment, not at the level of presence itself.

The article further explores the implications of this ontological framework for sensory perception and the faculty traditionally known as *common sense* (*ḥiss al-mushtarak*). Sensory contents and inner states such as pain, joy, or anxiety are directly present to the subject and therefore belong to the domain of presence. Errors and illusions do not originate at this level but occur when these contents are organized, interpreted, or judged representationally. *Common sense* functions as a unifying field in which multiple contents are brought together, enabling representation and judgment without undermining the primacy of presence.

Finally, the article considers contemporary neuroscientific approaches that attempt to explain knowledge and consciousness in terms of neural processes. While acknowledging the empirical significance of such studies, the article argues that correlations between neural activity and mental states should not be conflated with ontological identity. Neuroscientific descriptions operate at the level of physical processes and representations, whereas the immediacy, unity, and first-person character of knowing correspond more closely to the notion of presence articulated in *Hikmat al-Muta'āliyah*. From this perspective, neuroscience can illuminate the conditions under which representational processes occur, but it cannot fully account for the ontological ground of knowledge itself.

In conclusion, the article proposes that approaching knowledge as a mode of being grounded in presence provides a coherent ontological framework within which representational accounts can be meaningfully situated. Rather than opposing epistemology, this perspective offers a metaphysical context that clarifies its presuppositions. By examining the Ṣadrīan distinction between presence and acquisition alongside earlier philosophical intuitions, the study aims to contribute to ongoing discussions on the nature and possibility of knowledge in both classical and contemporary philosophy.

Araştırma Makalesi / Research Article

Teachers' Self-Regulation: An Analysis of Their Levels and Perceptions

Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Becerileri: Düzeyleri ve Algılarının İncelenmesi

Solmaz AYDIN BEYTUR¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.396](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.396)

Geliş/Received: 10/12/2025

Kabul/Accepted: 01/03/2026

Abstract

The self-regulation process, the importance of which is increasingly understood in educational environments, has become an issue that needs to be emphasized for teachers who will teach students about self-regulation and guide them in this regard. Therefore, this study aims to analyze teachers' self-regulation levels and examine their perceptions of self-regulation. General survey model is used in this study. The study group of the study consists of 123 teachers working in Kars. Self-Regulation Scale is used as a data collection tool to determine the self-regulation levels of teachers in the study, moreover, an open-ended question is asked "What is self-regulation? Explain" in order to determine teachers' perceptions on self-regulation. The results from the study show that the self-regulation levels of the teachers participating in the study are at a medium level. Teachers have high levels of self-reinforcement and low levels of self-monitoring and self-evaluation skills. There is no significant difference between male and female teachers in terms of levels of self-regulation. It is also determined that teachers cannot fully define self-regulation, but they have little knowledge about self-regulation processes.

Keywords: Perception of self-regulation, self-regulation, teacher

Öz

Gün geçtikçe eğitim ortamlarında önemi anlaşılan öz-düzenleme süreci, öz-düzenlemeyi öğrencilere öğretecek olan ve bu konuda onlara rehberlik edecek olan öğretmenler açısından üzerinde durulması gereken bir konu olmuştur. Bu nedenle bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerinin ve öz-düzenlemeye ilişkin algılarının belirlenmesi şeklindedir. Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilinde görev yapmakta olan 123 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır, öğretmenlerin öz-düzenlemeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla da "Öz-düzenleme nedir? Açıklayınız" şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki çalışmaya katılan öğretmenlerin öz-düzenleme seviyeleri iyi düzeydedir. Kadın ve erkek öğretmenler arasında öz-düzenleme seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öz-düzenlemeyi tam olarak tanımlayamadıkları fakat öz-düzenleme süreçleri hakkında az da olsa bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme algısı, öz düzenleme, öğretmen

1. INTRODUCTION

When the educational environment is considered, researchers are interested in how students are motivated for learning, how they can organize their own learning processes, and whether they use learning strategies. The importance of the self-regulation process, which affects the mechanisms such as motivation, performance skills and strategy selection for students, is becoming more and more important day by day. Zimmerman (2000) views self-regulation as a repeating cycle in which individuals intentionally guide their own thoughts, emotions, and behaviors to reach personal goals. Self-regulated students are motivated to learn, can set their own goals, are aware of their own limitations, take

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Kafkas University, Dede Korkut Educational Faculty, Department of Mathematics and Science Education, Kars, Türkiye. E-mail; solmazaydn@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Aydın Beytur, S., (2026). Teachers' Self-Regulation: An Analysis of Their Levels and Perceptions, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1031-1045.

responsibility for their own learning processes, can create a suitable learning environment, choose learning strategies that are appropriate to their goals, know their strengths and weaknesses, are good at problem solving, and are confident in their own abilities (Aydın & Demir Atalay, 2015; Gaskill & Woolfolk Hoy, 2002; Rott, 2013; Zimmerman 2002).

The teacher, who is the person who carries out the educational process in the school environment, has an important role in helping students gain self-regulation behaviors. Because teachers are models for students. The better teachers understand the nature of self-regulation and how it develops, the better they can be role models and guides for their students (Paris & Winograd, 2003). The fact that self-regulation skill is such an important issue in a student's educational life suggests that students should be taught and developed self-regulation skills. When the development process of self-regulation skills is examined, it is seen that self-regulation, which begins in the 36th month of the child, continues to develop especially in childhood and until the twenties (Kopp, 1982; Raffaelli, Crockett & Shen, 2005). Therefore, students' self-regulation skills develop not only within the family but also, and importantly, through the support and guidance of teachers. In this context, for teachers to act as effective role models and to foster self-regulation in their students, they must themselves possess well-developed self-regulation skills. Accordingly, examining the nature and level of teachers' self-regulation skills is a critical issue. Research conducted in this area is expected to contribute to the relevant literature, enhance the teaching and learning process, and inform teacher education programs.

1.1. Self-Regulation

Self-regulated learning (SRL) is a multifaceted construct that includes cognitive, metacognitive, motivational, emotional, and behavioral aspects of learning. It brings together various psychological mechanisms that shape the way individuals approach and engage in learning. Because of this broad scope, SRL has become a central topic of research in educational psychology (Panadero, 2017). Zimmerman (2000) describes self-regulation as a recurring cycle in which learners actively generate and regulate their own thoughts, emotions, and actions to achieve personal objectives. Within educational contexts, SRL refers to students' ability to organize and oversee their own learning activities, particularly in classroom and school environments (Pintrich, 2000).

SRL includes processes such as setting goal-oriented purposes, planning and determining strategies in line with this plan, implementation and self-evaluation. Therefore, students will need a guide when performing these processes (Aydın & Demir Atalay, 2015). Florez (2011) emphasizes that effective teaching of self-regulation to children fundamentally depends on the teacher's own self-regulatory capabilities. Children acquire the skills to manage their thoughts, emotions, and behaviors by observing and internalizing the self-regulatory strategies exhibited by adults. According to Çapa-Aydın, Sungur, and Uzunıtyaki (2009), self-regulated teachers evaluate their teaching by taking into account their prior performance, student responses, and the attainment of predetermined lesson goals. In addition, the relevant literature shows that teachers with good self-regulation have a better level of performance and success in their lessons (Gol & Royaei, 2013; Toussi, Boori & Ghanizadeh, 2011).

Ortube et al. (2024) stated in their study that the pedagogical skills of teacher candidates who learn SRL also improve. Arcoverde et al. (2022) stated that teacher candidates should be encouraged to develop their self-regulation skills in teacher education programmes. In this way, teacher candidates can manage their own learning and develop the skills of their future students. Studies emphasise that teachers need to be good SRL professionals in order to support students' self-regulation (Karlen et al., 2020; Ortube et al., 2024).

1.2. Kanfer's Self-Regulation Model

The basis of this study is Kanfer's three-stage self-regulation model. Critical variables of self-regulation are proposed in this model. These variables are (a) self-monitoring, (b) self-evaluation, and (c) self-reinforcement (Kanfer, 1970, 1971; Kanfer & Hagerman, 1987; Kanfer & Karoly, 1972). As a result of a series of experiments and laboratory observations on self-reinforcement in Kanfer's self-regulation model, it was determined that self-regulation has a three-component structure (Kanfer & Hagerman, 1981). In this model, the first stage is self-monitoring. It is based on the person's conscious monitoring and observation of himself. The second stage, self-evaluation, is the evaluation of one's own behavior according to internal values or criteria. Self-reinforcement, on the other hand, uses external factors

(verbal expressions, rewards, etc.) to motivate oneself (Brown, 1998). Studies on this subject emphasize that self-monitoring and self-evaluation can be one of the main sources of teacher motivation (Cardelle-Elawar and Lizarraga, 2010; Schunk and Zimmerman, 2003).

In Kanfer's self-regulation model, self-regulation is seen as a goal-oriented process. In addition, in this model, it is stated that intrinsic and extrinsic motivation is effective in an individual's learning. In this model, individuals set their learning goals, monitor their own behaviors, cognitions, and motivations, and engage in self-control and self-regulatory processes (Eker, 2014). Therefore, these aspects are also of importance for teachers' self-regulation.

Pintrich (2000) states that all self-regulation models agree that students are in a position to direct their own learning and assume that they use self-regulated activities together to access information in order to be successful. Therefore, in this process, students set goals for their own learning, monitor and regulate their behavior, and take initiative. In this process, teachers will both teach them self-regulation processes through their own self-regulation and plan the teaching process according to self-regulation. Teachers set goals in the teaching process, determine content according to this goal, and choose appropriate teaching methods. In order to achieve their pedagogical goals, teachers must self-regulate the teaching process and have professional motivation (Karlen, Hertel & Hirt, 2020). Effective teachers are teachers who can achieve self-regulation processes in teaching (Ali & Yasmeen, 2019). Therefore, teacher self-regulation is important in the educational process. However, it seems that the studies on this subject in the literature are insufficient (Çapa-Aydın, Sungur & Uzuntiryaki, 2009; Gol & Royaei, 2013; Toussi, Boori & Ghanizadeh, 2011; Sáez-Delgado et al., 2022).

1.3. Research problem and research questions

When the studies on self-regulation are examined, it is seen that the studies generally focus on the self-regulation skills of pre-service teachers (Bembenuddy, 2007; Buzza & Allinotte, 2013; Cho, Cheon & Lim, 2021; Jurisevic, Lavrih, Lisic, Podlogar & Zerak, 2021; Sumantri, Prayuningtyas, Rachmadtullah & Magdalena, 2018; Şenler, 2011). Although Kanfer's self-regulation model forms the basis of this study, there appears to be a scarcity of research exploring self-reinforcement, self-monitoring, and self-evaluation processes specifically among teachers (Allinder et al., 2000). Most existing studies have centered on students, and recent research on teachers in this context remains limited (Neilans & Israel, 1981; Spates & Kanfer, 1977; Wall, 1982).

This study is important in that it addresses not only teachers' observable self-regulation behaviors but also their perceptions of their own self-regulation skills. The level of self-regulation refers to the extent to which teachers employ cognitive, behavioral, and motivational regulation strategies in their professional practice. In this sense, self-regulated learning is commonly described as an active and constructive process in which individuals set learning goals and monitor and regulate their cognition, behavior, and motivation in order to achieve these goals (Pintrich, 2000; Panadero, 2017). By contrast, perceived self-regulation reflects individuals' self-reported evaluations of how frequently and effectively they use self-regulation strategies (Vermunt, 1998; Roth et al., 2016). Considering these two dimensions together is crucial, as individuals who perceive themselves as highly self-regulated may not always demonstrate corresponding levels of self-regulatory behavior. Such discrepancies may influence teachers' capacity to serve as effective role models for students and to support the development of students' self-regulation skills. Consistent with this view, previous research has examined the degree of alignment between self-reported self-regulation and behavioral process indicators, suggesting that these measures do not always fully overlap (Siadat, Gasevic & Hatala, 2016; Han & Ellis, 2023).

Therefore, it is considered essential to investigate teachers' self-regulation levels and their perceptions of self-regulation in order to contribute to the existing body of literature. In line with this aim, the study seeks to answer the following sub-questions.

- (1) What are the self-regulation levels of teachers?
- (2) Do the self-regulation levels of teachers differ by gender?
- (3) How do teachers perceive self-regulation?

2. METHOD

2.1. Research Design

This study was conducted using the general survey model. Teachers' self-regulation levels were assessed using the Self-Regulation Scale developed by Aydın, Özer Keskin, and Yel (2014).

In this study, teachers' perceived self-regulation was explored through an open-ended question asking participants to describe what self-regulation means to them (What is self-regulation? Explain). This question aimed to reveal how teachers conceptualize and interpret the notion of self-regulation and the meanings they attribute to it. Rather than assessing the extent to which teachers actually employ self-regulatory strategies in practice, the question focuses on their perceptions and conceptual awareness of self-regulation. In this respect, the qualitative data obtained from the open-ended responses were used to represent teachers' perceived self-regulation and were considered complementary to the quantitative findings derived from the self-regulation scale.

2.2. Participants

The study group of the research consists of 123 teachers working in the province of Kars in Turkey. All teachers who can be reached in the study and who want to voluntarily fill in the data collection tools are included in the study. The data collection tools were applied to the teachers in their own working environments by the researcher. There are teachers from 22 different branches and 58.5% (72 people) of which are female and 41.5% (51) of which are male teachers. In addition, 81.3% (100 people) of teachers have a professional seniority between 0 and 5 years and 18.7% (23 people) have a professional seniority of more than 5 years. The teachers were informed about the study, and that they could withdraw at any time.

2.3. Instruments

Both quantitative and qualitative data are collected from teachers in the study. The Self-Regulation Scale, which is developed to determine the self-regulation levels of teachers, is used as a data collection tool in the study. Quantitative data are collected from teachers with the Self-Regulation Scale.

Also, qualitative data has been achieved with Demographic information form. The demographic information form includes questions about teachers' demographic characteristics and an open-ended question "What is self-regulation? Please explain" to determine teachers' perceptions of self-regulation. These obtained qualitative data are converted into quantitative data by content analysis and expressed and evaluated as frequency (f) and percentage (%).

Self-Regulation Scale: The Self-Regulation Scale developed by Brown, Miller and Lawendowski (1999) and adapted into Turkish by Aydın, Özer Keskin and Yel (2014) is used as a data collection tool to determine the self-regulation levels of teachers in the study. The basic structure of the scale is based on the seven-stage self-regulation model of Miller and Brown (1991). This self-regulation model was developed based on Kanfer's (1970) three-stage self-regulation model. As a result of the factor analysis carried out in the study of adapting the scale to Turkish, it was determined that the scale had three factors and was suitable for Kanfer's self-regulation model. In this way, the Turkish form of the scale is used with three factors.

The scale consists of 51 items and three sub-dimensions as self-reinforcement (29 items), self-monitoring (18 items) and self-evaluation (4 items). In addition, the scale has a 5-point Likert-type rating in the range of "strongly agree" (5), "strongly disagree" (1). The reliability coefficient of the scale is Cronbach Alfa .87.

The adaptation study of the self-regulation scale into Turkish is carried out with pre-service teachers. Confirmatory factor analysis (CFA) is applied to the scale since it will be studied with in-service teachers in this study. As a result of the CFA conducted on the scale with 154 teachers, it is determined that the factor load values and scale procedural values of items 1, 12, 22, 23, 28 and 47 of the self-reinforcement dimension for the self-regulation scale applied to the teachers are very low and these items are removed from the scale. Accordingly, the sub-dimension of self-reinforcement is reduced to 23 items and the self-regulation scale for teachers is analyzed as 45 items. As a result of CFA using Lisrell 8.8 (Jöreskog and Sörbom, 2006) program, it is determined that the model is acceptably compatible with the data

($\chi^2(933) = 1750.41$, $p < .01$; $\chi^2/df = 1.87$, RMSEA=0.076, SRMR= 0.09, CFI=.90, IFI= .90). In addition, the reliability coefficient of the 45-item scale is determined as Cronbach Alfa .75.

The 45-item self-regulation scale obtained by CFA was applied to the in-service teachers, the study group of the research, and the obtained data was evaluated.

2.4. Research Ethics

This research was conducted in accordance with ethical principles throughout the conceptual framework, application of data collection tools, data collection, analysis, and interpretation phases. The ANKAD Editorial Board assumes no responsibility for any ethical violations encountered. All responsibility lies with the authors. I hereby declare that this work has not been submitted for evaluation to any academic publication platform other than ANKAD. All rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were adhered to in this study. None of the actions specified in the second section of the directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were taken. "Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kafkas University" approved the data collection procedures. Ethics Committee's decision date: 20.10.2021. Issue 23, decision 19.

3. RESULTS

3.1. Self-regulation levels of teachers

According to the data obtained from the study, mean and standard deviation values are determined for the whole and sub-dimensions of the self-regulation scale applied to determine the self-regulation levels of the teachers (See Table 1).

Table 1. The descriptive statistics on the self-regulation levels of the teachers

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Self-Reinforcement	123	4.07	.41
Self-Monitoring	123	2.14	.60
Self-Evaluation	123	2.36	.69
General Self-Regulation	123	3.17	.23

When Table 1 is examined, it is seen that the general self-regulation level of teachers is 3.17. When the score range (highest value – lowest value/5) is calculated for the arithmetic average on the scales with a 5-point Likert structure, its value is 0.80. When Table 1 is examined with this score range, the value of 3.17 corresponds to the range of 2.61-3.4. In other words, it corresponds to the "I am undecided (3)" option of the scale. Therefore, it can be said that the self-regulation levels of teachers are moderate.

When the sub-dimensions of the self-regulation scale are examined, it is seen that the average self-reinforcement dimension of teachers is the highest compared to other sub-dimensions (4.07). When it is evaluated with a five-point Likert scale, this value corresponds to the range of 3.41-4.2, namely "I agree (4)". Teachers therefore have a high level of self-reinforcement. In other words, teachers see extrinsic rewards and verbal expressions as a means to motivate them.

When the dimensions of self-monitoring and self-evaluation are examined, it is understood that teachers have a low average in these dimensions (Self-monitoring: 2.14; Self-evaluation 2.36). This finding shows that teachers cannot observe their own behavior at a good level and cannot evaluate themselves sufficiently.

3.2. The self-regulation levels of the teachers according to gender variable

MANOVA test is performed to determine whether the self-regulation levels of teachers differed by gender variable. Self-reinforcement, self-monitoring, self-evaluation and general self-efficacy variables are considered as dependent variables and gender is considered as independent variables in this analysis. The normality, linearity, extreme values, Mahalanobis distance, variance-covariance matrix homogeneity of the data are checked for the MANOVA test. It is seen that the data provide the MANOVA assumptions. The descriptive statistics of self-regulation scores of teachers are given in Table 2 and the results of MANOVA are given in Table 3.

Table 2. The descriptive statistical results for the gender variable

		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>
Self-Reinforcement	Female	72	4.08	.45
	Male	51	4.05	.36
Self-Monitoring	Female	72	2.13	.63
	Male	51	2.17	.56
Self-Evaluation	Female	72	2.34	.68
	Male	51	2.38	.71
General Self-Regulation	Female	72	3.16	.25
	Male	51	3.17	.19

Table 3. The results of MANOVA Test for the self-regulation levels of teachers according to gender variable

	Wilks' Lambda	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Self-Reinforcement	.99	.072	.72	.001
Self-Monitoring			.68	.001
Self-Evaluation			.76	.001
General Self-Regulation			.87	.000

According to the findings obtained as a result of the MANOVA test in Table 3, the Wilks' Lambda value shows that there is no significant difference between male and female teachers in terms of self-regulation levels ($F(3.119) = .072$, $p=.97$; Wilks' Lambda=.99; Partial Eta squared=.002). It is seen that there is no significant difference in terms of general self-regulation and sub-dimensions ($p>.05$). In addition, when the average point values of female and male teachers are examined, it is understood that there is no difference in terms of self-reinforcement, self-monitoring, self-evaluation and general self-regulation levels of female and male teachers, in other words, the average values of female and male teachers are very close to each other (See Table 2).

3.3. The perceptions of teachers about self-regulation

The responses to the open-ended question "What is self-regulation? Please explain." were subjected to content analysis and quantified. Of the 123 teachers in the study group, 24 left this question unanswered. Thus, similar statements in the data obtained from 99 teachers in total are gathered under a single expression and are expressed as frequency (*f*) and percentage (%) (Table 4).

Table 4. The perceptions of teachers about self-regulation

Teachers' statements	f	%
It is the ability to be aware of one's own behavior and to control it.	23	18,6
It is the ability to evaluate oneself	18	14,6
It is the control of one's own behavior, self-knowledge and direction accordingly.	12	9,7
It is the ability to know oneself and act accordingly	7	5,6
It is the person's attempt to achieve the goals by setting goals.	6	4,8
It is the ability to regulate one's own behavior	6	4,8
It is the ability to control one's own learning and organize the learning environment It's the ability to know oneself	5	4,0
It is the control and regulation of the individual's own cognitive processes.	4	3,2
It is the regulation of behavior in accordance with social life	2	1,6
It is the awareness of self-sufficiency	2	1,6
It is the person's own principles and plans	2	1,6
It is to use different methods and techniques in training	2	1,6
It is to plan one's life by learning from mistakes	2	1,6
It is to put one's plans into practice respectively	1	0,8
It is to decide how the person will do the work	1	0,8
It is to maintain self-discipline and self-control	1	0,8
It is the plan, program created for the course and their evaluation	1	0,8
It is to live in a planned way	1	0,8
It is ability to choose the appropriate method and technique to achieve the determined goals	1	0,8
It is the evaluation of the appropriate use of resources	1	0,8
No response	24	19,5
Total	123	100,0

It is tried to understand how teachers perceive self-regulation with the question "What is self-regulation?" directed to teachers. Accordingly, when the responses of the teacher given in Table 4 are examined, 80.4% of the teachers define self-regulation and 19.5% do not give any response. It is thought that this is due to the fact that teachers do not have any knowledge of the concept of self-regulation or do not want to answer the question. When the responses of teachers who define self-regulation are examined, the highest percentage of teachers (18.6%) define self-regulation as "It is the awareness of one's own behavior and the ability to control it". In addition, 14.6% of the teachers describe it as "It is the ability to evaluate oneself" and 9.7% of the teachers describe it as "It is the ability to control one's own behavior, know oneself and direct oneself accordingly". When these answers are considered, it is seen that teachers have knowledge about self-regulation processes, even if they cannot fully define self-regulation, and they perceive self-regulation correctly, albeit incompletely.

When the other answers given by the teachers are examined, it is seen that the teachers use expressions such as knowing oneself, setting goals, organizing their own learning process, choosing methods appropriate to their goals, and being aware of their own competence. Moreover, it seems that teachers have an idea about self-regulation processes. However, when considered that only one teacher uses each expression, it seems that teachers know self-regulation in a limited way and perceive it as a single process.

In addition, when some statements are examined, it is seen that a small number of teachers do not know or misunderstand self-regulation. The examples of this situation are "It is to use different methods and techniques in education" (1.6%), "The plan, program and their evaluation created for the lesson" (0.8%), "It is to evaluate whether the resources are used appropriately" (0.8%). It is a pleasing result that the number of teachers who do not know fully about self-regulation is low.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study examines teachers' levels of self-regulation and their perceptions, emphasizing the pivotal role of self-regulation in effective teaching. The findings indicate that teachers, in general, display a moderate degree of self-regulation. As emphasized by Aydın and Demir Atalay (2015), teachers need to develop self-regulation skills in order to guide their students effectively throughout this

process. In this sense, teachers with higher levels of self-regulation are better equipped to foster similar skills in their students. Consistent with this view, Toussi, Boori, and Ghanizadeh (2011) reported that teachers with strong self-regulation tend to achieve greater success in their instructional practices. Likewise, Gol and Royaei (2013) demonstrated a positive relationship between teachers' self-regulation competencies and their job performance. Although Tillema and Kremer-Hayon (2002) highlight that research on teachers' self-regulation remains limited, the available evidence suggests that teachers who recognize the significance of self-regulation are more inclined to instill this competence in their students.

In addition, it is determined that teachers' self-reinforcement levels, which are among the sub-dimensions of self-regulation, are at a high level in the study. This shows us that teachers often need verbal expressions and extrinsic rewards to motivate themselves. Therefore, we can say that teachers who receive praise from their environment and are rewarded for their achievements are more motivated. Derks, van Laar, and Ellemers (2009) state that people who practice self-reinforcement gain more in the work environment by looking critically at their own performance and realize what appropriate behaviors are required to be successful. Hayes, et al. (1986) states that it is important to receive feedback on the accuracy of one's performance in order for the self-reinforcement process that motivates teachers to be effective. This shows that teachers will be more productive when they receive external reinforcements such as appreciation, reward, and praise in their profession.

Another conclusion from the study is that the self-monitoring and self-evaluation levels of teachers are low. This shows that teachers have deficiencies in observing and evaluating themselves. Sáez-Delgado et al. (2022) determined that male teachers had the lowest averages in the self-regulation process in the self-evaluation dimension. It is thought that teachers need to improve themselves in self-regulation and take their duties more seriously. Allinder, Bolling, Oats, and Gagnon (2000) state in their study with mathematics teachers that the performance of the students of the teachers who do self-monitoring is higher than the students of the teachers who do not do self-monitoring. Oliver, Wehby, and Nelson (2015) state in their studies that teachers' use of self-monitoring checklists helps classroom management practices. People who monitor themselves observe their own behavior and record these observations to decide how to achieve better performance (Bruhn, McDaniel & Kreigh, 2015). Therefore, a teacher who follows him/herself performs better and his/her students are more successful. When self-evaluation is considered, it is the comparison of one's own performance with the performance criteria to be reached (Spates & Kanfer; 1977). Wiyono (2018) determines that self-evaluation increases teachers' motivation, teamwork effectiveness, and teacher's development in school. In addition, the results of the study show that self-evaluation is positively related to job satisfaction (Iqbal, 2012; Zhang, Qing, Miao, & Peng, 2013). As a result, teachers' self-evaluation is an important issue in terms of their motivation, success and job satisfaction as it can be understood from the relevant literature.

The findings of the research further reveal that teachers' self-regulation levels do not significantly differ in relation to gender. When previous studies addressing this issue are examined, their results appear to be consistent with the findings of the present study. For example, Partovi and Tafazoli (2016) reported no significant relationship between teachers' gender and their self-regulation levels. In a similar vein, Ghonsooly and Ghanizadeh (2013) also found that gender does not constitute a distinguishing factor in teachers' self-regulation capacities. Taken together, these findings suggest that teachers' self-regulation may be shaped more by professional experiences, instructional contexts, and individual learning histories than by gender-related differences.

Another result obtained in the study is teachers' perceptions about self-regulation. As a result of the study, it is seen that teachers cannot fully define self-regulation, but they have little knowledge about self-regulation processes. People with self-regulation are successful people who know their own responsibilities and are able to organize their own lives (Zimmerman, 1989). Therefore, the teacher should be a good guide to the student in the learning process. Thus, teachers need to know self-regulation and have self-regulation skills (Aydın & Demir Atalay, 2015). However, the result of this study shows that teachers' knowledge about self-regulation is limited. Indeed, studies show parallelism with this. Dignath-van Ewijk and Van der Werf, (2012) determine that teachers support students' autonomy in their lessons, but do not teach them learning strategies in their study investigating whether teachers make practices that increase self-regulation in their lessons. Perry, Hutchinson, and Thauberger (2008) state in their study that teachers agree to support students to be self-regulated learners, but they do not know

exactly how to do this. Therefore, the studies show that teachers have deficiencies in self-regulation and should be supported in this regard.

5. FURTHER DIRECTIONS

Children spend most of their time with the teacher at school from pre-school to higher education. When the educational process is considered, the student both receives the information and learns many behaviors from the teacher. Therefore, a teacher who does not have self-regulation cannot be expected to teach his/her student self-regulation behaviors. For this reason, teachers need to have self-regulation skills and develop themselves in this regard. In addition, both the results of this study and the relevant literature show that teachers with self-regulation are motivated in their work. This situation needs to be taken into account. Teachers should try to overcome their deficiencies in self-regulation and should be supported in this regard.

REFERENCES

- Ali, S., & Yasmeen, R. (2019). Practice to Preach Self-Regulation: Use of Metacognitive Strategies by Medical Teachers in Their Learning Practices. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 35(6), 1642–1646. <https://doi.org/10.12669/pjms.35.6.550>
- Allinder, R. M., Bolling, R. M., Oats, R. G., & Gagnon, W. A. (2000). Effects of teacher self-monitoring on implementation of curriculum-based measurement and mathematics computation achievement of students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 21, 219-226. <https://doi.org/10.1177/074193250002100403>
- Arcoverde, Â. R. D. R., Boruchovitch, E., Góes, N. M., & Acee, T. W. (2022). Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35, 1.
- Cardelle-Elawar, M., & Lizarraga, M. L. S. D. A. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 293-298.
- Aydın, S. & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli Öğrenme [Self-Regulated Learning]*. Pegem Akademi
- Aydın, S., Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2013). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Turkish adaptation of the self-regulation questionnaire: A study on validity and reliability]. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33.
- Bembenutty, H. (2007). Preservice Teachers' Motivational Beliefs and Self-Regulation of Learning. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Brown, J. M. (1998). Self-Regulation and The Addictive Behaviors. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *Treating Addictive Behaviors* (pp. 61-74). New York: Plenum Press.
- Brown, J. M., Miller, W. R. & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (pp. 281-289). Professional Resource Press.
- Bruhn, A., McDaniel, S., & Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders*, 40(2), 102-121. <https://doi.org/10.17988/BD-13-45.1>
- Buzza, D., & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brook Education Journal*, 23(1), 58-76. <https://doi.org/10.26522/broked.v23i1.353>
- Cho, M. H., Cheon, J., & Lim, S. (2021). Preservice teachers' motivation profiles, self-regulation, and affective outcomes in online learning. *Distance Education*, 42(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869528>

- Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self-regulation: examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/01443410902927825>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher self-regulation and its relationship with student self-regulation in secondary education. *Sustainability*, 14(24), 16863.
- Derks, B., van Laar, C., & Ellemers, N. (2009). Working for the Self or Working for the Group: How Self- Versus Group Affirmation Affects Collective Behavior in Low-Status Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (1), 183. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013068>
- Dignath-van Ewijk, C., & Van Der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Eker, C. (2014). Öz-Düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 417-433.
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51
- Gaskill, P. J., & Hoy, A. W. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In *Improving academic achievement* (pp. 185-208). Academic Press.
- Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(1), 68-84. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.625096>
- Gol, A. K., & Royaei, N. (2013). EFL teachers' self-regulation and job performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1855. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.10.1855-1861>
- Han, F., & Ellis, R. A. (2023). Self-reported and digital-trace measures of students' self-regulated learning in blended course designs. *Education and Information Technologies*, 28, 13253–13268. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11698-5>
- Hayes, S. C., Munt, E. D., Korn, Z., Wulfert, E., Rosenfarb, I., & Zettle, R. D. (1986). The effect of feedback and self-reinforcement instructions on studying performance. *The Psychological Record*, 36(1), 25.
- Iqbal, Y. (2012). Impact of core self evaluation (cse) on job satisfaction in education sector of Pakistan. *Journal of Global Strategic Management*, 6(2), 132–139.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D., (2006). LISREL 8.80 for Windows [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Jurisevic, M., Lavrih, L., Lisic, A., Podlogar, N., & Zerak, U. (2021). Higher education students' experience of emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic in relation to self-regulation and positivity. *CEPS Journal*, 11(Special Issue), 241-262.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues and speculations. In C. Neuringer & J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology*. Appleton- Century-Crofts.
- Kanfer, F. H. (1971). The maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In A. Jacobs & L. B. Sachs (Eds.), *The psychology of private events: Perspectives on covert response systems*. Academic Press,
- Kanfer, F. H. and Hagerman, S., (1981). The Role of Self-Regulation. In L. P. Rehm (Ed.), *Behavior Therapy for Depression* (pp. 143–179). Academic Press
- Kanfer, F. H., & Hagerman, S. (1987). A model of self - regulation. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 293-307) Springer- Verlag.

- Kanfer, F. H., & Karoly, P. (1972). Self-regulation and its clinical application: Some additional conceptualizations. In R. C. Johnson, P. Dokecki, & O. Mowrer (Eds.), *Conscience, contrast and social reality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C.N. (2020). Teachers' Professional Competences in Self-Regulated Learning: An Approach to Integrate Teachers' Competences as Self-Regulated Learners and as Agents of Self-Regulated Learning in a Holistic Manner. *Frontiers in Education*, 5, 159.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159>.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Miller, W. R. & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a Conceptual Basis for the Prevention and Treatment of Addictive Behaviours. In N. Heather, W. R. Miller & J. Greeley (Eds.), *Self-control and The Addictive Behaviours* (pp. 3-79). Maxwell Macmillan Publishing.
- Neilans, T. H., & Israel, A. C. (1981). Towards maintenance and generalization of behavior change: Teaching children self-regulation and self-instructional skills. *Cognitive Therapy and Research*, 5(2), 189-195.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Nelson, J. R. (2015). Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist. *Teaching and Teacher Education*, 51, 113-120.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.007>
- Ortubé, A. F., Panadero, E., & Dignath, C. (2024). Self-Regulated Learning Interventions for Pre-service Teachers: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 36(4), 113.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation*. Washington, D. C., U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED479905>
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 47(2), 97–108.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>
- Partovi, N., & Tafazoli, D. (2016). On the relationship between Iranian EFL teachers' self-regulation, self-resiliency, gender and teaching experience. *Research in English Language Pedagogy*, 4(1), 7-25.
- Pintrich, P.R. (2000). The roal of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 452-502). Academic Press.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 54–75.
<https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Rott, B. (2013). Process regulation in the problem-solving processes of fifth graders [Usmerjanje procesov reševanja problemov petosolcev]. *CEPS Journal*, 3(4), 25-39.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.221>
- Roth, A., Ogrin, S., & Schmitz, B. (2016). Assessing self-regulated learning in higher education: A systematic literature review of self-report instruments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 225–250. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9229-2>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-

- Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, 14(24), 16863. <https://doi.org/10.3390/su142416863>.
- Siadaty, M., Gasevic, D., & Hatala, M. (2016). Trace-based micro-analytic measurement of self-regulated learning processes. *Journal of Learning Analytics*, 3(1), 183-214.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2003). Self-regulation and learning. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.): *Handbook of psychology*. Vol. 7: Educational psychology (pp. 59-78). New York: Wiley
- Spates, C. R., & Kanfer, F. H. (1977). Self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement in children's learning: A test of a multistage self-regulation model. *Behavior Therapy*, 8(1), 9-16.
- Sumantri, M. S., Prayuningtyas, A. W., Rachmadtullah, R., & Magdalena, I. (2018). The Roles of Teacher-Training Programs and Student Teachers' Self-Regulation in Developing Competence in Teaching Science. *Advanced Science Letters*, 24(10), 7077-7081. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.12412>
- Senler, B. (2011). Pre-service science teachers 'self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Tillema, H.H., & Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach": Teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00018-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00018-5)
- Toussi, M. T. M., Boori, A. A., & Ghanizadeh, A. (2011). The Role of EFL Teachers' Self-Regulation in Effective Teaching. *World Journal of Education*, 1(2), 39-48.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.
- Wall, S. M. (1982). Effects of systematic self-monitoring and self-reinforcement in children's management of test performances. *The Journal of Psychology*, 111(1), 129-136.
- Wiyono, B. B. (2018). The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 705-725. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Zhang, J., Qing, W., Miao, D., & Peng, J. (2014). The impact of core self-evaluation on job satisfaction: The mediator role of career commitment. *Social Indicators Research*, 116, 809-822. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0328-5>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self- Regulation: Theory, Research and Applications* (pp.13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Araştırma Makalesi / Research Article

Teachers' Self-Regulation: An Analysis of Their Levels and Perceptions

Öğretmenlerin Öz-Düzenleme Becerileri: Düzeyleri ve Algılarının İncelenmesi

Solmaz AYDIN BEYTUR



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.396](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.396)

Geliş/Received: 10/12/2025

Kabul/Accepted: 01/03/2026

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. Giriş

Eğitim ortamı düşünüldüğünde öğrencilerin öğrenme için nasıl motive oldukları, kendi öğrenme süreçlerini nasıl düzenleyebildikleri, öğrenme stratejileri kullanıp kullanmadıkları araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Öz-düzenleme üzerine yapılan çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerisi üzerine odaklandığı (Bembenutty, 2007; Buzza ve Allinotte, 2013; Cho, Cheon ve Lim, 2021; Jurisevic, Lavrih, Lisic, Podlogar & Zarak, 2021; Sumantri, Prayuningtyas, Rachmadtullah ve Magdalena, 2018; Şenler, 2011) görülmektedir. Öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri üzerine de yeteri kadar çalışma olmadığı görülmektedir.

Özellikle bu çalışmanın temelini oluşturan Kanfer'in öz-düzenleme modeli değişkenlerine göre yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme süreçlerinin belirlenmesine yönelik yeterli düzeyde çalışmaya rastlanmamıştır (Allinder, Bolling, Oats ve Gagnon, 2000). Genellikle çalışmaların öğrenci öz-pekiştirme, öz-izleme ve öz-değerlendirme süreçleri üzerine odaklandığı ve güncel çalışmalar olmadığı görülmektedir (Neilans ve Israel, 1981; Spates ve Kanfer, 1977; Wall, 1982).

Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerinin ve öz-düzenlemeye ilişkin algılarının belirlenmesi ve böylece ilgili literatüre katkıda bulunulması gerektiği düşünülmüştür. Bu düşünce doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öz-düzenleme seviyeleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin öz-düzenleme seviyeleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenler öz-düzenlemeyi nasıl algılamaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Öz-Düzenleme Ölçeği (Aydın, Özer Keskin ve Yel, 2014) kullanılmıştır, öğretmenlerin öz-düzenlemeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla da “Öz-düzenleme nedir? Açıklayınız” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars ilinde görev yapmakta olan 123 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Çalışmada öğretmenlerden hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca demografik bilgiler formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin anket soruları ve öğretmenlerin öz-düzenlemeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla da “Öz-düzenleme nedir? Açıklayınız” şeklinde yöneltilen açık uçlu bir soru bulunmaktadır.

Öz-Düzenleme Ölçeği

Çalışmada öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Brown, Miller ve Lawendowski (1999) tarafından geliştirilmiş, Aydın, Özer Keskin ve Yel (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Öz-Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 51 maddeden, öz-pekiştirme (29 madde), öz-izleme (18 madde) ve öz-değerlendirme (4 madde) şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerle çalışılacağı için ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. 154 öğretmen ile ölçeğe yapılan DFA sonucunda öğretmenler için öz-düzenleme ölçeğinin 45 madde olarak analizleri yapılmıştır. Lisrell 8.8 (Jöreskog ve Sörbom, 2006) programı kullanılarak yapılan DFA sonucu modelin verilere kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(933)} = 1750.41$, $p < .01$; $\chi^2/df = 1.87$, RMSEA=0.076, SRMR= 0.09, CFI=.90, IFI= .90). Ayrıca ölçeğin güvenirlik kat sayısı Cronbach alfa .75 olarak belirlenmiştir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel öz-düzenleme seviyelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öz-düzenleme sürecinde öğretmenin öğrencilerine iyi bir yol gösterici olabilmesi için öz-düzenleme becerisine sahip olması gerekmektedir (Aydın ve Demir Atalay, 2015). Dolayısıyla öğretmenler ne kadar iyi düzeyde öz-düzenlemeye sahip olurlarsa öğrencilerine öz-düzenlemeyi o kadar iyi şekilde öğretebileceklerdir. Toussi, Boori ve Ghanizadeh

(2011) yaptığı çalışmada öz-düzenlemeye sahip öğretmenlerin derslerinde daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Ayrıca Gol ve Royaei (2013) de çalışmalarında öğretmenlerin öz-düzenleme becerileri ile iş performansları arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Tillema ve Kremer-Hayon, (2002), öğretmenlerin öz-düzenleme süreçleri hakkında yapılan çalışmaların çok az olduğunu fakat yapılan bu çalışmalarda öz-düzenlemenin önemine inanan öğretmenlerin, bunu öğrencilerine öğreteceklerinin belirtildiğini ifade etmiştir.

Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemenin alt boyutlarından olan öz-pekiştirme düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durum bize öğretmenlerin genellikle kendilerini motive etmek için sözlü ifadeler ve dışsal ödüllere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Dolayısıyla çevresinden övgüler alan, yaptıkları başarıların karşılığını alan öğretmenlerin daha motive olduklarını söyleyebiliriz. Belle, Colletem ve Ellemers, (2009) kendi performansına eleştirel bir gözle bakarak öz-pekiştirme yapan kişilerin iş ortamında daha fazla kazanım elde ettiklerini ve başarılı olmak için gereken uygun davranışların neler olduğunu fark ettiklerini belirtmektedir. Öğretmenleri motive eden öz-pekiştirme sürecinin etkili olabilmesi için Hayes, vd. (1986) kişinin performansının doğruluğuna ilişkin geribildirim almasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerinde taktir, ödül ve övgü gibi dışsal pekiştireçler aldıklarında daha verimli olacaklarını göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç öğretmenlerin öz-izleme ve öz-değerlendirme seviyelerinin düşük olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini gözlemleme ve değerlendirmede eksikleri olduğunu göstermektedir. Sáez-Delgado at all. (2022) erkek öğretmenlerin öz-düzenleme sürecinde en düşük ortalamalarının öz-değerlendirme boyutunda olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin öz-düzenleme konusunda kendilerini geliştirmeleri ve görevlerini daha ciddiye almaları gerektiği düşünülmektedir. Allinder, Bolling, Oats, ve Gagnon (2000) matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öz-izleme yapan öğretmenlerin öğrencilerinin matematik dersindeki performanslarının öz-izleme yapmayan öğretmenin öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Oliver, Wehby ve Nelson (2015) çalışmalarında öğretmenlerin kendini izleme kontrol listesi kullanmalarının sınıf yönetimi uygulamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Kendilerini izleyen kişiler, kendi davranışlarını gözlemler ve daha iyi bir performansa nasıl ulaşacağına karar vermek için bu gözlemleri

kaydeder (Bruhn, McDaniel ve Kreigh, 2015). Dolayısıyla kendini izleyen bir öğretmen daha iyi bir performans göstermekte ve öğrencileri daha başarılı olmaktadır. Öz-değerlendirmeye bakıldığında kişinin ulaşılması gereken performans kriterleriyle kendi performansını karşılaştırmasıdır (Spates ve Kanfer; 1977). Wiyono (2018), çalışmasında öz-değerlendirmenin öğretmenlerin motivasyonunu, takım çalışmasının etkililiğini ve öğretmenin okuldaki gelişimini artırdığını belirlemiştir. Ayrıca yapılan çalışma sonuçları öz-değerlendirmenin iş tatmini ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Iqbal, 2012; Zhang, Qing, Miau, ve Peng, 2013). Sonuç olarak ilgili literatürden de anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin öz-değerlendirme yapmaları motivasyonları, başarıları ve iş tatminleri açısından önemli bir husustur.

Çalışmada öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı da tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmayı destekler niteliktedir. Partovi ve Tafazoli (2016), çalışmalarında öğretmenlerin öz-düzenleme seviyeleri ile cinsiyetleri arasında herhangi bir ilişki bulmamıştır. Benzer şekilde Ghonsooly ve Ghanizadeh (2013) de çalışmalarında öğretmenlerin öz-düzenleme seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç öğretmenlerin öz-düzenlemeye yönelik algılarıdır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz-düzenlemeyi tam olarak tanımlayamadıkları fakat öz-düzenleme süreçleri hakkında az da olsa bilgileri olduğu görülmektedir. Öz-düzenlemeye sahip kişiler kendi sorumluluklarını bilen ve kendi yaşamını düzenleyebilen başarılı insanlardır (Zimmerman, 1989). Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğretmenin öğrenciye iyi bir rehber olması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin öz-düzenlemeyi bilmesi ve öz-düzenleme becerisine sahip olması gerekmektedir (Aydın ve Demir Atalay, 2015). Fakat bu çalışmanın sonucu da göstermektedir ki öğretmenlerin öz-düzenlemeye yönelik bilgileri sınırlı düzeydedir. Nitekim yapılan çalışmalar da bunu göstermektedir. Dignath-van Ewijk ve van der Werf, (2012), öğretmenlerin derslerinde öz-düzenlemeyi artıran uygulamalar yapıp yapmadıklarını araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin özerkliklerini desteklediklerini fakat onlara öğrenme stratejilerini öğretmediklerini belirlemiştir. Perry, Hutchinson ve Thauberger (2008), çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenenler olmalarını destekleme konusunda hemfikir olduklarını fakat bunu nasıl yapacaklarını tam olarak bilmediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmalar da öğretmenlerin öz-düzenleme konusunda eksiklerinin olduğunu ve bu konuda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırma Makalesi / Research Article

The Aesthetics of Decoration in Footwear: A Design Analysis of Fantasy Shoes and Slippers Found in Konya Museums¹

Ayakkabıda Süsleme Estetiği: Konya Müzelerinde Bulunan Fantazi Ayakkabı ve Terliklerin Tasarım Analizi

Selda GÜZEL² & Asude MIHLADIZ KANDAL³

DOI : [10.63556/ankad.v10i2.400](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.400)

Geliş/Received: 13/12/2025

Kabul/Accepted: 25/02/2026

Abstract

Footwear, extending beyond its function as a mere article of clothing, constitutes objects imbued with social, cultural, and aesthetic significance. In particular, fantasy shoes and slippers enriched through ornamental techniques stand out as valuable cultural artifacts, reflecting the craftsmanship practices of their time, prevailing conceptions of fashion, and indicators of social status. This study undertakes an examination of traditional fantasy shoes and slippers distinguished by their ornamental qualities, preserved in the A.R. İzzet Koyunoğlu Museum and Library, the Konya Ethnography Museum, the Nasreddin Hodja Archaeology and Ethnography Museum, the Seydişehir Municipality Museum (Adile Baysal House of Culture and Arts), as well as various private collections in Konya.

The research focuses on women's and men's shoes and slippers dated between the 18th and 20th centuries, analyzing them with regard to their functional purposes, production techniques, material diversity, ornamental features, and design principles. The selected specimens are systematically evaluated in terms of their measurements, forms, material usage, stitching techniques, and decorative approaches. Employing techniques such as metal-thread embroidery, tel kırma (metal wirework), appliqué, and beadwork applied to fabrics including cloth, leather, and velvet, these footwear items were predominantly utilized in women's dowries or in conjunction with ceremonial attire. The vegetal, geometric, and stylized motifs observed on the footwear embody not only the artisans' aesthetic sensibilities but also the broader artistic perceptions of their period.

As the production of such footwear has nearly ceased in the present day, these objects serve as significant documentary resources for the preservation of cultural heritage. The findings of this study seek to contribute to a deeper understanding of Turkish ornamental arts, women's dress traditions, and the history of craftsmanship. Accordingly, the documentation of these design artifacts and the safeguarding of their place within cultural memory for transmission to future generations are of paramount importance.

Keywords: Turkish Clothing, Craftsmanship, Footwear, Fantasy Shoes, Slippers.

Öz

Ayakkabılar, yalnızca birer giyim ögesi olmanın ötesinde toplumsal, kültürel ve estetik anlamlar barındıran objelerdir. Özellikle süsleme teknikleriyle zenginleştirilmiş fantezi ayakkabı ve terlikler, dönemin zanaatkarlık

¹ This paper is derived from the master's thesis titled 'An Examination of Shoe Samples in Konya Museums and Private Collections,' published in 2020. This study was presented as an oral presentation at the 2nd International Academic Conference on Social Sciences and Humanities held on 25 July 2025 in Copenhagen, Denmark. Only the abstract of the study has been published.

² Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Doç. Dr., İzmir Kâtip Çelebi University, Faculty of Art and Design, İzmir, Türkiye. selda.guzel@ikc.edu.tr

³ Öğr. Gör., Selçuk University, Faculty of Architecture and Design, Konya, Türkiye. asudemihladiz@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Güzel, S. & Mıhladı Kandal, A., (2026). The Aesthetics of Decoration in Footwear: A Design Analysis of Fantasy Shoes and Slippers Found in Konya Museums, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1046-1066.

anlayışını, modaya bakış açısını ve sosyal statü göstergelerini yansıtan değerli kültürel göstergeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Konya’da yer alan A.R. İzzet Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi, Konya Etnografya Müzesi, Nasreddin Hoca Arkeoloji ve Etnografya Müzesi, Seydişehir Belediye Müzesi (Adile Baysal Kültür ve Sanat Evi) ve çeşitli özel koleksiyonlarda bulunan, süslemeleriyle dikkat çeken geleneksel fantezi ayakkabı ve terlik örnekleri incelenmiştir.

Araştırma kapsamında 18. ve 20. yüzyıllar arasında tarihlendirilen kadın, erkek ayakkabı ve terlikleri kullanım amacı, üretim teknikleri, malzeme çeşitliliği, süsleme unsurları ve tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen örnekler ölçü, biçim, kullanılan malzemeler, dikim teknikleri ve süsleme anlayışı bakımından analiz edilmiştir. Kumaş, deri ve kadife gibi malzemelere uygulanan sim sırma, tel kırma, aplike ve boncuk işleme gibi tekniklerle ortaya çıkarılan ayakkabı ve terlikler, özellikle kadın çeyizlerinde veya tören giysileriyle birlikte kullanılmıştır. Ayakkabılarda görülen bitkisel, geometrik ve stilize motifler, hem zanaatkarın sanat anlayışını hem de dönemin estetik algısını yansıtır niteliktedir.

Günümüzde üretimi neredeyse tamamen sona ermiş olan bu ayakkabılar, kültürel mirasın korunması açısından önemli birer belgeleme nesnesidir. Elde edilen bulgular, Türk süsleme sanatları, kadın giyimi ve zanaatkarlık tarihine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, söz konusu tasarım ürünlerinin belgelenmesi ve kültürel bellekteki yerinin korunarak gelecek kuşaklara aktarılması büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Giyimi, Zanaatkarlık, Ayakkabı, Fantazi Ayakkabılar, Terlikler.

1. INTRODUCTION

Footwear has undergone significant transformations over the centuries across different civilizations, both in terms of functionality and aesthetics. Initially serving solely to protect the feet from the natural environment, shoes gradually evolved into symbols imbued with social meaning. Early humans utilized materials such as grasses, shells, and animal hides to safeguard their bodies, thereby producing the primitive forms of footwear (Pendergast & Pendergast, 2004).



Figure 1: Footwear from Ten Thousand Years Ago (Virtual 1: <https://mnch.uoregon.edu/collections-galleries/great-basin-sandals>).

According to archaeological findings, the oldest known footwear consists of sandals woven from sagebrush discovered in the Fort Rock Cave in Oregon, dating back approximately 10,000 years (Choklat, 2012). This historical timeline is supported by other examples as well. An 8,000-year-old shoe from Missouri, 4,000-year-old fragments from Denmark, and evidence suggesting that the history of clothing extends back 25,000 years indicate that the origins of footwear may be considerably older than previously estimated (Pendergast & Pendergast, 2004).



Figure 2: Leather Shoe Dating Back Five Thousand Years (Virtual 2: <https://www.nytimes.com/2010/06/10/science/10shoe.html>).

The earliest known leather shoe was discovered in Armenia. Designed with a straw-filled interior and secured by straps, it was intended to provide both protection and comfort (Choklat, 2012). Throughout the evolution of footwear, durability remained a primary concern, as humans had not yet domesticated riding animals and thus relied entirely on walking for mobility (Pendergast & Pendergast, 2004).

In Ancient Egypt, climatic conditions influenced the prominence of sandal design. Flat-soled, strapped models with upturned toes achieved a balance between functionality and aesthetics. The symbolic

significance of sandals in royal iconography is documented, for instance, on the Narmer Palette (Bossan, 2007). In Ancient Greece, sandals were also widespread, although few physical examples have survived. Evidence is primarily derived from literary and visual sources (Blundell, 2006).

In Roman civilization, footwear emerged as a marker of social status. While aristocrats wore shoes adorned with precious metals, the general populace opted for simpler designs. Roman shoe types such as the *solea* and *calceus* were conceived in harmony with garments (Bossan, 2007; Pendergast & Pendergast, 2004).

In Chinese culture, footwear design began developing as early as 5000 BCE. From the Tang Dynasty onward, *Lotus* shoes became emblematic of feminine elegance (Girotti, 1996).

A significant turning point in footwear design occurred in the late 12th century, marked by the introduction of separate molds for the right and left foot. The more flexible utilization of leather materials enabled the production of anatomically compatible forms (Johnston & Woolley, 2015). These innovations enhanced comfort and paved the way for footwear to evolve from a purely protective item into a personalized product.

By the 13th century, notable changes emerged in sole construction. The combined emphasis on durability and comfort led to the development of robust soles, while the pursuit of quality played a decisive role in leather selection. Transformations in the economic and social structure of the period began to redefine footwear as an object associated with individual taste (Johnston & Woolley, 2015).

In the 14th century, decorative perforations on the vamp brought aesthetic considerations to the forefront, enriching the visual appeal through patterned surfaces. Pointed-toe shoes known as *poulaine* became emblematic of contemporary fashion, and materials such as velvet and brocade were frequently employed alongside leather in vamp design (Bossan, 2007).



Figure 3: Chopine Shoe, 16th Century, Bata Shoe Museum (Riello & McNeil, 2006: 62).

In 15th-century Venetian aristocracy, elevated platform shoes known as *chopines* gained prominence. These designs were inspired by the wooden clogs (*nalın*) traditionally used in Turkish bathhouses (Bossan, 2007). Constructed from wood and cork and covered with luxurious textiles, *chopines* functioned as indicators of social status.

By the 16th century, the French court culture embraced slippers known as *escarfigons*, worn by both men and women. Made with satin or velvet vamps, these shoes reflected the era's refined aesthetic sensibilities (Bossan, 2007). Decorative elements such as silk roses and strap closures applied to leather vamps further enhanced the ornamental character of the footwear.



Figure 4: Italian Shoe with Blue Leather Vamp and Silver Embroidery, 17th Century, International Shoe Museum (Bossan, 2007: 46).

In the 17th century, heel design became a dominant feature in fashionable footwear. Rounded, low-profile forms gave way to square-based heels reaching heights of 2–3 inches (Johnstone & Woolley,

2015). The popularization of red-heeled shoes by Louis XIV transformed footwear into a symbol of aristocratic identity (Walford, 2007).

By the 18th century, the influence of the Rococo style shaped shoes with elegant curves and balanced proportions. Buckles, gemstone embellishments, and strap systems were frequently employed to enhance both functionality and ornamentation (Walford, 2007). As the middle class experienced economic ascension, access to luxury footwear increased, and fashion began to appeal not only to the elite but to a broader public (Johnstone & Woolley, 2015).



Figure 5: Embroidered Boot Example (Görünür, 2014: 167).

Following the Industrial Revolution in the 19th century, the use of rubber, elastic, and textile materials in footwear production increased significantly. Side-gored models such as the Chelsea boot gained widespread popularity (Pendergast & Pendergast, 2004). Ottoman weaving techniques attracted considerable interest across Europe, with kilim patterns and curvilinear vegetal motifs frequently incorporated into vamp designs (Walford, 2007).



Figure 6: Stiletto-Heeled Shoe with Blue Silk Vamp (Walford, 2007: 198).

In the 20th century, the impact of global warfare brought forth a shift toward minimalist and functional footwear design (McDowell, 1994). In subsequent decades, stiletto heels, plastic vamps, and athletic models emerged as dominant fashion trends (Yip & Cheung, 2016). Iconic examples such as Converse sneakers and pump shoes evolved into cultural symbols (Pendergast & Pendergast, 2004). Footwear became a medium for expressing both social developments and individual identity.

In Turkish culture, shoes have served not only as functional garments but also as reflections of social status and aesthetic sensibility (Kuru & Paksoy, 2008). Throughout the state formations of Turkic peoples in Central Asia, harsh climatic conditions and a nomadic lifestyle necessitated durable clothing. Riding, being a fundamental aspect of daily life, led to the widespread use of thick garments and boots (Ögel, 1985).



Figure 7: Examples of Leather and Felt Boots Worn by Turks (Shamans) (Ögel, 1985: 125).

Footwear terminology within the Turkic world is remarkably rich (Kuru & Paksoy, 2014). In addition to commonly used terms such as *başmak*, *edik*, *çarık*, and *çedik*, lesser-known designations like *sokman*, *kefiş*, *kelik*, and *kepiç* also exist (Birekul, 2015). This lexical diversity reflects the classification of shoes according to their formal characteristics and functional contexts (Şen, 2003). For instance, the earliest

form of leather boots was referred to as *oguk* or *uguk*, while shorter boot styles were denoted by terms such as *edük* and *etük* (Ögel, 1985).

Due to the non-sedentary nature of Turkic communities, archaeological sites such as kurgans and the footwear found within them offer valuable insights into historical lifeways (Ekim, 2006). A striking example is the leather boot unearthed in 1948 from the Pazyryk Kurgan and now housed in the Hermitage Museum. With a shaft height of 36 cm, the boot features intricate decorative techniques including carving, embroidery, and appliqué, executed using leather, textile, and metal materials (Ekim, 2006).



Figure 8: Women's Boot Found in the Pazyryk Kurgan (Salman, 2013: 119).

Footwear associated with Scythian culture plays a pivotal role in understanding early Turkic shoemaking traditions. While the Persepolis reliefs depict boot shafts extending to the knee without heels, the fur shoe discovered in the Altai Karakol Kurgan documents alternative forms (Arık, 2008). Boots from this period were crafted from leather, felt, and hide, often featuring pointed-toe designs.

The diversification of footwear during the Seljuk and Ottoman periods is particularly noteworthy (Çoruhlu, 1995). In the Great Seljuk and Anatolian Seljuk eras, various types such as *oguk*, *çarık*, *başmak*, *dolak pataya*, and *samda* were worn (Salman, 2013). *Dolak pataya* is defined as a distinctive boot style that was wrapped up to the knee and worn with socks layered over it.

In the Ottoman period, footwear terminology was shaped by social structure and occupational roles. Terms such as *başmak*, *cicime*, *çapula*, *fotin*, and *mest* became widespread (Koçu, 2015). Ottoman shoes of the 16th and 17th centuries reflected the decorative arts of the era, with noticeable design shifts influenced by Western aesthetics (Görünür, 2014). Women's shoes were often crafted in the *potin* form, elegantly designed with dival-embroidered fabrics. Moreover, the colors and forms of footwear were regulated by imperial decrees, correlating with the wearer's age, profession, and social status (Naksali, 2006: 195).

2. METHODOLOGY

This study aims to conduct a detailed examination of fantasy-style shoes and slippers housed in museums and private collections in Konya. Throughout the research process, a descriptive, non-interventionist observational method—specifically the survey model—was employed. This model offers an approach that seeks to define the phenomenon, individual, or object under investigation as it exists within its natural context and conditions (Karasar, 2013).

The research design is based on the single survey model, which enables the evaluation of variables at the individual level in terms of type and quantity. Within this framework, each item is examined separately, and both formal and quantitative data are presented (Karasar, 2013).

Four primary techniques were utilized during the data collection phase. First, academic literature relevant to the subject was reviewed. This was followed by fieldwork, and the data were further supported through observation and interviews. To ensure a systematic evaluation of the shoe and slipper samples, a specialized observation form was developed, allowing objective data to be recorded through standardized documentation.

The research universe comprises fantasy-style shoes and slippers located in the central districts of Konya and its surrounding areas. The sample includes items from the A.R. İzzet Koyunoğlu Museum and Library, the Konya Ethnography Museum, the Nasreddin Hoca Archaeology and Ethnography Museum, the Seydişehir Municipality Museum (Adile Baysal House of Culture and Art), as well as various private

collections. An unstratified element sampling method was adopted, which assumes that all individuals within the universe have an equal probability of being selected (Karasar, 2013).

In total, 14 examples of fantasy shoes and slippers were examined. These include 4 from the A.R. İzzet Koyunoğlu Museum and Library, 3 from the Konya Ethnography Museum, 1 from the Nasreddin Hoca Archaeology and Ethnography Museum, 1 from the Seydişehir Municipality Museum (Adile Baysal House of Culture and Art), and 5 from private collections. The examined footwear items are historically situated within a timeframe spanning from the 18th to the 20th century.

2.1. 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.

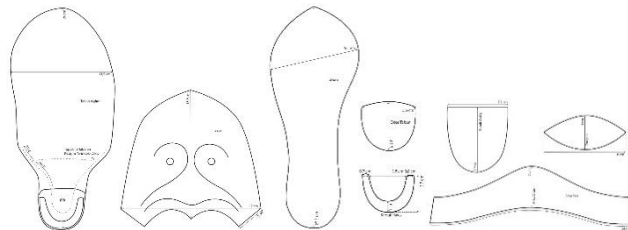
3. FINDINGS

As a result of the research, visual documentation, technical drawings indicating dimensions, and descriptive information pertaining to the examined fantasy-style shoes and slippers are presented below.

Photograph 1: Top View, Underside Top View, Side View, Rear View, Decorative Detail View, Heel Detail View



Technical Drawing 1: Full Sole Layout, Upper, Sole, Heel Base and Metal Plate Component, Heel Cushion, Sock Insert, and Lateral Upper Segment



The bridal shoe, dated to the 18th century and acquired through purchase for the Galeri Türkmen collection, remains in its original, unrestored condition. The upper is constructed from green stingray leather (*sağrı*) and brown leather lining, joined by hand stitching. The shoe comprises an upper, vamp lining (*mostra*), a leather sole, and a heel formed from 26 layers of leather, all assembled manually. The heel is secured with nails and pointed silver metal horseshoe fittings.

The surface of the upper is adorned with black metal sequins and silver rivets, while decorative embroidery in red, yellow, and cream threads has been applied using the *needle-back* technique (*iğne ardı nakışı*). The shoe features a pointed toe, high heel, and a sharply scalloped throat line. Structurally, it consists of the upper, vamp lining, sole, and heel. Corresponding to a size 36, its dimensions are as follows: sole length 22.1 cm; ball width 9.1 cm; rear center height 5 cm; heel height 6.75 cm.

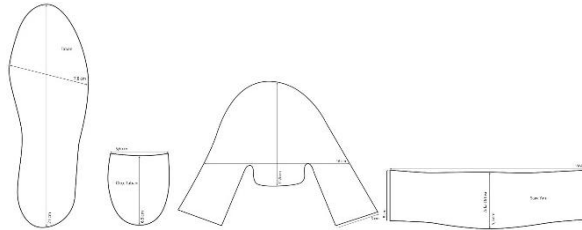
In terms of decorative composition, stylized ram's horn motifs are arranged from the throat to the toe, interspersed with circular rivets and enriched with four-petaled floral elements and leaf forms. Contour lines are defined using metal sequins.

Design Analysis: The principles of unity, symmetrical balance, and dominance are evident in the ram's horn motifs. Color contrast is achieved through red and yellow embroidery against a green background, while formal contrast is expressed through the juxtaposition of floral and geometric motifs. The placement of motifs adheres to the principles of rhythm and repetition.

Photograph 2: Top View, Bottom View, Side View, Decorative Detail View, Additional Decorative Detail View



Technical Drawing 2: Sole and Heel Base, Upper, Lateral Upper Segment



The women's shoe, dated to the 19th century, was donated to the museum collection by A.R. İzzet Koyunoğlu in 1986 and remains unrestored. Burgundy velvet upper segments are bordered with black leather piping; the lining is made of beige leather. The black leather sole is hand-stitched, while the beige *mostra* is adhered to the structure. The brown heel, composed of five stacked layers of leather, is affixed with nails. The surface of the upper is embellished with *dival* embroidery executed in copper-colored *kılaptan* thread.

The shoe features a rounded toe, straight throat line, and tongue. Structurally, it consists of the upper, vamp lining (*mostra*), sole, and heel. Corresponding to size 34, its measurements are: sole length 21 cm; ball width 7.8 cm; rear center height 5.5 cm; heel height 1 cm.

In terms of decorative composition, a laurel wreath motif extends from the toe toward the sides. On the left shoe, a *tuğra* (imperial monogram) is positioned, while a crescent appears on the right. Narcissus flowers are embroidered intermittently across the upper surface. Contour lines are defined using black piping.

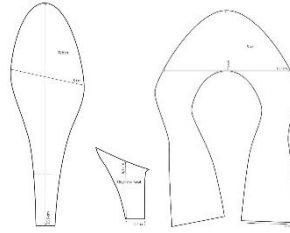
Design Analysis: The laurel wreath motif reflects symmetrical balance; the *tuğra* and crescent symbolize dominance. Color contrast is achieved through golden-yellow thread and black piping against the burgundy background. Formal contrast is expressed through the juxtaposition of the *tuğra* and

crescent, while rhythmic flow is conveyed by curvilinear branches and repetition through the placement of narcissus motifs.

Photograph 3: Top View, Bottom View, Side View, Upper Detail View



Technical Drawing 3: Lateral Cross-Section of Sole and Heel, Upper



The women's engagement shoe, dated to the 20th century, was custom-made in Konya by Kemal Nalvuran for Petule Oturanç and remains unrestored. The light pink satin upper is joined to the white leather lining at the rear center seam using machine stitching; edge seams are reinforced with topstitching. The dark brown leather sole is hand-stitched, and the white *mostra* is adhered to the sole. The heel is covered with light pink lace and satin fabric, and its cap is secured with nails.

The shoe features an almond-shaped toe, high heel (one side straight, the other curved), and a contoured throat line. Structurally, it comprises the upper, *mostra*, sole, and heel. Corresponding to size 37, its measurements are: sole length 23 cm; ball width 8 cm; rear center height 7 cm; heel height 7.5 cm.

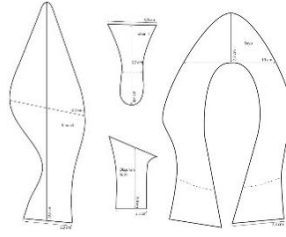
In the decorative composition, rose, four-petaled floral, branch, and leaf motifs are embroidered onto a honeycomb-patterned lace ground, arranged to cover both the upper and heel. The integration of geometric texture with botanical forms achieves aesthetic cohesion.

Design Analysis: The placement of motifs follows principles of asymmetrical balance and variable repetition, generating a natural rhythm. The tonal harmony between the light pink satin and matching lace fabric reinforces visual unity.

Photograph 4: Top View, Top View (duplicate), Side View, Upper Detail View, Heel Detail View



Technical Drawing 4: Sole I, Sole II, and Lateral Cross-Section of Heel, Upper



The bridal shoe, dated to the 20th century, was custom-made by Kemal Nalvuran for the Petule Oturan collection. The shoe has undergone restoration, during which its original slender heels were replaced with a thicker version; signs of color abrasion are visible on the cream-colored *mostra*. The upper is composed of patterned cream-colored knitted fabric and cream-colored leather. Leather lining is used in the *fort* section. The upper, machine-stitched at the rear center, is bordered with topstitching. The beige leather sole and cream-colored *mostra* are adhered to the structure. The heel, covered in leather, features a beige leather layer and a silver-colored metal cap, both secured with nails.

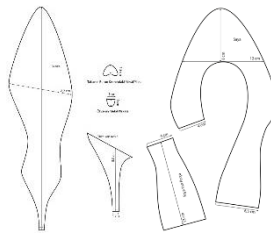
The shoe has a pointed toe, high heel (one side straight, the other curved), and a contoured throat line. Structurally, it consists of the upper, *mostra*, sole, and heel. Corresponding to size 37, its measurements are: sole length 23 cm; ball width 8.2 cm; rear center height 7.3 cm; heel height 7 cm.

In the decorative composition, voluted borders and horizontal lines are distributed across the honeycomb-textured fabric with geometric balance. On the front surface, the volute motifs convey dominance and full repetition. The tonal harmony between the knitted fabric and the edge piping contributes to the overall visual cohesion.

Photograph 5: Top View, Bottom View, Side View, Ornamentation Detail View, Sole Detail View



Technical Drawing 5: Sole, Metal Plate, Heel Metal Plate and Lateral Cross-Section of Heel, Upper and Upper Side Component



The fantasy shoe, dated to the 20th century, was custom-made by Kemal Nalvuran for Petule Oturan and is preserved in the collection without restoration. Signs of wear are visible on the upper, heel, and *mostra*. The green leather upper is machine-stitched to a beige leather lining; the edge of the upper is reinforced with topstitching. The tan-colored leather sole is adhered to the structure, along with a beige *mostra* and a silver-colored metal toe plate. The wooden heel is covered in green leather and secured with a brass-colored metal cap affixed by nails.

The shoe features a pointed toe, stiletto heel, and a contoured throat line. Structurally, it consists of the upper, *mostra*, sole, and heel. It corresponds to size 37, with the following measurements: sole length 23 cm; ball width 8.2 cm; rear center height 6.5 cm; heel height 10 cm.

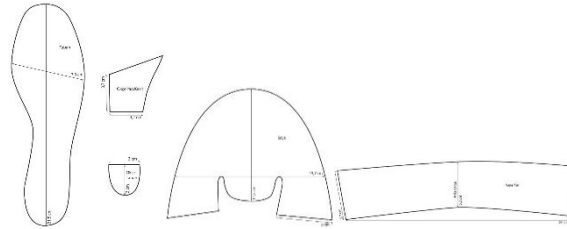
In the decorative composition, a centrally placed rose motif is positioned on the front surface of the upper. Teardrop-shaped perforations are arranged between lines extending toward the sides and toe, creating a visual effect of outward movement from the center.

Design Analysis: The rose motif is emphasized through principles of dominance and central placement. Teardrop forms and linear elements establish rhythmic cohesion via symmetrical balance and intermittent repetition.

Photograph 6: Top View, Bottom View, Side View, Front Detail View, Rear Detail View



Technical Drawing 6: Sole, Lateral Cross-Section of Heel and Heel Base, Upper, Upper Side Component



The women's shoe, dated to the 20th century, was acquired by the Konya Ethnography Museum through purchase. It remains unrestored; however, separation in the upper seams, detachment of the heel cap, and thread unraveling in the ornamentation have been observed. The burgundy velvet upper segments are bordered with tan leather piping and paired with brown leather lining and *mostra*. The upper is assembled using concealed machine stitching, while the leather sole and heel are secured through hand stitching and nails. The heel is covered in burgundy velvet, and production information is stamped onto the *mostra* using embossing technique.

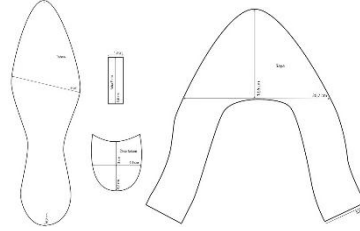
The shoe features a rounded toe, straight throat line, and tongue detail. Structurally, it consists of the upper, *mostra*, sole, and heel. Corresponding to size 35, its measurements are: sole length 21.5 cm; ball width 7.3 cm; rear center height 5.2 cm; heel height 5 cm.

In the decorative composition, motifs of flax and forget-me-not flowers, stylized tulips, leaves, and branches are executed in *dıval* embroidery, interspersed with *kurt* and *tırtıl* metal threads. Botanical and geometric forms are symmetrically arranged on the front and rear of the upper, emphasizing principles of dominance and central alignment. The contrast between the golden-yellow threads and the burgundy background establishes visual tension and rhythmic structure. The ornamentation is completed with a ribbon bearing the inscription “yerli mamulat” (local product) and surrounding circular motifs on the *mostra*.

Photograph 7: Top View, Bottom View, Side View, Ornamentation Detail View



Technical Drawing 7: Sole, Rear Welt and Heel Base, Upper



A women's shoe dated to the 20th century was donated to the Konya Ethnography Museum by Memnune Arıkan. No restoration has been carried out, and unraveling is observed in the embroidered upper. The upper is composed of black velvet and leather segments, joined to a tan-colored leather lining by machine stitching, with edge piping applied using leather bias tape. The sole is made of leather and affixed with wooden pegs. The black leather heel is constructed in layered form and secured with nails. The insole is tan leather, and production information has been added using a stamping technique.

The shoe features an almond-shaped toe, a slightly curved throat line, and a heeled structure. Its components include the upper, insole, sole, and heel. Measurements corresponding to size 43 are as follows: sole length 28.2 cm; ball width 9 cm; back height 5.8 cm; heel height 1.5 cm.

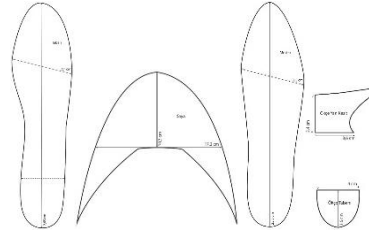
The decorative composition consists of hand-embroidered floral motifs—violets, buds, and forget-me-nots—along with leaf-branch connections, executed in silk threads of pomegranate, salmon, yellow, purple, lilac, pink, and antique gold tones. These motifs are distributed across the upper surface.

Design analysis reveals the principle of unity established among the motifs, with asymmetrical balance contributing to a natural distribution. The violet motif is emphasized through the principle of dominance and central positioning. Vivid colors on the black background create deceptive contrast and rhythmic structure, while variable repetition completes the composition.

Photograph 8: Top View, Bottom View, Side View, Upper Embroidery Detail View, Insole Embroidery Detail View



Technical Drawing 8: Sole, Upper, Insole, Heel Cross-Section, Heel Base



A women's slipper dated to the 19th century was donated to the museum collection in 1986 by A.R. İzzet Koyunoğlu. It is exhibited without restoration, and signs of deterioration are visible, including velvet shedding on the upper and insole, embroidery thread loss, and detachment of the heel cap. The purple velvet upper is hand-stitched to a cotton lining of matching color. A cream-colored bias is affixed to the edge of the insole using the hristo stitch. The upper, insole, and leather sole are adhered together, while the gold-gilded wooden heel is secured with nails.

The slipper features an upturned almond-shaped toe, a curved throat line, and a heeled structure. Its components include the upper, lining, insole, sole, and heel. Size 41 measurements are as follows: sole length 26.5 cm; ball width 7.1 cm; heel height 3.4 cm (4.5 cm on the left shoe).

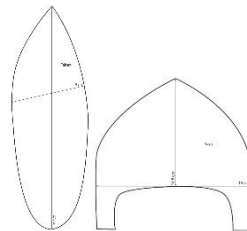
The decorative composition includes a centrally placed mountain tulip motif on the upper, surrounded by leaf elements. On the insole, a narcissus flower is positioned centrally, flanked by leaves and stylized tulips. A soutache cord outlines the throat line of the upper, forming a contour.

Design analysis reveals that the floral and foliate motifs are arranged according to the principles of symmetrical balance and central emphasis. The mountain tulip is highlighted through the principle of dominance. Golden-yellow embroidery on the purple ground, executed with cord and chenille threads, creates chromatic contrast. Leaf motifs establish rhythm, while the bias tape is applied with full repetition. The use of botanical motifs contributes to visual cohesion through harmony of form and color.

Photograph 9: Sole, Upper



Technical Drawing 9: Top View, Bottom View, Side View



A men's slipper dated to the 19th century was donated to the museum collection in 1986 by A.R. İzzet Koyunoğlu. It is exhibited without restoration, and surface darkening is observed on both the upper and insole. The tan-colored leather upper is hand-stitched to a dark brown leather lining, with the edge piping manually affixed. The upper, insole, leather sole, and horseshoe-shaped heel components are joined by hand stitching. Stylized pomegranate motifs are applied to the upper and insole using a stamping technique.

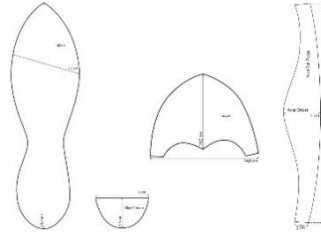
The slipper features an upturned pointed toe, a straight throat line, and a horseshoe-shaped heel. Its structural components include the upper, lining, insole, sole, and heel section. Size 42 measurements are as follows: sole length 27.5 cm; ball width 9 cm.

The decorative composition includes a pomegranate motif placed at the throat line, flanked by diverging linear elements. On the insole, a radiating arrangement of pomegranate motifs completes the composition. The contrast between the tan upper and the dark brown insole establishes chromatic opposition, while the use of similar motifs ensures formal harmony.

Photograph 10: Top View, Bottom View, Side View, Upper Embroidery Detail View



Technical Drawing 10: Sole, Heel Base, Upper, Upper Side Panel



A women's slipper dated to the 19th century was donated to the A.R. İzzet Koyunoğlu Museum and Library in 1969 by Nihal Gündüz. The object has undergone restoration; the insole has been renewed, while tears are observed in the upper lining and sole. The navy blue nubuck upper is machine-stitched to a cream-colored leather lining, and a cream leather bias is applied to the throat line. The upper, leather sole, and insole are joined by hand stitching, with an additional leather layer affixed beneath the sole. The heel is made of brown leather and secured with nails.

The slipper features an upturned pointed toe, a low heel, and an inwardly curved throat line. Its structural components include the upper, lining, insole, sole, and heel. Size 39 measurements are as follows: sole length 24.7 cm; ball width 7.7 cm; back height 5 cm; heel height 0.4 cm.

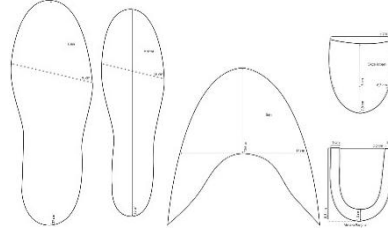
The decorative composition includes a cross motif enclosed within a medallion at the toe, four-petaled floral and leaf motifs on the lateral sides, and arc-shaped lines combined with circular motifs distributed across the upper surface. Circular and foliate embellishments are also present at the back center.

Design analysis reveals that the motifs are arranged with symmetrical balance. The cross motif is emphasized through the principle of dominance, while the arc-shaped bands reflect axial emphasis. The contrast between the navy blue ground and the cream-colored leather, along with copper embroidery threads, enhances chromatic opposition. Principles of rhythm and repetition contribute to the overall visual cohesion.

Photograph 11: Top View, Bottom View, Insole Detail View



Technical Drawing 11: Sole, Insole, Upper, Heel Base, Insole Segment



A men's slipper dated to the 20th century was acquired by the Nasreddin Hoca Archaeology and Ethnography Museum through donation. It is currently housed in storage and has not undergone restoration; however, wear is observed on the sole. The brown leather upper is joined to a light brown lining and insole using both machine and hand stitching. The piped throat line and edge strip details are manually finished. The leather sole is hand-stitched, and the two-layered leather heel is secured with nails.

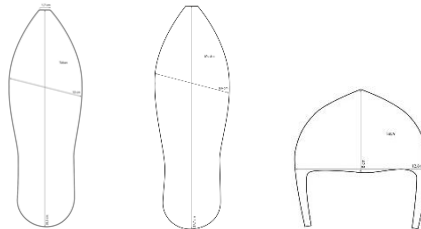
The slipper features a rounded toe, a gently curved throat line, and a heeled structure. Its components include the upper, lining, insole, sole, and heel. Measurements corresponding to size 42 are as follows: sole length 27 cm; ball width 10 cm; heel height 1 cm.

No decorative elements are present; however, the plain form and utilitarian construction exemplify the typical characteristics of men's indoor slippers from the period.

Photograph 12: Top View, Bottom View, Side View, Insole Embellishment Detail View



Technical Drawing 12: Sole, Insole, Upper



A women's slipper dated to the 19th century was acquired by the Konya Ethnography Museum through donation. It remains unrestored; folding marks are visible on the leather upper, and sequin loss has been observed on the insole. The tan-colored leather upper and lining are joined by machine stitching, while the purple velvet insole and leather sole are assembled using hand stitching. Reinforcement stitching in cream thread has been applied along the edges of the sole.

The slipper features an upturned pointed toe, no heel, and a straight throat line. Structurally, it consists of the upper, lining, insole, and sole. Measurements corresponding to size 42 are: sole length 27.7 cm; ball width 9.4 cm.

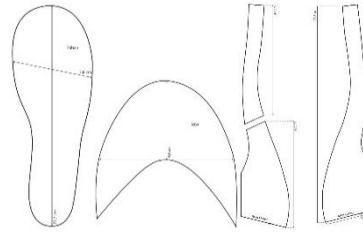
In the decorative composition, linear accents and a stylized pomegranate motif are embroidered at the throat and front center of the upper. On the insole, motifs of narcissus and leaf clusters are executed in *dival* embroidery using gold-colored *kılaptan* thread, chenille wire (*tırtıl tel*), and sequins.

Design Analysis: The insole decoration is arranged with symmetrical balance, establishing a tactile contrast between the plain leather upper and the richly textured velvet insole. Narcissus and leaf clusters convey rhythm, while chenille wire and sequins are placed according to the principle of intermittent repetition.

Photograph 13: Top View, Bottom View, Side View, Upper Embellishment Detail View



Technical Drawing 13: Sole, Upper, Components Surrounding the Platform Heel



This women's engagement slipper, dated to the 20th century, was purchased by Nurcihan Mıhladı from İzmir Kemeraltı and is currently preserved within a display case in the collection. The slipper has undergone restoration. The leather covering the platform heel exhibits surface separations, and breaks are visible in the stitching and embroidery. Missing beads have been replaced with honey-colored sand beads.

The black satin upper is joined to a tan leather lining using straight machine stitching. The insole and platform heel are attached with zigzag stitching, and the wooden sole, covered in leather, is affixed with adhesive. Decorative elements include embroidery in pink, cream, and green silk threads, complemented by gold-colored stitching and detailed with glass and sand beads.

The slipper features a rounded toe, a platform heel, and a curved throat line. Structurally, it comprises the upper, lining, insole, platform heel, and sole. Measurements correspond to size 35: sole length 21.7 cm; ball width 7.8 cm; heel height 5.8 cm.

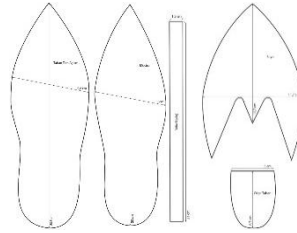
In the decorative composition, centrally placed stylized tulip and daisy motifs are accompanied by leaves extending toward the front and sides. Beaded borders along the throat and edges create a contouring effect.

Design Analysis: The floral and foliate motifs are arranged with symmetrical balance. The stylized tulip is emphasized through the principle of dominance. The vivid colors embroidered on the black background establish chromatic contrast. The leaves convey rhythm, while the beaded borders are organized according to the principle of full repetition.

Photograph 14: Top View, Bottom View, Side View, Upper Embellishment Detail View



Technical Drawing 14: Fully Extended Sole, Insole, Edge Binding Component, Upper, Heel Base



This women's slipper, dated to the 20th century, was donated to the Seydişehir Municipal Museum by Ziyne Özden and is currently on display within the collection. It remains unrestored; wear consistent with use is visible on the sole. The dark green flannel upper is machine-stitched to a cream-colored lining, and a gold-toned latex binding has been applied to the throat edge. The pink satin insole is adhered to the sole, which is made of beige leather and hand-stitched using leather cord. The low wooden platform heel is affixed by adhesive.

The slipper features a pointed toe, a low platform heel, and a sharply indented throat line. Structurally, it comprises the upper, lining, insole, sole, and heel. Measurements correspond to size 41: sole length 28 cm; ball width 9 cm; heel height 1.5 cm.

In the decorative composition, daisy and stylized leaf motifs are embroidered onto the flannel upper using sequins and beads. A grass-green pompom is affixed to the toe. The motifs are arranged in a grid and diagonal line configuration, while the gold-colored edge binding provides a contouring effect.

Design Analysis: The floral and foliate motifs are arranged with symmetrical balance. The pompom and motif colors are emphasized through the principle of dominance. The green upper and pink insole establish a complementary contrast, while chromatic oppositions and rhythmic placement contribute to visual cohesion.

4. CONCLUSION

Traditional footwear construction and ornamentation techniques hold a significant place within Turkish handicrafts. While recent years have witnessed a proliferation of studies on traditional clothing culture, research specifically focused on footwear remains comparatively limited. Accordingly, this study contributes valuable data toward the documentation and preservation of cultural heritage.

Within the scope of the research, a total of 14 shoes were examined, sourced from both museum and private collections: 4 from the A.R. İzzet Koyunoğlu Museum, 3 from the Konya Ethnography Museum, 1 from the Nasreddin Hoca Museum, 1 from the Seydişehir Municipal Museum, and 5 from private collections.

In terms of form and dimensional characteristics, women's shoes generally correspond to sizes 35–37, while men's slippers range between sizes 42–43. Ball width (milo) measures 7–8 cm in women's models and 9–10 cm in men's. The rear center height of women's shoes ranges from 5–7 cm, whereas it remains below 5 cm in men's slippers. Shaft height is observed exclusively in women's models, between 5–7

cm. Heel heights vary from 5–7 cm in women’s shoes to 1–2 cm in men’s and slipper models. Overall shoe length ranges from 21–23 cm in women’s footwear and 27–28 cm in men’s slippers.

Material analysis reveals that the most commonly used type is leather sole (*kösele*). Leather uppers, linings, and piping serve both functional and aesthetic purposes. Fabrics such as velvet, satin, and flannel provide visual texture, while embellishments are diversified through the use of metal, beads, sequins, thread, and—rarely—stingray leather. In terms of color analysis, vibrant hues such as green, burgundy, purple, and black dominate the uppers; beige and brown tones appear in linings; and purple velvet and pink satin textures are prominent in insoles. Decorative colors include shades such as coral, gold, lilac, and emerald.

From a technical production standpoint, hand stitching is prevalent, while machine stitching (including blind, edge, zigzag, and *hristo* basting) is employed for detailing. Assembly techniques include nailing, gluing, and riveting. Ornamentation methods encompass *dival* embroidery, stamping, and both hand and machine embroidery. Morphologically, pointed, rounded, and almond-shaped toe types are observed, along with straight and curved throat lines. Heels appear in leather, wooden, platform, and horseshoe forms. Each shoe comprises the upper, insole, sole, and heel—components that collectively ensure both aesthetic and functional integrity.

The ornamental practices in traditional Turkish shoemaking reflect both the artisan’s meticulous craftsmanship and the cultural diversity embedded in regional aesthetics. Delicate decorative materials such as silk, *kılaptan* thread, and *sutaşı* braid are combined with sequins, beads, glass, and leather fragments to create visual vibrancy and rich tactile surfaces. Techniques including *needle-back* stitching, *dival* embroidery, couching, and machine embroidery integrate manual labor with period-specific production technologies. Upper fabrics such as leather, satin, flannel, and nubuck provide suitable surfaces for embellishment, while stamping methods convey both aesthetic and functional content. In certain examples, the absence of ornamentation reflects utilitarian simplicity, whereas in others, intricate and colorful applications reveal the artisan’s signature touch.

In decorative compositions, motifs such as roses, violets, narcissus, mountain tulips, leaves, and garlands generate rhythm and movement, while geometric forms like honeycomb and hexagons contribute to surface balance. Symbolic elements including the *tuğra* (imperial monogram), crescent, stylized pomegranate, and ribbons inscribed with “yerli mamulat” (local product) enhance the narrative dimension of the ornamentation. The central placement of motifs and their containment within contour lines lend the compositions a balanced and cohesive visual structure.

Design analysis based on 14 footwear samples reveals that the principle of symmetrical balance is the most frequently applied. Other design principles are distributed as follows: dominance (21%), rhythm (19%), contrast (17%), repetition (14%), gradation (11%), unity (10%), and appropriateness (8%). Dominant motifs such as the *tuğra*, tulip, and medallion are emphasized through scale and placement; rhythm and repetition are achieved through floral and geometric embellishments; contrast is highlighted via color and texture.

Motifs are arranged through central and axial configurations, establishing focal points that reinforce visual perception. Formal unity and contrast relationships contribute to the overall coherence of the design. Traditional footwear, through its ornamentation, transcends mere aesthetics to become a medium of cultural expression.

Over time, transformations in production and decorative techniques have occurred. Hand stitching has been replaced by machine methods, and embroidery has given way to more economical solutions such as gilded paint. Traditional materials like leather have diversified through the use of alternative textiles. Commercial interactions during the Ottoman period introduced new forms, which were reinterpreted through Turkish embroidery techniques. Thus, traditional *başmak* slippers have evolved into richly adorned shoes, becoming carriers of cultural identity.

5. RECOMMENDATIONS

Traditional Turkish footwear constitutes not only an aesthetic object but also a historical and sociological heritage. Therefore, production techniques should be documented through original examples preserved in museums and private collections. Traditional decorative arts such as *dival* embroidery must be

transmitted to future generations through master-apprentice relationships and formal educational institutions. Specialized programs should be established within vocational high schools, public education centers, and universities.

To sustain and revitalize production, artisans must be provided with financial and logistical support, and their working conditions should be improved. Local governments and state institutions should organize supportive mechanisms, promoting traditional footwear at both national and international levels through festivals, exhibitions, and trade fairs.

The growing global interest in ethnic design details presents an opportunity to integrate traditional Turkish footwear into contemporary design through stylized reinterpretations. These approaches should be supported by export-oriented strategies, ensuring not only the preservation of cultural heritage but also its transmission into the future.

REFERENCES

- Arık, R. (2008). *Türk Kültür Tarihinde Kurganlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Atmaca, E., A. (2014). *Temel Tasarım* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Birekul, M. (2015). Ayakkabı. Konya Ansiklopedisi. 1, 354-355. Konya: Konya Büyük Şehir Belediyesi.
- Blundell, S. (2006). *Women in Ancient Greece*. Harvard University Press.
- Bossan, M.,J. (2007). *The Art Of The Shoe*. Çin: Grange Books.
- Choklat, A. (2012). *Footwear Design* (1nd ed.). China: Laurence King
- Çınar, K., & Çınar, S. (2018). *Temel Tasarım* (1. Baskı). Konya: Dizgi Ofset.
- Çoruhlu, T. (1995). Eski Ayakkabılar. *İlgi Dergisi*, Mayıs Sayısı, 81.
- Ekim, T. (2006). *Bozkır Kültüründe Giyim ve Ayakkabı*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Girotti, A. (1996). *Shoes: A Celebration of Style and Function*. London: Thames & Hudson.
- Girotti, E. (1996). *Footwear*. California: Chronicle Books.
- Goetz, W., P. (1994) Çedik. Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi, 9, 39. İstanbul. Hürriyet Ofset Matbaacılık ve Gazetecilik.
- Görünür, A. (2014). *Osmanlı'da Ayakkabı Kültürü*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Görünür, L. (2010). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminden Kadın Giysileri*. İstanbul: Sadberk Hanım Müzesi.
- Görünür, L. (2014). *Pabuç*. İstanbul: Mas Matbaacılık San. ve Tic. A.Ş.
- Johnston, L. & Woolley L. (2015). *Shoes A Brief History*. London: V&A Publishing.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçu, R. E. (2015). *İstanbul Ansiklopedisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kuru, S., & Paksoy, A. (2014). Ayakkabı Modası Perspektifinde Kahramanmaraş Çarık ve Yemenilerinin Yaşam Seyrinin Değerlendirilmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 7 (14), 99-122.
- Kuru, S., & Paksoy, C. A. (2008). *Anadolu'da Ayakkabı Kültürü ve Cumhuriyet Dönemi Ayakkabı Kültürü*. ICANAS Bildiriler II, Ankara, Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Cilt 2, 821-836.
- McDowell, C. (1994). *Shoe Fashion And Fantasy*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Merçil, E. (2000). *Türkiye Selçukluları'nda Meslekler* (1. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Naksali Gürsoy, E. (2006), *Anadolu'nun Ayak Sesleri*, National Geographic Türkiye, National Geographic Society 'nin Resmî Yayını, Eylül, No. 65. 195.

- Naksali, M. (2006). *Osmanlı Giyim Kuşamında Renk ve Statü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ögel, B. (1985). *Türk Kültür Tarihine Giriş Türklerde Giyecek ve Süsleme* (5. Sayı) (2. Baskı). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Ögel, B. (1985). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Pendergast, S., & Pendergast, T. (2004). *Fashion, Costume, and Culture: Clothing, Headwear, Body Decorations, and Footwear Through the Ages*. Detroit: UXL.
- Riello, G., & Mcnell, P. (2006). *A History From Sandals to Sneakers*. New York: Oxford International Publishers Ltd.
- Salman, F. (2013). *Başlangıcından Anadolu Selçuklularının Sonuna Kadar Türklerde Kıyafet Biçimleri* (1. Baskı). Erzurum: Zafer Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Salman, M. (2013). *Türk Minyatürlerinde Giyim ve Ayakkabı*. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Yayınları.
- Şen, M. (2003). *Ayakkabı İle İlgili Kelimeler Üzerine*. Ed. Emine Gürsoy Naskali, Ayakkabı Kitabı, İstanbul: Kitabevi.
- Walford, J. (2007). *The Seductive Shoe*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Yip, P., & Cheung, M., (2016). *Shoe Design A Handbook For Footwear Designers* (2nd ed.). China: Fashionary International Ltd.

Electronic Sources

Virtual 1: <https://mnch.uoregon.edu/collections-galleries/great-basin-sandals>

Virtual 2: <https://www.nytimes.com/2010/06/10/science/10shoe.html>, Erişim Tarihi: 26.08.2020.

Araştırma Makalesi / Research Article

The Aesthetics of Decoration in Footwear: A Design Analysis of Fantasy Shoes and Slippers Found in Konya Museums

Ayakkabıda Süsleme Estetiği: Konya Müzelerinde Bulunan Fantazi Ayakkabı ve Terliklerin Tasarım Analizi

Selda GÜZEL



& Asude MIHLADIZ KANDAL



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.400](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.400)

Geliş/Received: 13/12/2025

Kabul/Accepted: 25/02/2026

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. Giriş

Ayakkabı, yalnızca bedensel bir gereksinimi karşılayan giyim eşyası değil, aynı zamanda toplumların kültürel, estetik ve sosyal değerlerini yansıtan önemli bir unsurdur. Başlangıçta yalnızca ayakları doğal çevreye karşı koruma amacı güden bu nesne, zamanla sosyal anlamlar kazanan bir simgeye dönüşmüştür. Erken dönem insanları, bedenlerini korumak için otlar, kabuklar ve hayvan derileri gibi malzemeleri kullanmış ve ayakkabının ilkel formlarını üretmişlerdir (Pendergast & Pendergast, 2004). Ayakkabı terminolojisi Türk dünyasında son derece zengindir (Kuru ve Paksoy, 2014). Başmak, edik, çarık ve çedik gibi sık kullanılan isimlerin yanı sıra sokman, kefiş, kelik ve kepiç gibi daha az bilinen terimler de mevcuttur (Birekul, 2015). Bu çeşitlilik, ayakkabıların biçimsel özelliklerine ve kullanım alanlarına göre farklı adlarla anıldığını gösterir (Şen, 2003).

Özellikle süsleme unsurlarıyla öne çıkan fantazi ayakkabı ve terlikler, ait oldukları dönemin zanaatkarlık geleneğini, moda anlayışını ve toplumsal konum göstergelerini ortaya koymaktadır. Bu araştırma, Konya'daki çeşitli müzelerde ve özel koleksiyonlarda korunan geleneksel fantazi ayakkabı ve terlikleri ele almaktadır. 18–20. yüzyıllara tarihlenen kadın ve erkek örnekleri; kullanım biçimleri, üretim teknikleri, malzeme yapıları ve bezeme özellikleri bakımından incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ile Türklerin geleneksel ayakkabı kültürü, süsleme sanatları ve ayakkabı alanındaki zanaatkarlık tarihi ile ilgili bilgilerin kayıt altına alınması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Günümüzde üretimi büyük ölçüde sona ermiş olan bu eserler, Türk süsleme sanatı ve el sanatları tarihinin belgelenmesi açısından önemli kültürel miras öğeleridir. Bu bağlamda, söz konusu tasarım ürünlerinin belgelenmesi ve kültürel bellek içindeki yerlerinin korunarak gelecek kuşaklara aktarılması büyük önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada mevcut bir durumu betimlemeye dayanan ve müdahale içermeyen gözleme dayalı yöntemlerden biri olan tarama modeli türlerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modelinde her unsur ayrı ayrı ele alınarak biçimsel ya da niceliksel veriler ortaya konulmaktadır (Karasar, 2013). Araştırmanın evrenini Konya il ve çevre ilçelerindeki fantazi özellikler taşıyan ayakkabı ve terlikleri kapsamakta, örnekleme ise A.R. İzzet Koyunoğlu Müze ve Kütüphanesi, Konya Etnografya Müzesi, Nasreddin Hoca Arkeoloji ve Etnografya Müzesi, Seydişehir Belediye Müzesi (Adile Baysal Kültür ve Sanat Evi) ile özel koleksiyonlarda yer alan ilgili ayakkabılar oluşturmaktadır. Örnekleme belirlemede oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evrendeki tüm bireylerin eşit düzeyde seçilme olasılığı bulunduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2013). Verilerin elde edilmesinde veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu konu kapsamına uygun verilerin elde edilmesini sağlayacak şekilde araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Alan

araştırması esnasında incelenen ürünlerle ilgili gerekli bilgiler bu formlara kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 14 adet fantezi ayakkabı ve terlik örneği incelenmiştir.

3. Tartışma ve Sonuç

Geleneksel ayakkabı yapım ve süsleme teknikleri, Türk el sanatlarında önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda geleneksel giysi kültürü üzerine çok sayıda çalışma yapılırken, ayak giyeceklerine yönelik araştırmaların sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle kültürel mirasımızın korunması ve belgelenmesi açısından bu çalışma veri oluşturma niteliği taşıması nedeniyle önemlidir. Araştırmada müze ve özel koleksiyonlarda bulunan toplam 14 ayakkabı incelenmiştir. Örneklerden 4'ü A.R. İzzet Koyunoğlu Müzesi, 3'ü Konya Etnografya Müzesi, 1'i Nasreddin Hoca Müzesi, 1'i Seydişehir Belediye Müzesi ve 5'i özel koleksiyonlarda yer almaktadır.

İncelenen ayakkabılar ölçü olarak değerlendirildiğinde, kadın ayakkabılarının genellikle 35–37 numara, erkek ayakkabılarının ise 42–43 numara olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayakkabıların mulo genişliği kadınlarda 7–8 cm, erkeklerde 9–10 cm'dir. Kadın ayakkabılarının arka ortasının 5–7 cm, erkek terliklerinin ise 5 cm altında olduğu, konç yüksekliğinin de sadece kadın modellerde 5–7 cm arasında olduğu gözlemlenmiştir. Ökçe yüksekliği kadın ayakkabılarında 5–7 cm iken, erkek terliklerinde 1–2 cm'dir.

Ayakkabı ve terliklerin üretiminde en yaygın kullanılan malzeme köseledir. Deri malzeme sayalarda, astarlarda ve biyelerde işlevsel ve estetik amaçlı kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan kadife, saten ve pazen türü kumaşlar görsel açıdan doku sağlarken, metal, boncuk, pulun yanı sıra nadir olarak kullanılan vatoz derisi ile de süsleme özelliklerinde çeşitlilik sağlanmıştır. İncelenen örneklerde kullanılan renkler değerlendirildiğinde yeşil, bordo, mor ve siyah gibi canlı renklerin sayalarda, bej ve kahverengi tonlarının astarlarda, mor ve pembe renklerin mostrada, narçiçeği, altın, lila, zümrüt gibi tonlarında süslemelerde kullanımının ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayakkabı ve terliklerin dikişinde el dikişi yaygın olarak kullanılmış olup, makine dikiş türlerinden gizli dikiş, çima, zikzak ve hiristo teyel dikişleri de kullanılmıştır. Monte işlemlerinde çivi, yapıştırma ve mıhlama, süslemede ise dival işi, damgalama, elde ve makine nakışı teknikleri uygulanmıştır. Biçimsel açıdan değerlendirildiğinde genel olarak burun tiplerinin sivri, yuvarlak, badem; ağız yapısının düz ve kavislendirilmiş; ökçelerinin kösele, ahşap, dolgu ve nal formunda olduğu gözlemlenmiştir. Süsleme kompozisyonlarında gül, menekşe, nergis, dağ lalesi, yaprak ve narçiçeği gibi motifler, petek, altıgen gibi geometrik formlar ve Tuğra, hilal gibi semboller kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen 14 ayakkabı örneğinin tasarım özellikleri analiz edildiğinde, en çok simetrik denge ilkesinin uygulandığı ve bunu sırasıyla egemenlik (%21), ritim (%19), karşıtlık (%17), tekrar (%14), koram (%11), birlik (%10) ve uygunluk (%8) ilkelerinin takip ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Egemenlik ilkesi tuğra, lale ve madalyon motifleri ile sağlanırken, ritim ve tekrar ilkesi çiçek ve geometrik bezemelerde, karşıtlık ise renk ve dokularda kullanılmıştır. Motifler merkezi ve eksensel düzenlemelerle odak noktaları oluştururken, biçimsel birlik ve kontrast ilişkileri görsel algıyı güçlendirmektedir.

Zaman içerisinde üretim ve süsleme tekniklerinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda büyük bir dönüşüm yaşanmıştır. El dikişi yerini makineye, işleme teknikleri yaldızlı boya gibi ekonomik çözümlere bırakmıştır. Deri gibi geleneksel malzemeler farklı kumaşlarla çeşitlenmiş, Osmanlı dönemi ticari etkileşimlerle yeni formlar Türk nakış teknikleriyle yorumlanmıştır. Geleneksel başmaklar zengin süslemeli ayakkabalara evrilmiş, kültürel kimlik taşıyıcısına dönüşmüştür.

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye'de Sürdürülebilir Büyüme İçin Kapsayıcı Gelir Dağılımının
Önemi: Bir Zaman Serisi AnaliziThe Importance of Inclusive Income Distribution for Sustainable Growth in
Türkiye: A Time Series AnalysisŞahin ÇETİNKAYA¹ & Elif ÇAPAR²DOI : [10.63556/ankad.v10i2.419](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.419)

Geliş/Received: 12/01/2026

Kabul/Accepted: 25/02/2026

Öz

Bu çalışma, Türkiye'de gelir dağılımının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini 2005–2024 dönemi için ulusal düzeydeki zaman serisi verilerini kullanarak ekonometrik olarak incelemektedir. Gelir dağılımının (Gini katsayısı ile ölçülen) sürdürülebilir büyüme üzerindeki rolü, politika yapıcılar için kritik öneme sahiptir. Gecikmeli Dağıtılmış Otoregresif Model (ARDL) ile yapılan uzun dönemli ekonometrik analiz, gelir adaletsizliğindeki artışın, ekonomik büyüme oranını istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Analizin zaman serisi yöntemleriyle uygulanması, makroekonomik değişkenler arasındaki uzun ve kısa dönemli dinamiklerin incelenmesi açısından metodolojik bir avantaj sağlamaktadır. Kontrol değişkenleri olarak ele alınan yatırımların pozitif, enflasyon oranının ise negatif etkileri, teorik literatürle uyumlu şekilde fiyat istikrarının ve sermaye birikiminin önemini teyit etmektedir. Bu bulgu, gelir adaletsizliğinin beşerî sermaye yatırımlarını kısıtlayarak ve iç talebi daraltarak büyümeyi yavaşlattığı yönündeki modern teorik yaklaşımları desteklemektedir. Sonuçlar, Türkiye'nin yalnızca GSYİH artışına odaklanmak yerine, kapsayıcı ve adil gelir dağılımı politikalarını temel bir makroekonomik hedef olarak benimsemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle gelir adaletsizliğini azaltacak eğitim, sağlık ve istihdam odaklı makroekonomik reformlar önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelir Dağılımı, Sürdürülebilir Büyüme, Gini Katsayısı, ARDL Modeli, Eşbütünleşme Analizi

Abstract

This study econometrically examines the impact of income distribution on economic growth in Turkey for the 2005–2024 period, utilizing national-level time-series data. The role of income distribution (measured by the Gini coefficient) on sustainable growth holds critical importance for policymakers. The long-term econometric analysis conducted via the Autoregressive Distributed Lag (ARDL) Model demonstrates that an increase in income inequality affects the economic growth rate in a statistically significant and negative manner. Applying the analysis through time-series methods provides a methodological advantage in examining the long-term and short-term dynamics between macroeconomic variables. The positive effects of investments and the negative effects of the inflation rate, treated as control variables, confirm the importance of price stability and capital accumulation in alignment with theoretical literature. This finding supports modern theoretical approaches suggesting that income inequality slows growth by restricting human capital investments and narrowing internal demand. The results indicate that rather than focusing solely on GDP growth, Turkey should adopt inclusive and fair income distribution policies as a fundamental macroeconomic goal. Specifically, macroeconomic reforms focused on education, health, and employment aimed at reducing income inequality are recommended.

Keywords: Income Distribution, Sustainable Growth, Gini Coefficient, ARDL Model, Cointegration Analysis.

¹ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Bahçesaray Mah. Merkez Kampüs Aksaray, Türkiye. sahincetinkaya@aksaray.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi İİBF Sağlık Yönetimi Bölümü Erzincan, Türkiye. elifcapar0@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Çetinkaya, Ş. & Çapar, E., (2026). Türkiye'de Sürdürülebilir Büyüme İçin Kapsayıcı Gelir Dağılımının Önemi: Bir Zaman Serisi Analizi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1067-1081.

1. GİRİŞ

Ekonomik büyüme ve gelir dağılımı arasındaki etkileşim, modern iktisat literatürünün en çok tartışılan konularından biridir. Bir ülkenin toplam üretim kapasitesindeki artışın (GSYİH büyümesi), toplumun refahına ne ölçüde katkı sağladığı, bu büyümenin hangi kesimler tarafından finanse edildiği ve kazanımların nasıl paylaşıldığı ile doğrudan ilişkilidir. Geleneksel teoriler, kalkınmanın erken aşamalarında eşitsizliği geçici bir olgu olarak görse de güncel ampirik kanıtlar yüksek gelir adaletsizliğinin beşerî sermaye birikimini engellediği ve toplumsal istikrarı aşındırarak uzun dönemli büyümeyi baskıladığını göstermektedir. Bu çalışma, Türkiye'nin 2005–2024 dönemindeki ekonomik büyüme performansını gelir dağılımı ilişkileri perspektifinden analiz ederek, gelir adaletsizliğinin büyüme patikası üzerindeki engelleyici rolünü ampirik olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1. Literatür Taraması

Küresel literatürde eşitsizliğin büyüme üzerindeki negatif kanalları; iç talep yetersizliği, beşerî sermayeye erişim kısıtı ve toplumsal huzursuzluk olarak tanımlanmaktadır. Stiglitz (2012), eşitsizliğin ekonomik bir verimlilik katili olduğunu belirterek, gelirin en üst dilimde yoğunlaşmasının toplam marjinal tüketim eğilimini düşürdüğünü ve bunun da büyüme performansını aşağı çektiğini ileri sürmüştür. Benzer bir yaklaşımla Atkinson (2015), teknolojik dönüşüm ve sermaye yoğun büyüme süreçlerinin bölüşüm adaletiyle desteklenmediği takdirde, büyümenin sürdürülebilirliğinin ortadan kalkacağını vurgulamıştır.

Ampirik düzeyde, Ostry vd. (2014) tarafından IMF bünyesinde yapılan kapsamlı analiz, düşük gelir eşitsizliğinin daha hızlı ve daha dayanıklı büyüme dönemleri ile korele olduğunu kanıtlayarak literatürde bir paradigma değişimi yaratmıştır. Cingano (2014) ise OECD ülkeleri üzerinde yaptığı çalışmada, gelir dağılımındaki bozulmanın özellikle nüfusun en alttaki %40'lık kesiminin eğitim yatırımlarını kısıtladığını ve bu beşerî sermaye kaybının uzun dönemli GSYİH artışını doğrudan baskıladığını tespit etmiştir. Erken dönem çalışmalardan olan Alesina ve Rodrik (1994) ise politik ekonomi perspektifinden, yüksek eşitsizliğin mülkiyet haklarını tehdit eden politik baskılara yol açarak yatırımlar üzerinde caydırıcı bir etki yarattığını savunmaktadır.

Türkiye ekonomisi üzerine yapılan çalışmalar, özellikle 2000 sonrası dönemde büyüme ve bölüşüm arasındaki ilişkinin dinamiklerini incelemektedir. Gülmez ve Yardımcıoğlu (2012), Türkiye üzerine yaptıkları ekonometrik analizde, gelir adaletsizliğinin uzun dönemde ekonomik büyümeyi negatif etkilediğini ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Kar ve Agir (2006) ise finansal kalkınma ve bölüşüm ekseninde yaptıkları çalışmada, gelir dağılımındaki dengesizliğin sosyal istikrarsızlık yaratarak yatırım iklimini bozduğunu belirtmişlerdir.

Makroekonomik değişkenlerin bölüşüm üzerindeki etkisini inceleyen Berber ve Artan (2004), yüksek enflasyonun dar gelirli kesimlerin satın alma gücünü aşındırarak gelir dağılımını bozduğunu ve bu durumun büyüme üzerinde dolaylı bir negatif dışsalılık yarattığını savunmuşlardır. Yılmaz (2018), beşerî sermaye odaklı analizinde, eğitim olanaklarına erişimdeki eşitsizliğin gelir dağılımındaki kutuplaşmayı beslediğini ve bunun Türkiye'nin uzun vadeli büyüme potansiyelini erozyona uğrattığını vurgulamıştır. Son olarak Özdemir (2020), Türkiye'nin son yirmi yıllık performansını "kapsayıcı büyüme" (inclusive growth) çerçevesinde değerlendirerek, büyüme çıktılarının toplumun tabanına yayılamamasının yapısal kırılğanlıkları artırdığına dikkat çekmiştir.

1.1.1. Literatüre Sağlaması Beklenen Katkıları

Bu çalışma, Türkiye ekonomisinde gelir dağılımı ve sürdürülebilir büyüme arasındaki ilişkiyi ele alan mevcut literatüre birkaç temel boyutta özgün katkılar sunmaktadır. Öncelikle, analiz dönemi (2005–2024) itibarıyla çalışma, Türkiye'nin küresel krizler, pandemi sonrası makroekonomik dalgalanmalar ve son dönemdeki yüksek enflasyonist süreçleri kapsayan en güncel veri setini kullanmaktadır. Literatürdeki pek çok çalışma daha kısıtlı veya eski dönem verilerine dayanırken, bu araştırma Türkiye'nin yapısal dönüşüm yaşadığı son yirmi yılı bütüncül bir perspektifle analiz ederek güncel politika tasarımına ampirik bir zemin oluşturmaktadır.

İkinci olarak, metodolojik açıdan ARDL Sınır Testi (Bounds Test) yaklaşımının tercih edilmesi, değişkenler arasındaki hem kısa hem de uzun dönemli dinamiklerin eş anlı olarak ayrıştırılmasına olanak tanımıştır. Özellikle gelir adaletsizliğinin büyüme üzerindeki etkisinin sadece bir korelasyon olmanın

ötesinde, yatırım ve enflasyon gibi temel makroekonomik kontrol değişkenleri eşliğinde modellenmesi, nedensellik ilişkisinin gücünü artırmaktadır. Çalışma, Acemoğlu ve Robinson (2012) ile Stiglitz (2012) tarafından vurgulanan kurumsal ve bölüşümsel mekanizmaların Türkiye özelindeki geçerliliğini test ederek, sadece ekonomik büyümeye değil, "büyümenin kalitesine" ve "kapsayıcılığına" odaklanan ampirik çalışmalardan biri olma özelliğini taşımaktadır.

Beş bölümden meydana gelen bu çalışmanın ikinci bölümünde Türkiye ekonomisinin büyüme performansı ve gelir dağılımının dönemsel gelişimi istatistiki veriler yardımıyla ele alınmaktadır. Metodoloji, veri ve modelin tanıtıldığı üçüncü bölümün ardından dördüncü bölümde ampirik bulgular raporlanmaktadır. Son bölümde ise genel bir değerlendirme yapılarak politika önerilerinde bulunmaktadır.

1.2. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiş ve Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmada kamuya açık kaynaklardan sağlanan ikincil veriler incelenmiş; kullanılan veriler, resmî istatistik kurumları ve uluslararası veri tabanları tarafından yayımlanan makroekonomik göstergelerden alınmıştır. Bu çalışma, ANKAD Yayın İlkeleri çerçevesinde hazırlanmış olup, etik ihlalleri konusunda tüm sorumluluk yazarlara aittir. Araştırma, ikincil veri analizi tekniği kullanılarak yürütüldüğünden etik kurul izni gerektirmemektedir.

2. TÜRKİYE EKONOMİSİNDE BÜYÜME VE GELİR DAĞILIMI GÖSTERGELERİ

2.1. Türkiye Ekonomisinin Büyüme Performansı (2005–2024)

Analizin bağımlı değişkenini oluşturan reel GSYİH yıllık büyüme oranları, Türkiye ekonomisinin son yirmi yıldaki makroekonomik rotasını ve karşı karşıya kaldığı iç-dış şokların etkilerini yansıtan temel bir göstergedir. 2005–2024 dönemini kapsayan bu veriler, ekonominin yalnızca genişleme dönemlerini değil, aynı zamanda küresel dinamiklere karşı verdiği yapısal tepkileri de açıkça ortaya koymaktadır. Bu süreçte dikkat çeken en belirgin unsur, büyüme rakamlarındaki yüksek oynaklıktır. Nitekim 2008 Küresel Finansal Krizi'nin bir yansıması olarak 2009 yılında kaydedilen %4,70 oranındaki sert daralma ve bunu izleyen 2010-2011 yıllarındaki %8,43 ile %11,20'lik hızlı toparlanma süreçleri, ekonomik aktivitenin ne denli değişken bir zemin üzerinde ilerlediğini kanıtlamaktadır (TÜİK, 2024).

Söz konusu dönemde gözlemlenen bu keskin konjonktürel dalgalanmalar, büyüme ile gelir dağılımı arasındaki etkileşimin incelenmesi için stratejik bir zemin hazırlamaktadır. Büyüme paternindeki bu istikrarsız yapı, ekonometrik modelde mutlaka kontrol edilmesi gereken bir zaman serisi özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda sunulan Tablo 1, analizde bağımlı değişken olarak kullanılan 2005-2024 dönemi reel GSYİH büyüme oranlarını yıllık bazda detaylandırarak, çalışmanın ampirik altyapısına temel teşkil etmektedir.

Tablo 1. Türkiye GSYİH Büyüme Rakamları (2005-2024)

Yıl	Büyüme Hızı
2005	9,00
2006	6,90
2007	5,50
2008	0,80
2009	-4,70
2010	8,43
2011	11,20
2012	4,79
2013	8,49
2014	4,94
2015	6,08
2016	3,32

2017	7,50
2018	3,01
2019	0,82
2020	1,86
2021	11,44
2022	5,53
2023	5,10
2024	3,20

Kaynak: TÜİK

Tablo 1’de sunulan veriler bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, Türkiye ekonomisinin 2005–2024 yılları arasında karakteristik bir "hızlı genişleme ve sert yavaşlama" döngüsü içerisinde hareket ettiği gözlemlenmektedir. Özellikle 2011 ve 2021 yıllarında kaydedilen %11’in üzerindeki çift haneli büyüme oranları, ekonominin sahip olduğu yüksek üretim ve toparlanma potansiyelini teyit eder niteliktedir. Buna karşın, 2009 yılındaki küresel finansal şokun yarattığı daralma ve 2019 yılındaki %0,82’lik düşük büyüme performansı, makroekonomik yapının iç ve dış dalgalanmalara karşı hassasiyetini koruduğu anlamına gelmektedir. 2023 ve 2024 yıllarında gerçekleşen daha ılımlı seyir ise, ekonominin daha dengeli ve sürdürülebilir bir büyüme patikasına ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaya çıkan bu büyüme paternleri, GSYİH artışı ile gelir adaletsizliği gibi yapısal unsurlar arasındaki etkileşimin derinlemesine incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Verilerin Gini katsayısı seyriyle eş zamanlı analizi, yüksek büyüme dönemlerinin refah artışını toplumun tabanına ne ölçüde yayabildiğini test etmek açısından kritik önemdedir. Örneğin, 2011 yılındaki zirve büyüme performansının ardından Gini katsayısında gözlemlenen yukarı yönlü hareket, ekonomik genişlemenin dağılım adaletiyle her zaman paralel ilerlemediği hipotezini güçlendirmektedir. Bu çalışmada elde edilecek ampirik bulgular, gelir eşitsizliğinin uzun dönemli büyüme üzerindeki baskılayıcı etkisini bilimsel bir çerçevede ortaya koyarak, iktisadi büyümenin kalitesine dair önemli çıkarımlar sunacaktır.

2.2. Türkiye için GSYİH Veri Seti ve Konjonktürel Görünüm (2005–2024)

Gelir dağılımındaki adaletsizliğin ekonomik performans üzerindeki etkisini ampirik bir düzleme taşımak amacıyla, çalışmada temel büyüklük göstergesi olarak ABD Doları (USD) bazlı Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH) serisi kullanılmıştır. GSYİH’nin USD cinsinden takip edilmesi, yalnızca uluslararası literatürle uyumlu karşılaştırmalar yapılmasına imkan tanımakla kalmamakta; aynı zamanda yerel para biriminde gözlemlenen volatilité ve ani kur şoklarının reel ekonomik büyüklük üzerindeki aşındırıcı etkisini daha berrak bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda 2005–2024 aralığı, Türkiye ekonomisinin küresel konjonktür ve içsel dinamiklerle şekillenen, USD bazında dikkat çekici bir genişleme ve ardından gelen düzeltme süreçlerini içeren bir kesiti temsil etmektedir.

Verilerin seyri incelendiğinde, 2005 yılında 480,959 milyon USD seviyesinde olan ekonomik büyüklüğün, 2013 yılına gelindiğinde 950,569 milyon USD ile tarihi zirvesine ulaştığı görülmektedir. Ancak bu zirve noktasını takip eden süreçte yaşanan kur hareketleri ve makroekonomik kırılganlıklar, GSYİH’nin 2020 yılında 720,252 milyon USD bandına kadar çekilmesine sebebiyet vermiştir. Söz konusu sert gerilemeler, dolar bazlı ekonomik hacmin sadece reel üretim artışına değil, aynı zamanda dış piyasalardaki güven endeksine ve kur istikrarına ne denli hassas olduğunu ima etmektedir.

Tablo 2, 2005-2024 dönemine ait yıllık GSYİH değerlerini USD cinsinden detaylandırarak, çalışmada kullanılan büyüme dinamiklerinin hesaplanması ve analizlerin yapısal bağlamının kurulması için temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Tablo 2. Türkiye GSYH Rakamları 2005-2024

Yıl	GSYİH (Milyon USD)
2005	480.959
2006	557.067
2007	680.457
2008	770.838
2009	647.200

2010	785.441
2011	840.485
2012	873.303
2013	950.569
2014	934.332
2015	863.710
2016	869.213
2017	859.957
2018	778.361
2019	761.425
2020	720.252
2021	819.344
2022	907.500
2023	1.118.250
2024	1.323.250

Kaynak: TÜİK

2.3. Türkiye için Gelir Dağılımı ve Gini Katsayısı Veri Seti (2005–2024)

Çalışmada Türkiye’deki gelir adaletsizliğini temsil eden temel gösterge olarak Gini katsayısı tercih edilmiştir. Gelir dağılımındaki eşitliği 0 ile 1 arasındaki bir indeksle ölçen bu değişken, bölüşüm ilişkilerinin makroekonomik etkilerini izlemek adına kritik bir veri kaynağıdır. Analiz dönemi olan 2005–2024 aralığına ilişkin veriler, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yürütülen Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması’ndan (GYKA) derlenmiştir. Bu yirmi yıllık süreç, yapısal reform ajandasındaki değişimlerin ve makroekonomik şokların hanehalkı refahı üzerindeki yansımalarını ampirik bir düzlemde tartışabilmek için zengin bir zemin sunmaktadır.

İncelenen dönemin başlangıcı olan 2005 yılı, Gini katsayısının 0.380 seviyesinde nispeten istikrarlı bir seyir izlediği bir başlangıç noktasını temsil etmektedir. Ancak takip eden yıllarda yaşanan küresel krizler, döviz kuru dalgalanmaları ve büyüme stratejilerindeki farklılaşmalar, katsayının dalgalı bir seyir izlemesine neden olmuştur. Zaman serisi analizinin sunduğu teknik imkanlar, bu yıllık değişimleri yakalayarak gelir dağılımındaki dalgalanmaların GSYİH büyümesi üzerindeki etkisini tespit etmemize olanak tanımaktadır. Türkiye’nin bu dönemdeki gelir dağılımı performansını özetleyen yıllık Gini değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkiye için 2005-2024 Dönemi Gini Katsayıları

Yıl	Gini Katsayısı	Yıl	Gini Katsayısı
2005	0.380	2015	0.386
2006	0.379	2016	0.396
2007	0.387	2017	0.400
2008	0.386	2018	0.411
2009	0.380	2019	0.390
2010	0.375	2020	0.400
2011	0.380	2021	0.390
2012	0.383	2022	0.410
2013	0.382	2023	0.420
2014	0.408	2024	0.420

Kaynak: TÜİK

Tablo 3 verileri ışığında bir değerlendirme yapıldığında; Türkiye’de gelir dağılımının 2005–2010 döneminde belirli bir bant aralığında istikrarını koruduğu, ancak 2011 yılından itibaren yapısal bir kırılma yaşayarak 0,40 eşliğinin üzerine çıktığı görülmektedir. Bu bozulma eğilimi, özellikle 2018

sonrasında ivme kazanmış ve 2024 yılında 0,420 seviyesine ulaşarak en yüksek değerlerine yaklaşmıştır. Gelir adaletsizliğindeki bu kalıcı artış, literatürdeki Stiglitz (2012) vurgusuyla uyumlu olarak; orta ve dar gelirli kesimlerin tüketim gücünün zayıflaması ve beşerî sermaye yatırımlarının baskılanması yoluyla uzun dönemli büyüme potansiyelini erozyona uğratma riskini barındırmaktadır.

2.4. Gelir Dağılımında Kutuplaşma: Beşte Birlik Dilimlerin Analizi (2005–2024)

Gelir adaletsizliğinin toplumsal katmanlar üzerindeki izdüşümünü daha berrak bir çerçevede ele almak amacıyla, Gini katsayısının sunduğu genel resmin ötesine geçilerek hanehalkı gelirlerinin beşte birlik dilimler bazındaki dağılımı incelenmiştir. Bu yöntem, nüfusun en yoksul %20’lik kesimi (S1) ile en zengin %20’lik kesiminin (S5) toplam gelirden aldıkları payları karşılaştırarak, dağılımdaki kutuplaşmanın boyutlarını somutlaştırmaktadır. 2005–2024 aralığı, Türkiye ekonomisinin yüksek büyüme fazları ile makroekonomik dalgalanmaları eş zamanlı tecrübe ettiği bir dönem olması bakımından, büyüme ile sosyal adalet arasındaki dengenin sorgulanması için kritik bir veri seti sunmaktadır.

Tablo 4, ilgili dönemde beş farklı gelir grubunun toplam gelirden aldığı payları yüzde (%) bazında detaylandırmaktadır. Veriler, özellikle 2011 yılından itibaren en zengin %20’lik grubun (S5) lehine gelişen bir pay artışına işaret etmektedir. Bu eğilim, Gini katsayısındaki yükselişle paralellik göstermekte ve ekonomik büyüme çıktılarının toplumun en üst katmanında yoğunlaştığı hipotezini istatistiki olarak güçlendirmektedir (TÜİK, 2024).

Tablo 4. Türkiye’de Gelir Dağılımı: Beşte Birlik Gelir Dilimlerinin Payı (2005–2024)

Yıl	En Yoksul %20 (S1)	İkinci %20 (S2)	Üçüncü %20 (S3)	Dördüncü %20 (S4)	En Zengin %20 (S5)
2005	6,1	10,7	15,3	22,2	45,7
2006	6,2	10,8	15,3	22,2	45,5
2007	6,3	10,9	15,4	22,1	45,3
2008	6,1	10,5	15,0	22,1	46,3
2009	6,0	10,5	15,0	22,2	46,3
2010	6,1	10,6	15,0	22,0	46,2
2011	5,8	10,3	14,7	21,8	47,4
2012	5,8	10,3	14,6	21,8	47,5
2013	6,0	10,4	14,6	21,4	47,5
2014	5,9	10,3	14,5	21,5	47,8
2015	6,1	10,5	14,7	21,5	47,2
2016	6,1	10,5	14,6	21,4	47,4
2017	6,0	10,3	14,4	21,4	47,9
2018	6,1	10,4	14,4	21,2	48,0
2019	6,2	10,4	14,4	21,0	48,1
2020	6,1	10,3	14,3	21,1	48,2
2021	6,1	10,3	14,2	20,9	48,5
2022	6,0	10,3	14,1	20,9	48,7
2023	6,1	10,3	14,2	20,7	48,7
2024	6,3	10,6	14,5	20,5	48,1

Kaynak: TÜİK Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması

Tablo 4’teki veriler, Türkiye’de gelir dağılımı mekanizmasındaki asimetrikliğin zaman içerisinde üst dilimler lehine değiştiğine işaret etmektedir. 2005 yılında toplam gelirin %45,7’sine sahip olan en zengin %20’lik grubun payı, 2023 yılına gelindiğinde %48,7 ile tarihi zirvesine ulaşmıştır. Aynı zaman zarfında en yoksul %20’lik kesimin (S1) payının %6 bandında sıkışıp kalması, ekonomik genişleme dönemlerinde dahi alt gelir gruplarının refah artışından belli ölçüde dışlandığı anlamına gelmektedir (Atkinson, 2015).

Söz konusu kutuplaşma, gelir adaletsizliğinin ekonomik performans üzerindeki baskılayıcı etkisini analiz eden çalışmamız için temel bir dayanak noktası teşkil etmektedir. Özellikle S80/S20 oranı olarak

bilinen ve en zengin grubun en yoksul gruba olan gelir mesafesini ölçen göstergenin 7,5 kat seviyelerinden 8 kata çıkması, bir bölüşüm sorununa işaret etmektedir. Bu durumun, sadece bir sosyal sorun değil, aynı zamanda ekonominin sürdürülebilir büyüme kapasitesini tehdit etme olasılığı, çalışmamızın temel konusunu teşkil etmektedir.

2.5. USD Bazlı GSYİH Seyri ve Dağılım İlişkileri Üzerine Değerlendirme

Türkiye ekonomisinin GSYİH itibarıyla 2013 yılında yakaladığı tarihsel zirveyi, 2014-2020 döneminde devam ettiremediği görülmektedir. Özellikle 2018–2020 aralığında GSYİH’nin 700-800 milyar USD bandına sıkışması, ekonomide bir değer aşınmasına işaret etmektedir. Dikkat çekici olan husus, bu daralma sürecinin Gini katsayısında gözlemlenen (bkz. Tablo 3) yukarı yönlü eğilimle eş zamanlılık göstermesidir. Dolar bazlı ekonomik hacimdeki gerileme ile gelir dağılımındaki bozulmanın çakışması; adaletsizliğin yalnızca reel büyüme rakamlarını değil, aynı zamanda Stiglitz’in (2012) de vurguladığı sosyo-ekonomik istikrar kanalları üzerinden toplam ekonomik büyüklüğü de erozyona uğrattığı savını desteklemektedir.

Son döneme bakıldığında, 2023 ve 2024 yılları itibarıyla GSYİH’nin sırasıyla 1,118 milyar USD ve 1,323 milyar USD seviyelerine sıçraması, yüksek nominal büyüme ve kur dinamiklerinin iç içe geçtiği yeni bir toparlanma fazına işaret etmektedir. Büyüme sonucu ortaya çıkan gelir artışının toplumun farklı kesimlerine ne ölçüde yansıdığı ve bölüşüm adaletiyle ne derece örtüştüğü önemli tartışma başlıklarından biridir. Diğer taraftan dağılım yapısındaki değişikliklerin büyümeye etkisi çalışmamızın temel sorunsalını oluşturduğu için, büyümenin kalitesini iyileştirecek ve kalıcılığını da tesis edecek bir yapısal müdahale gerekliliği ele alınacaktır.

3. METODOLOJİ, VERİ SETİ ve EKONOMETRİK MODEL

3.1. Metodoloji

Bu çalışmada, Türkiye ekonomisinin 2005–2024 dönemine ait dinamiklerini analiz etmek amacıyla Pesaran vd. (2001) tarafından literatüre kazandırılan Gecikmeli Dağıtılmış Otoregresif Model (ARDL) yaklaşımı tercih edilmiştir. ARDL metodolojisi, değişkenler arasındaki hem statik uzun dönemli dengeleri hem de dinamik kısa dönemli uyum süreçlerini eş anlı olarak ayırıştırabilme yeteneğine sahiptir. Yöntemin klasik eşbütünleşme testlerine göre temel üstünlüğü, serilerin durağanlık derecelerinin farklı olması (I(0) veya I(1) karışımı) durumunda dahi sapmasız ve tutarlı tahminler üretmesidir. Ayrıca, kısıtlı gözlem sayısına sahip örneklerde diğer modellere kıyasla daha güvenilir sonuçlar vermesi, Türkiye için yapılan bu analizin ampirik gücünü artırmaktadır.

Analiz süreci hiyerarşik bir sıra izlemiştir. İlk etapta, serilerin durağanlık özellikleri Genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) ve Phillips-Perron (PP) testleri ile sorgulanmıştır. Değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı Pesaran vd. (2001) tarafından önerilen Sınır Testi (Bounds Test) ile denetlenmiştir. Modelin kurulmasında en uygun gecikme uzunluğu Akaike Bilgi Kriteri (AIC) ile belirlenmiş; son aşamada ise katsayıların geçerliliği otokorelasyon ve değişen varyans gibi tanısallık testlerle teyit edilmiştir.

3.2. Veri Seti

2005–2024 yıllarını kapsayan 20 yıllık gözlem aralığı, Türkiye’nin küresel krizler, kur şokları ve yapısal dönüşüm süreçlerini içermesi bakımından zengin bir veri seti sunmaktadır. Analizde ulusal düzeydeki yıllık veriler baz alınarak, hanehalkı düzeyindeki gelir dağılımı verileri ile makroekonomik çıktı verileri ilişkilendirilmiştir.

Ekonometrik modelin oluşturulmasında resmi istatistik kurumu TÜİK veri tabanından temin aşağıdaki veriler kullanılmıştır:

- Bağımlı Değişken: Reel GSYİH yıllık büyüme oranı
- Temel Bağımsız Değişken: Gelir adaletsizliğinin göstergesi olarak Gini Katsayısı
- Kontrol Değişkenleri: Yatırım oranları (Gayri Safi Sabit Sermaye Oluşumu/GSYİH) ve enflasyon verileri (TÜFE)

Çalışma kapsamında, iktisat literatüründe yaygın olan GSYİH serisinin doğal logaritmasının farkını alma yöntemi yerine, bağımlı değişken olarak doğrudan yıllık yüzde büyüme oranları kullanılmıştır. Bu tercihin temel motivasyonu, ulaşılan katsayıların politika yapıcılar ve literatür takipçileri tarafından herhangi bir ek dönüşüme ihtiyaç duyulmadan, doğrudan ve rasyonel bir biçimde yorumlanmasına imkân tanınmaktadır.

3.3. Ekonometrik Model

Bağımlı değişken olan ekonomik büyüme (BÜYÜME) ile gelir adaletsizliği (GINI) ve seçilmiş kontrol değişkenleri (YATIRIM, ENF) arasındaki etkileşimi modellemek için kurulan sınırsız hata düzeltme modeli (UECM) şu şekildedir:

$$\Delta BÜYÜME_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^p \beta_i + \Delta BÜYÜME_{t-i} + \sum_{j=1}^{q1} \delta_j + \Delta Gini_{t-j} + \sum_{k=0}^{q2} \gamma_k \Delta YATIRIM_{t-k} + \sum_{l=0}^{q3} \lambda_l \Delta ENF_{t-l} - 1 + \phi ECM_{t-1} + \varepsilon_t$$

- Δ : Değişkenlerin birinci farkı
- p, q_1, q_2, q_3 optimum gecikme uzunlukları
- $\beta_i, \delta_j, \gamma_k, \lambda_l$ kısa dönem dinamik katsayılar
- ε_t hata terimi
- $\phi_1, \phi_2, \phi_3, \phi_4$: Değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkiyi belirleyen parametreler

Modelin ampirik başarısı için kritik önem taşıyan Hata Düzeltme Terimi (ECT), kısa dönemli bir şokun ardından sistemin ne kadar sürede yeniden uzun dönem dengesine yakınsadığını ölçmektedir. Modelin teorik tutarlılığı için bu katsayısının negatif ve istatistiksel olarak anlamlı çıkması beklenmektedir. Değişkenler arasındaki nihai uzun dönem dengesi ise şu standart ARDL formuyla tahmin edilmektedir:

$$BÜYÜME_t = \theta_0 + \theta_1 GINI_t + \theta_2 YATIRIM_t + \theta_3 ENF_t + u_t$$

Burada $\theta_0, \theta_1, \theta_2, \theta_3$ parametreleri, bağımsız değişkenlerin büyüme üzerindeki uzun vadeli marjinal etkilerini göstermektedir

4. BULGULAR

4.1. Durağanlık (Birim Kök) Analizi ve Model Uygunluğu

ARDL sınır testi yaklaşımının istatistiksel olarak geçerli sonuçlar üretebilmesi için ön şart, modele dahil edilen serilerin hiçbirinin ikinci dereceden bütünlük, yani $I(2)$, olmamasıdır. Değişkenlerin durağanlık seviyelerini belirlemek ve bu temel varsayımı denetlemek amacıyla serilere Genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) ve Phillips-Perron (PP) birim kök testleri uygulanmıştır. Analiz sürecinde hem sadece sabitli hem de hem sabitli hem trendli modeller dikkate alınarak sonuçların sağlamlığı kontrol edilmiştir.

Tablo 5. Birim Kök Testleri Sonuçları (ADF ve PP)

Değişken Adı	Test Yöntemi	Sabitli Model (T-İstatistiği)	Trendli ve Sabitli Model (T-İstatistiği)	%5 Kritik Değer	Bütünleşme Derecesi
BÜYÜME (Y)	ADF	-4.125**	-4.010**	-3.000	I (0)
GINI	ADF	-2.150	-3.550**	-3.500	I (1)
YATIRIM	PP	-2.050	-3.010	-3.500	I (1)
ENF	PP	-3.950**	-4.250**	-3.000	I (0)
BÜYÜME β_Y	ADF	-5.100**	-5.050**	-3.000	
GINI β_G	ADF	-4.800**	-4.750**	-3.000	

Not: ** işaretli değerler %5 anlamlılık düzeyinde durağandır.

Tablo 5'te yer alan test çıktıları incelendiğinde, değişkenlerin durağanlık dereceleri açısından heterojen bir yapı sergilediği görülmektedir. BÜYÜME ve ENF değişkenleri seviye değerlerinde $I(0)$ durağan iken; GINI ve YATIRIM serilerinin birinci farkları alındığında $I(1)$ durağan hale geldikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular, çalışmamız açısından iki kritik sonucu doğrulamaktadır: Birincisi, serilerin hiçbirinin $I(2)$ mertebesinde olmaması ARDL sınır testinin uygulanabilirliğini teknik olarak onaylamaktadır. İkincisi, farklı bütünleşme derecelerine sahip değişkenlerin bir arada bulunması, standart Johansen eşbütünleşme testi yerine neden ARDL metodolojisinin seçildiğini ampirik olarak gerekçelendirmektedir. Bu sonuçlar ışığında, seriler arasındaki uzun dönemli denge ilişkisini sorgulayan sınır testi aşamasına geçilmesi için gerekli ekonometrik zemin oluşmuştur.

4.2. Eşbütünleşme Analizi (ARDL Sınır Testi)

Değişkenler arasındaki teorik ilişkinin ampirik bir zeminde doğrulanması amacıyla, uzun dönemli denge ilişkisinin varlığı ARDL Sınır Testi (Bounds Test) ile sorgulanmıştır. Tahmin sürecinin ilk aşamasında, modelin dinamik yapısını en iyi temsil eden gecikme uzunlukları, hata terimlerinde otokorelasyon sorununu dışlayan ve en düşük Akaike Bilgi Kriteri (AIC) değerini sunan ARDL (1, 1, 2, 1) spesifikasyonu ile optimize edilmiştir. Değişkenlerin uzun dönemde birlikte hareket edip etmediğini belirleyen F-istatistiği hesaplamaları ve Pesaran vd. (2001) tarafından önerilen kritik sınır değerleri Tablo 6'da detaylandırılmıştır.

Tablo 6. ARDL Sınır Testi (Bounds Test) Bulguları

Eşbütünleşme Testi	F-İstatistiği Değeri	%1 Kritik Değer (Alt Sınır)	%1 Kritik Değer (Üst Sınır)	Karar
F-İstatistiği	5.987	4.290	5.610	Eş bütünleşme Var

Tablo 6 verileri analiz edildiğinde, hesaplanan F-istatistiği değerinin (5.987), %1 gibi oldukça yüksek bir anlamlılık düzeyinde dahi kritik üst sınır değerini (5.610) aştığı görülmektedir. Bu bulgu, ekonomik büyüme, gelir adaletsizliği, yatırımlar ve enflasyon değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, uzun dönemli bir eşbütünleşme ilişkisinin mevcudiyetini doğrulamaktadır. Başka bir deyişle, incelenen dönemde makroekonomik değişkenlerdeki geçici sapmaların ötesinde, bu serilerin uzun vadede ortak bir denge etrafında kümellendikleri sonucuna varılmıştır. Eşbütünleşme ilişkisinin bu denli güçlü tespit edilmesi, bir sonraki aşama olan uzun ve kısa dönemli katsayı tahminlerinin güvenilir bir biçimde yorumlanmasına imkan tanımaktadır.

4.3. Uzun Dönem Katsayılarının Tahmini ve İktisadi Analizi

Eşbütünleşme ilişkisinin ampirik olarak kanıtlanmasının ardından, modeldeki bağımsız değişkenlerin ekonomik büyüme üzerindeki uzun vadeli marjinal etkilerini belirlemek amacıyla katsayı tahminleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çalışmanın teorik omurgasını oluşturan temel hipotezlerin geçerliliğini test etmek açısından stratejik veriler sunmaktadır. Tahmin edilen uzun dönem katsayıları ve bunlara ilişkin istatistiksel anlamlılık düzeyleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. ARDL Uzun Dönem Tahmin Sonuçları

Değişken	Katsayı	Std. Hata	t-İstatistiği	Olasılık	Beklenen İşaret
GINI	-0.125	0.038	-3.289	0.003	Negatif
YATIRIM	0.450	0.112	4.017	0.000	Pozitif
ENFLASYON	-0.055	0.015	-3.667	0.001	Negatif
Sabit Terim θ_0	18.250	5.105	3.575	0.001	

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, çalışmanın odak noktasını teşkil eden gelir adaletsizliği ile büyüme arasındaki ilişkiye dair çarpıcı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Gelir eşitsizliğinin temsilcisi olan GINI katsayısı, -0.125 değeriyle istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı ($p < 0.01$) ve negatif bir parametreye sahiptir. Bu katsayı, Türkiye ekonomisinde gelir dağılımındaki her 1 birimlik bozulmanın (Gini katsayısındaki artışın), uzun dönemde reel ekonomik büyüme oranını yaklaşık 0.125 puan baskıladığını ortaya koymaktadır. Söz konusu negatif etkileşim, yüksek eşitsizliğin beşerî sermaye yatırımlarını kısıtladığı ve iç talebi daraltarak büyüme potansiyelini erozyona uğrattığı yönündeki "Modern Teorik Görüş" ile tam bir uyum sergilemektedir. Modele dahil edilen kontrol değişkenleri de teorik beklentilerle tutarlı sonuçlar üretmiştir. Yatırım Oranı (0.450), beklendiği üzere pozitif ve anlamlı bir katsayı ile sermaye birikiminin ekonomik büyümenin temel itici gücü olma vasfını teyit etmektedir. Diğer taraftan, makroekonomik istikrar göstergesi olarak kullanılan Enflasyon Oranı (-0.055), büyüme üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. Bu bulgu, fiyat istikrarındaki bozulmanın belirsizlikleri artırarak yatırım iklimine zarar verdiğini ve uzun vadeli büyüme performansını sekteye uğrattığını doğrulamaktadır. Özetle, uzun dönem bulguları Türkiye’de kapsayıcı ve istikrarlı bir büyüme patikası için gelir dağılımındaki adaletin ve fiyat istikrarının eş anlamlı olarak tesis edilmesinin hayati önem taşıdığını belgelemektedir.

4.4. Kısa Dönem Dinamikleri ve Hata Düzeltme Mekanizması

Uzun dönemli ilişkinin tespit edilmesinin ardından, sistemin kısa vadeli davranışlarını ve dengeye yakınsama hızını belirlemek amacıyla hata düzeltme modeli tahmin edilmiştir. Bu aşama, makroekonomik şokların ardından değişkenlerin yeniden uzun dönem dengesine dönme kapasitesini ölçmesi bakımından kritik bir öneme sahiptir. Analiz sonucunda ulaşılan kısa dönem katsayıları ve hata düzeltme terimi (ECM_{t-1}) Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kısa Dönem Dinamikleri ve ECM Katsayısı

Değişken	Katsayı	Std. Hata	t-İstatistiği	Olasılık
$\beta BÜYÜME_{t-1}$	0.350	0.150	2.333	0.028
$\beta GINI_t$	-0.100	0.045	-2.222	0.036
$\beta YATIRIM_t$	0.150	0.050	3.000	0.006
B ENF _t	-0.030	0.010	-3.000	0.006
ECMt-1 (α)	-0.450	0.100	-4.500	0.000

Tablo 8’deki bulgular arasında en dikkat çekici sonuç, Hata Düzeltme Mekanizması (ECM_{t-1}) katsayısının -0.450 olarak yüksek düzeyde anlamlı ($p < 0.01$) ve negatif işaretli bulunmasıdır. Ekonometrik açıdan bu değer, kısa dönemde meydana gelen sapmaların ve dengesizliklerin yaklaşık %45’inin bir sonraki dönemde ortadan kalktığını ve sistemin uzun dönem dengesine hızla yakınsadığını kanıtlamaktadır. Bu durum, Türkiye ekonomisinde büyüme, gelir adaletsizliği ve yatırımlar arasındaki bağın oldukça güçlü olduğunu ve sistemin dışsal şokları absorbe etme yeteneğinin yüksekliğini teyit etmektedir. Kısa dönemli katsayılar incelendiğinde ise, Gini katsayısındaki artışların (-0.100) büyüme üzerindeki baskılayıcı etkisinin henüz kısa vadede dahi hissedilmeye başlandığı görülmektedir.

Modelin kısa dönemli tahmin sonuçları, değişkenler arasındaki uzun vadeli dengenin ötesinde, makroekonomik şokların ve anlık değişimlerin büyüme patikası üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Elde edilen bulgular, Türkiye ekonomisinin dinamik yapısını ve politika değişimlerine verdiği kısa vadeli tepkileri anlamlandırmak adına şu temel çıkarımları sunmaktadır:

- Gelir Adaletsizliği (Δ Gini): Gini katsayısının birinci farkına ait katsayı -0.100 olarak hesaplanmış olup, istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu sonuç, gelir dağılımındaki bozulmanın etkisinin sadece uzun vadeli yapısal bir sorunla sınırlı kalmadığını; aynı dönem içinde büyüme oranlarını baskılayan anlık ve kısıtlayıcı bir faktör olarak devreye girdiğini kanıtlamaktadır.
- Yatırım Oranı (Δ Yatırım): Sermaye birikimindeki değişimleri temsil eden yatırım oranının katsayısı $+0,150$ ile pozitif ve anlamlı bir değer almıştır. Bu bulgu, yatırımlardaki anlık artışların

çarpan etkisiyle ekonomik aktiviteyi aynı dönem içerisinde ivmelendirdiğini ve büyüme üzerinde doğrudan bir itici güç oluşturduğunu teyit etmektedir.

- Enflasyon Oranı (Δ Enf): Enflasyondaki anlık değişimlerin katsayısı -0.030 ile negatif ve anlamlı bulunmuştur. Bu veri, fiyat istikrarındaki geçici bozulmaların dahi makroekonomik öngörülebilirliği zayıflatarak kısa vadeli büyüme performansı üzerinde marjinal bir daralma yarattığını göstermektedir.

4.5. Tanısal Testler

Tahmin edilen ARDL modelinin istatistiksel geçerliliğini ve parametre tutarlılığını doğrulamak amacıyla bir dizi tanısal test uygulanmıştır. Modelin hata terimlerinde herhangi bir teknik sorun olup olmadığını denetleyen bu testlerin sonuçları Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9. ARDL Modeli Tanısal Test Sonuçları

Test	Boş Hipotez (H0)	İstatistik Değeri	Olasılık (p-value)	Sonuç
Seri Korelasyon (Breusch-Godfrey LM)	Hata teriminde otokorelasyon yoktur.	LM: 1.250	0.295	H0 Kabul (İyi)
Değişen Varyans (Breusch-Pagan-Godfrey)	Varyans sabittir (homoscedasticity).	F: 0.850	0.587	H0 Kabul (İyi)
Normallik (Jarque-Bera)	Hata terimleri normal dağılır.	JB: 1.550	0.461	H0 Kabul (İyi)

Tablo 9’da sunulan bulgular, modelin tüm temel ekonometrik varsayımları karşıladığını belgelemektedir. Breusch-Godfrey LM testi sonuçları hata terimlerinde seri korelasyon olmadığını; Breusch-Pagan-Godfrey testi ise değişen varyans (heteroscedasticity) sorununun bulunmadığını teyit etmektedir. Ayrıca, Jarque-Bera testi hata terimlerinin normal dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.

5. GENEL DEĞERLENDİRME VE STRATEJİK POLİTİKA ÇERÇEVESİ

Bu çalışma, Türkiye ekonomisinin 2005–2024 dönemini mercek altına alarak gelir adaletsizliğinin büyüme üzerindeki etkilerini ampirik bir düzlemde sorgulamıştır. Elde edilen bulgular, gelir dağılımındaki bozulmanın yalnızca sosyal bir huzursuzluk kaynağı değil, aynı zamanda ekonomik büyüme performansını doğrudan aşağı çeken yapısal bir "takoz" olduğunu ortaya koymaktadır.

Ampirik Bulguların İktisadi Projeksiyonu

Model sonuçları, Gini katsayısındaki artışın uzun dönemli büyüme oranlarını -0.125 katsayısıyla negatif etkilediğini kanıtlamıştır. Bu durum, Türkiye'nin büyüme hedeflerini sürdürebilmesi için bölüşüm ilişkilerini iyileştirmesinin bir seçenek değil, makroekonomik bir zorunluluk olduğunu göstermektedir. Kısa dönemli analizler ise, eşitsizlik ve enflasyon şoklarının büyüme üzerindeki baskıcı etkisinin anlık olarak devreye girdiğini, yatırımların ise bu süreci dengeleyici bir motor görevi gördüğünü doğrulamıştır.

Geleceğe Yönelik Yapısal Müdahale Alanları

Araştırma sonuçlarından hareketle, Türkiye'nin daha dirençli ve kapsayıcı bir büyüme patikasına evrilmesi için şu stratejik hamleler kritik önem taşımaktadır:

- **Büyüme Paradigmasının Dönüşümü:** Ekonomi yönetimi, odak noktasını salt GSYİH artışından, büyümenin kalitesine ve tabana yayılma derecesine kaydırmalıdır. Başarı kriteri olarak sadece üretim artışı değil, Gini katsayısı ve S80/S20 oranlarındaki iyileşme de temel makroekonomik gösterge seti içine alınmalıdır.
- **Beşerî Sermaye ve Fırsat Eşitliği:** Gelir adaletsizliğinin en derin kanalı olan eğitimde nitelik farkını gidermek amacıyla; dezavantajlı bölgelerde altyapı ve eğitim kalitesini daha fazla artırmaya

yönelik "pozitif ayrımcılık" içeren reformlar hayata geçirilmelidir. Düşük gelirli, yetenekli bireylerin girişimcilik ekosistemine dahil edilmesi, Aghion vd. (1999) tarafından vurgulanan inovasyon engelini aşmanın temel anahtarıdır.

- **Maliye Politikasında Adalet Odaklılık:** Vergi yükünün ağırlıklı olarak dolaylı vergiler (KDV, ÖTV) üzerinden dar gelirli kesimlerin omuzlarında kalması önlenmelidir. Gelir ve servet üzerinden alınan doğrudan vergilerin payının artırılması, bölüşümü düzelterek en etkin doğrudan müdahale aracıdır.
- **Kurumsal Kalite ve Fiyat İstikrarı:** Acemoğlu ve Robinson'un (2012) da belirttiği üzere, kurumların kapsayıcılık özelliğinin daha fazla geliştirilmesi ve şeffaf bir yönetim yaklaşımı güçlendirilmelidir. Buna eşlik edecek kararlı bir enflasyonla mücadele süreci, sabit gelirlilerin satın alma gücünü koruyarak büyümenin toplumsal maliyetini azaltacaktır.

Sonuç olarak, Türkiye ekonomisinin küresel ölçekte rekabetçi ve sürdürülebilir bir konuma gelmesi, gelir dağılımındaki yapısal engellerin kaldırılmasına bağlıdır. Adaletsiz bölüşüm temelinde yükselen bir büyüme grafiği, orta ve uzun vadede kırılmalara mahkûmdur; gerçek ve kalıcı kalkınma ancak büyümenin meyvelerinin adil bir paylaşımıyla tesis edilebilir.

6. GELECEK ARAŞTIRMALAR İÇİN ÖNERİLER

Bu çalışma, 2005-2024 dönemini ARDL yöntemiyle ulusal düzeyde analiz etmiştir. Gelecek çalışmalarda, gelir dağılımının büyüme üzerindeki etkisi bölgesel (Düzy-2 bölgeleri bazında) verilerle veya panel veri analiz yöntemleri kullanılarak farklı ülke grupları üzerinden genişletilebilir. Ayrıca, gelir adaletsizliğinin çevre kirliliği veya dijitalleşme gibi yeni nesil makroekonomik değişkenlerle etkileşimi de literatüre katkı sağlayacak potansiyel araştırma alanlarıdır.

Türkiye'de gelir dağılımı ve büyüme ilişkisini ulusal düzeydeki makroekonomik veriler ve ARDL metodolojisi ile inceleyerek literatüre güncel bir katkı sunmuştur. Ancak, konunun çok boyutlu doğası gereği gelecek araştırmalar için şu odak noktaları önerilmektedir:

- **Bölgesel (Düzy-2) Analizler:** Bu çalışma ulusal veriler üzerine kurgulanmıştır. Gelecek araştırmalar, Türkiye'nin İBBS Düzy-2 bölgeleri arasındaki gelir farklılıklarını ve bu farklılıkların bölgesel büyüme performansları üzerindeki etkisini panel veri yöntemleriyle inceleyerek daha mikro düzeyde politika önerileri geliştirebilir.
- **Servet Eşitsizliği ve Finansallaşma:** Gelir eşitsizliğinin yanı sıra "servet eşitsizliği" (wealth inequality) verilerinin analize dahil edilmesi, bölüşüm sorununu daha yapısal bir perspektifle ele alabilir. Özellikle finansal inovasyonların ve borçlanma dinamiklerinin eşitsizlik üzerindeki rolü, Kumhof ve Ranciere (2010) perspektifinden derinleştirilebilir.
- **Cinsiyet Bazlı ve Sektörel Dağılım:** Gelir dağılımındaki bozulmanın sektörel (sanayi, hizmet, tarım) ve toplumsal cinsiyet rolleri bazındaki ayrışması, büyümenin kapsayıcılığını test etmek adına kritik bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır.
- **Kurumsal Kalite ve Yolsuzluk Endeksleri:** Acemoğlu ve Robinson (2012) tarafından vurgulanan kurumsal yapıların etkisi, modele "yolsuzluk algı endeksi" veya "hukukun üstünlüğü" gibi değişkenlerin eklenmesiyle genişletilebilir. Bu, gelirin neden belirli kesimlerde yoğunlaştığını açıklayan siyasal iktisat tabanlı bir çerçeve sunacaktır.
- **Niteliksel ve Karma Yöntemler:** Ekonometrik bulguların, hanehalkı anketleri ve derinlemesine mülakatlar gibi nitel araştırma yöntemleriyle desteklenmesi, gelir adaletsizliğinin sosyal mobilité (toplumsal hareketlilik) üzerindeki engelleyici etkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Acemoğlu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*. Crown Business.

Aghion, P., Harris, C., Howitt, P., & Vickers, J. (1999). Competition and growth: A review of theory and evidence. *Economic Policy*, 14(28), 77–109.

- Alesina, A., & Perotti, R. (1996). Income distribution, political instability, and investment. *European Economic Review*, 40(5), 1203–1228.
- Alesina, A., & Rodrik, D. (1994). Distributive politics and economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 109(2), 465–490. <https://doi.org/10.2307/2118470>
- Atkinson, A. B. (2015). *Inequality: What can be done?* Harvard University Press.
- Berber, M., & Artan, S. (2004). Enflasyon ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (23), 1–18.
- Cingano, F. (2014). Trends in income inequality and its impact on economic growth. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, (163). <https://doi.org/10.1787/5jxrjncwvxv6j-en>
- Çevik, E., & Taşar, S. (2020). Türkiye’de gelir dağılımı ve ekonomik büyüme ilişkisi: Ekonometrik bir analiz. *Ege Akademik Bakış*, 20(2), 221–235.
- Dabla-Norris, E., Kochhar, K., Suphaphiphat, R., Ricka, F., & Tsounta, E. (2015). *Causes and consequences of income inequality: A global perspective*. International Monetary Fund.
- Forbes, K. J. (2000). A reassessment of the relationship between inequality and growth. *The American Economic Review*, 90(4), 869–887.
- Galor, O., & Zeira, J. (1993). Income distribution and macroeconomics. *The Review of Economic Studies*, 60(1), 35–52.
- Gülmez, A., & Yardımcıoğlu, F. (2012). Gelir dağılımı eşitsizliği ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye örneği (1980-2010). *Sosyoekonomi*, (18), 125–150.
- Kaldor, N. (1957). A model of economic growth. *The Economic Journal*, 67(268), 591–624.
- Kar, M., & Agir, H. (2006). Türkiye’de gelir dağılımı ve ekonomik büyüme. *İktisat İşletme ve Finans*, 21(244), 105–118.
- Kumhof, M., & Ranciere, R. (2010). *Inequality, leverage, and crises: The case of the two waves of financial innovation* (IMF Working Paper, No. WP/10/266). International Monetary Fund.
- OECD. (2024). *Income inequality (Gini coefficient)*. OECD Data. <https://data.oecd.org> (Erişim tarihi: 25 Kasım 2025).
- Ostry, J. D., Berg, A., & Tsangarides, C. G. (2014). *Redistribution, inequality, and growth*. IMF Staff Discussion Note.
- Özdemir, A. R. (2020). Türkiye ekonomisinde kapsayıcı büyüme üzerine bir inceleme. *Akademik Hassasiyetler Matematiksel İktisat ve Ekonometri Dergisi*, 7(14), 21–45.
- Stiglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. W. W. Norton & Company.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2005–2024). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Sonuçları*. TÜİK Veri Tabanı. <https://www.tuik.gov.tr> (Erişim tarihi: 25 Kasım 2025).
- Yılmaz, R. (2018). Türkiye’de eğitim, gelir dağılımı ve ekonomik büyüme etkileşimi: Ampirik bir analiz. *Toplum ve Ekonomi*, (5), 89–112.

Araştırma Makalesi / Research Article

**Türkiye'de Sürdürülebilir Büyüme İçin Kapsayıcı Gelir Dağılımının
Önemi: Bir Zaman Serisi Analizi**

*The Importance of Inclusive Income Distribution for Sustainable Growth in
Türkiye: A Time Series Analysis*

Şahin ÇETİNKAYA  & Elif ÇAPAR 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.419](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.419)

Geliş/Received: 12/01/2026

Kabul/Accepted: 25/02/2026

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The relationship between economic growth and income distribution is a cornerstone of modern macroeconomic debate. While classical theories often viewed inequality as a secondary or temporary phenomenon during the early stages of development, contemporary evidence suggests that high levels of income disparity can act as a structural constraint on long-term prosperity. In Türkiye, despite periods of robust GDP expansion, the equitable distribution of these gains remains a critical challenge. This study investigates the impact of income inequality—measured by the Gini coefficient—on economic growth performance in Türkiye between 2005 and 2024. The primary objective is to determine whether rising inequality serves as a barrier to sustainable growth by analyzing the country's macroeconomic path over the last two decades, marked by both rapid growth and significant structural shifts.

2. Methodology

This research employs the Autoregressive Distributed Lag (ARDL) Bounds Testing approach, developed by Pesaran et al. (2001), to analyze the dynamic interactions between variables. The ARDL model was chosen for its superior performance in small samples and its ability to provide consistent estimates regardless of whether the series are integrated of order I(0) or I(1). The dependent variable is the annual real GDP growth rate. The primary independent variable is the Gini coefficient, while the investment-to-GDP ratio and the inflation rate (CPI) are included as control variables to ensure model robustness. Data were sourced from the Turkish Statistical Institute (TÜİK). Before the estimation, Augmented Dickey-Fuller (ADF) and Phillips-Perron (PP) tests were conducted to confirm the stationarity levels of the variables, ensuring no I(2) processes were present.

3. Results and Discussion

The empirical findings confirm the existence of a long-run cointegration relationship among economic growth, inequality, investments, and inflation. The results of the ARDL (1, 1, 2, 1) model indicate that income inequality has a statistically significant and negative impact on economic growth in the long run. The long-run coefficient for the Gini coefficient was estimated at **-0.125**, suggesting that an increase in income inequality directly hinders economic performance. This finding aligns with the theoretical frameworks of Stiglitz (2012), suggesting that high inequality suppresses growth by limiting human capital investments and narrowing domestic demand. Furthermore, the share of the wealthiest 20% (S5) reached a historical peak of 48.7% by 2023, reflecting a deepening polarization. The investment rate showed a positive and significant effect (0.240), while inflation was found to be a negative factor (-0.085), highlighting the importance of macroeconomic stability alongside distributive justice.

4. Conclusion

The analysis demonstrates that for Türkiye, income inequality is not merely a social issue but a fundamental macroeconomic obstacle to sustainable growth. The negative long-run coefficient of the Gini coefficient proves that growth strategies focusing solely on nominal GDP increase are insufficient without inclusive distribution mechanisms. The study concludes that to achieve high-quality and sustainable growth, Türkiye must adopt structural reforms targeting the root causes of inequality. Key policy recommendations include enhancing the quality of human capital through equitable education, implementing a more progressive tax system, and strengthening social safety nets. Shifting the policy focus toward inclusive growth will not only improve social welfare but also fortify the economy's long-term resilience against internal and external shocks.

Araştırma Makalesi / Research Article

Determination of Factors Affecting Choice of Profession and University Preference of University Candidates

Üniversite Adaylarının Meslek Seçimi ve Üniversite Tercihini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Dilaver TENGİLİMOĞLU¹, Ceyhan ÇİĞDEMOĞLU²& Büşra KAVASOĞLU³DOI : [10.63556/ankad.v10i2.452](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.452)

Geliş/Received: 23/02/2026

Kabul/Accepted: 04/04/2026

Abstract

The aim of this study is to determine the factors affecting the career and university preferences of university candidates. Identifying these factors helps universities to shape promotional strategies and supports students in making informed choices for a fulfilling career. Data was collected from 1367 university candidates who were in their final year of education in different high schools and equivalent programs in Ankara and who were graduated and preparing for the university exam with the cross-sectional survey research technique. The most prominent factors in career selection are good income (4,38), easy job opportunities (4,22), working conditions (4,14), and in university selection; technological facilities (4,38), academic staff (4,31), physical, cultural and social facilities (4,28). The most preferred sources of information were social media (22%), university promotion activities and friends studying at school (19%). The final decision was made with their families (38%).

Keywords: choice of profession, choice of university, factors affecting the decisions, information source

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite adaylarının kariyer ve üniversite tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu faktörlerin belirlenmesi, üniversitelerin tanıtım stratejilerini şekillendirmesine yardımcı olur ve öğrencilerin tatmin edici bir kariyer için bilinçli seçimler yapmalarını destekler. Veriler, Ankara'da farklı lise ve dengi programlarda öğrenimlerinin son sınıfında olan, mezun olan ve üniversite sınavına hazırlanan 1367 üniversite adayından kesitsel anket araştırma tekniği ile toplanmıştır. Kariyer seçiminde en belirgin faktörler iyi gelir (4,38), kolay iş imkânı (4,22), çalışma koşulları (4,14) iken, üniversite seçiminde; teknolojik imkânlar (4,38), akademik kadro (4,31), fiziki, kültürel ve sosyal imkânlar (4,28) olarak belirlenmiştir. En çok tercih edilen bilgi kaynakları sosyal medya (%22), üniversite tanıtım faaliyetleri ve okulda okuyan arkadaşlar (%19) olmuştur. Nihai kararı aileleri (%38) ile birlikte vermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: meslek seçimi, üniversite seçimi, kararları etkileyen faktörler, bilgi kaynağı

¹Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Prof. Dr., Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye. dilaver.tengilimoglu@atilim.edu.tr

²Doç. Dr., Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye. ceyhan.cigdemoglu@atilim.edu.tr

³Arş. Gör., Atılım Üniversitesi, Ankara, Türkiye. busra.kavasoglu@atilim.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Tengilimoğlu, D., Çiğdemoğlu, C. & Kavasoglu, B., (2026). Determination of Factors Affecting Choice of Profession and University Preference of University Candidates, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1082-1101.

1. INTRODUCTION

Due to the increasingly challenging labour market conditions, and the changes in technological advancements, preparing young people for the transition from school to work has become a priority in all developed countries (Wong et al., 2021). The need for qualified human resources increases day by day in such a knowledge-based production processes which becomes one of the key elements that determine competitive advantage in the globalizing world (Kurt & Gümüş, 2015). Choices made in adolescence can have lifelong consequences for an individual's health, career, psychological well-being, and social acceptance (Mann et al., 1989).

Clara et al. (2003) have emphasized the importance of social support from family and friends in their studies. University students' future lives and career choices are shaped by their families' influence and the social support they receive from their close environment (Aslan & Koçak, 2023). Teachers' expectations of student's performance, increase the likelihood that student's performance will improve (Brophy, 1983). Career choice and success are interdependent processes; career choice is one of the most important stages affecting the life and satisfaction. University years play important role in making career plans and programs (Aslan & Koçak, 2023).

Based on these, this study aims to collect data from a large-scale group to reveal up-to-date situation in the study context. The work has potential in terms of analysing the similarities and differences between these two important decision processes by examining the factors affecting choice of profession and choice of university together, which are usually handled separately in the literature. Although social media and digital platforms are very influential nowadays, these factors have been included in a limited number of studies in this field. The prominence of social media as a source of information will offer a new perspective to the literature.

1.1. Choice of Profession

Choosing an occupation and a university is a crucial decision for young people, as it significantly impacts their future, quality of life, and overall lifestyle. However, in many cases, decisions are also influenced by direct or indirect factors that are out of students' personalities, and the final decision may even be made with such factors. Parents, friends, and reference groups are among these factors (Ensari & Alay, 2017).

Adolescents face with many difficulties before or during the decision-making. These difficulties may lead to delegating decision-making responsibility or delaying it. To help students make career decisions, guidance and counsellors play significant role in identifying the difficulties they encounter and provide them with guidance (Gati & Saka, 2001). According to Trice and Rush (1995), children begin to frame their ideas and make judgments about the suitability of various types of occupations for them as early as age 4. The same study showed that both girls and boys at the age of 4 years prefer occupations that are traditionally thought to be appropriate for their gender, and boys reject occupations that are associated with the opposite gender. As childhood ideas about work and occupations are precursors to adolescent career development and later exploration of the world of work, we need to continue to expand our understanding of career development during the primary and secondary school years (Howard & Walsh, 2011). Rimfeld et al. (2016) found that genetic factors affect both achievement and academic choices. McCall et al. (1997), on the other hand, found that job and occupational changes are influenced by genetic factors.

Mann et al. (1989) emphasize that the ability to make a rational decision is one of the main characteristics of a mature adolescent. Choices made in adolescence can have lifelong consequences for an individual's health, career, psychological well-being, and social acceptance. Among the obstacles to achieve competence in decision-making during adolescence are attitudinal constraints (for example, beliefs about the appropriate age for decision-making), peer group pressures towards conformity, disruptions in family structure and functioning, and restricted legal rights regarding making significant personal decisions (Mann et al., 1989). While parents continue to serve as significant sources of influence regarding long-term matters such as career choices, moral issues, and values, peers predominantly shape preferences related to adolescent culture, including taste, style, and appearance (Smetana et al., 2006).

An occupation is not just a way to earn money; it is also one of the most important stages of self-actualization (Eryetiş, 2016). Making a career decision is a complex process, some individuals can make such decisions more easily, while others may face with difficulties so they may seek professional help (Gati et al., 1996). In many developed countries, to guide individuals in their career choices, schools try to identify their talents and interests through counsellors from childhood and determine suitable professions for them. Yaylacı (2007) emphasizes the importance of career education and counselling at the primary school level. He argued that guidance and psychological counselling services serve as an important bridge that helps children discover their interests and abilities and make the right university and occupation choices accordingly (Yaylacı, 2007).

Özden et al. (2008) reports the priority of university students in occupation choices as, desire to earn a high income and desire to work independently. Çelik and Üzmez (2014) states that individuals' occupation choices are generally influenced by factors such as job availability, job security, salary, career opportunities, vacation possibilities, social prestige, convenience, family, interest in the job, possession of professional knowledge and skills, and the environment. An occupation is perceived as ideal when it has potential to fulfil intrinsic job needs, moreover, students who think their occupation is ideal are more satisfied with their occupational decisions. Furthermore, Greenhaus and Simon (1976) states that despite prestige, security, and economic gain, whether an occupation is ideal or not depends more on its intrinsic satisfaction.

According to Blau et al. (1956), if individuals working in an occupation are satisfied with their careers, they will also influence the occupation decisions of future generations. When number of people who are satisfied with their occupation is high, the psychological consequences of entering the satisfied occupation become one of the factors influencing the choice of that occupation for future generations. Whether an individual experiences occupational advancement or faces disappointment in their career, it later shapes their perspectives on occupational life. Many factors including, academic staff, campus life, physical facilities, scholarship opportunities, etc. of the university are influential in decision-making of candidates. University selection process involves a very difficult and complex decision process including variety of factors.

In this study, the terms 'choice of occupation' and 'choice of profession' are used interchangeably to refer to the same concept.

1.2. Choice of University

After choosing an occupation, young people aim to select a university that best aligns with their career goals and provides the necessary knowledge and skills. Because the international recognition of the university has a significant impact on the ease of finding a job after graduation (Council of Higher Education, YÖK, 2024). The report of YÖK shows that the average time for graduates to find their first job is 10.24 months for 2021, 7.69 months for 2022, and 4.5 months for 2023. The average time to find a first job decreased from 10.24 months in 2021 to 4.5 months in 2023. A decrease in this period may indicate an increase in demand for graduates in the labor market, or it may indicate that graduates are better equipped to find a job, or that the impact of universities' career guidance services is more pronounced. In addition, the fact that the duration of job placement varies by university brings to the agenda the differences in quality and brand value between higher education institutions. This situation reveals that not only academic but also employment-oriented criteria are important for students in the university selection process.

Universities also conduct promotional and marketing campaigns to recruit qualified students and academics (Beneke, 2011). The basic requirement for creating a successful and strong brand and image is positioning (Çatı & Bilgin, 2015).

Each university has a perceived market position compared to its competitors, which may be unofficial and shaped by varying factors. This calls for further research on segmentation, targeting and positioning (Hemsley-Brown & Oplatka, 2013). The functioning of a university can be assessed in terms of its current position or the breadth of the strategic space in which it aims to position itself in research and education (Price et al., 2003). Higher education institutions are increasingly facing a more competitive environment, and institutions are having to compete in student recruitment markets. A useful way to understand these admission markets is to clearly grasp the candidates' selection and decision-making

(Maringe, 2006). According to Maringe (2006), students adopt a consumerist approach in their higher education decisions. The importance given to labour market motivations such as employment and career expectations stands out much more than the reasons for participation in higher education, such as interest in the subject and love for the courses. Program and price-related issues are important than other elements of the university marketing mix.

Obtaining a university degree provides significant economic benefits to individuals (McGregor et al., 2002). Granting an individual a professional identity is important in almost every profession. This process begins with starting to educational life. According to Albert (2000), there has been an increase in demand for higher education in most developed countries, and many studies have emerged to explain this increase. Studies show that the level of education of parents, especially the mother, increases the likelihood of going to university. The father's high socio-economic status also increases the demand for higher education. Gender is also a factor; being male negatively affects the decision to go to higher education, while women tend to obtain higher qualifications to compete in the labour market (Albert, 2000).

Ateş and Kılınç (2013) reports that in university placement system many students are forced to choose their selected department because their scores only suffice for that department, or they cannot reach their goals. According to the study conducted by Hemsley-Brown and Oplatka (2013), demographic and institutional factors influencing students' choice of higher education institution show that university selection is shaped by a complex interaction of individual and institutional factors. Demographic factors such as gender, race, and age, as well as socio-economic status, guide preferences; institutional factors such as academic reputation, cost, and campus feature also play an effective role in the selection process (Hemsley-Brown & Oplatka, 2013). Akar (2012) also states numerous criteria influencing preferences in university selection. Geographical location, academic reputation and institutional image, economic conditions, gender, income, and the place where the student will reside are important for university preference.

Higher education does not offer the same experience for everyone (Reay et al., 2001). Each institution offers different advantages and focuses on different values. (for example, employability, accredited programs, etc.) (Hemsley-Brown & Oplatka, 2013). University selection varies between those attending public and private institutions. Students who choose private universities evaluate reputation, selectivity, personal interaction, facilities, and cost, while students who choose public universities evaluate programs, sports activities, reputation, cost, accommodation, and location. For students in public institutions, reputation is associated with quality education and accreditation, while for students in private institutions, the recognition of the university's name is related to the reputation of the university and its faculty members (Joseph et al., 2012). Bowers and Pugh (1973) also state that students and parents place importance on different factors during the selection process. Parents prioritize financial factors, proximity, and academic reputation, while students place importance on social and cultural factors (Braddock et al., 2007).

Determining the factors that influence students' choice of profession and university, and whether these factors vary according to demographic variables is of great importance to both educational administrators, policymakers, as well as university administrations. Despite the numerous studies, determining the current state of young individuals' preferences amidst such rapidly changing societal dynamics. Digital transformation and concepts like artificial intelligence, which are rapidly entering our lives, have potential to influence future professions and therefore individuals' preferences. This study proposes to reveal factors affecting the occupation and university choices of students. The study will answer following research questions:

1. What are factors impacting on students' choice of profession (Cop)?
2. What are the factors impacting on choice of university (Cu)?
3. How other preferences issues are distributed?

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

A descriptive cross-sectional survey design was used to reveal factors that affect university candidates' choice of profession and university. Survey research usually involves questionnaire comprising of items that intent to measure study concepts (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). The advantage of survey research is that it has the potential to provide a great deal of information obtained from a large sample of individuals (Saunders et al., 2003).

2.2. Population / Sample

Data was collected from candidates who intend to enter university exam in Türkiye. Almost three million students enter the exam in 2024, among them almost % 10 entered from Ankara as of our target population. Using a paper-based face-to-face delivery in spring semester of 2024, we collected data from students at various high schools and university preparation units. To assure representativeness of sample, we employed a probability-based sampling strategy, specifically a multistage cluster sampling method, which is appropriate when working with large, geographically dispersed populations (Groves et al., 2009). In the first stage, we randomly selected several districts within Ankara, ensuring representation across different socio-economic areas. In the second stage, within each selected district, we randomly choose school types (e.g., public high schools, private high schools, and university preparation centers). Finally, in the third stage, we surveyed all eligible students within those selected institutions. This method allowed us to manage logistical constraints while maintaining randomness and representativeness. The minimum sample size, taking the type of analysis into account (Power = 0.80; $f = 0.3$; $\alpha = 0.05$), was determined with GPower (Faul et al., 2007), and the program suggests 82 students. Furthermore, to generalize our findings Ankara distinct, we need at least 384 samples based on sample size calculators at 0.05 confidence interval. To eliminate any possible deficiencies, 1367 responses were collected. The ethical procures were completed, school administrators were informed about that. Demographic information of the participants is shown in Table 1.

Table 13. Descriptive details of the study sample

Variable	Level	N	%
Gender	1. Female	718	52,67
	2. Male	645	47,32
	3. Total	1363	100
Age	1. 16	64	4,69
	2. 17	664	48,71
	3. 18	400	29,34
	4. 19	206	15,11
	5. 20+	29	2,12
	6. Total	1363	100
Student Graduation School Type	1. Anatolian High School	835	61,21
	2. Vocational Technical and Anatolian High School	240	17,59
	3. Science High School	146	10,70
	4. Social Science High School	108	7,91
	5. Distance Education	35	2,56
	6. Total	1364	100
School Status	1. Public High School	1274	93,26
	2. Private High School	92	6,73
	3. Total	1366	100
Grade	1. High School-4	1253	91,92
	2. Graduated	110	8,07
	3. Total	1363	100
Those Who Attend the Course	1. Yes	320	91,69
	2. No	19	5,44
	3. Total	349	100

Mother Education	1. Not Literate	35	2,60
	2. Primary School	230	17,12
	3. Secondary School	283	21,07
	4. High School	445	33,13
	5. Associate degree- bachelor's degree	218	16,23
	6. Master's degree	132	9,82
	7. Total	1343	100
Father Education	1. Not Literate	29	2,16
	2. Primary School	139	10,36
	3. Secondary School	273	20,35
	4. High School	501	37,36
	5. Associate degree- bachelor's degree	261	19,46
	6. Master's degree	138	10,29
	7. Total	1341	100
Number of children	1. 1	216	16,09
	2. 2	552	41,13
	3. 3+	574	42,77
	4. Total	1342	100

Note: For each category the total number may not be equal to sample size due to missing values.

2.3. Instrument

We benefited from similar studies from the literature and obtained expert opinions in the constructing the survey form. The scales were developed by Çelik and Üzmez (2014), and Vurucu (2010) for the questionnaire of choice of profession. Besides, the scales developed by Akar (2012) and Çatı, İşter and Özcan (2016) were benefited for in the questionnaire of choice of university. The questionnaire form was divided into four parts; the first includes demographic items, the second about items regarding choice of profession, the third was about items regarding choice of university, the fourth was about general preference issues. Demographic items were about gender, age, school type/status, years after graduation, mother and father education level. Choice of profession was measured with a 5-point Likert scale consisting of 24 items ranging from “never important” to “always important”. The items were gathered from comprehensive review of available literature. A sample item is, “the prestige of profession”. We performed an exploratory factor analysis (EFA) to examine the underlying factor structure of the “Choice of Profession” survey. However, the analysis did not give a clear or conceptually coherent factor solution. The extracted factors lacked theoretical interpretability and failed to meet conventional criteria for factor retention (e.g., eigenvalues >1 , factor loadings $\geq .40$, and cross-loading thresholds). Based on these results, we opted to compute a composite score by summing all items, treating the scale as unidimensional. The internal consistency was acceptable, with Cronbach’s alpha coefficient of .826, indicating good reliability.

The choice of university part included 27 closed-ended items with response categories of “never agree” to “always agree”. Similarly, we reviewed comprehensive articles and government documents to construct the survey items. A sample question is “the medium of instruction is important”. We performed an explanatory factor analysis for “Choice of profession” too. No conceptually coherent factor solution was obtained. Factors lacked theoretical interpretability and failed to meet conventional criteria for factor retention (e.g., eigenvalues >1 , factor loadings $\geq .40$, and cross-loading thresholds). Based on that, we opted to compute a composite score by summing all items, treating the scale as unidimensional. The internal consistency was acceptable, with Cronbach’s alpha coefficient of .87. The last part was including items on general preferences concerns; the item was open-ended of closed ended with few categories.

2.4. Data Analysis

To avoid straight-lining issues and to detect whether the sample indeed read the items carefully, the survey form included an instructional manipulation check (IMC) statement (Kock et al., 2019), which requires individuals to select a specific response option (ie, 4). Possibly because of power of face-to-face mode of delivery, no participant answered that item incorrectly. We examined all data about missing

values, no systematic pattern observed, and missing were replaced by mean. We first provided descriptive statistics, then continued with inferential for testing research questions. Prior to main analysis, level of analysis, random sampling, independence of observation, normal distribution, homogeneity of variance was all controlled. While conducting the analysis of variance (ANOVA), in some comparisons, group sizes were not equal. We put special attention to the assumptions underlying ANOVA, particularly the assumption of homogeneity of variances. To address this, we look at Levene's test to assess equality of variances between the groups. In case of violation of the homogeneity assumption ($p < .05$), we preferred a Welch's ANOVA instead of the traditional ANOVA, since it is more robust to unequal variances and unequal sample sizes. Besides, when the data of independent and dependent variables is gathered from the same groups via a questionnaire, it is necessary to control common method bias (CMB). We applied a full collinearity assessment to determine existence of CMB. The analysis revealed that CMB is not seen as a concern for this study.

2.5. Ethics Committee Approval

The conceptual framework of this research was prepared, data collection tools were applied, data were collected, analyzed, and interpreted in full compliance with ethical rules. The ANKAD Editorial Board bears no responsibility for any ethical violations that may occur. All responsibility lies with the author. We declare that this work has not been submitted for evaluation to any academic publication medium other than ANKAD. This study complies with all rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines." None of the actions listed under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second section of the guidelines have been carried out. An application was made to Atılım University Humanitarian Research Ethics Committee for the interview to be conducted and the ethics committee approval was obtained at the board's meeting number 604.01.02-60363 dated 26/04/2023.

3. RESULTS

3.1. Descriptive Statistics

First choice of profession (Cop), then choice of university (Cu), and other preferences issues are described in this section. The skewness and kurtosis were all controlled, almost no violations observed. As seen from Appendix A and Appendix B descriptive are provided. Students' highest rate of choice of profession is about good economic return with a mean score of 4,38 over 5. The lowest important issue is the influence of peers with a mean score of 2,66 over 5. The most important issues are the profession has good economic returns (4,38), availability of career opportunities in the profession (4,32), the profession offers easy job opportunities (4,22), the profession is suitable in terms of occupational health and safety (4,14), compatibility of working conditions with my personal characteristics (4,10). Descriptives of choice of university (Appendix B) shows that factors that are effective in university preference are; The university's technological facilities are important (4,38), followed by the academic staff is important (4,31), It is important for the university to have essential facilities (cafeteria, sports, library, etc.) (4,29), The city where the university is located is important (4,22), The perception/image of the university in society is important (4,15) and the university's position in national and international rankings is important (4,14). The statement they agreed with the least was "If my score is not sufficient for the university I am considering, I am thinking of not making a choice" (3,08). Item number 27 states not to make preference in the case of getting a low score which means students don't prefer to wait one more year. The mean score for this item is 3,03 over 5. Students' main preferences are summarized in Figure.1.

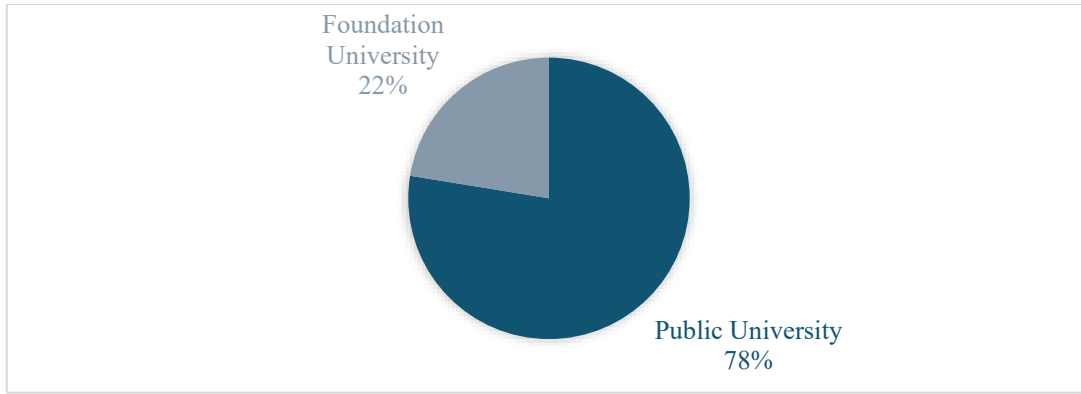


Figure 1. University Type Preference

The 78%, represents students who prefer public schools. With a preference rate of 22%, it shows that private universities also appeal to a significant audience.

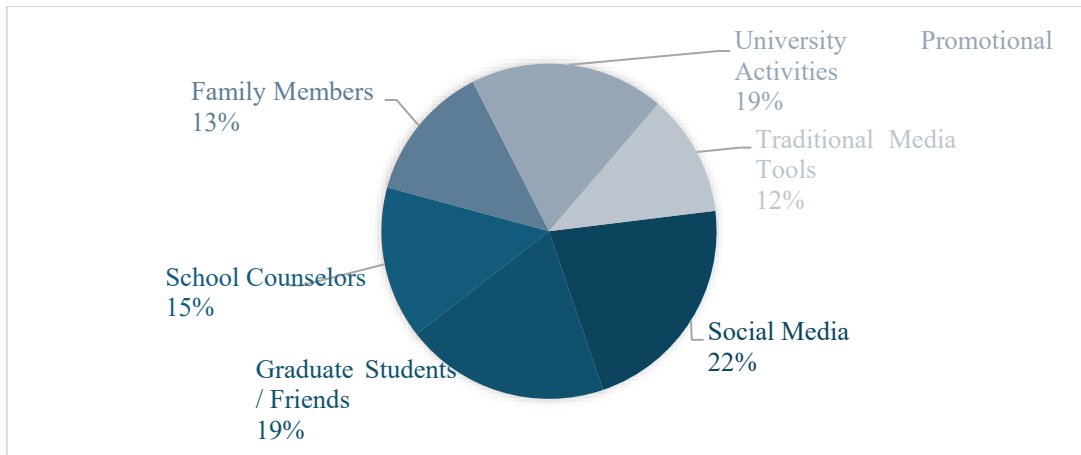


Figure 2. Information Resources

Among the information sources of students, promotional activities of universities are one of the sources with the highest percentage with 19%. It is seen that 19% of students turn to alumni or friends for information, which is also one of the most preferred sources by students. After traditional media tools, families seem to be the least preferred source of information.

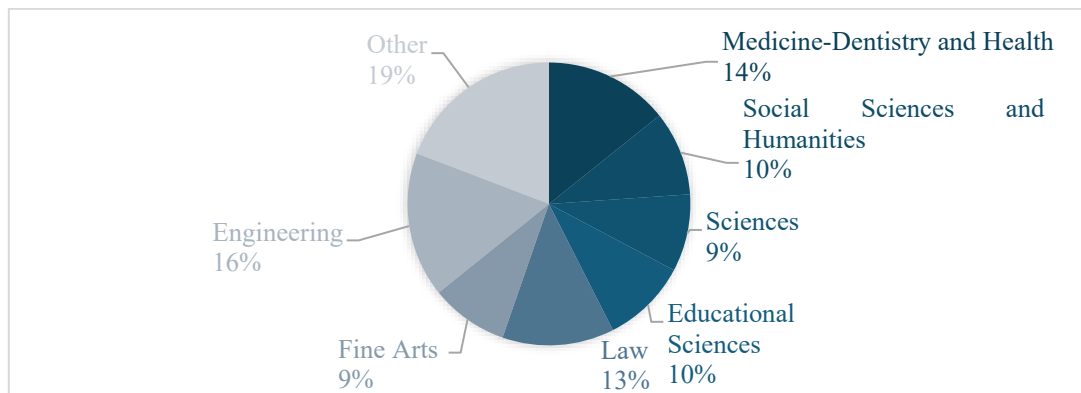


Figure 10. Area of Profession

Based on Figure 3, students' preferences are almost evenly spread across occupational fields. Engineering is preferred by 16% of the students and constitutes one of the largest slices in the graph. After engineering, the most preferred departments are Medicine, Dentistry and Health with 14% of the students.

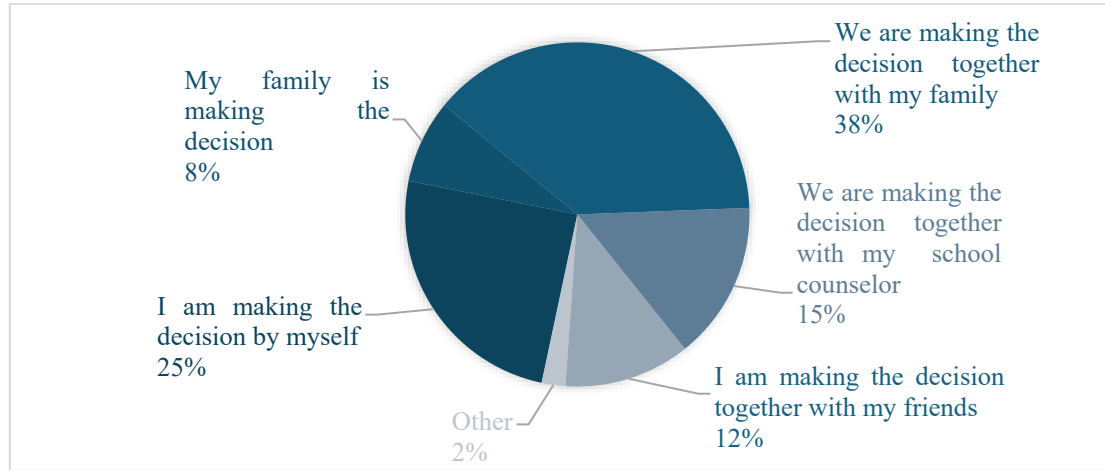


Figure 4. University Choice Decision

It was observed that 38% of the students decided on their choice of profession with their families. Although students reported that they made the decision to choose a profession on their own, it is seen that the word of their families is more valid in the decision to choose a university.

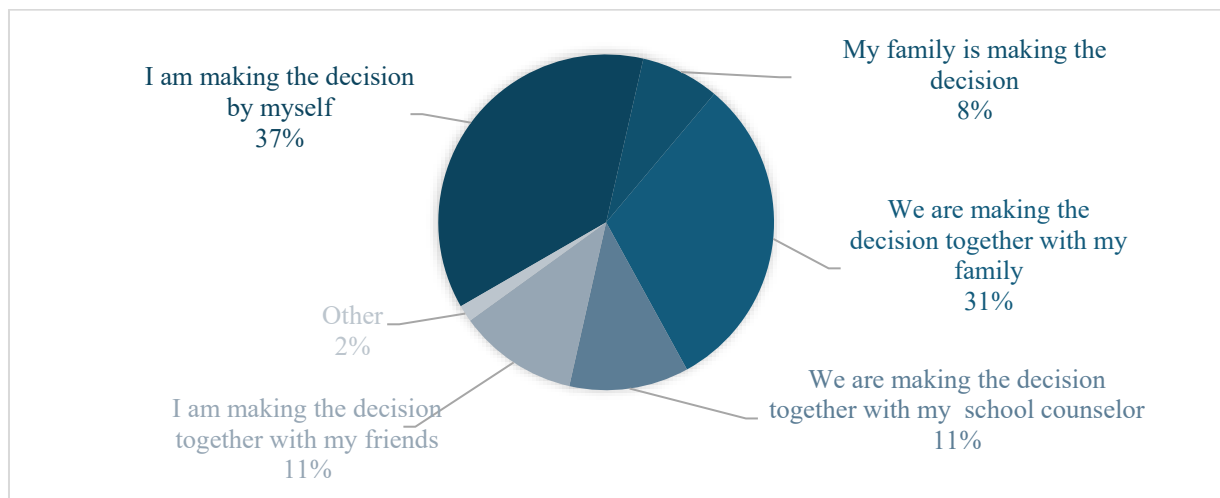


Figure 5. Choice of Profession Decision

Based on Figure 5, 37% of the students stated that they decide on their career choice on their own. When compared with the graph of university preferences, it was observed that self-determination increased in the choice of profession. Next, we continued with inferential statistics.

3.2. Inferential Statistics for Testing Research Questions

We provided inferential for choice of profession (COP). Table 2 provides the details.

Table 2. Results for Analysis of Variance (ANOVA) for COP.

	Mean	Std. Deviation	N	F	Sig.	Partial Eta Squared	Observed Power
Gender	3,8215	0,51942	1366	5,339	0,005	0,008	0,841
No response	3,9167	0,65881	4				
Female	3,8644	0,46394	717				
Male	3,7732	0,57103	645				
Age	3,8215	,51942	1366	3,991	,001	,014	,951
No response	4,2708	,51426	4				
16	3,6184	,80284	63				
17	3,7983	,52325	664				
18	3,8502	,49926	400				
19	3,8981	,31546	206				
20+	3,7931	,86211	29				
Graduation School Type	3,8215	,51942	1366	2,845	,015	,010	,844
No response	3,5694	,17347	3				
Anatolian High School	3,7880	,53763	834				
Vocational and Technical Anatolian High School	3,8512	,56866	240				
Science High School	3,9087	,23628	146				
Anatolian Imam Hatip High School	3,9263	,54421	108				
Open Education High School	3,7500	,43887	35				
School Status	3,8215	,51942	1366	,934	,393	,001	,213
No response	4,2500	.	1				
Public High School	3,8171	,52758	1273				
Private High School	3,8782	,38823	92				
Grade Level	3,8215	,51942	1366	18,802	,000	,040	1,000
No response	3,8611	,42150	3				
High School-4	3,8229	,50842	1252				
Graduated	3,8390	,52376	110				
Extra Train Cours	3,8215	,51942	1366	4,035	,018	,006	,721
No response	3,7997	,56340	1027				
Yes	3,8935	,33391	320				
No	3,7895	,51976	19				
Graduation Year	3,8215	,51942	1366	2,103	,098	,005	,540
No response	3,8014	,57240	960				
1 year	3,8735	,33024	228				
2-4 years	3,8547	,39316	172				
5 years+	4,1111	,48496	6				
Number of Children	3,8215	,51942	1366	1,570	,165	,006	,553
No response	3,6950	1,29506	25				
1	3,8954	,41115	216				
2	3,7965	,49776	551				
3+	3,8218	,52005	566				
4	3,7083	,29463	2				
5	3,9861	,28219	6				
Mother Education	3,8215	,51942	1366	1,564	,154	,007	,609
No response	3,9896	,38704	24				
Not Literate	3,7083	,63834	35				
Primary School	3,7697	,62724	230				
Secondary School	3,8475	,43318	282				
High School	3,8379	,49367	445				
Associate degree- bachelor's degree	3,7856	,54800	218				
Master's degree	3,8595	,49615	132				
Father Education	3,8215	,51942	1366	,911	,486	,004	,366
No response	3,6571	1,23958	26				
Not Literate	3,8247	,67557	29				
Primary School	3,8459	,56792	139				
Secondary School	3,8382	,44306	272				
High School	3,8351	,52657	501				
Associate degree- bachelor's degree	3,7771	,48475	261				
Master's degree	3,8288	,36407	138				

First, we explored whether COP differs across gender using one way analysis of variance (Anova) test. There was a statistically significant difference at the $p=.05$ level in COP scores for males and females $F(2,1363) = 5,339, p=.005$. Although a statistically significant difference is observed between females and males mean score was quite small. The eta squared effect size was .008. Post-hoc comparisons indicated the mean score for females ($M=3,864, SD=.4639$) was significantly different from males ($M=3,773, SD=.571$). Secondly, Anova test was used to explore whether COP differed according to age, no statistically significant difference in COP scores was observed for males and females at the $p < .05$ level. Then, Anova test was used to investigate whether COP differs according to the type of school graduated from, there was a statistically significant difference in COP scores for the type of school graduated from at $p < .05$ level $F(2,1363) = 2,845, p=.015$.

The next Anova test was used to explore whether COP differed according to grade level. There was no statistically significant difference in COP scores for public high school and private high school at the $p < .05$ level. Then we did the same analysis to explore whether COP differed according to school status. There was a statistically significant difference at the $p=.05$ level in COP scores for high schools and graduates $F(2,1363) = 0,934, p=.393$. Another Anova test was used to explore whether COP differed according to extra train course. There was a statistically significant difference at the $p=.05$ level in COP scores for those who attend extra training courses and those who do not $F(2,1363) = 4,035, p=.018$.

To test whether CU differs according to graduation year, we again conducted Anova test. There was no statistically significant difference in CU scores among the groups of 1 year, 2-4 years, and 5 years or more at the $p < .05$ level, $F(2,1363) = 2,103, p=.098$. When we look at whether COP differed according to number of children. There was a statistically significant difference at the $p=.05$ level in COP scores for 1, 2, 3, 4 and 5 $F(2,1363) = 1,570, p=.165$. next we questioned whether COP differed according to mother education. There was a statistically significant difference at the $p .05$ level in COP scores for Not Literate, Primary School, Secondary School, High School, associate degree- bachelor's degree and master's degree $F(2,1363) = 1,564, p=.154$. Whether COP differed according to father education was analysed. There was no statistically significant difference in COP scores for Not Literate, Primary School, Secondary School, High School, associate degree- bachelor's degree and master's degree at the $p < .05$ level, $F(2,1363) = ,911, p=.486$.

For the second research question we conducted another Anova test. The results are given in Table 3.

Table 3. Descriptive Statistics and ANOVA Results for CU

	Mean	Std. Deviation	N	F	Sig.	Partial Squared	Eta	Observed Power
Gender	2,938	,20193	1273	11,822	,000	,017		,995
Age	3,9733	,50257	1338	1,753	,120	,007		,608
No response	4,0000	,60557	4					
16	3,8270	,66840	64					
17	3,9600	,53163	654					
18	4,0160	,43780	391					
19	3,9787	,35037	200					
20+	3,9778	,96817	25					
Graduation School Type	3,9733	,50257	1338	,563	,728	,002		,209
No response	3,5926	.	1					
Anatolian High School	3,9799	,52972	816					
Vocational and Technical								
Anatolian High School	3,9564	,53472	237					
Science High School	3,9591	,20114	144					
Anatolian Imam Hatip High School	4,0123	,45946	105					
Open Education High School	3,8847	,61993	35					
School Status	3,9733	,50257	1338	1,803	,165	,003		,378
No response	4,3704	.	1					
Public High School	3,9667	,49719	1249					
Private High School	4,0623	,57018	88					
Graduation Level	3,9733	,50257	1338	23,737	,000	,051		1,000
No response	4,0988	,56696	3					
High School-4	3,9671	,47378	1232					
Graduated	4,0832	,65715	102					

Extra Train Course	3,972	,51345	1335	,048	,953	,000	,057
Graduation Year	3,976	,61236	1338	,572	,633	,001	,169
Mother Education	3,9733	,50257	1338	,724	,003	3,648	,246
No response	3,7954	,93188	21				
Not Literate	3,9391	,46550	31				
Primary School	3,9814	,62206	225				
Secondary School	3,9808	,43821	279				
High School	3,9883	,49564	435				
Associate degree- bachelor's degree	3,9590	,44924	215				
Master's degree	3,9537	,41929	132				
Father Education	3,9733	,50257	1338	,603	,728	,003	,244
No response	3,8349	,81642	24				
Not Literate	3,9028	,42829	24				
Primary School	4,0030	,48324	135				
Secondary School	3,9649	,52031	271				
High School	3,9895	,52210	487				
Associate degree- bachelor's degree	3,9661	,44587	259				
Master's degree	3,9530	,46063	138				
Number of Children	3,9733	,50257	1338	,721	,608	,003	,263
No response	4,0281	,82182	25				
1	3,9894	,32314	214				
2	3,9691	,49857	536				
3	3,9646	,54398	555				
4	4,0185	1,07375	2				
5	4,3210	,22670	6				

First, we explored whether CU differs across gender. There was a statistically significant difference at the $p .05$ level in CU scores for males and females $F(2,1363) = 11,822, p = .000$. Although a statistical significance is observed the difference between females and males mean score was quite small. The eta squared effect size was .017. Secondly, we test whether CU differed according to age. There was no statistically significant difference in CU scores for males and females at the $p < .05$ $F(2,1363) = 1,753, p = .120$. When we investigate whether CU differs according to the type of school graduated from, there is a statistically significant difference in CU scores for the type of school graduated from at $p < .05$ level $F(2,1363) = .563, p = .728$.

We explored whether CU differed according to grade level, and there was no statistically significant difference in CU scores for public high school and private high school at the $p < .05$ level. Next, we investigated whether CU differs according to graduation level. A statistically significant difference was found in CU scores between graduates and those in high school-4 at the $p < .05$ level, $F(2,1363) = 23.737, p = .000$. When we examined CU scores across attendance in extra training courses, we noticed that there was no statistically significant difference in CU scores between those who attended extra training courses and those who did not at the $p < .05$ level, $F(2,1363) = 0.048, p = .953$. Based on graduation year, there was no statistically significant difference in CU scores among the groups of 1 year, 2-4 years, and 5 years or more at the $p < .05$ level, $F(2,1363) = 0.572, p = .633$. Comparing CU according to mother's education level showed a statistically significant difference among the groups of not literate, primary school, secondary school, high school, associate degree, bachelor's degree, and master's degree at the $p < .05$ level, $F(2,1363) = 0.724, p = .003$. Contrary to mother education level, COP differed according to father education. No statistically significant difference in COP scores for not literate, primary school, secondary school, high school, associate degree- bachelor's degree and master's degree at the $p < .05$ level $F(2,1363) = .603, p = .728$. Finally, COP differed according to number of children. There was a statistically significant difference at the $p .05$ level in COP scores for 1, 2, 3, 4 and 5 $F(2,1363) = .721, p = .608$.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In the study, factors affecting the occupation and university choices of university candidates were examined. We explored whether there are significant differences between various demographic factors and education-related variables. Based on results, it was observed that students consider technological advancements, academic staff, security, and social facilities as the most critical factors when choosing

a university. Similarly, the work of Akar's (2012) points out that the factors students consider most when choosing departments of economics and administrative sciences are academic reputation, the geographical location of the university, and the sources from which information about the university is obtained. Environmental factors, the condition of the physical structure, and the influence of social media are less significant elements for students. Koçak and Çokluk Bökeoğlu (2021) emphasized in their study that the most important criterion affecting students' university preferences is the department they will study in. The next most important criterion after this is whether the university is a public or private institution and its reputation. Geographical location and socio-cultural opportunities also rank among the top five most important criteria. Our results resemble this study, in our case, we observed that 78% of the students prefer state universities. The reasons for this preference include the more advantageous fees and social facilities, higher quotas compared to foundation universities, and the uncertainty of the fee policies that foundation universities will adopt. Çatı et al. (2016) concluded that students who select more quantitative-oriented departments place more importance on the universities' access to information compared to students in other departments. Additionally, they stress that students who prefer state universities take the university's facilities into consideration.

According to Ryan and Deci (2000), factors that increase motivation in these decisions are prestigious occupations, job opportunities, and high salaries. Our results are in line with this research, students tend to prefer fields such as law, health, and engineering, which they believe they will have a higher potential for job opportunities. It is observed that the most important sources for students to obtain information about university and occupation choices are social media (22%), university promotions (19%), and school friends (19%).

According to Howard and Walsh (2011), the career choice process is a dynamic process. This process is shaped within the framework of environmental conditions and developmental stages. Based on our results, it was observed that university selection is mostly made by the students themselves (37%) and in collaboration with their families (31%). The influence of counsellors is 15%. Aslan and Koçak (2023) concluded that providing appropriate guidance from the family and social support from the environment is important in the career decision-making process. In this way, individuals' expectations of occupational outcomes and life satisfaction can be positively influenced. Additionally, Polat et al. (2021) concluded that most high school students have a high level of competence in making occupation choices and that this competence has a positive relationship with family support. According to the study's findings, it has been revealed that increasing family support and strengthening career counselling will positively affect students' career choice processes.

Based on the findings, it can be said that the significant factors influencing students' occupation and university choices are individual and family effects. Especially in university preferences, it is observed that students prioritize technological opportunities. At the stage of occupation choice, it is observed that economic benefits and the ease of finding a job are decisive factors. These results are consistent with the findings of Özden et al. (2008) and Çelik and Üzmez (2014). A large portion of the students also indicated that they would choose state universities in their preferences of university type, and it is understood that families play an important role in this decision. As a result of the study, it has been observed that the processes of university and occupation selection are influenced by multidimensional factors. These factors can also be categorized as individual, familial, and environmental factors.

In an increasingly competitive environment, universities should differentiate themselves from other universities and develop marketing strategies that will gain the trust of students and parents to attract successful students. They should develop marketing strategies appropriate to the schools where students study and the income and education levels of their families. In addition, foundation universities should develop policies to address students' wage concerns and improve physical and social conditions. As a result of the study, administrators should remember the effectiveness of career counselling and guidance services in students' preferences for future studies.

Since one of the most important sources of access to information for students is university promotion days, it is recommended that universities should work more on developing their promotion strategies. In addition, since another important source is their friends studying at the school they will prefer, universities should try to increase the satisfaction rates of students who are already students and continue

to study. The factors that influence students' university choices are the students themselves, their families, and counsellors, respectively. Accordingly, universities should carry out promotional activities not only for students and their families but also for counsellors. As a result of the study, it was seen that families were almost as influential as students in their university and occupation choices. Accordingly, to understand the factors affecting families, a similar study should be conducted in a larger population for parents as well as students. To sum up, we reveal the most influential factor in occupation and university selection. The policy makers may benefit for their strategies.

In summary, this study makes important contributions from both theoretical and practical perspectives. As an important finding of the study, the influence of families on the decision to choose a university (38%) was clearly demonstrated. This factor particularly emphasizes the need for universities to integrate the family factor into their communication strategies. The fact that social media (22%) stands out as the most common source of information is also an important finding in the context of digital transformation. As a result of the study, important findings were reached that students prioritize preference motivations in choosing a profession. It was observed that factors such as “professions of the future” and economic return came to the fore. In line with these findings, the contribution of career guidance and career promotion activities to students' motivation and the importance of restructuring these activities have been revealed. The fact that technological infrastructure and economic staff are the most important factors in choice of university reveals valuable findings in terms of both the strategic planning of institutions and the guidance of state policies. The fact that university promotional activities are one of the most important sources of information for students (19%) provides important concrete data on the development of marketing strategies in this area. The sample structure, which includes different types of high schools, allowed for analysis based on socioeconomic and academic diversity. This factor increases the generalizability of the study and provides methodological reference for similar studies.

4.1. Suggestions for Future Research

Future studies should aim to reach a larger sample size and collect data from different geographical regions in order to enhance the generalizability of the findings. Additionally, conducting comparative analyses across different types of universities and academic departments, as well as employing alternative methodologies, would further enrich the results.

REFERENCES

- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Albert, C. (2000). Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background, *Higher Education*, 40, 147-162. <https://doi.org/10.1023/A:1004070925581>
- Aslan, Y., & Koçak, O. (2023). How do family influence on career choices and perceived social support affect students' life satisfaction in Turkey? The role of vocational outcome expectations as mediatör, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(3), 551–570. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09602-1>
- Ateş, M., & Kılınç, Y. (2013). Üniversite öğrencilerinin coğrafya bölümlerini tercih etmelerinde lise coğrafya öğretmenlerinin etkisi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 47-63.
- Beneke, J. H. (2011). Marketing the institution to prospective students: A review of brand (reputation) management in higher education, *International Journal of Business and Management*, 6(1), 29–44. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n1p29>
- Blau, P. M., Gustad, J. W., Jessor, R., Parnes, H. S., & Wilcock, R. C. (1956). Occupational choice: A conceptual framework, *ILR Review*, 9(4), 531-543. <https://doi.org/10.2307/2519672>
- Bowers, T. A. and Pugh, R. C. (1973). Factors underlying college choice by students and parents, *Journal of College Student Personnel*, 13(3), 220-224.

- Braddock J., Hua L., Dawkins M. P. (2007). *College athletic reputation and college choice among African-American students, Presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association*, New York, NY.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations, *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661. doi:10.1037/0022-0663.75.5.63
- Çatı, K., & Bilgin, Y. (2015). Türkiye'deki üniversitelerin konumlandırma kriterleri üzerine nitel bir araştırma, *Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 91-102.
- Çatı, K., İştari, E. & Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye genelinde bir alan araştırması, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 163-177.
- Çelik, N. & Üzmez, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi: Çağrı merkezi hizmetleri örneği, *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 94-105.
- Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T., & Torgrudc, L. J. (2003). Confirmatory factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student samples, *Journal of Personality Assessment*, 81(3), 265–270. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8103_09
- 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
- Ensari, M. Ş., & Alay, H. K. (2017). Meslek seçimini etkileyen faktörlerin demografik değişkenler ile ilişkisi: İstanbul ilinde bir uygulama, *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 409-422. <https://doi.org/10.20304/humanitas.358378>
- Eryetiş, M. V. (2016). Meslek seçimi ve mesleki rehberlik, *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (44).
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences, *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties, *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 331-340. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making, *Journal of counseling psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Greenhaus, J. H., & Simon, W. E. (1976). Self-esteem, career salience, and the choice of an ideal occupation, *Journal of Vocational Behavior*, 8(1), 51-58. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(76\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(76)90033-6)
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2nd ed.). Wiley.
- Howard, K. A., & Walsh, M. E. (2011). Children's conceptions of career choice and attainment: Model development, *Journal of career development*, 38(3), 256-271. <https://doi.org/10.1177/0894845310365851>
- Joseph, M., Mullen, E. W., & Spake, D. (2012). University branding: Understanding students' choice of an educational institution, *Journal of Brand Management*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.1057/bm.2021.13>
- Koçak, D., & Çokluk-bökeoglu, Ö. (2021). Üniversite tercih nedenlerinin ikili karşılaştırma ve sıralama yargıları yöntemleri ile ölçeklenmesi, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1580-1591. <https://doi.org/10.33206/mjss.874504>

- Kock, F., Josiassen, A., & Assaf, A. G. (2019). The xenophobic tourist, *Annals of Tourism Research*, 74, 155–166. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2018.11.005>.
- Kurt, T., & Gümüş, S. (2015). Dünyada yükseköğretimin finansmanına ilişkin eğilimler ve Türkiye için öneriler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 14-26.
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence, *Journal of adolescence*, 12(3), 265-278. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90077-8](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90077-8)
- Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing, *International journal of educational management*, 20(6), 466-479. <https://doi.org/10.1108/09513540610683711>
- McCall, B. P., Cavanaugh, M. A., Arvey, R. D., & Taubman, P. (1997). Genetic influences on job and occupational switching, *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 60-77. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1537>
- McGregor, P., Thanki, R., & McKee, P. (2002). Home and away: graduate experience from a regional perspective, *Applied Economics*, 34(2), 219-230. <https://doi.org/10.1080/00036840011028594>
- Milli Eğitim Bakanlığı. Öğrenci sayısı. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://istatistik.meb.gov.tr/OgrenciSayisi/Index>.
- Özden, K., Temurlenk, M. S., & Başar, S. (2008). Girişimcilik eğilimi: Kırgızistan-Türkiye manas üniversitesi ve Atatürk üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma, *Review of Social, Economic & Business Studies*, 11(12), 1-20.
- Polat, M., Dursun, B. A., Dik, E., & Gür, O. (2021). Lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 14-23. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.163>
- Price, I. F., Matzdorf, F., Smith, L., & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university, *Facilities*, 21(10), 212-222.
- Reay, D., Davies, J., David, M. and Ball, S.J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process, *Sociology*, 35(4), 855-874. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004004>
- Rimfeld, K., Ayorech, Z., Dale, P. S., Kovas, Y., & Plomin, R. (2016). Genetics affects choice of academic subjects as well as achievement, *Scientific reports*, 6(1), 26373. <https://doi.org/10.1038/srep26373>
- 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>.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2003). *Research methods for business students*. Essex: Prentice Hall: Financial Times.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts, *Annu. Rev. Psychol.*, 57(1), 255-284.
- Trice, A. D., & Rush, K. (1995). Sex-stereotyping in four-year-olds' occupational aspirations, *Perceptual and Motor Skills*, 81(2), 701-702. <https://doi.org/10.1177/003151259508100266>
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*, Yeditepe University: Master Thesis
- Wong, L. P., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning, *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 130-141. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.30>

- Yaylacı, Ö. G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 40, 119-140.
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu - 2024. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2024.pdf>.

Araştırma Makalesi / Research Article

Determination of Factors Affecting Choice of Profession and University Preference of University Candidates

Üniversite Adaylarının Meslek Seçimi ve Üniversite Tercihini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Dilaver TENGİLİMOĞLU , Ceyhan ÇİĞDEMOĞLU  & Büşra KAVASOĞLU 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.452](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.452)

Geliş/Received: 23/02/2026

Kabul/Accepted: 04/04/2026

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. Giriş

Türkiye'deki nüfus artış hızı ve göçlere paralel olarak yükseköğretime olan talep her geçen yıl daha da artmaktadır. Özellikle genç nüfus oranının genele göre yüksek olması, üniversite çağına gelen birey sayısının sürekli artmasına yol açmakta; buna paralel olarak üniversite sayısında yaşanan önemli artışa rağmen, üniversitelere yerleşemeyen aday sayısı da artış göstermeye devam etmektedir. Yükseköğretime yönelik karşılanamayan bu talep hem öğrencileri hem de öğrencilerin ailelerini farklı arayışlara yöneltmektedir. Eğitim için yurt dışındaki okullara yönelen öğrencilerin sayısının artması, hem bireysel olarak aile bütçelerini zorlamakta hem de ülkenin nitelikli insan gücü açısından kayıplar yaşamasına neden olmaktadır.

Son yıllarda özellikle vakıf üniversitelerinin hızla artması öğrenciler için önemli bir tercih imkânı sunmakta ve üniversiteler arasındaki rekabetin de artmasına sebep olmaktadır. Özellikle büyük şehirlerde yoğunlaşan vakıf üniversiteleri, yükseköğretim sisteminde önemli bir yer tutmakta ve vakıf üniversitelerinin sağladığı burs olanakları, yabancı dilde eğitim, gelişmiş sosyo-kültürel faaliyetler, modern donanımlı kampüs imkanları onları devlet üniversitelerine alternatif hale getirmektedir. Bu durum, üniversite adayları açısından daha geniş bir tercih yelpazesi anlamına gelmekte ve adayların karar verme süreçlerinde çok daha fazla değişkeni göz önünde bulundurmalarını zorunlu hale getirmektedir.

Türkiye'de 2023-2024 eğitim-öğretim yılı verilerine göre ortaöğretim düzeyinde toplam 4.721.331 öğrencinin öğrenim gördüğü ve net okullaşma oranının %87,97 seviyesinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı). Bu istatistiklerde belirtilen öğrenciler aynı zamanda yükseköğretime geçiş potansiyeli taşıyan öğrencilerdir. Üniversite adayı öğrenci sayısının bu kadar yüksek olması ve çok fazla okul seçeneğinin olması hem öğrencilerin üniversite seçimlerini hem de üniversitelerin öğrencilerin kendilerini tercih etmelerini sağlamasını zorlaştırmaktadır. Bu süreçte öğrenciler yalnızca akademik başarı kriterlerini göz önünde bulundurmamaktadır. Akademik başarının yanı sıra üniversitenin bulunduğu şehir, kampüs yaşamı ve sosyal imkanlar, gelecekteki iş bulma imkânı ve kariyer olanakları, burs imkânına göre de seçecekleri üniversiteye karar vermektedirler. Tüm bu faktörlerin çeşitliliği, üniversite tercihini çok boyutlu ve stratejik bir karar sürecine dönüştürmektedir. Bu çeşitlilik, üniversitelerin tanıtım stratejilerini daha bilinçli ve hedef odaklı kılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Bireylerin meslek ve üniversite seçimleri hayatlarının yalnızca bir dönemini değil tamamını etkileyen önemli ve uzun vadeli sonuçları olan kararları içerir. Öğrenciler bu kararları verirken çevrelerindeki belirli faktörlerden etkilenir. Bu faktörler bireyin gelecekteki çalışma alanını, gelir düzeyini, yaşam standardını, sosyal çevresini, hatta yaşamak isteyeceği şehri ve kuracağı yaşam biçimini olabilir. Bu faktörlerin belirlenmesi üniversitelerin tanıtım faaliyetlerinde nasıl bir strateji izlemelerini

belirlemelerine katkı sağlaması yanında öğrencilerin bilinçli seçim yapmalarına katkı sağlayarak gençlerin mutlu bir kariyer sürdürmelerine de katkı sağlayacaktır. Tatmin edici ve mutlu süren bir kariyerin temeli, bireyin kendini gerçekleştirebileceği ve potansiyelini ortaya çıkarabileceği bir eğitim ortamında atılmaktadır. Hem akademik hem de sosyal açıdan kendini ait hissedebileceği bir okulda, ilgi duyduğu ve yeteneklerine uygun bir bölümde eğitim almak, kariyer yolculuğunun en sağlam başlangıç noktası olacaktır. Çünkü üniversite yılları yalnızca mesleki bilgi ve becerilerinin edinildiği bir dönem değil; aynı zamanda kişinin kişisel kimliğini, sosyal ilişkilerini ve geleceğe yönelik hayallerini oluşturduğu önemli bir yaşam evresidir.

2. Yöntem

Kesitsel tarama modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada, bireylerin meslek ve üniversite seçerken hangi faktörleri dikkate aldıklarını ve bu süreçte hangi çevresel değişkenlerden etkilendikleri gibi sorulara yanıt aranmıştır. Çalışmada küme örnekleme stratejisi kullanılmıştır ve Ankara ilinin metropol ilçelerde farklı lise ve dengi programlarda son sınıfta eğitim gören ve mezun durumda olup üniversite sınavına hazırlanan 1367 üniversite adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan adaylar ile yüz yüze ve online anket tekniği ile veriler toplanmıştır. İki farklı yöntemle veri toplamasının nedeni, farklı okullara ve aday gruplarına daha kolay erişim sağlanması ve veri çeşitliliğinin artırılmasına katkıda bulunmasıdır. Anket soruları cinsiyet, yaş, okul türü/statüsü, mezuniyetten sonraki yıl sayısı, öğrencinin bu süreçte bir kursa devam edip etmediği, mezuniyet yılı, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı ile ilgilidir. Meslek seçimini etkileyen faktörler, “hiç önemli değil” ile “her zaman önemli” arasında değişen ifadelerden oluşan 5 puanlı likert tipi bir ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Toplam 24 maddeden oluşan bu ölçek, öğrencilerin meslek tercihinde hangi unsurlara ne derece önem verdiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Üniversite seçimini etkileyen faktörler, “hiç önemli değil” ile “her zaman önemli” arasında değişen ifadelerden oluşan 5 puanlı likert tipi bir ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Toplam 27 maddeden oluşan bu ise ölçek, öğrencilerin üniversite tercihinde hangi unsurlara ne derece önem verdiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve analiz aşamasında betimleyici ve çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmıştır. Üniversite adaylarının meslek seçiminde en çok dikkate aldıkları kriterlerin başında; mesleğin iyi gelir imkânı sağlaması (4,38), meslekte kariyer olanaklarının varlığı (4,32), kolay iş imkânı olması (4,22), kişinin yeteneklerine uygunluğu (4,15), çalışma koşullarının güvenli ve sağlıklı olması (4,14), geleceğin meslekleri arasında yer alması (4,8) gelmektedir. Üniversite seçiminde ise; Üniversitenin sahip olduğu teknolojik imkanlar ve laboratuvarlar (4,38), Üniversite kampüsünün güvenliği (4,32) bunu sırası ile, akademik kadrosunun güçlü olması (4,31), üniversitenin fiziksel, kültürel ve sosyal imkanları (4,28), üniversitenin bulunduğu şehir (4,22), üniversitenin hijyen kurallarına uyumu (4,22), üniversitelinin sunduğu yabancı dil eğitimi (4,15), üniversitenin toplumdaki imaj ve algısı (4,15) ve üniversitenin uluslararası sıralaması (4,14) izlemektedir. Burada dikkat çeken faktör öğrencilerin üniversitesinin uluslararası ölçekteki görünürlüğü ve itibarını da değerlendiriyor olmalarıdır. Bu durum, üniversitelerin uluslararasılaşma çabalarını daha da önemli hale getirmektedir.

3. Bulgular

Bu çalışma hem teorik hem de pratik açılardan önemli katkılar ortaya koymaktadır. Çalışmanın önemli bir bulgusu olarak, ailelerin üniversite seçimi kararındaki etkisi (%38) açıkça gösterilmiştir. Aile etkisinin bu kadar yüksek bir düzeyde olduğunun tespit edilmesi, üniversiteler açısından stratejik sonuçlar doğurmaktadır. Bu faktör, özellikle üniversitelerin aile faktörünü iletişim stratejilerine entegre etme ihtiyacını vurgulamaktadır. Sosyal medyanın (%22) en yaygın bilgi kaynağı olarak öne çıkması da dijital dönüşüm bağlamında önemli bir bulgudur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin meslek seçiminde tercih motivasyonlarına öncelik verdikleri önemli bulgulara ulaşılmıştır. “Geleceğin meslekleri” ve “ekonomik getiri” gibi faktörlerin ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, kariyer rehberliği ve kariyer tanıtım faaliyetlerinin öğrencilerin motivasyonuna katkısı ve bu faaliyetlerin yeniden yapılandırılmasının önemi ortaya konmuştur. Teknolojik altyapı ve ekonomik personelin üniversite seçiminde en önemli faktörler olması hem kurumların stratejik planlaması hem de devlet politikalarının yönlendirilmesi açısından değerli bulgular ortaya koymaktadır. Üniversite tanıtım faaliyetlerinin öğrenciler için en önemli bilgi kaynaklarından biri olması (%19), bu alanda pazarlama stratejilerinin geliştirilmesi konusunda önemli somut veriler sağlamaktadır. Farklı lise türlerini içeren örneklem yapısı, sosyoekonomik ve akademik çeşitliliğe dayalı analiz yapılmasına olanak sağlamıştır.

Bu faktör, araştırmanın bulgularının daha geniş örneklem gruplarına uyarlanabilmesine olanak tanıyarak çalışmanın genelleştirilebilirliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Elde edilen sonuçların yalnızca belirli bir örneklemle sınırlı kalmayıp benzer sosyodemografik özelliklere sahip farklı gruplar için de anlamlı çıkarımlar sunabilmesi, çalışmanın bilimsel değerini güçlendirmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bilgi kaynağı olarak ise en çok başvurduğu kaynak sosyal medya (%22), üniversite tanıtım çalışmaları (%19) ve bireylerin okulda okuyan arkadaşları (%19) gelmektedir. Nihai kararı aileleri ile verdikleri (%38) görülmüştür. Buradaki en önemli bulgu öğrencilerin en güçlü yönlendiricilerinden birinin hala aileler olduğudur. Ailelerin üniversite tercih sürecindeki belirleyici rolünün yanı sıra, günümüzde sosyal medyanın giderek artan etkisi ve özellikle genç kuşağın yoğun sosyal medya kullanım alışkanlıkları, üniversitelerin iletişim ve tanıtım yaklaşımlarını yeniden gözden geçirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu durumun sonucu olarak üniversitelerin dijital pazarlama ve çevrimiçi tanıtım stratejilerine daha fazla yatırım yapmaları gerektiğini göstermektedir.

Araştırma Makalesi / Research Article

Kaygı ile Dayanıklılık Arasında: Ebeveynlerin Ergen Psikiyatri Başvurularıyla Başa Çıkma Biçimleri*Between Concern and Resilience: How Parents Cope with Adolescent Psychiatric Admissions*Münevver ERYALÇIN¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.369](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.369)

Geliş/Received: 03/11/2025

Kabul/Accepted: 05/04/2026

Öz

Bu çalışmada, ergen çocukları psikiyatri kliniğine başvuran ebeveynlerin ebeveynlik tutumları ve başa çıkma stratejileri araştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında fenomenolojik yaklaşımın kullanıldığı çalışma grubuna X Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'ne başvuran ebeveynler dahil edilmiştir. Veriler sosyo-demografik anketler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Betimsel analiz Maxqda 2020 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular ergenle iletişim, aile sınırları ve kuralları, profesyonel tedavi süreci ve başa çıkma stratejileri olmak üzere dört ana tema ve on üç alt tema altında düzenlenmiştir. Sonuçlar, kapsamlı tedavide aile merkezli sosyal hizmet müdahalelerinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikiyatrik tedavi, ergenlik, ebeveyn tutumu, başa çıkma, sosyal hizmet

Abstract

This study explores the parenting attitudes and coping strategies of parents whose adolescent children have sought care at a psychiatric clinic. Using a phenomenological approach within qualitative research, the study group included parents who presented at Ankara University Faculty of Medicine Cebeci Hospital. Data were collected through socio-demographic questionnaires and semi-structured interview forms. Descriptive analysis was performed using Maxqda 2020. The findings were organized into four main themes—communication with the adolescent, family boundaries and rules, professional treatment process, and coping strategies—covering thirteen sub-themes. The results highlight the importance of family-centered social work interventions in comprehensive treatment.

Keywords: Psychiatric treatment, adolescence, parental attitude, coping, social work

1. INTRODUCTION

The subject of this study is the examination of the parental attitudes and coping styles of adolescents seeking treatment at a psychiatric clinic. Among the reasons for seeking psychiatric consultation during adolescence are various behavioral problems arising from physical changes, anger issues, stress, and anxiety.

The most common disorders that can impact family functioning and cause psychological issues within the family system include autism spectrum disorder (ASD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), conduct disorders, and anxiety disorders (Al-Omari, Al-Motlaq, & Al-Modallal, 2015). When evaluating the psychiatric needs of a young adult transitioning into adulthood, certain family factors must be taken into account. These include parental expectations and support, family functioning or conflict if the young person lives with their parents, available resources, parenting styles, relationship dynamics, and how these dynamics affect the adolescent's confidence and sense of competence (Livesey

¹Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Araş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, Türkiye. mgoker@ankara.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Eryalçın, M., (2026). Kaygı ile Dayanıklılık Arasında: Ebeveynlerin Ergen Psikiyatri Başvurularıyla Başa Çıkma Biçimleri, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1102-1116.

& Rostain, 2017). The quality of the relationship between a child and their parents is one of the most important factors that predict emotional and social development (Kabasakal & Arslan, 2014). Parental attitudes also directly influence the psychosocial development of adolescents and the psychiatric treatment process.

As noted by McKay and Bannon (2004), family involvement in the psychiatric treatment process generally follows a sequence: recognizing children's mental health issues by their parents, introducing children and their families to mental health resources, and helping children access mental health centers. Emotional and behavioral problems during childhood and adolescence are shaped by family relationships, which are crucial to child development. While parent-child interactions in functional families tend to be supportive, they can become a source of distress in dysfunctional families (Saroca & Sargent, 2022). In family crises or problems, functional families are expected to handle the situation flexibly, whereas dysfunctional families often struggle with problem-solving.

Understanding parental experiences with adolescents seeking psychiatric care is essential for improving family functioning and treatment outcomes. This research provides valuable insights into the limited number of qualitative studies that examine parental emotional, relational, and behavioral coping in adolescent mental health in Türkiye. It is important because it aims to identify parental attitudes and coping strategies, which significantly influence adolescents' psychological views and behaviors and play a crucial role in the treatment process.

2. EXPERIENCES OF PARENTS IN THE FACE OF ADOLESCENT PSYCHIATRIC CHALLENGES: COPING, STRESS, AND FAMILY DYNAMICS

Studies conducted in Turkey show that adolescents who see their parents' attitudes as authoritarian and oppressive tend to have lower levels of autonomy, self-worth, and social adaptation. These adolescents also often display a higher tendency toward mental health issues such as anxiety, depression, aggression, and substance use (Sümer et al., 2010). Caregivers of individuals with psychiatric disorders may experience intense stress, tension, and anxiety when dealing with unpredictable and destructive behaviors, and may struggle to cope with them (Pompeo et al., 2016).

Research findings indicate that dysfunctional parental attitudes and ineffective coping strategies significantly predict adolescent behavioral issues. These parents encounter greater challenges in problem-solving, giving their children autonomy and space, and building trust (Barrett et al., 2002; Rey et al., 2000). Understanding family factors that contribute to existing issues in child and adolescent psychiatry is essential not only for understanding the origins of the disorder but also for developing a biopsychosocial understanding. Psychiatric disorders that occur during a critical developmental stage, such as adolescence, inevitably affect family relationships. In contrast, the family system, either consciously or unconsciously, influences the ongoing dysfunctions or the treatment process. In this context, understanding how family relationships impact disorders and treatment requires considering these dynamics in the therapeutic approach.

In social work, the individual perspective and the family systems approach offer a comprehensive framework for examining how family relationships influence mental health issues and treatment outcomes. As Sabatelli and Bartle (1995) note, the systems perspective suggests that families are expected to perform certain functions, including regulating boundaries, protecting the family unit, and managing emotional climate and transitions. The functioning of families as systems is evaluated based on how well these shared tasks and responsibilities are carried out.

Approaches that conceptualize the family as a system often interpret the development of psychopathologies during adolescence as a result of interactions within the family system (Akün, 2013). In this context, each family has its own unique patterns of psychosocial, emotional, cultural, and economic interactions. Additionally, every family has its strengths and resources to manage challenges.

A strength-based approach involves harnessing family members' motivation and promoting their participation in collaboration to support the patient's well-being and positive treatment outcomes (Saroca & Sargent, 2022). The literature review conducted for this study shows that research has mainly focused on how parental attitudes influence adolescents' self-development, socio-emotional growth, psychological attitudes and behaviors, cognitive development, and academic performance (Sümer et al.,

2010). Additionally, studies have explored the relationship between parental attitudes and various dependent variables, such as generalized anxiety disorder, aggression, conduct disorder, major depression, anger expression styles, family structure, obesity, internalizing and externalizing problems, family functioning, and emotional and behavioral issues (Saydam & Dinçöz, 2005; Fidan, 2011; Taşçı et al., 2012; Akün, 2013; Önder et al., 2015; Kızılpınar et al., 2019). One study reviewing 41 studies on the link between emotional and behavioral problems and parental attitudes found that adolescents of parents with permissive attitudes had higher rates of addiction. Conversely, adolescents of parents with authoritarian attitudes showed higher levels of aggressive behavior, emotional-acting avoidance, and depression (Çoban et al., 2021). It was also noted that adolescents raised in democratic family environments exhibited fewer problem behaviors than those with other parental attitudes (Kaplan & Ak, 2018). An experimental-control study involving 30 young people without psychiatric history and 30 who had attempted suicide reported impairments in core family functions such as communication and problem-solving in the families of children who attempted suicide (Fidan et al., 2011). Studies involving caregivers of patients with psychiatric disorders indicate that the most common coping style is problem-solving (Pompeo et al., 2016), along with emotion-focused coping and seeking social support (Eaton et al., 2011). When diagnosing and treating adolescents with psychiatric disorders, it is essential to consider not only bio-psycho-social factors but also parents' attitudes and coping strategies. This study aims to identify the parenting attitudes of parents whose adolescent children have been admitted to and are currently receiving treatment in psychiatric clinics, while also examining how these parents navigate and cope with their children's diagnosed psychiatric conditions during the therapeutic process.

To accomplish this main goal, the following research questions (RQs) were explored:

RQ1. How would you describe your communication with your child (decision-making, boundaries, responsibilities, etc.)?

RQ2. How would you assess your child's adolescence and the psychological distress they are experiencing (diagnosis/symptom process)?

RQ3. How do your parenting styles influence your child?

RQ4. What strategies are you developing to handle this difficult process?

3. METHODS

3.1. Research Model

This study aims to examine parental attitudes and coping styles of parents with adolescent children undergoing psychiatric treatment, as well as the psychological attitudes and behaviors of these adolescents. The research employs a phenomenological design, a qualitative method. According to Baltacı (2019), qualitative research highlights the unique and profound aspects of human-specific characteristics, emphasizing the depth and individuality of the knowledge gained. The phenomenological approach focuses on phenomena we are aware of but do not fully understand in detail (Yıldırım & Şimşek, 2013). Since families face challenges during their children's critical developmental period, the in-depth interview method was selected for this study. A qualitative design was chosen because adolescence and psychiatric treatment are dynamic processes that require understanding how and why family interactions and adolescent behaviors develop, as well as how the family perceives these changes. The phenomenological approach is more appropriate for exploring the relationship between parent and adolescent through their own narratives, rather than through external observation.

3.2. Study Group

The study group consists of parents of adolescents who sought treatment at the Psychiatry Clinic of X University Faculty of Medicine Hospital. The group was selected using criterion sampling, a purposeful sampling method; participants meeting specific criteria were included in the study (Büyüköztürk et al., 2022). The inclusion criteria were as follows: adolescents who had been admitted to a psychiatric clinic for mental or behavioral issues, who had been receiving treatment for up to one year since their initial visit, and whose parents were actively involved as primary caregivers in the treatment process. Participants were included after providing informed consent. In line with ethical research standards, all

participants were informed about the study's objectives, procedures, and confidentiality policies. Written consent was obtained from each participant prior to data collection to ensure voluntary participation. The parent group focused on in the study generally consists of those who have sought expert support for their children with emotional and behavioral problems during adolescence and have actively engaged in managing their child's psychological or behavioral difficulties. Understanding family factors such as coping strategies, boundary-setting, rule patterns, and parenting attitudes is essential to addressing the specific needs of this parent group.

In purposive sampling, the sample size is determined by data saturation, which occurs when no new information is forthcoming, and data begin to repeat during collection (Shenton, 2004). Based on this principle, the study included 25 parents who met the predetermined criterion sampling requirements. The sociodemographic characteristics of the participating parents are shown in Table 1.

Table 1: Socio-Demographic Characteristics of Parents

Parent age mean	42,4 (Min=35, Max=53)	
Parent gender	N	%
Female	17	68,0
Male	8	32,0
Mother's Education Level		
Secondary Education	4	28,0
High School	14	56,0
Undergraduate	4	16,0
Postgraduate	3	12,0
Father's Education Level		
Secondary Education	4	28,0
High School	12	48,0
Undergraduate	5	20,0
Postgraduate	4	16,0
Income Level		
Low	3	12,0
Medium	16	64,0
High	6	24,0
Parental Mental Health Issues		
Mental health issues	6	24,0
No mental health issues	18	72,0
Child's Mental Health Issues		
Aggression/Anger Issues	11	44,0
Anxiety Disorder	6	24,0
Exam Stress	6	24,0
Grief/PTSD	2	8,0
Total	25	100,00

The average age of the parents participating in the study was 42.5 years, with 17 mothers and eight fathers interviewed. The average age of the children was 16.5 years, with the youngest being 13 and the oldest 22. Among the mothers, 14 had a high school diploma, 4 had secondary education, 4 held a bachelor's degree, and 3 had postgraduate degrees. Among the fathers, 12 had a high school diploma, five had a bachelor's degree, four had postgraduate education, and four had a secondary education. Most of the participating parents (64%) reported their income as medium, 6% as high, and 3% as low. While 18 parents (72%) reported no mental health issues, six reported experiencing problems such as obsessive-compulsive disorder, addiction, and depression. Mental health issues that lead adolescents to seek treatment at psychiatric clinics include aggression (anger issues), anxiety, exam stress, and post-traumatic stress disorder.

3.3. Data Collection Instruments

The data collection tools included a socio-demographic information form created to evaluate the parents of adolescents seeking treatment at the Psychiatry Clinic, along with a semi-structured questionnaire developed by the researcher. This questionnaire covered topics such as parent-child communication,

family boundaries and rules, the family's general attitude toward psychological disorders, the influence of parental attitudes on their children, crisis resolution strategies, coping mechanisms, and ways to support their children.

3.4. Implementation

The study received ethical approval from the Author's University Ethics Committee and institutional permission from the Department of Mental Health and Diseases at the Faculty of Medicine of Author's University. Data collection occurred over one month, from May 2022 to June 2022. During this time, in-depth interviews were carried out with voluntary parents of adolescents who were either newly admitted to the psychiatry clinic or undergoing ongoing treatment. Informed consent was obtained from the parents for their participation and for audio recording the interviews. Each interview, lasting about 60 minutes, was conducted in a private room designated for the researcher. In each family, one parent (either mother or father) was interviewed.

3.5. Data Analysis

Descriptive analysis was used in this phenomenological study. In phenomenological research, the aim is to identify themes that reveal experiences and their meanings. The findings are presented with descriptive narration and backed by direct quotations (Yıldırım & Şimşek, 2013). The descriptive analysis method was applied, ensuring that the literature review and data analysis were conducted simultaneously, in line with the qualitative research approach. After transcribing the in-depth interview recordings, the Maxqda 2020 software was used for analysis.

3.6. Ethics Committee Approval

This research adhered to ethical guidelines during the development of the conceptual framework, data collection, analysis, and interpretation. The ANKAD Editorial Board is not responsible for any ethical violations that may occur; all responsibility rests with the authors. I confirm that this work has not been submitted for review to any other academic publication besides ANKAD. All rules outlined in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been followed. None of the actions listed in the second section of the directive, "Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics," was committed. Ethics approval was obtained from the Ankara University Ethics Committee (Approval No: 471018, dated 05/04/2022)

4. RESULTS

As shown in Table 2, the descriptive analysis of the interviews identified four main themes and 13 sub-themes, covering communication with the adolescent, family boundaries and rules, parental attitudes, and coping strategies during psychiatric treatment.

Table 2: Themes and Sub-Themes from Content Analysis

Communication
Adaptation
Empathic response
Friendship-Based Parenting
Conflict
Family boundaries and rules
Giving responsibility
Flexible approach
Rule/boundary violation
Parental attitude during the professional treatment process
Appealing to professional support
Rejecting mental illness
Complaints About Side Effects from Treatment
Coping strategies
Keeping motivation high
Staying calm
Supportive approach

4.1. Communication

Communication patterns between children receiving psychiatric treatment and their parents can be classified under four subheadings: compliance, empathetic response, peer-like relationships, and conflict.

4.2. Adaptation

Parents describe their communication with their children undergoing treatment in different ways. Some adopt a calm and accommodating style, adjusting to their child's temperament, while others use empathetic communication or a more peer-like approach.

P (18) explains their tendency to comply with their child's wishes to avoid confrontation: *'Our communication is actually regular, but when my child gets angry, I try to accommodate their mood. When we go along with them, everything is fine; however, they do not want to go to school. If we push them, they become stubborn and refuse to go.'*

Similarly, P (4) describes their efforts to stay calm when responding to their child's reactive behaviors during adolescence: *'When our child experiences heightened anxiety, they react negatively to us, become angry, and express frustration. We recognize this as part of adolescence, and we try to keep them as calm as possible.'*

4.3. Empathic Response

Parents say that adolescence and the treatment process make communication with their children more difficult. However, they emphasize that this period is temporary and try to communicate with empathy.

Participant P (12) highlights their value of empathy by recognizing adolescence as a tough but temporary stage: *"Adolescence is extremely challenging... I keep reminding myself that this phase will pass, which helps me stay calm, and I try to empathize with my child throughout this process."*

Similarly, P (9) emphasizes the emotional ups and downs of adolescents and their efforts to maintain empathetic communication: *'At times, we struggle to understand them. The younger generation experiences emotions more intensely, going through ups and downs. We try to empathize with them as much as possible.'*

4.4. Friendship-Based Parenting

Some parents foster strong, open communication with their children, emphasizing a close, friendship-like relationship where children feel comfortable sharing everything. Participant P (13) describes their friendship-like bond with their child and their commitment to engaging in shared social activities: *'D and I are like friends. We watch movies together, listen to music, chat, and go out. As a family, we prioritize participating in social activities.'*

Similarly, P (10) describes their relationship with their child more like a friendship than a traditional parent-child bond: *"We can talk about everything. They consider me their closest friend. We have a strong relationship. If there is something they cannot initially share with me, they discuss it with their psychologist. After a few weeks, they also shared it with me."*

Participant (24) recognizes fulfilling both parental and friendship roles, highlighting a balanced approach: *'Sometimes I am a father, and sometimes I am a friend. We have the kind of father-daughter relationship that should be.'*

4.5. Conflict

When sharing their experiences of adolescence, parents identified conflict as one of the most common patterns. Parents frequently reported conflicts caused by their children's disobedience, disrespectful behavior, and stubbornness.

P (1) describes the communication struggles caused by their child's anger and stubbornness: *"After middle school, my child and I started having opposing views. We can hardly have a proper conversation anymore; they get angry easily. They do not want to understand what I say and have an extremely stubborn attitude."*

Similarly, P (22) describes the challenges they face because of their child's strong-willed and confrontational behavior: "They are extremely stubborn. When we argue, they throw things at me. Even when I try to talk, the moment I say 'no,' a fight inevitably starts."

P (18) expresses frustration over their child's defiance and reflects on how their conflicts have reversed their parent-child roles: *"They do not listen to anything I say. They are so stubborn that their rules always prevail. It feels like they are the parent, and we are the children."*

Similarly, P (12) emphasizes that conflicts happen because parents have difficulty connecting with their adolescent children's emotional states: *"Adults cannot attune to a child's mood... I try to communicate, but I cannot get on the same wavelength as my child, and that is why our communication is not very good."*

4.6. Family Boundaries and Rules

Parents have diverse attitudes toward boundaries and rules within the family during psychiatric treatment. The patterns related to family boundaries and rules are divided into three sub-themes: assigning responsibility, a flexible approach, and rule or boundary violations.

4.7. Giving Responsibility

Most parents set clear boundaries for their children, expect them to follow these rules, and often assign responsibilities to foster accountability and independence. P (7) explains how they encourage their child to take on responsibilities to boost their trust and self-confidence: *"I make an effort to give them responsibilities because I want to instill a sense of trust. Even if they fail at a task, I make sure to say, 'Well done, at least you tried.'"*

Some parents focus on setting rules about departure and return times, as well as acceptable places their children can visit. As long as these rules are followed, they often give their children autonomy in making decisions. P (5) emphasizes their child's respect for boundaries and responsibility: *"We have clear boundaries in place when it comes to permission. We allow our child to visit approved locations. Since our daughter knows where she should not go, we leave the responsibility to her."*

4.8. Flexible Approach

Some parents take a more relaxed approach to boundaries, giving their children more freedom and focusing on collaborative decision-making within the family.

P (2) highlights the active participation of children in family decision-making, stressing that their opinions are prioritized and valued: *"We make decisions together. In fact, our children take precedence... The other day, we were discussing where to go on vacation. While we had one preference, the children wanted to go somewhere else. Ultimately, we decided to follow their choice."*

Likewise, P (7) points out that their children are free to make their own decisions, as long as their choices are within the parents' awareness. They also emphasize the family's shared approach to decision-making: *"They have freedom, as long as we are informed. They make their own decisions. Whenever we need to decide at home, the four of us discuss it together and reach a consensus."*

4.9. Rule/Boundary Violations

Adolescence is marked by a desire for independence and the development of an individual identity, often leading to oppositional behavior and defiance of authority and established rules. In some families, adolescents do not follow set rules and boundaries; instead, they act according to their own preferences.

P (15) describes their adolescent child as someone who ignores rules and follows their own will, expressing difficulty in guiding their behavior: *"They do not comply with the rules. They do not listen... They do as they please and act according to their own judgment. We are unsure how to handle this situation."*

Similarly, P (10) recognizes the existence of established rules but struggles to enforce boundaries, as their child consistently finds ways to bypass them: *"We discuss these rules together, but somehow, they always manage to persuade me to agree with what they want... Ultimately, they do as they please. I keep telling them not to go to the shopping mall every week, yet they always find an excuse and go anyway."*

4.10. Parental Attitudes in the Psychiatric Treatment Process

When examining parental views on professional treatment and support, three sub-themes emerged concerning parental attitudes: seeking professional help, denying mental illness, and complaints about treatment side effects.

4.11. Seeking Professional Support

Some parents actively support their children in obtaining treatment for psychological disorders, show a willingness to seek professional help, and view medication as an effective intervention.

P (4), who has also received psychiatric support, emphasizes that their child chose to seek professional treatment on their own: 'We thought it would be beneficial for them to see a professional because I experienced the benefits of professional treatment. We did not force them to attend therapy; we left the decision to them, and they chose to come.'

Similarly, P (9) views psychiatric treatment as both an educational process and the most logical solution: "The reason I am here is to find the best and most reasonable way forward. I recognize that support is essential and that it cannot be managed without it."

4.12. Denial of Mental Illness

Some parents find it hard to accept their child's psychological condition and their involvement in professional treatment. P (5), who has a history of mental health issues, admits struggling to accept their son's mental health challenges. They describe their tendency to suppress emotions and put on a strong front: "I was in treatment for seven years. I could not accept that my son had a psychological disorder. I could not come to terms with it... I always try to appear strong in front of my child because I have no right to upset him."

Similarly, P (17) shares how their child's need for psychiatric support has deeply affected them emotionally: *'In reality, I should have sought treatment as well. I tried to cope with major turning points like divorce and loss by talking to people around me. Seeing my child affected by these experiences and needing treatment has shaken me to my core.'*

4.13. Complaints About Side Effects from Treatment

During treatment, some parents express concerns about medication side effects, saying these effects negatively affect their children's social lives.

P (13) acknowledges that pharmacological treatment has helped their child focus academically, but is unhappy with how it has reduced their child's desire to socialize: "I do not think the medication is beneficial. It makes my son too calm and subdued. It only helps with studying. However, he is very young, and he needs to socialize like his peers."

Similarly, P (19) explains how medication has made their child more introverted, decreasing both academic interest and social engagement: "D's first medication was Prozac. After starting Prozac, he became indifferent, withdrawn, stopped studying, and refused to go outside."

4.14. Coping Strategies

When examining parental attitudes and coping strategies during their adolescent children's treatment process, three main behavioral patterns emerged: maintaining motivation, staying calm, and adopting a supportive approach.

4.15. Keeping motivation high

Parents emphasize that when they stay highly motivated, adopt a positive attitude, and focus on solutions, their children tend to mirror their demeanor and feel more comfortable. P (14) believes that showing strength in front of their child helps the child's psychological well-being: "I always appear strong in front of my child. Seeing me like this helps them feel psychologically relieved."

Similarly, P (23) highlights how their emotional well-being positively influences their communication with their child: "If I am feeling good and positive, then my child also feels good. My attitudes influence

everything about them. When you are in a good state, you communicate more effectively with your child.”

P (18), who accompanies their child to psychiatric visits, states that their motivation directly influences their child's motivation: “We come to the clinic willingly and together. We keep our motivation high so that theirs remains high too. We try to stay solution-focused.”

4.16. Staying Calm

Some parents focus on creating a calm home environment during their child's treatment, trying to reduce tension and conflict as much as possible. P (25), who struggles with their child's intense aggression, describes their efforts to stay calm and understanding, even in highly stressful situations.

If they were in traffic, they would get out of the car and start a fight—I see that potential in them. That is why we are here. At one point, they became angry and smashed plates at home, but I did not say anything. I see myself as very understanding throughout this process. The other day, they took my car and got into an accident—I did not get mad at all.

Similarly, P (6), the parent of a child diagnosed with anxiety disorder, explains their efforts to remain calm to help manage their child's anxiety: “...We try to stay as calm as possible to prevent escalation. They have an anxiety disorder, so we do our best to speak to them calmly.”

4.17. Supportive Approach

Parents express that they aim to make their children feel supported, helping them cope with both the psychological disorder and the challenges of treatment. P (1) shares how they approach their child with unconditional acceptance and understanding during treatment: “I keep telling them, ‘I am not judging you; I understand you.’ ” Together, we can do better—I know that. We do not need anyone else. I am always here for you.”

Similarly, P (20) highlights that their expressions of support have positively impacted their child's well-being: “I reassure myself... I support them, especially during their toughest moments. My son always tells me, ‘It is all thanks to you, your support, your presence.’ They feel my support. That is how we will overcome this struggle.”

5. DISCUSSION

This study investigates parental attitudes and coping strategies among parents of adolescents who have sought psychiatric care. The discussion focuses on key questions: How do parents communicate with their children? What are the family's internal boundaries and rules? How do parents approach professional treatment and support? How do they manage difficult situations?

Family relationships, communication patterns, and coping mechanisms greatly affect the overall mental health of adolescents with psychiatric issues. Identifying both protective and risk factors within the family is essential for supporting adolescents' treatment and their bio-psycho-social well-being.

Masulani-Mwale et al. (2018) found that families of children with psychiatric disorders often face low socioeconomic status, a high caregiving burden, and a lack of psychological support, all of which are connected to increased psychological distress among parents. Within the family system, an adolescent's mental health issues can negatively affect the parental system in a bio-psycho-social context.

Gopalan et al. (2010) highlight that framing parental well-being within the family systems perspective can help parents understand how their mental health impacts their children. The findings of this study show that parents recognize how their trauma, psychological distress, and parenting styles influence their child's mental health.

As highlighted by Kim (2013), parental psychopathology and negative parenting strategies can adversely affect children's psychosocial development through interaction and modeling, potentially leading to mental health disorders.

In this study, the communication theme between adolescents and their parents revealed four sub-themes: adaptation, empathic response, establishing peer-like relationships, and conflict. A similar study by Mukhtar et al. (2023) found that mothers' communication patterns with their children were characterized

by openness, empathy, support, and a positive attitude. Attunement and empathic response attitudes indicate that parents are considering their children's evolving psychological needs and providing emotional support without compromising the adolescent's process of individualization.

However, showing a friendly parenting style has been linked to a greater risk of losing authority (Baumrind, 1991). Being solely friendly as a parent can hinder healthy boundary setting. Therefore, it is important to adopt a parenting approach that offers clear guidance.

Family boundaries and rules can be a difficult experience for both adolescents with mental health issues and their parents. The main parental behaviors related to family boundaries and rules include assigning responsibility, adopting a flexible approach, and crossing boundaries or violating rules. These patterns indicate that some parents use democratic methods, while others show anxious-avoidant or overprotective tendencies. Diamond and Josephine (2005) highlight that childhood anxiety disorders are linked to family factors, especially overcontrolling, overprotective, or anxious-avoidant parenting.

Similarly, Hafetz and Miller (2010) found that parents often try to persuade adolescents to behave a certain way and frequently offer advice, even when they are unsure how to respond. Their study highlights that adolescents find this approach frustrating. Additionally, Saydam and Gençöz (2005) showed that ineffective family problem-solving contributes to destructive behaviors in adolescents, and difficulties with behavioral control within the family are strongly linked to adolescent aggression and social problems. When considering our research on families' experiences with boundaries and rules, along with similar findings, it is possible to discuss unhealthy boundary management characterized by control-focused and uncertain behaviors. Once again, the conflicts adolescents face with their parents reveal breakdowns in the parenting role; parents lack authority and struggle to set boundaries.

Regarding parental attitudes in the professional treatment and support process, three sub-themes emerged: seeking professional support, denial of mental illness, and complaints about side effects. A study by Honey, Alchin, and Hancock (2014), involving 32 parents, found that strategies used by parents concerning their child's mental illness included seeking appropriate treatment services, encouraging positive actions, supporting positive thoughts and emotions, and facilitating daily life adjustments. Similarly, a study by Harden (2005) with 25 parents revealed that parents often felt unable to fulfill their parental roles due to their child's psychiatric condition, which led them to seek psychiatric services as a solution for their child's issues.

Additionally, the social and emotional burdens linked to the treatment process for both adolescents and parents—such as emotional distress and caregiving duties—can serve as obstacles to accepting mental illness and seeking professional help. Some parents of adolescents in treatment and on medication report stress over their child's extreme withdrawal, social isolation, and asocial behaviors. These parents often feel unsure about how to handle negative attitudes that arise during the treatment.

A mixed-methods study by Moses (2011) found that parents face significant uncertainty about recognizing mental health disorders in their children. Similarly, Miklowitz et al. (2020) highlight that parents rarely receive guidance on how to: understand their child's mental illness, cope with its challenges, weigh the pros and cons of treatment, manage behaviors at home, and set realistic expectations.

Significant research indicates that family-based interventions, including psychoeducation, communication training, and problem-solving skills, are linked to improvements in mood disorders, obsessive-compulsive disorder, and symptoms associated with psychosis risk among adolescents (Miklowitz et al., 2020). These interventions also help optimize treatment outcomes, reduce relapse rates, and improve overall family well-being (Saroca & Sargent, 2022). The current study found that parents use coping strategies, such as staying motivated, remaining calm, and providing support, during treatment for their adolescent children. A positive parental approach can increase children's adherence to treatment and support a smoother recovery. Generally, emotional support is connected to better mental health outcomes for both adolescents and adults dealing with psychological challenges. The family's emotional support serves as a crucial resource for adolescents to cope with and recover from mental health issues (Naughton et al., 2018). In a supportive approach, parents' unconditional acceptance and emotional validation help develop the child's emotional regulation skills and foster psychological

flexibility. This emphasizes how vital parents' ability is—not only to solve problems but also to show emotional presence.

6. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

When treating adolescents with psychiatric issues from a bio-psycho-social perspective, their relationships and communication with parents become essential contextual factors. From an individual-in-environment approach, clinical problems should be seen not only as personal issues but through a systemic lens that considers the entire family. Some families in the study adopt a more flexible, open, and supportive style of communicating with their young people and setting boundaries during treatment. Others tend to use more control-based, avoidant, or conflictual communication styles with their adolescents. Parents often avoid conflict by being accommodating, friendly, calm, and relaxed, but they may be unsure about which approach to take in this process. As a result, they often feel uncertain about how to manage it effectively. Parents seek professional psychiatric support as they deal with challenging experiences related to adolescence and mental health. Some worried parents are concerned about medication side effects and may struggle to cope with situations that could reduce motivation for treatment. This underscores the importance of psychoeducation in improving communication between mental health professionals and parents.

To empower adolescent patients and their families, ensure active parental involvement in treatment, provide information about the positive and negative psychosocial outcomes of treatment, and strengthen parental advocacy skills, a multi-level intervention plan (micro, mezzo, and macro) should be created. Social workers, as active members of interdisciplinary teams, play a crucial role in designing and implementing these interventions. Considering the limited time of clinical consultations and the need for parental support throughout the treatment process, it is important to plan psychoeducational sessions and group interventions facilitated by social workers specializing in mental health.

Providing didactic information alone is not enough to ensure parental engagement as a vital part of the treatment process. Psychoeducation programs assist families in finding answers to their concerns, overcoming challenges, and developing effective communication strategies in a structured, supportive environment. Family-based social work interventions support comprehensive psychiatric treatment by addressing the adolescent's psychosocial and family challenges in their environment. For families to actively participate in treatment, they need to gain knowledge and develop skills to understand adolescents' emotional struggles better, improve communication, and manage conflicts within the family. These skills are crucial for resolving disagreements and helping adolescents navigate the psychological challenges of this developmental stage. Future studies focusing on the following strategies will enhance intervention success: follow-up research should be planned to evaluate not only the short-term effects of psychoeducational and social service interventions but also their long-term (2-5 years) impact on family dynamics and adolescent mental health. Additionally, the impact of incorporating structured peer support networks, where families facing similar challenges share experiences, into the treatment process can be examined.

KAYNAKÇA

- Akün, E. (2013). Yapısal aile sistemleri kuramı bağlamında ergenlik döneminde aile yapısı ve ergenlik dönemi sorunları. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(1), 85–116.
- Al-Omari, H., Al-Motlaq, M. A., & Al-Modallal, H. (2015). Knowledge of and attitude towards attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Jordan. *Child Care in Practice*, 21(2), 128–137.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, A.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barett, P., Alison, S., & Healey, L. (2002). Do parent and child behaviors differentiate families whose children have an obsessive-compulsive disorder from other clinic and non-clinic families?

- Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(5), 597–607.
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00049>
- Çoban, A. E., Bilgen, Z., İdrisoğlu, Ö., Sönmez, İ., Köse, H. B. T., & Bozkurt, H. Ü. (2021). Karşılaşılan duygusal ve davranışsal problemlerin ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi: İçerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.907851>
- Diamond, G., & Josephson, A. (2005). Family-based treatment research: A 10-year update. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(9), 872–887.
<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000169010.96783.4e>
- Eaton, P. M., Davis, B. L., Hammond, P. V., Condon, E. H., & McGee, Z. T. (2011). Coping strategies of family members of hospitalized psychiatric patients. *Nursing Research and Practice*, 20 (11), 1–12. <https://doi.org/10.1155/2011/392705>
- Fidan, Y. T. (2011). Bir çocuk-ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğine başvuran çocuk ve ergenlerin ruhsal belirtilerinin ve risk faktörlerinin değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 3(1), 1–8.
- Gopalan, G., Goldstein, L., Klingenstein, K., Sicher, C., Blake, C., & McKay, M. M. (2010). Engaging families in child mental health treatment: Updates and special considerations. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 19(3), 182–196.
- Hafetz, J., & Miller, V. A. (2010). Child and parent perceptions of monitoring in chronic illness management: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 36(5), 655–662.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01102.x>
- Harden, J. (2005). “Uncharted waters”: The experience of parents of young people with mental health problems. *Qualitative Health Research*, 15(3), 207–223.
<https://doi.org/10.1177/1049732304269677>
- Honey, A., Alchin, S., & Hancock, N. (2014). Promoting mental health and well-being for a young person with a mental illness: Parent occupations. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(3), 194–203. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12111>
- Kabasakal, Z., & Arslan, G. (2014). Ergenlikte görülen antisosyal davranışlar, psikolojik sağlamlık ve aile sorunları arasındaki ilişki. *Uluslararası Hakemli Aile, Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 76–90.
- Kaplan, Y., & Ak, T. (2018). Ergenlerde psikolojik belirtiler ve problem davranışlarda anne-baba tutumlarının rolü. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 1(2), 154–171.
- Kızılpınar, S. Ç., Çolak, B., Atak, F. B., & Bedriye, Ö. (2019). Ergenlerde anne baba tutumlarının içselleştirme ve dışsallaştırma bozuklukları ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 27(2), 63–70.
- Kim, E. (2013). Korean American parental depressive symptoms and children's mental health: The mediating role of parental acceptance-rejection. *Journal of Pediatric Nursing*, 28(1), 37–47.
<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2012.04.004>
- Livesey, C. M., & Rostain, A. L. (2017). Involving parents/family in treatment during the transition from late adolescence to young adulthood: Rationale, strategies, ethics, and legal issues. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(2), 199–216.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.006>
- Masulani-Mwale, C., Kauye, F., Gladstone, M., & Mathanga, D. (2018). Prevalence of psychological distress among parents of children with intellectual disabilities in Malawi. *BMC Psychiatry*, 18(1), 146. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1731-x>
- McKay, M. M., & Bannon, W. M., Jr. (2004). Engaging families in child mental health services. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(4), 905–vii.
<https://doi.org/10.1016/j.chc.2004.04.001>

- Miklowitz, D. J., Peris, T. S., & Lord, C. (2020). Helping families to understand and cope with psychiatric disorders in childhood: Beyond basic facts. *JAMA Psychiatry*, 77(4), 433–434. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.4812>
- Mukhtar, M., Unde, A. A., & Maria, F. J. (2023). Communication between mothers and children with mental disorders. In *Proceedings of the International Conference on Advanced & Scientific Innovation* (pp. 262–272).
- Moses, T. (2011). Parents' conceptualization of adolescents' mental health problems: Who adopts a psychiatric perspective and does it make a difference? *Community Mental Health Journal*, 47(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/s10597-009-9256-x>
- Naughton, J. N. L., Maybery, D., & Sutton, K. (2018). Review of child and adolescent mental health recovery literature: Concordance and contention. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 5(2), 151–158. <https://doi.org/10.1007/s40737-018-0119-z>
- Önder, A., Kavurma, C., Çelmeli, G., Adanır, A. S., & Özatalay, E. (2018). Obezite tanılı çocuk ve ergenlerde psikopatoloji, yaşam kalitesi ve ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 8(1), 51–58. <https://doi.org/10.5222/buchd.2018.051>
- Pompeo, D. A., Carvalho, A., Olive, A. M., Souza, M. G. G., & Galera, S. A. F. (2016). Strategies for coping with family members of patients with mental disorders. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, e2799. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1311.2799>
- Rey, M. J., Walter, G., Plopp, M. J., & Denshire, E. (2000). Family environment in attention deficit hyperactivity, oppositional defiant, and conduct disorders. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(3), 453–457.
- Sabatelli, R. M., & Bartle, S. E. (1995). Survey approaches to assessing family functioning: Conceptual, operational, and analytical issues. *Journal of Marriage and Family*, 57(4), 1025–1039. <https://doi.org/10.2307/353423>
- Saroca, K., & Sargent, J. (2022). Understanding families as essential in psychiatric practice. *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 20(2), 204–209. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20210035>
- Saydam, R., & Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61–74.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sümer, N., Aktürk, G. E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42–59.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi / Research Article

Kaygı ile Dayanıklılık Arasında: Ebeveynlerin Ergen Psikiyatri Başvurularıyla Başa Çıkma Biçimleri

Between Concern and Resilience: How Parents Cope with Adolescent Psychiatric Admissions

Münevver ERYALÇIN



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.369](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.369)

Geliş/Received: 03/11/2025

Kabul/Accepted: 05/04/2026

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. Giriş

Bu çalışma, psikiyatri kliniğine başvuran ergenlerin ebeveynlerinin tutumlarını ve başa çıkma stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ergenlik döneminde fiziksel ve hormonal değişikliklerle birlikte ortaya çıkan davranışsal sorunlar, öfke kontrolü, stres ve anksiyete psikiyatri kliniklerine başvuru nedenleri arasındadır. Otizm spektrum bozukluğu (OSB), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), davranış bozuklukları ve anksiyete gibi aile işlevselliğini etkileyen psikiyatrik sorunlar aile sistemi üzerinde psikolojik bir yük oluşturabilir (Al-Omari, Al-Motlaq ve Al-Modallal, 2015). Ebeveyn desteği, beklentiler, aile dinamikleri ve bu dinamiklerin ergenlerin öz algıları üzerindeki etkisi, ergenlerin psikiyatrik ihtiyaçlarının değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir (Livesey ve Rostain, 2017). McKay ve Bannon'a (2004) göre, ergenlerin tedavi süreçlerine ebeveyn katılımı, çocukların ruh sağlığı sorunlarının erken fark edilmesini sağlar ve tedavi sürecine olumlu katkıda bulunur. İşlevsel ailelerde ebeveyn-çocuk etkileşimleri destekleyici iken, işlevsiz ailelerde çatışmalar yaygındır ve problem çözme becerileri yetersizdir (Saroca ve Sargent, 2022). Türkiye'de yapılan çalışmalar, baskıcı ve otoriter ebeveyn tutumlarının gençlerde düşük özerklik ve özsaygı ile ilişkili olduğunu ve psikopatolojik belirtileri artırdığını göstermektedir (Sümer vd., 2010).

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji desenini benimsemiştir. Fenomenoloji deseni, bilinen ancak ayrıntılı olarak anlaşılmayan olguları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Cebeci Hastanesi Psikiyatri Kliniği'ne başvuran ergenlerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 25 ebeveyn, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirli ölçütleri karşılayan katılımcılar arasında seçilmiştir. Veriler sosyo-demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen veriler Maxqda 2020 programı ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bulgularında iletişim, aile sınırları ve kuralları, profesyonel tedavi sürecinde ebeveyn tutumları ve başa çıkma yöntemleri olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar altında 13 alt tema belirlenmiştir. Ebeveynlerin ergenlerle iletişim kurarken uyum sağlama, empatik tepki verme, arkadaşlık kurma ve çatışma gibi farklı tutumları gözlenmiştir. Uyum sağlama temasında ebeveynler çocuklarının öfke ve gerginliklerine uyum sağlayarak onlara yaklaşıma çalışmaktadır. Empatik tepki verme temasında ise ebeveynler ergenlik sürecinin zorlu doğasına odaklanarak çocuklarını anlamaya çalışmaktadır. Bazı ebeveynler çocuklarıyla arkadaşlık kurmayı tercih ederken, bazıları iletişimde yaşanan çatışmaları dile getirmiştir. Çatışmalar çoğunlukla ergenlerin saygısız veya inatçı tutumlarından kaynaklanmaktadır. Ebeveynlerin aile içinde koyduğu sınırlar ve kurallar, sorumluluk verme, esnek

yaklaşım ve kural ihlali alt temalarıyla incelenmiştir. Sorumluluk verme temasında, ebeveynler çocuklarına sorumluluk vererek güven duygusunu pekiştirmeye çalışırlar; esnek yaklaşım temasında, sınırlar konusunda daha liberal ve esnektirler. Kural ihlali temasında, ergenler belirli kurallara uymama ve istediklerini yapma eğilimindedirler. Bu tema, profesyonel destek arama, ruhsal hastalığı inkâr etme ve tedavinin yan etkilerinden şikâyet etme alt temalarıyla ele alınmıştır. Bazı ebeveynler çocuklarının tedavisinde profesyonel destek almakta ve ilaç tedavisini yararlı bulmaktadır. Ancak bazı ebeveynler çocuklarının ruhsal hastalığını kabullenmekte zorluk çekmektedir. Ayrıca, ilaç tedavisinin sosyal yaşam üzerindeki olumsuz etkilerinden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin başa çıkma yöntemleri üç alt tema altında incelenmiştir: motivasyonu yüksek tutma, sakin kalma ve destekleyici yaklaşım. Ebeveynler, ebeveynler olumlu bir ruh hâlinde ve çözüm odaklı olduklarında çocuklarının daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler tedavi sürecinde sakin kalmaya çalışmakta ve destekleyici tutumlarla çocuklarına yanlarında olduklarını hissettirmeye çalışmaktadırlar. Bu araştırma, ergenlik çağındaki çocukların psikiyatrik sorunlarıyla mücadelede aile ilişkilerinin ve ebeveyn tutumlarının önemini vurgulamaktadır. Çatışmacı veya destekleyici iletişim kalıpları, aile sınırları ve profesyonel tedavi yaklaşımları çocukların ruhsal durumlarını doğrudan etkilemektedir. Aile kurallarının esnekliği ve ebeveynlerin destekleyici tutumları, ergenlerin tedavi süreci üzerinde olumlu bir etki yaratırken, otoriter ve katı ebeveyn tutumları ergenlerin ruhsal durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Mukhtar vd., 2023). Araştırmalar, ebeveynlerin ruhsal bozuklukların tedavi sürecinde bilgi ve rehberliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ebeveynler çocuklarının tedavi süreçlerine katıldıklarında kendilerini daha yetkin hissederler ve sürecin olumlu yönleri hakkında bilgilendirilirler. Ebeveynlerin çocuklarının psikiyatrik bozukluklarını kabul etmeleri ve tedavi sürecine katılımları, tedavi sürecini optimize edebilir ve iyileşme oranlarını artırabilir (Miklowitz vd., 2020; Saroca ve Sargent, 2022). Ergenlerin psikiyatrik tedavi sürecinde ebeveynlerin tutumları büyük önem taşımaktadır. Aile sistemi, ergenlerin ruhsal iyilik hâllerini destekleyen veya olumsuz etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin destekleyici tutumları çocuklarının tedaviye uyumunu artırırken, çatışmacı veya kayıtsız tutumlar süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyal hizmet uzmanları, ergen hastaları ve ailelerini güçlendirmek, ebeveynleri çocuklarının tedavisine aktif olarak dahil etmek, tedavinin olumlu ve olumsuz psikososyal sonuçları hakkında bilgi edinmelerini sağlamak ve savunuculuk becerileri geliştirmek için aile ile mikro-mezzo-makro düzeyde bir çalışma planı geliştirmek üzere disiplinlerarası ekibe aktif olarak katılırlar. Bu bağlamda, ruh sağlığı alanında çalışan sosyal hizmet uzmanları aileleri güçlendirmeyi ve ebeveynlerin farkındalığını artırmayı amaçlayan psikoeğitim ve grup çalışmaları düzenlemelidir. Ebeveynlere sağlanan eğitim ve grup çalışmaları sayesinde ebeveynler doğru iletişim ve başa çıkma stratejilerini uygulama fırsatı bulabilirler. Bu tür aile temelli sosyal hizmet müdahaleleri, ergenlerin tedavi sürecine aktif katılımını artırır ve aile içindeki çatışmaların çözümünde önemli rol oynar. Klinik sosyal hizmet uzmanları, tedavi sürecinde ailelere destek sağlayarak ergenlerin tedavi süreçlerine bütünsel bir katkı sağlayabilirler. Bu tür programlar, ailelerin tedavi sürecine katılımını ve tedavi sonuçlarının iyileştirilmesini destekler. Bu çalışma, ergenlerin psikiyatrik tedavi süreçlerinde ebeveynlerin rolünü ve tedavi sürecine etkilerini inceleyerek aile temelli müdahalelerin önemini ortaya koymaktadır. Aile içi iletişimin, sınırların ve tedaviye katılımın ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki etkisini anlamak, tedavi süreçlerinin etkinliğini artırmak için değerlidir.

Araştırma Makalesi / Research Article

Ortaokul Matematik Derslerinde Kaynaştırma Eğitimi: Öğretmen Perspektifinden Nitel Bir Çalışma

Inclusive Education in Secondary School Mathematics Lessons: A Qualitative Study from a Teacher's Perspective

Tuğba KILCAN¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.418](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.418)

Geliş/Received: 12/01/2026

Kabul/Accepted: 08/04/2026

Öz

Araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2025-2026 eğitim öğretim döneminin güz yarıyılında Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçelerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiş 19 ortaokul matematik öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan 'ortaokul matematik dersinde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşleri formunda' yer alan yarı yapılandırılmış sorularla elde edilmiştir. Matematik öğretmenlerinden elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların matematik derslerinde kaynaştırma eğitime ilişkin perspektiflerinin 'kaynaştırma öğrencileri için BEP', 'BEP'in uygulanmasında yaşananlar', 'ders dışı saatlerde çalışma yapma', 'matematik konularına eşit ağırlık verme', 'bireysel olarak kaynaştırma öğrencileri için yapılanlar', 'kaynaştırma öğrencileri için kullanılan yöntem ve teknikler' ve 'kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin değerlendirmeleri' şeklinde kategorilerden oluştuğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlardan hareketle matematik öğretmenlerinin derslerinde yapacakları kaynaştırma eğitimlerinde mümkün olduğunca bireysel farklılıklara odaklanarak etkinlik temelli ders işlemleri, daha çok günlük hayatta kullanılabilecek matematik konularına ağırlık vermeleri ve öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirmekten yana olmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, ortaokul matematik dersi, matematik öğretmenleri, nitel araştırma.

Abstract

This study aims to determine the perspectives of middle school mathematics teachers on inclusive education. The study participants comprised 19 middle school mathematics teachers from the Çankaya and Mamak districts of Ankara during the fall semester of the 2025-2026 academic year, selected via criterion sampling—a purposeful sampling technique. Data were gathered through semi-structured interviews using the 'Teacher Opinions Form on Inclusive Education in Middle School Mathematics' developed by the researcher. The data were analyzed using content analysis. The findings revealed that participants' perspectives on inclusive education in mathematics were categorized into the following themes: 'Individualized Education Plans (IEPs) for Inclusive Students', 'Experiences in the Implementation of IEPs', 'Instruction During Extracurricular Hours', 'Balancing Mathematics Topics', 'Individual Activities for Inclusive Students', 'Methods and Techniques for Inclusive Education', and 'Assessment of Students in Inclusive Settings'. Based on these findings, it is recommended that mathematics teachers prioritize individual differences, implement activity-based instruction, emphasize life-oriented mathematical topics, and adopt process-oriented evaluation methods.

Keywords: Inclusive education, secondary school mathematics lesson, mathematics teachers, qualitative research.

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, E-mail: tugbakilcan@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Kılcan, T., (2026). Ortaokul Matematik Derslerinde Kaynaştırma Eğitimi: Öğretmen Perspektifinden Nitel Bir Çalışma, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1117-1133.

1.GİRİŞ

Bireylerin sosyalleşmesinin ilk basamağı sayılabilecek ortamların başında gelen eğitim kurumlarının, kendilerine dahil olan her bir bireye eşit şartlarda eğitim sağlamayı ve bu bireylerin toplumsallaşmalarına katkı sunmayı amaç edinen öğrenme ortamları olduğu bilinmektedir. Ancak dünyaya gelen her çocuk bu kurumlarda çeşitli sebeplerden dolayı akranlarıyla aynı çatı altında bulunamayabilmektedir. Bu durum daha çok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bir sorunu gibi görülse de işin öznesi çocuklar olduğunda mesele uluslararası kamuoyunun gündeminde yerini bulabilmektedir. Bundan dolayı da uluslararası kuruluşlar dünyaya gelen her bir bireyin nerede ve hangi şartlarda doğduğuna bakmaksızın her çocuğun eşit şartlar altında eğitim alması gerektiğini, bunun bireylerin en doğal haklarından biri olduğunu dile getirebilmektedirler.

Bu bağlamda ‘herkes için eğitim’ hareketini başlatmasıyla konuya daha özenli yaklaştığını tüm dünyaya göstermiş olan UNESCO, 1994 yılında dünyadaki 92 hükümet temsilcisinin yüzlerce katılımcısıyla beraber başlattığı harekette nelerin yapılması ve önemli olarak görülmesi ile ilgili bir çerçeve oluşturabilmek için İspanya’da bir toplantı gerçekleştirmiştir. Toplantıda tüm öğrencilerin eğitim sistemlerine, okulların da entegrasyon planına dahil edilmesinin ve öğrencilerde bulunabilecek farklılıklara önem verilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra başlatılan harekette tüm bireyler için kaliteli eğitim anlayışının desteklenmesinin gerekliliği ülkeler tarafından önemli bulunmuştur (UNESCO, 1994). Daha sonraki yıllarda gerçekleştirilen farklı türdeki toplantılarda da bu gibi organizasyonlarda alınan kararların sonucuna benzer şekilde kararlar alınmış, özellikle gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarının ve bu politikalara bağlı uygulamaların gelişmiş ülkelerin seviyesinde olmasının gerekliliği dile getirilmiştir (Şimşek & Kılcan, 2019).

Bu gereklilikten hareketle ülkeler eğitim politikalarını güncelleyerek, ülke eğitim standartlarını gelişmiş ülkelerin seviyelerine ulaştırmak için çaba sarfetmektedirler. Bu amaçla yapılanların en önemli ayağını ise farklılıkları olan bireylerin eğitim sürecine dahil edilmesi oluşturmaktadır. Bahsi geçen süreç kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılmakta ve akranlarına göre özel gereksinimleri olan bireylere, içinde yaşadıkları toplumun birer üyesi olma imkanı tanıyan (Akçamete, 2015; Sucuoğlu & Kargın, 2006); derecesine ve bu dereceye bağlı bulunarak bireylerin eğitiminde ihtiyaç duyacakları materyallerin izin verdiği ölçüde, yakınları (aile ve arkadaş) ile etkileşimde bulunabilecekleri, çoğunlukla normal okul programlarında geçirdikleri (Ataman, 1996; Chander, 2016; Kırcaali-İftar & Batu, 2005; Özyayın & Çolak, 2011) dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde kaynaştırma öğrencilerinin normal düzeyde bulunan kendi akranları ile eğitim görmelerinin akademik gelişimlerinde, motivasyonlarında, tutumlarında ve iletişim becerilerinde katkı sağladığı bilinmektedir (Akman, Mercan Uzun & Yazıcı, 2018; Avcı & Sakallı Demirok, 2022; Carlberg & Kavale, 1980; Freeman & Alkin, 2000; Güleriyüz, 2009; Johnson & Pugach, 1990; Maag, 2005; Mcintosh vd., 1993; Schumm & Vaughn, 1991). Ancak kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılan eğitimlerin başarıyla ulaşmasında birçok parametre etkili olmakla birlikte en önemli kritik değişkenin, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin sürece yönelik tutumu ve süreçteki mesleki yeterliği olduğu (Salend & Garrick-Duhaney, 1999; Saraç & Çolak, 2012; Yaşar & Kara, 2024) ifade edilmektedir. Çünkü yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirmelerini yapma konusunda gerekli yöntem, teknik ve ölçme aracını bilme ve kullanma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarına yönelik bilgiler mevcuttur (Güven, 2009; Mcleskey & Waldron, 2002; Sanır, 2009; Saraç & Çolak, 2012).

Öğrencinin akıllı ve zeki olmasıyla paralel düşünülen ve sıklıkla bireylerin genetik bir özelliği olarak ifade edilen ‘matematikte iyi olmak’ (Lange, 2009), matematik ders ve konularında bireylerin gösterdiği performansla ilişkilendirilirken; öğrencilerin matematik konularındaki kural ve beklentilerle mücadele edememeleri okul jargonunda ‘zayıf’ veya ‘kötü’; bu kural ve beklentileri karşılıyor olmaları ise ‘iyi’ veya ‘güçlü’ olarak ifadelendirilmektedir (Hannula vd., 2005). Bu bağlamda bireyin matematik başarısı ile geleneksel olarak sergilediği sıralı beceri ve kurallara uyma davranışlarının geliştirilmesinden hareketle ele alınan matematik eğitimi, çeşitli ders müfredatları arasında bireysel özelliklere göre farklılaştırılması daha zor bir alan olarak görülmektedir (Clarke & Faragher, 2015). Bundan dolayı matematik konuları; kaynaştırma öğrencilerinin temel matematik beceri ya da işlemlerinde ve öğretmenleriyle etkileşimlerinden kaynaklı olarak yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı anlaşılabilir hale gelebilmektedir (Esmonde, 2009, p. 1032; Roos, 2023; Sullivan vd., 2003; Yıkış, 2005).

Kaynaştırma öğrencileri için bu durumu tersine çevirebilmek, matematik konularını daha anlaşılabilir kılabilmek, onların yaşlıları ile verimli bir matematik dersi işleyebilmeleri için ortaokul matematik dersi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin kaynaştırma eğitimlerine yönelik bakışları bu eğitimlerin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesinin önündeki engellerin tespitini kolaylaştıracak, öğrencilerin de bu süreci başarılı bir şekilde tamamlamalarına imkân tanıyacaktır. Bu bağlamda mevcut araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak kurgulanmış ve nitel araştırma desenlerinden biri olarak sayılabilen temel nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Merriam'a (2013) göre temel nitel araştırma deseni, çalışmanın katılımcı/çalışma grubunu oluşturan kişilerin hayatı ya da araştırmaya konu edilen bir şeyi nasıl yorumladıkları ve bu şeyi ne biçimde anlamlandırdıklarını konu edinmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan ortaokul matematik öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yorumları ve kaynaştırma eğitimi ne şekilde anlamlandırdıkları bu çalışmanın temel nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülmesindeki temel nedeni oluşturmaktadır.

2.1.Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2025-2026 eğitim öğretim döneminin güz yarıyılında Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiş 19 (13 kadın, 7 erkek) ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak katılımcı grubundaki öğretmenlerin seçimindeki ölçüt, öğretmenlerin en az bir eğitim öğretim yılında en az bir kaynaştırma öğrencisine matematik dersi anlatmış olması olarak belirlenmiştir. Böylelikle araştırmanın amacına uygun olarak katılımcılardan derinlemesine bilgiler elde edebilmek hedeflenmiştir. Belirlenen ölçüt çerçevesinde ulaşılan öğretmenlerden 1'i 5 yıldan az kıdeme sahipken, 4'ü 5-10 yıl, 2'si 10-15 yıl, 12'si ise 15 yıl üstü mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca katılımcıların beşinin matematik eğitiminde birinin de alan dışı yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen ölçüte dayalı olarak seçilen öğretmenlerin geneli; kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitime gereksinim duyma nedenlerini öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olarak belirtmişlerdir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından kaynaştırma eğitimine ilişkin bir literatür (Aktan, & Budak, 2021; Altıntaş, İlgün, & Uygun, 2021; Hacısalıhoğlu-Karadeniz, 2019; Kuş & Gökbulut, 2021) taraması yapılmış ve daha önceki çalışmaların odaklandığı sorunsallar belirlenmiştir. Bu doğrultuda hem incelenen araştırmaları hem de daha önce değinilmeyen konuları konu edinen araştırma soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu soru havuzu özel eğitim alanında uzmanlığı olan bir akademisyen ve matematik eğitiminde uzmanlığı bulunan bir kişiye elektronik ortamda ulaştırılarak sorulara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde benzer (*kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için hangi konulara öncelik veriyor musunuz, kaynaştırma öğrencileri için konulara eşit ağırlık veriyor musunuz*) amaca hizmet eden soruların olduğu gerekçesinden hareketle soru sayısı azaltılmış ve görüşme sorularına son hali verilmiştir. Araştırmacı daha önceden tanışıklıkları olan bir matematik öğretmenine soruların araştırmanın amacına ilişkin işlerliğinin tespiti için pilot bir uygulama yapmış, bu öğretmenin sorularda yer alması gerektiğini düşündüğü bir sorunun daha olduğunu belirtmesi üzerine araştırmacı daha önceden görüşlerini aldığı alan uzmanına başvurarak görüş birliğine varılması halinde soruyu veri toplama aracına eklemek istediğini dile getirmiştir. Ulaşılan alan uzmanının da sonraki sorunun eklenmesine ilişkin olumlu görüşü neticesinde sonraki soru da veri toplama aracına eklenmiştir. Elde edilen veri toplama aracındaki yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular; "kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan öğrenci/öğrencilerinizin gereksinim sebep ya da sebepleri nelerdir, kaynaştırma eğitimi alan öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planını nasıl hazırlıyorsunuz, hazırladığınız BEP'i derste uygulamakta zorluk yaşıyor musunuz, ders dışı saatlerde (teneffüs, öğle arası) kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile çalışma yapıyor musunuz (sonradan eklenen soru), kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için matematik konu alanlarından (sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık) her birine eşit ağırlık veriyor musunuz, bireysel olarak

kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için neler yapıyorsunuz, kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan öğrenciler için kullanılan yöntem ve teknikleri biliyor musunuz ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerinizin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz? şeklindeki ana sorulardır. Ayrıca veri toplama aracı bu temel soruların elde etmek istediği ana düşünceye yönelik sonda sorular da hazırlanmıştır. Buradaki amaç katılımcılarla gerçekleştirilecek olan mülakatlarda daha derinlemesine bilgiler elde edebilmektir (Glesne, 2012).

2.3.Verilerin Toplanması

Bu aşamada araştırmacı daha önceden görev yaptığı Mamak ilçesindeki ortaokullardaki öğretmen tanıdıkları ve Çankaya ilçesindeki okullarda bulunan yönetici tanıdıklarıyla iletişime geçerek araştırmanın amacı hakkında onları bilgilendirerek çalışmanın ölçütüne uygun matematik öğretmenleri ile görüşme yapmak istediğini dile getirmiştir. İdarecilerden gelen dönütler neticesinde araştırmanın ölçütüne uygun öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin genel bir bilgi edinilmiştir. Daha sonra araştırmacı bu ortaokullardaki matematik öğretmenleri ile ön görüşme yapmak için okullarına bir hafta içinde farklı zamanlarda üç kez gitmiştir. Bu durum bazı matematik öğretmenlerinin boş günlerinin farklı zamanlarda olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmacı ön görüşme yaptığı öğretmenlere araştırmasının ana çerçevesini ve amacını aktararak görüşme yapmayı kabul ettikleri bir gün ve saatte, istekleri halinde okul ortamında yer alan görüşmenin kalitesini etkilemeyecek bir mekânda görüşme yapmak istediğini ve yine izin vermeleri halinde bu görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına almak istediğini belirtmiştir. Ön görüşme neticesinde ulaşılan 7 katılımcının müsait olmama durumlarından dolayı görüşmeyi yapmak istemedikleri belirlenmiş ve geriye kalan katılımcılarla, diğer katılımcılarla çakışmayacak şekilde belirlenen gün ve saatte görüşme yapmak için hazır bulunulmuştur. Araştırmacı toplam 20 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapmayı planlamıştır. Ancak bir katılımcı telefonda acil olduğunu beyan ettiği bir mesaj aldığından dolayı görüşmeyi tamamlamamıştır. Daha sonra 19 katılımcıya araştırmanın amacı ve görüşmeyi sonlandırma haklarının olduğu, izin vermeleri halinde ses kayıt cihazı ile görüşmenin kayıt altına alınacağı konuları hatırlatılmış, hazır olduklarını hissettiklerinde görüşmeye başlanmıştır. Görüşmeler genelde öğretmenlerin boş derslerinde ya da derslerin bitiminde evlerine gitmeden önceki zaman dilimlerinde rehber öğretmen odası, öğretmenler odası gibi ortamlarda gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

2.4.Verilerin Analizi

Katılımcılardan ses kayıt cihazı yardımıyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından Microsoft Word belgesine aktararak deşifre edilmiştir. Word belgesindeki veriler, her bir katılımcının görüşmelerinin çözümlemesi çıktı alınarak ayrı ayrı tasnif edilmiştir. Böylelikle araştırmacı her bir katılımcının görüşlerini daha net bir şekilde görme imkânı bulmuştur. Daha sonra araştırmacı nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan analizlerden biri olan içerik analizi aracılığıyla tüm katılımcıların öncelikle birinci sorusundan başlayarak son sorusuna doğru bir yol izleyerek görüşmelerin kodlamalarını yapmıştır. Elde edilen bu kodlar soru bazlı olarak Microsoft Excel dosyasına aktararak kategoriler oluşturulmuştur. Literatürde içerik analizinin (Büyüköztürk vd., 2010; Yıldırım & Şimşek, 2011) elde edilen veriler üzerindeki birbirine yakın anlamlı kodlamalara ulaşılması ve bu ulaşılan kodlardan hareketle varılan kategoriler şeklinde daha sonraki araştırmacıların anlayabileceği düzende verinin genel çerçevesinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda takip edilen içerik analizi basamaklarıyla ulaşılan kodlar ve varılan kategoriler görselleştirilerek raporlaştırılmıştır. Raporlaştırma sırasında ulaşılan kategorilerin ana çerçevesini yansıtan görüşme verilerine ait kodlamalar (K4, K8 vb.) doğrudan alıntılarla kullanılmıştır.

2.5.Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel paradigma çerçevesinden hareketle yapılan araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanması noktasında; inandırıcılık, denetlenebilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik şeklinde dört kriterin sağlanmasına yönelik görüşler bulunmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bunlardan inandırıcılık iç geçerliğin sağlanabilmesi için yapılmaktadır. Bu bağlamda katılımcılarla yapılan görüşmelerle en ayrıntılı veriye ulaşmak amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcıları tanımlamaya yardımcı olacak herhangi bir bilgiyi açık etmemeye özen gösterilmiş ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda görüşme yapılmıştır. Bunun yanında katılımcılardan elde edilen ses kayıtlarının dökümünü yapan araştırmacı, bu dökümleri tekrar katılımcılara sunarak eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir noktanın olup olmadığını sormuş, dökümlerdeki ifadelerin görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı noktasında fikir

birliğine varmışlardır. Böylelikle araştırmanın iç geçerliğinin bir kriteri olan katılımcı teyidi de sağlanmış olmaktadır.

Çalışmanın tutarlığını sağlamak için bağımsız bir araştırmacıdan yardım alınmıştır. Bu yöntem nitel araştırmaların güvenilirliğinin ve geçerliğinin sağlanabilmesinde tutarlık için başvuru yöntemlerinden biri (Yıldırım & Şimşek, 2011) olarak bilinmektedir. Buna göre nitel araştırma paradigmasında temel nitel araştırma deseninden çalışmaları bulunan bir araştırmacıya çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ulaştırılmış ve bütüncül bir bakış açısıyla çalışmayı incelemesi istenmiştir. Daha sonra uzmana araştırmanın işlenmemiş verileri ve araştırmacı tarafından oluşturulan kategori ve kodlar verilmiştir. Uzmandan, sunulan ham veriler ile araştırmacının verilere ilişkin oluşturduğu kodlar ve kategorileri karşılaştırması istenmiştir. Uzmanın veriler üzerinden yaptığı karşılaştırma sonucunda verilerin uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel araştırmaların genellenebilmesiyle ilişkili bir kavram olan aktarılabirlik konusu nitel araştırma için tartışılan başlıklar arasındadır. Örneğin bazı araştırmalarda (Yıldırım, 1999) nitel araştırmalar için genelleme kaygısı taşımayan araştırmalar olduğuna değinilmekle birlikte, nitel araştırmalar için aktarılabirlik konusunun yapılan bilimsel araştırma sürecinin basamaklarının detaylı bir şekilde rapor edilmesiyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Başkale, 2016; Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda mevcut araştırmanın ilerleme sürecinin detaylı bir şekilde anlatılması, daha sonraları yapılacak çalışmalara detaylı bir örnek olması açısından aktarılabirliği sağlıyor olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

2.6.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. Karşılaşılabirlik 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 Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonunun 20 sayılı toplantısında 2180 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3.BULGULAR

Kaynaştırma eğitime gereksinim duyan öğrencilerle ilgili ortaokul matematik öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri temel anlamda “Kaynaştırma öğrencileri için BEP”, “BEP’in Uygulanmasında Yaşananlar”, “Ders Dışı Saatlerde Çalışma Yapma”, “Matematik Konularına Eşit Ağırlık Verme”, “Bireysel Olarak Kaynaştırma Öğrencileri İçin Yapılanlar”, “Kaynaştırma Öğrencileri İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler”, “Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Değerlendirmeleri” şeklinde ana kategorilerde belirlenmiştir. Aşağıda ana kategorileri oluşturan alt kategorilere, kodlamalara ve katılımcılara ait cevaplamaları oluşturan aynen alıntılara yer verilmiştir.

Kaynaştırma öğrencileri için BEP

Katılımcıların matematik dersinde kaynaştırma öğrencileri için BEP’i nasıl hazırladıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Matematik derslerinde kaynaştırma öğrencileri için BEP’in hazırlanma durumu

Şekil 1’de yer alan katılımcı görüşlerine bakıldığında matematik dersinde kaynaştırma öğrencileri için BEP’i öğrencilerin durumlarına (hazırbulunuşluk, gereksinim, seviye vb.) bağlı olarak kendilerinin hazırladıklarını, bazı katılımcıların ise BEP hazırlamak yerine internet ortamından edindiklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencinin Durumuna Göre Hazırlama

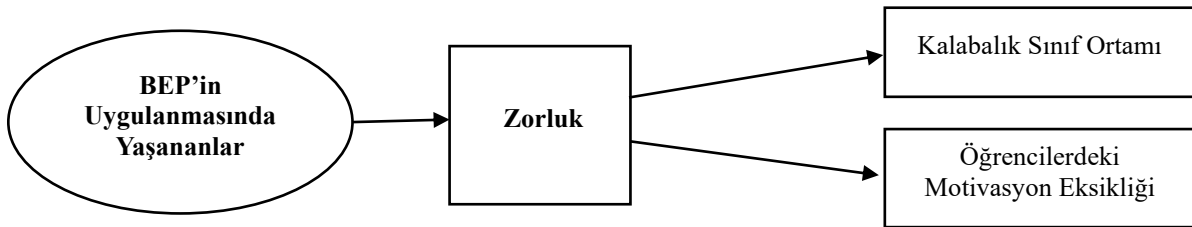
Katılımcıların büyük bir çoğunluğu matematik derslerinde kaynaştırma öğrencileri için BEP’i öğrencilerin çeşitli durumlarını göz önünde bulundurarak kendilerinin hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum katılımcıların görüşlerine; “Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine bakıp, yeni öğrenebileceği kazanımları her öğrenci için ayrı belirliyoruz” (K2), “KABA değerlendirme formu uygulayıp, öğrencinin seviyesini belirleyip eksik kazanımlara uygun plan yapıyoruz” (K4), “Öğrenci seviyesine uygun şekilde sahip olduğu kazanımlardan yola çıkarak, sahip olması gereken kazanımlara doğru BEP hazırlıyorum” (K5), “Öğrencimin seviyesine uygun, yapabileceği davranışları ve kazanımları eklemeye özen gösteriyorum” (K19) ve “Bireyin seviyesine göre uzak ve yakın amaçlar belirlenerek rehber öğretmenlerle işbirliği içerisinde internetten yardım alarak hazırlıyorum” (K10) şeklinde yansımaktadır.

İnternette Edinme

Araştırmaya katılım gösteren bazı katılımcılar ise matematik derslerinde kaynaştırma öğrencileri için BEP’i kendileri hazırlamak yerine internet ortamında hazır, var olan BEP’leri elde ederek bu eksikliği giderdiklerini dile getirmişlerdir. Bu durum katılımcıların görüşlerine; “Ne yazık ki hazır olarak internette indiriyorum” (K3), “İnternetteki planlardan öğrencinin seviyesine uygun olana göre bakıyorum” (K8), “Web sitelerindeki hazırlama sayfalarından indiriyorum” (K14) ve “Kaynak sitelerden yardım alarak hazırlıyorum” (K18) şeklinde yansımıştır.

BEP’in Uygulanmasında Yaşananlar

Katılımcıların matematik dersinde BEP’in uygulanması aşamasında yaşadıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Matematik dersinde BEP’in uygulanmasında yaşananlara ilişkin görüşler

Şekil 2’de yer alan katılımcı görüşlerine bakıldığında, matematik dersinde BEP’in uygulanmasında birtakım zorlukların yaşandığı dile getirilmiş ve bu zorlukların “kalabalık sınıf ortamından” ve “öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinden” kaynaklandığı dile getirilmektedir.

Kalabalık Sınıf Ortamı

Katılımcıların bir kısmı matematik dersinde BEP’in uygulanmasındaki zorluğu sınıf ortamının kalabalık olmasına bağlamışlar ve normal müfredatı yetiştirmek ve aynı zamanda BEP’e zaman ayırmanın kalabalık ortamdan dolayı zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların görüşlerine; “30 kişilik sınıflarda bize verilen müfredatı yetiştirme gayreti içinde olmak kaynaştırma öğrencilerine fazla zaman ayırmamıza engel oluyor. Bence destek eğitim odalarında BEP planı uygulanmalı” (K1), “Müfredatı yetiştirmeye çalışırken. Bireysel olarak ilgilenmek oldukça zor. Bunun için okulda destek eğitimi alıyorlar zaten. Destek eğitimi veren matematikçi arkadaşla koordineli olarak planı uyguluyoruz” (K5), “Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı kaynaştırma öğrencileri ile ilgilendiğimde diğer öğrencileri kontrol etmekte zorlanıyorum. Ders akışında kopukluk meydana geliyor” (K15), “Evet uygulamakta zorluk yaşıyorum, zaman yeterli olmuyor. Normal ders planını yetiştirmeye çalışıyorum çoğunlukla” (K17) ve “Az sayıda öğrenci olan sınıflarda kaynaştırma eğitimi

alan öğrencilerle birebir ilgilenmek kolay oluyor. Ama kalabalık sınıflarda zorlanıyorum” (K8) şeklinde yansımaktadır.

Öğrencilerdeki Motivasyon Eksikliği

Araştırmadaki bazı katılımcılar ise matematik dersinde BEP’in uygulanmasındaki zorluğu öğrencilerdeki motivasyon eksikliğine bağlamaktadırlar. Bu durum onların görüşlerine; “Zorluk yaşıyorum. Hemen sıkılıyorlar. Mecburen oyunlar oynatarak motive etmeye çalışıyorum” (K2), “Çok zorluk yaşıyorum. Sürekli motivasyon çalışmaları yapmam gerekebiliyor. Bu durum da yoruyor” (K18) ve “Öğrenciyi ilk zamanlardan beri tanımazsan sürekli adaptasyonunu, motivasyonunu artırıcı etkinlikler gerekiyor. Tanırsan sorun olmuyor” (K15) şeklinde yansımaktadır.

Ders Dışı Saatlerde Çalışma Yapma

Katılımcıların matematik dersi haricinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapma durumlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 3. Matematik dersi haricinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapma durumuna ilişkin görüşler

Şekil 3’te yer alan bilgilere göre matematik dersi haricinde katılımcıların çoğunun kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapmadıkları, bazı katılımcıların az da olsa kaynaştırma öğrencileri ile ders dışında çalışma yaptıkları görülmektedir.

Yapmıyorum

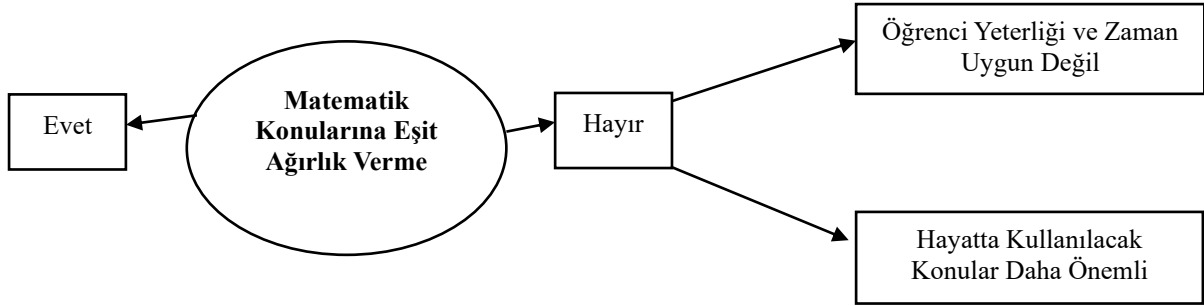
Matematik öğretmenlerinin çoğunluğu ders dışı zamanlarda kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapmadıklarını ve bunun sebebi olarak da zaman azlığını, yoğunluklarının fazla olduğunu ve öğrencilerin de eğlenmeye, arkadaşları ile vakit geçirmeye ihtiyaçlarının olduğunu gerekçe göstermişlerdir. Bu durum katılımcıların görüşlerinde; “Teneffüslerde o öğrencilerin de teneffüs yapmak istediği için çalışma yapmıyorum” (K4), “Yapmıyorum. Vakit kalmıyor. Teneffüslerin çoğu çocukların sorularını çözmekle geçiyor” (K5), “Çalışma yapmıyorum. Dinlenmeyi tercih ediyorum. Okul, ders, nöbet yeterince yoruyor. Maalesef böyle çalışmalar yapmıyorum” (K17) ve “Hayır. Çünkü daha çok arkadaşlarıyla vakit geçirmek istiyor; oyun oynamak istiyor” (K18) şeklinde ifade edilmektedir.

Az da Olsa Yapıyorum

Katılımcılardan bazıları ders dışı zamanlarda nadiren de olsa kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yaptıklarını ancak bu durumun süreklilik arz etmediğini dile getirmişlerdir. Bu durum onların görüşlerine; “Çok nadir. Çünkü o öğrencilerin de teneffüste koşup oynamaya, arkadaşları ile kaynaşmaya ihtiyacı var” (K1), “Yoğunluktan dolayı düzenli olarak çalışma yapamıyoruz. İdare isteğe bağlı olarak öğretmen ayarlıyor. Örneğin matematik dersinde öğretmenimiz öğrenciyi sınıftan alarak ayrı sınıflarda seviyeye uygun matematik dersi veriyor” (K7), “Evet yapıyorum. Derste yeteri kadar ilgilenemediğim için” (K15) ve “Bazen destek eğitim sınıflarında konu çalışması yapıyoruz” (K13) şeklinde yansımaktadır.

Matematik Konularına Eşit Ağırlık Verme

Katılımcıların kaynaştırma öğrencileri için matematik dersindeki konulara eşit ağırlık verme durumlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 4. Kaynaştırma öğrencileri için matematik dersindeki konulara eşit ağırlık vermeye ilişkin görüşler

Şekil 4’te yer alan bilgilere göre kaynaştırma öğrencileri için katılımcıların çoğunun matematik konularına eşit ağırlık vermedikleri ve bu durumu bazı sebeplerle açıkladıkları; az sayıda katılımcının ise matematik konularına ağırlık vermede eşit davranmaya çalıştıkları görülmektedir.

Evet

Katılımcılardan bazıları kaynaştırma öğrencileri için matematik derslerinde ders konularına eşit ağırlık verdiklerini, ancak bu durumun sonunda yine öğrenciye göre değişebileceğinin altını çizmektedirler. Bu durum katılımcıların görüşlerine; “Ben mümkün olduğunca her konuya eşit vakit ayırmaya çalışıyorum” (K12), “Eşit ağırlık veriyorum. Çünkü her birinin öğrenmesi lazım tüm konuları...” (K14) ve “Yapabiliyorlarsa, evet...” (K6) şeklinde yansımaktadır.

Hayır

Öğrenci Yeterliği ve Zaman Uygun Değil

Matematik konularına eşit şekilde ağırlık vermeyen katılımcılardan bazıları bu durumun öğrencilerin derste ele alınan tüm matematik konuları için yeterliklerinin uygun olmadığını dile getirmektedirler ve bu düşüncelerini; “Vermeye çalışıyorum. Ancak bazı konularda öğrencinin seviyesinden ötürü ilerleme kaydedilmiyor. Bundan dolayı çocuk için zaruri olan dört işlem, ritmik sayma gibi konulara ağırlık veriyorum” (K5), “Hayır veremiyorum. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çok olması daha temel düzeyde çalışma yapmamıza daha çok sayılar ve işlemler alanına yönelmemize sebep oluyor” (K8), “İleri düzeyde anlama güçlüğü varsa daha çok hayatını idame ettirebilecek dört işleme öncelik veriyorum.” (K1), “Hayır. Hem zaman sıkıntısı hem de öğrencinin yeterliliği uygun olmuyor” (K7) ve “Hayır her birine eşit ağırlık vermiyorum. Çünkü sayılar ve işlemler temasında kalmış olan öğrencilerle karşılaştığım için oradan devam ediyoruz.” (K17) şeklinde ifade etmektedirler.

Hayatta Kullanılacak Konular Daha Önemli

Kaynaştırma öğrencileri için matematik derslerindeki konulara eşit ağırlık vermediklerini dile getiren bazı katılımcılar ise bu durumun, kaynaştırma öğrencilerinin günlük hayatlarında kullanabilecekleri konulara daha çok ağırlık verdiklerinden dolayı ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların görüşlerine; “Daha çok günlük hayatta kullanacağı konular üzerine yoğunlaşıyorum. Özellikle dört işlem” (K4), “Kısmen ağırlıklı dört işlem yeteneği kazandırmaya önem veriyorum günlük hayatta kullanımına uygun olarak” (K11) ve “Hayır. Genelde temel becerilerde eksiklik yaşıyoruz. Sayılar ve temel işlemlere ağırlık veriyorum. Günlük beceriler için (örneğin alışveriş, saat okuma) sayılar ve işlemler konu alanının daha işlevsel ve gerekli olduğunu düşünüyorum” (K16) şeklinde yansımaktadır.

Bireysel Olarak Kaynaştırma Öğrencileri İçin Yapılanlar

Katılımcıların bireysel olarak kaynaştırma öğrencileri için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 5. Katılımcıların kaynaştırma öğrencileri için bireysel olarak yaptıkları

Şekil 5’te yer alan bilgilere göre kaynaştırma öğrencileri için katılımcıların çoğunun matematik dersinde işledikleri konulara ilişkin etkinliklerle onlara destek sağlamaya çalıştıkları; bazı katılımcıların ise matematik dersindeki konulardan ziyade kaynaştırma öğrencilerinin günlük yaşam becerilerine katkı sağlamayı amaçlayan etkinliklere bireysel olarak yer vererek onları destekledikleri görülmektedir.

Derse Katkı Sağlayıcı Etkinlikler

Katılımcıların çoğu kaynaştırma öğrencileri için bireysel olarak matematik dersinde ele alınan konular çerçevesinde bireysel olarak kaynaştırma öğrencilerine destek olmaya çalıştıklarını ve bunu yaparken aileler ve diğer paydaşlarla ortak hareket etmeye özen gösterdiklerini; “Sınıfta ona özel sorular hazırlayıp kısa bir şekilde anlatıp çözmesine yardımcı oluyorum” (K1), “Kendi ders materyalimi hazırlıyorum. Öğrencinin düzeyinde oyun ve bilmeceler oluşturuyorum” (K9), “Yaptığım BEP planını anca uygulayabiliyorum. Ekstra eve çalışma kağıtları verip onların kontrolünü yapıyorum” (K11), “Çalışma sayfaları veriyorum. Nasıl yapacağını anlatıyorum. Bireysel dersine giren öğretmenle uyumlu çalışmalar veriyoruz” (K5) ve “BEP’in uygulaması ve öğrenci eğer rehabilitasyon merkezinde de eğitim alıyor ise rehabilitasyondaki öğretmen ile iş birliği yaparak ortak ödevlendirmeye gidiyoruz” (K16) şeklinde ifade etmektedirler.

Günlük Yaşam Becerilerine Katkı Sağlayan Etkinlikler

Araştırmaya katılım gösteren matematik öğretmenlerinden bazıları kaynaştırma öğrencileri için bireysel olarak onların günlük yaşam becerilerine katkı saylayan etkinlikler yaptıklarını ve böylelikle onlara destek olmaya çalıştıklarını dile getirmektedirler. Bu durum katılımcıların görüşlerinde; “Günlük yaşam becerilerini geliştirebilmek için gerekli olan beceri ve tecrübeleri kazandırmaya çalışıyorum” (K9), “Öncelikle davranış olarak yapabileceğim bir şey var ise onu öğretmeye çalışıyorum” (K13) ve “Onları sosyal ortama kazandırmak için etkinlikler planlayıp destek olmaya çalışıyorum” (K18) şeklindedir.

Kaynaştırma Öğrencileri İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için derste hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 6. Kaynaştırma öğrencileri için kullanılan yöntem ve teknikler

Şekil 6’da yer alan bilgilere göre katılımcıların çoğunluğu kaynaştırma öğrencileri için geleneksel yöntem ve teknikleri derslerinde kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bunun yanında bazı katılımcılar ise derslerinde kaynaştırma öğrencileri için onların eğlenerek öğrenmelerine imkân tanıyan eğlence temelli etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Geleneksel Etkinlikler

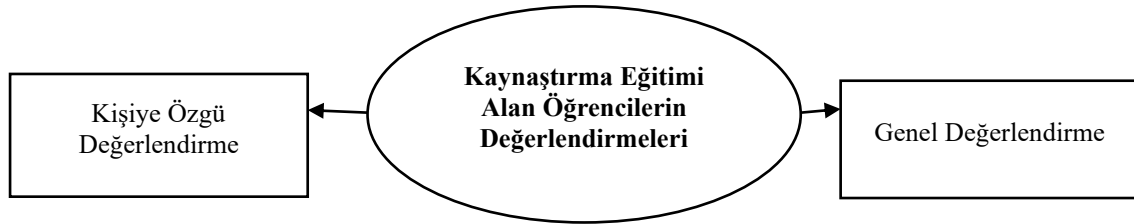
Katılımcıların çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerinin derslerinde geleneksel yöntem ve tekniklere yer verdiklerini ve bunları soru cevap, tartışma gibi tekniklerle çeşitlendirmeye çalıştıklarını ve bu geleneksel etkinlikler içinde görsel materyallere de yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların görüşlerine; *“Daha çok düz anlatım, görerek yaşayarak öğrenmeden istifade ediyorum. Ayrıca çeşitli materyaller ile dersin akılda kalıcı olmasını sağlıyorum”* (K1), *“Açıkçası fazla ilgilenemiyorum. Ekstra yaptığım yöntem teknik yok. Hazırladığım çalışma kağıtlarını kullanıyorum. Akıllı tahtadan online işlemler yaptırıyorum”* (K6) *“Genellikle günlük yaşantısında kullanabileceği temel matematik kavramları için direkt anlatıyorum konuyu”* (K9) ve *“Daha çok doğrudan öğretim yoluyla aktarıyorum konuları”* (K18) şeklinde yansımaktadır.

Eğlenceye Temelli Etkinlikler

Araştırmaya katılım gösteren bazı katılımcılar ise kaynaştırma öğrencilerinin derslerinde eğlenerek öğrenmelerine imkân tanıyan eğlence temelli etkinliklerle derslerini işlemeye çalıştıklarını ve böylelikle öğrencilerin dersten sıkılmalarını engellediklerini beyan etmişlerdir. Bu durum katılımcıların görüşlerinde; *“Oyun, eğlence, bilgisayar ağırlıklı öğrenciyi sıkmadan işlemeye çalışıyorum. Yoksa sıkılıyorlar”* (K2) ve *“Somut materyallerin çok olduğu bir ders planı izliyorum. Gösterip yaptırma, etkinlik ve daha çok oyun temelli eğitim gibi yöntem ve teknikler kullanıyorum sıkılmamaları için”* (K8) şeklindedir.

Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Değerlendirmeleri

Katılımcıların kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin değerlendirmelerini nasıl yaptıkların ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 7. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin değerlendirmeleri

Şekil 7’deki bilgilere göre katılımcıların çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirmelerinde kişiyi özgü değerlendirme yolunu seçerken, bazı katılımcılar ise genel olarak bir değerlendirmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Kişiyi Özgü Değerlendirme

Araştırmaya katılım gösteren katılımcıların çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirmelerini BEP planları çerçevesinde kişisel farklılıkları gözeterek bireysel değerlendirme yolunu tercih ederek yaptıklarını; *“Her birinin seviyesine özel sınav kağıtları hazırlıyorum”* (K1), *“Öğrencinin bireysel gelişimi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) doğrultusunda yapıyorum. Akademik başarıdan çok, öğrencinin kendi hedeflerine göre ilerlemesini önemsiyorum. Ölçme-değerlendirme sürecinde yazılı sınavlara ek olarak performans görevlerini de değerlendiriyorum.”* (K17) *“Seviyesine ve BEP’e uygun şekilde yazılı sınav yapıyorum.”* (K18) ve *“Değerlendirme ölçütü öğrenciden öğrenciye değişiyor”* (K2) şeklindeki görüşleriyle ifade etmişlerdir.

Genel Değerlendirme

Bazı katılımcılar ise kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirmelerini genel değerlendirme ölçütlerine dayalı olarak yaptıklarını dile getirmişler ve bu görüşlerini; *“Sözlü sınavlar ya da çoktan seçmeli testler kullanarak değerlendirmelerini yapıyorum”* (K8), *“Yazılı yoklaması yapıyorum. Ekstra bir şey yaptığım söylenemez”* (K5) ve *“Bu öğrencilerin değerlendirmelerini küçük testler hazırlayarak ve sözlü alıştırma ile yapıyorum”* (K14) şeklindeki ifadeleriyle aktarmışlardır.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersindeki kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin; kaynaştırma öğrencileri için hazırlanan BEP'ler ve bu planların uygulanma süreci, ders dışı saatlerde yapılan çalışmalar, matematik konularına verilen ağırlık, öğrencilere yönelik bireysel uygulamalar, kullanılan yöntem ve teknikler ile kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesi temalarından oluştuğu belirlenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarında katılımcılar, kaynaştırma öğrencileri için BEP planı hazırlama noktasında öğrencilerin durumlarına (hazırbulunluluk, gereksinim, seviye vb.) bağlı olarak BEP hazırladıklarını ve bunun için rehber öğretmen gibi uzmanlardan destek aldıklarını ifade etmişler. Bunun yanında bazı katılımcılar ise BEP hazırlamakla uğraşmadıklarını internet ortamından edindikleri planları uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Bu uygulamalarda birtakım zorluklarla karşılaştıklarını dile getiren katılımcılar bunun sebebi olarak kalabalık sınıf ortamını ve kaynaştırma öğrencilerindeki motivasyon eksikliklerini göstermişlerdir. Bu sonuçlar alanyazında kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlama konusunda öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve bundan dolayı bu planları tam anlamıyla uygulayamadıkları sonucuna ulaşan çalışmalarla (Avcı & Sakallı Demirok, 2022; Avcıoğlu, 2011; Çuhadar, 2006; Gök & Erbaş, 2011; Hacısalihoğlu-Karadeniz, Şen & Akar, 2015; Saraç & Çolak, 2012; Söğüt & Deniz, 2018; Pavri & Luftig, 2000) ve derse girdikleri sınıflarda bulunan kaynaştırma öğrencilerine nasıl yaklaşacakları konusunda zorluk yaşayan ve öğrencilerin farklı seviyelerde bulunmalarından dolayı onların seviyelerine uygun materyaller bulma konusunda desteğe ihtiyaç duyulduğunu ifade eden çalışmaların (Altıntaş, İlgün & Uygun, 2021; Rolim, Lima, & Lagares, 2017) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durumların üstesinden gelebilmek için kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müfredatlarda bireysel farklılıklara odaklanılması (Greenstein & Baglieri, 2018) ve farklı etkinlikleri içerisinde barındıran çalışmaların yapılması önerilebilir. Örneğin alan yazında yer alan bazı çalışmalarda (Aktan & Budak, 2021; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2019) önerilen etkinliklerin öğrencilerde matematik dersine karşı önyargıları kırmada, derse ilişkin ilgiyi ve motivasyonu artırmada ve ayrıca ünite hedeflerine ulaşmaya katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bir başka sonucunda ise katılımcılar matematik dersi haricindeki zamanlarda kaynaştırma öğrencilerine yönelik herhangi bir çalışma yapmadıklarını dile getirirken az da olsa katılımcılardan bazıları kaynaştırma öğrencileri ile ders dışında çalışma yaptıklarını ancak bu durumun süreklilik arz etmediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla (Avcı & Sakallı-Demirok, 2022) benzerlik göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, katılımcıların yanlış bir şekilde kaynaştırma eğitimi sadece ders içi uygulamalar olarak gördüğüyle ilişkili olabilir. Oysa kaynaştırma eğitimi bir bütündür. Bu bütünün içerisinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin bilgilerin kazandırıldığı yer, lisans eğitimlerinde alınan dersler ya da mesleğin içerisinde bulunan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerdir. Lisans dönemi boyunca alınan daha çok uygulamaya dayalı özel eğitim amacıyla hazırlanmış derslerin ya da mesleğe başlayan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlama ile planlanarak yapılması gerektiğine yönelik çalışmalar (Altıntaş, İlgün & Uygun, 2021; Büyükköse & Çolaklıoğlu, 2025; Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2017; 2019; Hauwadhanasuk, Karnas & Zhuang, 2018; İlik & Deniz, 2020; Sebti & Iqtadar, 2025) bulunmaktadır.

Bir diğer araştırma sonucu ise matematik dersinde kaynaştırma eğitimlerinde matematik konularına eşit ağırlık verme durumuna ilişkindir. Araştırmanın katılımcılarının çok azı kaynaştırma eğitiminde matematik konularına eşit ağırlık verdiğini belirtirken, çoğu katılımcı matematik konularına eşit ağırlık vermediklerini ifade etmişlerdir. Matematik derslerindeki kaynaştırma eğitimlerinde matematik konularına eşit ağırlık vermeyen katılımcılar bunun sebebi olarak kaynaştırma öğrencilerinin yeterliklerinin ve onlara uygulama yapmak için zamanın, tüm matematik konuları için yeterli olmadığına, hatta kaynaştırma öğrencileri için günlük hayatta kullanacakları matematik konularının daha önemli olduğuna ilişkin görüşlerine bağlamışlardır. Özel gereksinimli olan öğrencilere yönelik yapılacak matematik eğitimi için öneriler sunan bazı çalışmalarda (Greenstein & Baglieri, 2018) daha yavaş ve daha basit bir öğretim yerine, zenginleştirilmiş ve düşünmeye dayalı bir matematik eğitimi savunulmaktadır. Bu öneriler mevcut çalışmanın sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Çünkü bu çalışmadaki katılımcılardan bazıları da günlük hayatta öğrencilerin kullanacağı matematik konularının önemli olduğunu beyan etmişlerdir. Burada günlük hayatta kullanılacak olan matematik konuları ile sözü edilenlerin düşünmeye dayalı matematik konuları olarak görüldüğünü söylemek yanlış olmaz.

Başka bir araştırma sonucunda ise katılımcıların bireysel olarak kaynaştırma öğrencileri için neler yaptıkları ile ilgilidir. Bu konuda katılımcıların çoğu matematik dersinde işledikleri konulara ilişkin etkinliklerle kaynaştırma öğrencilerine destek sağlamaya çalıştıklarını belirtirken, bazı katılımcıların ise matematik dersindeki konulardan ziyade kaynaştırma öğrencilerinin günlük yaşam becerilerine katkı sağlamayı amaçlayan etkinliklere bireysel olarak yer vererek onları desteklemeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Alan yazında matematik dersinde kaynaştırma öğrencileri temel alınarak yapılan bazı etkinliklerin yararlı olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur. Örneğin Aktan ve Budak (2021) tarafından geliştirilen çalışmada Takım Destekli Bireyselleştirme tekniğinin kaynaştırma sınıflarında matematik öğretimi için etkili ve yararlı bir teknik olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından uygulanan tekniğin sadece kaynaştırma öğrencilerindeki akademik başarıları değil, onların sosyal kabullerine de katkı sağlamayı hedeflediği için önemli görüldüğünden bahsedilmektedir. Öte yandan kaynaştırma öğrencilerini proje çalışmalarına dahil etmenin (Fazlı, 2022) de, bu öğrencileri çok yönlü geliştirdiğine yönelik sonuçlar alanyazında yer almaktadır.

Matematik derslerinde gerçekleştirilen kaynaştırma eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin katılımcıların çoğunluğu kaynaştırma öğrencileri için geleneksel yöntem ve teknikleri derslerinde kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bu sonuçlar Kasap-Erdal, Yazgan-Sağ ve Argün, (2023) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmadaki katılımcılar kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha çok düz anlatım yöntemini tercih ettiklerini belirtmekte ve kaynaştırma öğrencilerine daha çok vakit ayırdıklarında diğer çocuklara haksızlık yaptıklarını düşünmektedirler. Bunun yanında mevcut araştırmadaki katılımcılardan bazıları derslerinde kaynaştırma öğrencileri için onların eğlenerek öğrenmelerine imkân tanıyan eğlence temelli etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde farklı bazı etkinliklere yer vermenin kaynaştırma öğrencilerine yapılan eğitimi destekleyebileceğine yönelik sonuçlar mevcuttur. Örneğin Kuş ve Gökbulut'un (2021) yaptığı çalışmada katılımcılar kaynaştırma eğitimlerinde farklı ilgi çekici etkinlikler ve materyaller kullanarak matematik dersinin daha etkili hale gelebileceğini ifade etmişlerdir.

Son olarak araştırmanın bir diğer sonucu ise matematik dersinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin değerlendirmelerine yöneliktir. Bu doğrultuda katılımcıların çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirmelerinde kişiye özgü değerlendirme yolunu seçtiklerini ifade ederken bazı öğretmenler ise genel olarak bir değerlendirme yapmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç Kasap-Erdal, Yazgan-Sağ ve Argün, (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada araştırmacılar kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı sınavlar hazırlanarak değerlendirme yapıldığı ve bu süreçte kaynaştırma öğrencileri için boşluk doldurma, doğru-yanlış testleri gibi ölçme araçlarından yararlanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında bazı çalışmaların (Sun, 2025) ise standart testlerin ötesine geçerek, bu süreçteki değerlendirmelerde öğrencilerin güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını ve öğrenme profillerini anlamak için gözlem ve görüşmenin önemi vurguladıkları görülmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle matematik derslerindeki kaynaştırma eğitimlerinin tüm basamaklarının istenilen seviyelerde gerçekleşebilesi için matematik öğretmenlerinin istenilen yeterliğe sahip olması için eğitimler alması, matematik dersinde kaynaştırma eğitimi için öğrencilerin bireysel farklılıklarından hareketle öğrenme ortamlarının ve öğretim programlarının düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca, matematik derslerinde farklı araştırma yöntem ve desenlerinde gerçekleştirilecek ve kaynaştırma öğrencileri (Roos, 2019) ile onların etkilendiği yakın çevredeki bireyleri temel alan çalışmaların yapılması da önerilen başka bir noktadır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2015). *Özel gereksinimi olan çocuklar*. Ankara: Kök.
- Akman, B., Mercan Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305108>
- Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 69-96. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.732256>

- Altıntaş, E., İlgün, Ş., & Uygun, S. (2021). İlköğretim matematik öğretmenlerinin özel eğitim dersi ve kaynaştırma yoluyla matematik eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 21-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.1020053>
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 382-389.
- Avcı, G., & Sakallı Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 501-520. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1033233>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://izlik.org/JA73MH48CD>
- Büyükköse, D. & Çolakhoğlu, O. (2025). Matematik öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim hakkında görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(2), 783-802.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Pegem.
- Calrberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children. *Journal of Special Education*, 14(3), 295-309.
- Chander, R. (2016). Attitudes of teachers and students towards mainstreaming. *International Journal of Research in Social Sciences*, 6(2), 381-394.
- Clarke, B. & Faragher, R. (2015). Inclusive practices in the teaching of mathematics: Supporting the work of effective primary teachers. Erişim tarihi: 21.12.2025 <https://eric.ed.gov/?id=ED572439>
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim 1-5 sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Esmonde, I. (2009). Ideas and identities: Supporting equity in cooperative mathematics learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 1008-1043.
- Fazlı, B. (2022). Kaynaştırma öğrencilerinin eTwinning projelerine dahil edilmesi: Bir fenomenoloji çalışması. *Babür*, 1, 115-128. <https://izlik.org/JA63GD43TJ>
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ve önerileri, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. <https://izlik.org/JA93PR37JT>
- Greenstein, S. & Baglieri, S. (2018). Imagining mathematical thinking for inclusive curriculum: A conversation, *Investigations in Mathematics Learning*, 10(3), 133-144. <https://doi.org/10.1080/19477503.2018.1467091>
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eskişehir.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 119-158.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2019). Öğretmen adaylarının matematiksel becerilere uyarlanan öğretimsel etkinlikleri kaynaştırma öğrencisine uygulanması sürecine bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1021-1041. <https://doi.org/10.17679/inuefd.427710>
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M., Şen, H., & Akar, Ü. (2015). Kaynaştırma eğitimi süreci: Sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 169-188. <https://izlik.org/JA62WR82KN>
- Hannula, M. S., Maijala, H., Pehkonen, E., & Nurmi, A. (2005). Gender comparisons of pupils' self-confidence in mathematics learning. *NOMAD Nordic Studies in Mathematics Education*, 10(3-4), 29-42. <https://doi.org/10.7146/nomad.v10i3-4.147166>
- Hauwadhanasuk, T., Karnas, M., & Zhuang, M. (2018). Inclusive education plans and practices in China, Thailand, and Turkey. *Educational Planning*, 25(1), 29-48.
- İlik, Ş.Ş., & Deniz, S. (2020). Farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gözlemleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 338-351. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3611>
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1990). Classroom teachers' views of intervention strategies for learning and behavior problems: Which are reasonable and how frequently are they used? *The Journal of Special Education*, 24(1), 69-84.
- Kasap-Erdal, D., Yazgan-Sağ, G., & Argün, Z. (2023). Kaynaştırma sınıflarında öğretim ile ilgili uygulamaların incelenmesi: Ortaokul matematik öğretmenleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.947139>
- Kırcaali İftar, G. & Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Kök.
- Kuş, S., & Gökbulut, Y. (2021). Kaynaştırma ve matematik öğretimi hakkındaki öğretmen görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 345-358.
- Lange, T. (2009). Difficulties, meaning and marginalisation in mathematics learning as seen through children's eyes. *Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet*. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/5495211_05/PHD_9788791543722_Troels_Lange.pdf
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maag, J. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and. *Exceptionality*, 13, 155-172.
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- Merriam, S. B. (2013). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi (Çev. S. Turan ve D. Yılmaz), S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* içinde, (s.55-82). Nobel.
- Mcleskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25 (1), 41-54.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.

- Pavri, S. & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45, 8-14.
- Rolim, C. L. A., Lima, S. M. A., & Lagares, R. (2017). Atividade docente em contexto inclusivo: Um olhar sobre o ensino de matemática. *HOLOS*, 2, 229–238.
- Roos, H. (2019). Inclusion in mathematics education: An ideology, a way of teaching, or both? *Educ Stud Math* 100, 25–41. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9854-z>
- Salend, S.J., & Garrick-Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://izlik.org/JA97JM85JH>
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *RASE: Remedial & Special Education*, 12(4), 18-27.
- Sebti, L., & Iqtadar, S. (2025). I still want to challenge my special ed kids, but I don't know how! Secondary teachers' perceptions and practices of inclusive math and science education in the united states. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25(4), 930-944. <https://awspntest.apa.org/doi/10.1111/1471-3802.70021>
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. <https://doi.org/10.17556/erziefd.402532>
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Morpa.
- Sullivan, P., Zevenbergen, R., & Mousley, J. (2003). The contexts of mathematics tasks and the context of the classroom: Are we including all students? *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 107–121. doi.org/10.1007/BF03217373
- Sun, M. (2025). Cultivating inclusive math classrooms: A reflective journey of teaching students with special needs. *The Asian Educational Therapist*, 3(3), 17-22.
- Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 29-39. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.004>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Erişim tarihi: 12.12.2025 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Yaşar, A. & Kara, A. (2024). Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3) 1199–1213. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1437719>
- Yıkmış, A. (2005). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi*. Ankara: Kök.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.

Araştırma Makalesi / Research Article

Ortaokul Matematik Derslerinde Kaynaştırma Eğitimi: Öğretmen Perspektifinden Nitel Bir Çalışma

Inclusive Education in Secondary School Mathematics Lessons: A Qualitative Study from a Teacher's Perspective

Tuğba KILCAN²



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.418](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.418)

Geliş/Received: 12/01/2026

Kabul/Accepted: 08/04/2026

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Educational institutions, which can be considered the first stage of individuals' socialization, are known to be learning environments that aim to provide equal education to each individual within their ranks and contribute to their socialization. However, not every child born into the world can be under the same roof with their peers in these institutions for various reasons. Therefore, international organizations state that every child should receive education under equal conditions, regardless of where and under what conditions they are born. This educational process brings to mind inclusive education. Inclusive education encompasses a period during which individuals can interact with their relatives, mostly within the normal school program (Ataman, 1996; Chander, 2016; Kırcaali-İftar & Batu, 2005; Özaydın & Çolak, 2011), to the extent permitted by the degree of inclusive education and the materials needed for their education. However, while many parameters influence the success of training programs for inclusive education students, the most important critical variable is stated to be the attitude of the teachers providing inclusive education towards the process and their professional competence in the process (Salend & Garrick-Duhaney, 1999; Saraç & Çolak, 2012; Yaşar & Kara, 2024).

Methods

This study was designed based on the qualitative research paradigm and conducted using a basic qualitative research design, which can be considered one of the qualitative research designs. According to Merriam (2013), the basic qualitative research design focuses on how the participants/study group interpret their lives or the subject of the research, and how they make sense of it. The participants in the study consisted of 19 (13 women, 7 men) middle school mathematics teachers working in state middle schools in the Çankaya and Mamak districts of Ankara during the fall semester of the 2025-2026 academic year, selected using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. To collect the data, questions from a semi-structured interview form prepared by the researcher with expert support were used. The data for the study were obtained from 19 mathematics teachers working in middle schools in the Mamak and Çankaya districts of Ankara, selected according to criterion sampling. These data were analyzed using content analysis, a technique frequently used in qualitative research, and reported using direct quotations.

Results and Discussion

In the study's findings, participants stated that they encountered several difficulties in inclusive education, citing crowded classroom environments and lack of motivation among inclusive students as the reasons. These results are consistent with studies in the literature that conclude that teachers lack

²**Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, E-mail: tugbakilcan@gazi.edu.tr

sufficient knowledge about preparing Individualized Education Plans (IEPs) for inclusive students and therefore cannot fully implement these plans (Avcı & Sakallı Demirok, 2022; Avcıoğlu, 2011; Çuhadar, 2006; Gök & Erbaş, 2011; Hacısalihoğlu-Karadeniz, Şen & Akar, 2015; Saraç & Çolak, 2012; Söğüt & Deniz, 2018; Pavri & Luftig, 2000).

Another finding of the study was that while participants stated they did not conduct any work with inclusive education students outside of mathematics lessons, a small number of participants indicated that they did work with inclusive education students outside of class, but this was not consistent. This result is similar to the results of some studies in the literature (Avcı & Sakallı-Demirok, 2022). Another research finding concerns the equal weighting of mathematics topics in inclusive education. While very few participants stated that they gave equal weight to mathematics topics in inclusive education, most participants stated that they did not give equal weight to mathematics topics. Another research finding concerns what participants did individually for inclusive education students. In this regard, most participants stated that they tried to support inclusive education students with activities related to the topics covered in mathematics lessons, while some participants stated that they tried to support them by individually focusing on activities aimed at contributing to the daily living skills of inclusive education students rather than mathematics topics.

Regarding the methods and techniques used in inclusive education in mathematics lessons, the majority of participants stated that they used traditional methods and techniques in their lessons for inclusive students. These results are consistent with the results of the study conducted by Kasap-Erdal, Yazgan-Sağ & Argün (2023). Finally, another result of the research concerns the evaluations of students receiving inclusive education in mathematics lessons. In this regard, while the majority of participants stated that they chose the method of individualized evaluation in the evaluation of inclusive students, some teachers stated that they preferred to make a general evaluation.

Araştırma Makalesi / Research Article

Kültürel Miras Alan Yönetimi ve Yönetim Planı: İshak Paşa Sarayı
ÖrneğiCultural Heritage Site Management and Management Plan: The Case of Ishak
Pasha PalaceŞehnaz ERASLAN¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.372](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.372)

Geliş/Received: 05/11/2025

Kabul/Accepted: 09/04/2026

Öz

Doğu Anadolu'nun önde gelen anıt yapılarından biri olan İshak Paşa Sarayı, Osmanlı, Selçuklu, İran, Barok ve Rokoko mimari geleneklerinin yerel etkilerle zenginleşmiş dikkat çekici bir sentezini temsil etmektedir. Tarihi İpek Yolu üzerinde, Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesinde stratejik bir konumda yer alan saray kompleksi, bîderun (dış avlu) ve enderûn (iç avlu) etrafında düzenlenmiş üç ana bölümden oluşmaktadır. Yapı; cami, türbe, selamlık (kabul salonu), divan (meclis salonu), harem, nöbetçi odaları, zindan, mutfak, çeşme ve hamam gibi çeşitli işlevsel birimleri bünyesinde barındırmaktadır.

Saray, Osmanlı-Rus savaşları sırasında ağır hasar görmüştür. 20. yüzyılda Eski Beyazıt yerleşiminin günümüzde "istasyon bölgesi" olarak bilinen alana taşınmasının ardından saray terk edilmiş, taşlarının bir kısmı spolia (ikinci kullanım malzemesi) olarak değerlendirilmiştir. 20. yüzyılın başlarında başlayan restorasyon çalışmaları, ilk belgeleme girişimlerinden günümüzde devam eden kapsamlı koruma programlarına kadar uzanan bir süreç izlemiştir. 2000 yılında saray, "Üstün Evrensel Değeri" tanınarak UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesi'ne alınmıştır.

Tarihi ve mimari önemine karşın İshak Paşa Sarayı halen resmi bir alan yönetim planına sahip değildir. Bu durum, hem yapının fiziksel bütünlüğünü hem de çevresindeki arkeolojik ve peyzaj unsurlarını risk altında bırakmaktadır. Bu çalışma, UNESCO sistemi çerçevesinde alan yönetiminin kuramsal temellerini incelemekte; sarayın tarihsel gelişimi ile restorasyon sürecini değerlendirmekte ve bütüncül bir yönetim planının yokluğundan kaynaklanan sorunları analiz etmektedir. Belirlenen temel sorunlar arasında yapısal, çevresel etkiler, ziyaretçi yönetimi, taşıma kapasitesi, sürdürülebilir turizm, risk ve afet hazırlığı, eğitim ve yorumlama stratejileri ile sınırlı yerel toplum katılımı yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: İshak Paşa Sarayı, Miras, Alan Yönetimi, Yönetim Planı

Abstract

The Ishak Pasha Palace, a prominent monument in Eastern Anatolia, represents a unique synthesis of Ottoman, Seljuk, Iranian, Baroque, and Rococo architectural traditions, enriched by local influences. Strategically located along the historical Silk Road in Doğubayazıt (Ağrı), the complex is organized into three main sections centered around a bîderun (outer courtyard) and an enderûn (inner courtyard). It comprises diverse functional units, including a mosque, tomb, selamlık (public reception hall), divan (council hall), harem, guard rooms, dungeon, kitchen, and hammam.

The palace sustained significant damage during the Ottoman-Russian wars. Following the relocation of the Old Bayezid settlement to the present-day site, known as the station area, in the twentieth century, the palace was abandoned, and its stones were repurposed as spolia. Restoration efforts, initiated in the twentieth century, have progressed from initial documentation to ongoing comprehensive conservation projects. In 2000, the palace was inscribed on the UNESCO World Heritage Tentative List, recognizing its outstanding universal value.

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, Assoc. Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Arts and Sciences, Department of History. e-mail: seraslan@agri.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Eraslan, Ş., (2026). Kültürel Miras Alan Yönetimi ve Yönetim Planı: İshak Paşa Sarayı Örneği, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1134-1150.

Despite its significance, Ishak Pasha Palace currently lacks a formal site management plan, leaving both its physical fabric and surrounding archaeological and landscape elements at risk. This study examines the theoretical framework of site management under the UNESCO system, reviews the palace's historical development and restoration efforts, and analyzes challenges stemming from the absence of a management plan. Key issues identified include structural vulnerability, environmental pressures, visitor management, carrying capacity, sustainable tourism, emergency preparedness, education and awareness programs, and limited local community engagement.

Key Words: *Ishak Pasha Palace, Heritage, Cultural Site Management, Management Plan*

1. INTRODUCTION

The Ishak Pasha Palace represents one of the earliest and most distinctive examples of Ottoman palace architecture in the eastern regions of the empire. The palace is strategically located along the historic Silk Road in Ağrı Province's Doğubayazıt district, Eastern Anatolia. Its architecture uniquely blends Ottoman, Seljuk, Baroque, Rococo, Iranian, and local styles. Following Ottoman palace tradition, the complex is organized around two main courtyards: the outer courtyard (bîderûn) and the inner courtyard (enderûn) (Akok, 1961: 32; Bingöl, 1998: 69) (Fig.1). The construction date of the palace is recorded on the inscription above the crown gate of the harem section as AH 1199 / 1784 CE. The same inscription indicates that the building was commissioned by Ishak Pasha (Akok, 1961: 30; Ünsel, 1965: 4; Arseven, 1970:138; Gündoğdu, 1991:13; Yurttaş, 2004:261; Bingöl, 2008:31; Çetin, 2017:718). However, the overall condition of the palace, along with the stylistic diversity of its portals and stone decorations, suggests that construction extended over a prolonged period. Research suggests that construction began under Çolak Abdi Pasha, who was the sanjakbey of Bayezid during Murad IV's reign. The project continued through the terms of Abdülfettah Efendi (d. 1711) and Mahmut Pasha (d. 1767), and was finally completed by Ishak Pasha II (Gündoğdu, 1986:13).

Covering approximately 7,600 square meters, the palace comprises a mosque, tomb, selamlık (public reception hall), divanhane (council hall), harem, guard rooms, dungeon, kitchen, fountain and hamam (Akok, 1961:32-34). These multifunctional components illustrate the integration of administrative, religious, social, and private life, reflecting Ottoman urban planning principles and a regional reinterpretation of the hierarchial layout of Topkapı Palace, adapted to local conditions (Gündoğdu, 1985:39). Architectural elements such as the crown gate, muqarnas, mihrab, and the mosque's double-walled stone dome demonstrate a clear continuity from the Seljuk to the Ottoman period, reflecting the transmission, adaptation, and reinterpretation of Seljuk architectural traditions within the evolving Ottoman aesthetic (Çetin & Yeni, 2017:721).

The decorative program of the palace integrates Baroque and Rococo elements, which emerged in Ottoman architecture during the eighteenth-century Westernization period. It features curving branches, acanthus leaves, palmettes, grape clusters, and stylized floral motifs alongside Seljuk-derived motifs, including the tree of life, lion figures, and geometric patterns. The floral reliefs and figurative decorations adorning the crown gate of the harem represent the most characteristic examples of this stylistic synthesis (Bulat, 2014: 173). Iranian influences are evident in the bulbous dome form in mosque, while local stoneworking traditions further enhance the palace's architectural uniqueness (Bingöl, 1998).

Inscribed on the UNESCO World Heritage Tentative List in 2000, the palace has nevertheless endured extensive damage during the Ottoman-Russian wars (1828–1829, 1854–1856, 1877–1878, 1914–1918) and subsequent abandonment following Bayezid's relocation in 1938. Removal of building materials for spolia caused additional deterioration (Zühtü, 1934). Systematic studies began in 1956 with a survey led by Mahmut Akok, followed by restorations in 1960–1961 (Akok, 1961). While later interventions, including large-scale restoration projects in the 1990s, revealed original architectural elements, modern interventions—such as the 2009 roof extension—have been criticized for incompatibility with the palace's original design (Gündoğdu, 1996; Belli, 2011; Yıldırım, 2011).

2. METHODOLOGY

This study evaluates the applicability of site management and management plan concepts in the conservation and sustainable management of the Ishak Pasha Palace through a qualitative, case study-based research design. The methodology combines field-based observations, archival research, and a

comprehensive review of the cultural heritage management literature to ensure a multi-dimensional analysis.

Field visits were conducted at Ishak Pasha Palace between May–September 2025, enabling direct observation of the palace’s physical condition, environmental context, visitor patterns, and existing management practices. The data collection process involved systematic on-site observations, photographic documentation, and note-taking focused on structural conditions, conservation issues, visitor circulation, and environmental impacts. These observations were evaluated in relation to conservation priorities and management deficiencies.

In addition, archival research was carried out through the examination of previous restoration reports, official documentation, and secondary sources to contextualize the historical development of interventions at the site. A comprehensive literature review further supported the study by situating the case within broader theoretical and practical discussions on heritage management, particularly within the UNESCO framework.

The analytical framework is structured in three interrelated sections. The first examines the theoretical foundations of site management and management plans within the UNESCO system, with particular reference to their role in ensuring long-term conservation, integrity, and sustainability in line with international standards. The second section evaluates the historical development and restoration processes of Ishak Pasha Palace, assessing the effectiveness, continuity, and limitations of past interventions. The third section identifies key challenges resulting from the absence of a formally implemented management plan, including structural vulnerability, environmental pressures, visitor management and carrying capacity, sustainable tourism, risk preparedness, education programs, and the level of local community engagement.

The analysis adopts a qualitative and interpretive approach, integrating empirical observations with theoretical insights. However, the study is limited by the absence of systematic quantitative data, particularly in relation to visitor statistics and long-term monitoring records.

Future research may benefit from the incorporation of quantitative methods, such as visitor surveys, carrying capacity analysis, and long-term environmental monitoring, to support more data-driven management strategies. In addition, comparative studies with similar heritage sites that have implemented formal management plans would further contribute to the development of context-specific and sustainable management models.

2.1. Ethics Committee Approval

All stages of this study—including the development of the conceptual framework, the implementation of data collection instruments, the collection of data, and the analysis and interpretation of findings—were conducted in full compliance with established ethical principles. In the event of any ethical violations, the Editorial Board of ANKAD bears no responsibility; all responsibility rests solely with the authors. The author hereby declares that this study has not been submitted to any other academic publication venue for evaluation apart from ANKAD. Furthermore, all procedures carried out in this research comply with the principles set forth in the *Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions*. None of the actions defined under the second section of the Directive, titled “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics,” have been committed. As the study is based on archival research involving the examination of previous restoration reports, official documents, and secondary sources, it does not require ethics committee approval.



Fig.1. General view of Ishak Pasha Palace in 2025

3. THE ROLE OF CULTURAL SITE MANAGEMENT AND MANAGEMENT PLANS WITHIN THE UNESCO FRAMEWORK

Cultural heritage represents a multidimensional construct encompassing tangible and intangible values of historical, artistic, social, and scientific significance. Rooted in the complex interaction between human societies and their natural and built environments, it reflects the cumulative expressions of identity, memory, and creativity across time. Under the guidance of UNESCO and ICOMOS, the understanding of cultural heritage has evolved from a monument-centered perspective to a holistic and integrative framework. This expanded paradigm recognizes not only monumental and architectural heritage but also vernacular structures, cultural landscapes that embody the interrelationship between humanity and nature, and historic urban landscapes linking the physical fabric of cities with the intangible traditions of their communities (Hoşkara, Lombardi, & Doğaner, 2021:1965).

The conservation of cultural heritage and its transmission to future generations is not a process limited to restoration interventions; it also requires a multidimensional and systematic approach. In this context, the 1972 Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage was opened for signature by UNESCO to ensure the international safeguarding of cultural and natural heritage sites of exceptional significance. Alongside the Convention, the World Heritage List was established to facilitate the protection of these sites (UNESCO, 1972). Over time, however, the rapid expansion of the List has highlighted the need for a more systematic and holistic approach to the effective conservation and sustainable management of heritage properties (Badia, 2011:41).

Within the framework of the World Heritage System, the concept of management planning has existed since 1977, but it notably developed after the 1990s. A major turning point came with the Burra Charter (1999) and the Budapest Declaration (2002). The Burra Charter highlights the importance of site management in heritage conservation (UNESCO, 1999), while the Budapest Declaration urges State Parties to balance protection, sustainability, and development (UNESCO, 2002). In this context, site management emerges as a fundamental strategy that ensures coordination among public authorities, civil society organizations, and local communities, facilitating the sustainable preservation and transmission of historical, cultural, and natural heritage sites to future generations. Building upon these evolving international frameworks, heritage management practices have gradually shifted from a preservation-oriented approach to an integrated model that aligns cultural sustainability with socio-economic development. Contemporary heritage management thus emphasizes not only preservation but also the development of administrative and financial frameworks that ensure the long-term continuity and societal value of cultural heritage (Göktürk, 2023:581).

Since 2005, UNESCO has required State Parties to include a management plan in the nomination dossiers for properties proposed for the World Heritage List (UNESCO, 2005). This requirement has brought the concept of site management to the forefront of the international cultural heritage conservation agenda. The rationale for adopting a holistic site management approach under UNESCO is rooted in the 1972 Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage. Article 4 of the Convention explicitly obliges States Parties to take all necessary measures to identify, protect, and transmit their cultural heritage to future generations (UNESCO, 1972: Art. 4). In this

context, site management has emerged as a fundamental tool, not only ensuring the protection of heritage but also facilitating its sustainable planning and administration.

As a result of these developments, the preparation of management plans for archaeological sites and protected areas in Turkey was granted a legal basis with the amendments to the Law on the Protection of Cultural and Natural Heritage (Law No. 2863) in 2004.

Consequently, management plans became applicable not only to sites proposed for the World Heritage List but also to all designated heritage sites. In 2005, in accordance with Annex -2 article of the Law, the “Regulation on the Substance and Procedures of the Establishment and Duties of the Site Management and the Monument Council and Identification of Management Sites” (*Alan Yönetimi ile Anıt Eser Kurulus ve Görevleri ile Yönetim Alanlarının Belirlenmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*) was published and entered into force (KVMGM, 2005). Since then, management plan studies have been conducted for World Heritage sites, properties on the World Heritage Tentative List, and other heritage sites. The primary objective of the Regulation is to ensure the effective conservation of archaeological sites, heritage areas, and buffer zones within the framework of a sustainable management plan, while clarifying the responsibilities and authorities of actors involved in site management. Accordingly, the Regulation is structured to cover the entire process from the preparation to the implementation of management plans.

Within the scope of the Regulation, “site management” is a process coordinated by the Ministry of Culture and Tourism. This process involves identifying the area to be managed, preparing a management plan, and forming a team responsible for its development. The prepared plan is reviewed by the Advisory Committee and, ultimately, approved, implemented, and supervised by the Coordination and Audit Board. The roles and responsibilities of the actors involved in site management—the site manager, members of the Advisory Committee, and members of the Coordination and Audit Board—are clearly defined. It is also emphasized that site management practices should be carried out with the participation of local authorities, universities, civil society organizations, and local communities. The Ministry of Culture and Tourism is responsible for appointing the actors to these roles. The preparation of the management plan can be conducted directly within the Ministry or delegated to relevant local institutions through a formal protocol.

The Regulation defines a “management plan” as the principal planning document prepared to ensure the conservation, preservation, development, and sustainable management of a heritage site. It provides a comprehensive framework that outlines the site’s current condition, challenges, vision, objectives, policies and strategies, planned projects, implementation timeline, responsible institutions and organizations, financial resources, as well as monitoring and evaluation processes (KVMGM, 2005).

The concept of *site management* represents a holistic understanding of conservation. This approach not only entails the systematic collection and integration of all information related to the site and the establishment of robust decision-making mechanisms (Mumcu & Batmaz, 2023: 169), but also incorporates a multidisciplinary planning process that embraces education, awareness-raising, economic development, and tourism (UNESCO, 2013). Within the multidisciplinary structure of cultural heritage management, achieving success requires addressing diverse cultural frameworks through intersubjective and/or inter-institutional approaches and ensuring collective action. Numerous scholars engaged in history and historical objects or sites participate—directly or indirectly, consciously or unconsciously—in the practice of cultural heritage management. This management process necessitates the collaboration of various disciplines, including anthropologists, archaeologists, architects, urban planners, archivists, engineers, historians, and folklorists, alongside experts in material sciences, decision-makers, and the active participation of the public (Altınörs Çırak 2022: 188).

In this context, the initiation of site management and management plan practices for heritage structures of both historical and touristic significance, such as Ishak Pasha Palace, emerges as a critical tool for their protection, effective administration, and transmission to future generations.

As of 2025, Türkiye is represented by 22 sites on the UNESCO World Heritage List and 79 sites on the Tentative World Heritage List. Among the 22 World Heritage sites, 15 have approved management plans, a situation resulting from UNESCO’s requirement, since 2005, for management plans to be prepared for newly inscribed World Heritage sites. Although UNESCO requires the preparation of a

management plan for newly nominated World Heritage Sites, it has not made this requirement mandatory for sites that were inscribed in earlier years. However, it has recommended that management plans also be developed for those sites that were previously included on the World Heritage List (Gündüz&Demirkaya 2025:20). Consequently, sites inscribed prior to 2005—including Divriği Great Mosque and Hospital, Hattusha-Hittite Capital, Xanthos-Letoon, Safranbolu Town, Troy Ancient City, Göreme National Park and Cappadocia, and Pamukkale-Hierapolis—still lack comprehensive management plans. Nevertheless, the Ministry of Culture and Tourism prioritizes management activities for sites on the Tentative List and ensures, in accordance with national legislation, that management plans are developed for other protected heritage sites as well (Table 1).

Table 1. Managed Heritage Sites of Türkiye (KVMGM, 2025)

Category	Number	Managed Heritage Sites
World HeritageList	19	*Afyonkarahisar Grand Mosque; *Ahi Şerefeddin Mosque; Archaeological Site of Ani; Aphrodisias; ArslantepeMound; Pergamon and its Multi-Layered Cultural Landscape; Bursa and Cumalıkızık; Çatalhöyük; Diyarbakır Fortress and Hevsel Gardens Cultural Landscape; Selimiye Mosque and its Social Complex; Ephesus; *Eşrefoğlu Mosque; Gordion; Göbekli Tepe; Historic Areas of Istanbul; *Kastamonu Mahmut Bey Mosque; Mount Nemrut; Sardis and Bintepe LydianTumuli; *Sivrihisar Grand Mosque
World HeritageTentativeList	9	Amasya Harşena Mountain and Pontic King RockTombs; Ancient City of Anazarbos; Harran; Historical Port City of Izmir; İznik; LateAntique and Medieval Churches and Monasteries of Midyat and Surrounding Area (Tur ‘Abdin); Historic Guild Town of Mudurnu; YesemekQuarry and Sculpture Workshop; Zerzevan Castle and Mithraeum
Other	4	Artuklu; Küçükyalı Archaeopark; Savur; Sinop
Total	32	

4. RESTORATION PROCESSES AT ISHAK PASHA PALACE

The Ishak Pasha Palace exemplifies a unique synthesis of Ottoman, Seljuk, Iranian, Western, and regional architectural traditions. However, as detailed below, the structure suffered extensive damage during the Russian-Ottoman War, when the Russian army occupied the region. The initial repair initiatives undertaken in the early Republican period were constrained by the limited technical knowledge and material resources available at the time. Restoration efforts in the 1960s, meanwhile, resulted in the loss of several original architectural elements.

• Afyonkarahisar Grand Mosque, Eşrefoğlu Mosque, Ahi Şerefeddin Mosque, Sivrihisar Grand Mosque, and Kastamonu Mahmut Bey Mosque were inscribed on the World Heritage List in 2023 as a serial nomination under the title ‘*Wooden Hypostyle Mosques of Anatolia*’. However, since these mosques are located in different cities, an individual management plan has been implemented for each of them.

By the late twentieth century, it became increasingly evident that the monument required conservation within the framework of modern preservation principles and a comprehensive “holistic conservation” approach. The inclusion of the site on the UNESCO World Heritage Tentative List in 2000 marked a significant step toward international recognition of its cultural value. Nevertheless, despite this designation, both aesthetic and structural issues stemming from earlier interventions continue to be subjects of scholarly and professional debate.

4.1. Destruction in the Historical Process

Located on the Ottoman Empire’s eastern frontier, Ishak Pasha Palace faced repeated military conflicts. It suffered major damage during the Ottoman–Russian wars of 1828–1830, 1854, 1877–1878, and 1914–1917. Its strategic position made it a frequent military target, and occupations caused severe deterioration to both the structure and its decorative features.

Following the withdrawal of Russian forces, the building was temporarily used as a cavalry barracks. This inappropriate use, together with a fire that reportedly broke out in the kitchen area, further accelerated the physical destruction of the monument.

In 1938, when the administrative center of Bayezid was relocated to its current site in the İstasyon district, Ishak Pasha Palace was abandoned and left without supervision. The absence of maintenance and protective measures during this period resulted in the gradual dismantling of its architectural fabric. Local inhabitants removed stones and other materials from the palace to reuse them in new constructions nearby.

As noted by Zühtü (1934) in the architectural journal *Mimar*, some of the carved stone blocks from the ceremonial hall and the harem quarters were transported and reused as *spolia* in the courtyard walls of surrounding mansions. This long phase of neglect and material loss had a profound impact on the integrity and authenticity of the monument, creating irreversible damage to its architectural character.

4.2. Early Research, Restoration Efforts and Protection Status

The first official and systematic studies on Ishak Pasha Palace were initiated during the Republican period under the leadership of the Ministry of Culture. In this context, in 1956, the General Directorate of Antiquities and Museums appointed the archaeologist Mahmut Akok to conduct detailed architectural surveys. His comprehensive measured survey represented the first scientific documentation of the palace and established a solid foundation for future conservation studies (Akok, 1961) (Fig.2)



Fig.2. Ishak Pasha Palace measured survey by Akok (Akok, 1961: lev.XXXI)

The documentation and analytical surveys led by Akok marked an essential step toward understanding the architectural configuration and spatial integrity of the monument. These efforts provided valuable baseline data for the conservation of its original plan and structural layout (fig.3)



Fig.3. General view of Ishak Pasha Palace in the 1960 (Akok,1961: lev.XX, fig.1)

The interventions carried out between 1960 and 1961 were relatively limited in scope, focusing mainly on clearing debris from ruined areas and performing minor repairs. Although these early efforts did not constitute a comprehensive restoration by today's standards, they nonetheless laid the groundwork for subsequent conservation and management processes.

Overall, the initiatives of this period reflect the emerging awareness of cultural heritage preservation in mid-20th-century Turkey and highlight the gradual institutionalization of architectural conservation practices under state supervision.

Ishak Pasha Palace received its first legal protection in 1982 when the High Council of Immovable Antiquities and Monuments officially registered the palace as an immovable cultural property, placing it under national legal protection. In 2000, the Erzurum Regional Council for the Conservation of Cultural and Natural Properties designated Ishak Pasha Palace and its surroundings—including the Urartian rock tomb, the fortress remains, the Shafi'i Mosque, the historic cemetery, and the Mausoleum of Ahmad-i Khani—as a first-degree archaeological site. The same decision classified the Old Doğubayazıt settlement as a third-degree archaeological site and defined the area between Sarıdama Village and Karadere as an interaction-transition zone. These designations highlighted the need for an integrated conservation approach aimed at preserving the cultural landscape as a whole, ensuring a sustainable balance between protection and use.

4.3. Development of Modern Restoration and Archaeological Studies

The early repair interventions at Ishak Pasha Palace were insufficient to preserve the monument's original architectural integrity. The restoration campaigns conducted between 1961 and 1962 were limited in scope and effectiveness. In particular, many architectural components of the harem section—rooms, halls, corridors, kitchens, hearths, doors, windows, and lighting elements—had been severely damaged by warfare and natural factors. These areas were reconstructed without adequate documentation or archaeological investigation, relying instead on approximate data and assumptions. The techniques applied at that time reflected temporary protective measures rather than a systematic restoration approach. Consequently, the conservation activities of the 1960s lacked a scientific foundation and failed to offer sustainable solutions for the long-term preservation of the monument (Gündoğdu, 1996:129).

During the 1980s, Ishak Pasha Palace once again became a subject of national attention. In 1984, Hamza Gündoğdu's presentation at the *National Palaces Symposium* emphasized the urgent need for a comprehensive restoration project to safeguard the palace's original architectural values. This advocacy prompted the Ministry of Culture to include the palace within the national conservation program.

In this context, a large-scale restoration project was launched under the Ministry's coordination in 1992. The initiative represented the first comprehensive conservation campaign for Ishak Pasha Palace undertaken in accordance with modern preservation principles. The project, completed in 1994, was officially approved by the Erzurum Regional Council for Conservation of Cultural and Natural Properties. Simultaneously, between 1992 and 1995, archaeological excavations directed by Hamza Gündoğdu were carried out to complement the architectural restoration Works (Fig.4).



Fig.4. General view of Ishak Pasha Palace during the early days of restoration and excavation works, 1994. (Gündoğdu, 1996:131, fig.2).

Among the major interventions of this period was the removal of previously used concrete mortar in certain wall sections and its replacement with lime mortar compatible with the original stone texture. Masonry walls outside the harem section were repaired, while collapsed portions were reconstructed using surviving material traces and archival documentation. In 1995, the dungeon area was cleared, and test excavations in the forecourt revealed the remains of terracotta water conduits supplying the palace. In the *selamlık*, original stone pavements were uncovered, and deteriorated wall and floor surfaces in the courtroom were renewed. Two-storey chambers located on the southern side of the second courtyard were excavated and structurally supported with iron scaffolding due to severe cracking.

One of the main focuses of the project was the conservation of the harem cells. Except for the *Muayede Hall*, all openings were temporarily covered with pitched roofs to protect the interiors (Fig.5). Excavations conducted in the harem and courtyard areas uncovered the palace's historical water distribution system and terracotta pipelines (Gündoğdu, 1996; Belli, 2011). During 1997–1998, extensive restoration works were undertaken on the portal façade, tower staircases, and outer stone cladding, contributing significantly to the recovery of the palace's façade coherence.



Fig.5. Roofing practice in the 1990s, (CSB, 2025).

However, structural assessments conducted between 2004 and 2006 revealed significant technical flaws in several interventions from the 1990s, particularly in the roofing and support systems. As a result, the

erroneous components were dismantled in 2007, and a new restoration contract was commissioned. By 2010s, the reinforcement of the walls had been completed, and a new 3,000 m² glass-covered wooden roof was installed (Fig.6). Yet, this contemporary design drew criticism for being incompatible with the palace's authentic architectural character, as the use of modern materials was perceived as an intrusive intervention that disrupted the historical fabric (Yıldırım, 2011: 82–84).



Fig.6. Glass-covered wooden roof (Belli, 2012:84)

5. CASE STUDY FINDINGS

Comprehensive research, archival documentation, and systematic field investigations undertaken at Ishak Pasha Palace have revealed a series of structural, managerial, and socio-environmental deficiencies that hinder the site's effective conservation and transmission to future generations. These findings, derived from interdisciplinary assessment, are examined under the following thematic categories.

5.1. Environmental Pressures and Structural Vulnerabilities

The palace's stone façades exhibit progressive and accelerated deterioration, manifested through extensive cracking, exfoliation, and surface loss—particularly on wind-exposed elevations. Such decay patterns are consistent with freeze–thaw cycles commonly observed at high-altitude heritage sites. The lack of a systematic monitoring program and preventive maintenance regime has intensified the site's structural fragility, while previous restoration campaigns were often sporadic, uncoordinated, and devoid of scientific continuity. These conditions underscore the necessity for an integrated conservation approach grounded in diagnostic analysis, material science, and adherence to traditional craftsmanship (Jokilehto, 1999; Feilden, 2003; ICCROM, 2016). A long-term, evidence-based conservation strategy is therefore imperative to ensure the integrity and authenticity of the monument's original fabric.

5.2. Risk Assessment and Emergency Preparedness

Currently, no formalized emergency response or risk mitigation framework exists for Ishak Pasha Palace. The site is exposed to multiple natural hazards—including seismic activity, extreme snowfall,

and high winds—as well as anthropogenic pressures arising from unregulated visitation and nearby development. Scholarly research and international frameworks emphasize that resilience in heritage conservation relies on proactive, rather than reactive, strategies such as hazard mapping, emergency preparedness, and staff capacity-building (UNESCO, 2010; ICCROM, 2016). Establishing an integrated risk management plan, supported by interdisciplinary expertise and institutional collaboration, is therefore critical to safeguarding both the palace’s physical structure and its intangible cultural significance.

5.3. Local Community and Institutional Involvement

Local community participation and institutional coordination remain markedly limited. Empirical evidence demonstrates that participatory governance and co-management models significantly enhance heritage sustainability by fostering a sense of collective ownership (Chirikure & Pwiti, 2008). There exists a strong interconnection between the preservation of World Heritage Sites and the welfare of local communities. Local populations play a pivotal role in both the conservation and management of these heritage sites; therefore, they must be equipped with comprehensive knowledge of the sites’ historical, architectural, and natural characteristics. Enhancing social awareness of heritage values is essential to ensure sustainable protection and community engagement (Çetin & Akkaya, 2013: 644). Strengthening collaboration among local authorities, universities, and civil society organizations can promote shared stewardship, generate socio-economic benefits through heritage-driven education and tourism, and embed conservation practices within the community’s cultural identity. Empowering local actors in decision-making processes would ensure that heritage management at Ishak Pasha Palace evolves into an inclusive and socially resilient framework.

5.4. Visitor Management Systems and Tourism

Visitor management at Ishak Pasha Palace remains underdeveloped and largely unregulated. The absence of a centralized visitor center, interpretive signage, and coherent circulation routes results in spatial disorientation and inadvertent damage to sensitive architectural areas. Evidence from comparable heritage sites shows that implementing interactive interpretation systems, digital guidance tools, and controlled circulation pathways effectively mitigates such risks while enhancing educational engagement (ICOMOS, 2002; Pedersen, 2002). Visitor numbers frequently surpass the site’s physical and managerial capacity, leading to material degradation and diminished visitor satisfaction. In alignment with UNESCO and ICOMOS recommendations, carrying capacity assessments should be integrated into the site’s spatial and tourism planning to ensure sustainable visitation (ICOMOS, 2002; UNESCO, 2013). The introduction of designated circuits, observation platforms, and access control mechanisms would maintain the delicate balance between conservation and tourism. Unregulated visitor flow—particularly in the dungeon and courtyard zones—combined with poor lighting and minimal signage, poses safety concerns and weakens interpretive coherence. Empirical studies affirm that unmanaged visitation can directly compromise both the authenticity of heritage assets and the quality of the visitor experience (Timothy & Boyd, 2003). Implementing structured visitor routes, interpretive programs, and trained guiding personnel is therefore vital for harmonizing visitor engagement with conservation imperatives. Beyond the physical and managerial aspects of site visitation, the interpretive dimension plays a crucial role in transforming a simple visit into a meaningful cultural experience. Effective interpretation not only guides visitors through the site but also fosters awareness, learning, and emotional connection with the heritage itself.

The most distinctive feature that differentiates cultural tourism from other forms of tourism is its inherent educational function. Culture encompasses the elements of what people think (attitudes, beliefs, ideas, and values), what they do (behavioral patterns and ways of life), and what they create (artworks, handicrafts, and other cultural products). From this perspective, cultural tourism extends beyond the mere visitation of sites and monuments; it involves engaging with and learning about the lifestyle, traditions, and social practices of the communities within the visited destination (Çetin, 2010: 182). In this regard, the integration of web-based Geographic Information Systems (GIS) into museum information systems offers an innovative approach to cultural heritage management, enabling the digital documentation, analysis, and visualization of heritage assets. Such technological frameworks enhance

interpretive accessibility while contributing to the sustainable preservation and management of cultural sites (Pekçetin & Döker, 2025).

5.5. Education and Awareness

The absence of structured educational and awareness programs at the site represents a critical gap in its long-term sustainability. Education serves as a cornerstone of effective heritage conservation (Hoobler, 2006; UNESCO, 2013), fostering awareness, empathy, and accountability among diverse audiences. Collaboration with academic institutions, cultural NGOs, and local schools could facilitate the development of museum-based learning modules, guided interpretive tours, and outreach campaigns. Such initiatives would transform conservation from an administrative obligation into a shared social responsibility, ensuring the enduring protection of the palace's cultural and historical values.

5.6. Management and Planning

The absence of an operational management plan has resulted in fragmented conservation practices and the lack of long-term strategic direction. Without a defined management framework, restoration activities risk becoming reactive, inconsistent, and disconnected from broader heritage policies. Establishing an operational management plan—through a formal protocol between the Ministry of Culture and a designated local authority—would delineate clear management boundaries, responsibilities, and procedures. The plan should align with UNESCO's World Heritage Management Guidelines and national heritage regulations to ensure systematic coordination, accountability, and sustainability in all conservation and development interventions (Feilden, 2003; Jokilehto, 2005; Ringbeck, 2008; UNESCO, 2013).

6. CONCLUSION

Ishak Pasha Palace, located along the eastern frontier of Anatolia—a region historically shaped by diverse cultural interactions—represents a remarkable example of late Ottoman architecture that synthesizes Ottoman artistic traditions with regional architectural influences. Despite its architectural and historical significance, the preservation of the palace has been challenged by prolonged neglect, discontinuous restoration interventions, and the absence of a comprehensive management framework. Environmental pressures, including extreme climatic conditions, wind erosion, and temperature fluctuations, continue to accelerate structural deterioration, particularly in the absence of systematic monitoring and preventive maintenance.

The findings of this study demonstrate that the conservation challenges observed at Ishak Pasha Palace correspond with broader issues identified in the cultural heritage management literature. Previous studies emphasize that sustainable conservation of heritage sites requires not only physical restoration but also integrated management strategies that combine conservation, tourism management, community engagement, and risk preparedness (Feilden, 2003; Jokilehto, 1999; UNESCO, 2013). Similar management deficiencies have been documented at other heritage sites, where the absence of coordinated planning frameworks leads to fragmented conservation practices and increased vulnerability to environmental and human pressures (Pedersen, 2002; Timothy & Boyd, 2003). In this respect, the case of Ishak Pasha Palace reflects a wider structural problem frequently encountered in heritage sites that lack formally implemented management plans.

The study also highlights that visitor pressure and insufficient interpretive infrastructure constitute critical challenges for the long-term sustainability of the site. Research on cultural tourism indicates that unmanaged visitor flows can negatively affect both the physical integrity of heritage structures and the quality of visitor experience (ICOMOS, 2002; Timothy & Boyd, 2003). The absence of clearly defined visitor routes, interpretive systems, and visitor capacity assessments at Ishak Pasha Palace therefore represents a significant management gap that must be addressed within a comprehensive planning framework.

Another key finding concerns the limited involvement of local communities and institutional actors in the conservation process. Contemporary heritage management approaches increasingly emphasize participatory governance models that integrate local stakeholders into decision-making processes (Chirikure & Pwiti, 2008). Such models not only strengthen social awareness of heritage values but also enhance the long-term sustainability of conservation efforts. In the case of Ishak Pasha Palace,

strengthening collaboration between local authorities, universities, civil society organizations, and the Ministry of Culture and Tourism would contribute to the development of a more inclusive and resilient management structure.

Within this context, the development of a comprehensive site management plan emerges as a fundamental priority. Management plans provide the strategic framework necessary to coordinate conservation, tourism management, risk mitigation, and community participation within a unified system (Ringbeck, 2008; UNESCO, 2013). Although national legislation in Türkiye provides the legal basis for the preparation of such plans, the absence of an operational management framework at Ishak Pasha Palace continues to hinder the implementation of sustainable conservation strategies.

The case of Ishak Pasha Palace illustrates the critical importance of integrated heritage management for historically significant monuments located in environmentally sensitive and socially dynamic contexts. A participatory and interdisciplinary management model—supported by scientific monitoring, visitor carrying capacity analysis, risk preparedness strategies, and education programs—would significantly enhance both the protection and sustainable use of the site. Beyond its local significance, the findings of this study contribute to the broader cultural heritage management literature by demonstrating how the absence of coordinated management frameworks can undermine conservation efforts at heritage sites of outstanding historical value. The development of such integrated management strategies therefore represents a key step toward ensuring the long-term preservation and accessibility of Ishak Pasha Palace and similar heritage sites.

REFERENCES

- Akok, M. (1961). Ağrı Doğubayazıt'ta İshak Paşa Sarayı röleve ve mimarisi. *Türk Arkeoloji Dergisi*, X(II), 30–48.
- Altınörs Çırak, A. (2022). Kültürel miras yönetimi üzerine kavramsal ve yöntemsel bir araştırma. *Megaron*, 17(1), 183–194.
- Arseven, C. E. (1970). *Türk sanatı*. İstanbul.
- Belli, V. E. (2012). İshak Paşa Sarayı restorasyon çalışmalarına toplu bir bakış. In *İkinci Uluslararası Aras Havzası Sempozyumu* (13–15 Aralık 2011). Iğdır.
- Bingöl, Y. (1998). *İshak Paşa Sarayı*. Ankara.
- Bulat, S. (2014). Doğubayazıt İshak Paşa Sarayı hayat ağacı motifleri. *The Journal of Academic Social Science*, 2(2/2), 169–179.
- Chirikure, S., & Pwiti, G. (2008). Community involvement in archaeology and cultural heritage management: An assessment from case studies in southern Africa and elsewhere. *Current Anthropology*, 49(3), 467–485.
- CSB. (2025). Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, İshak Paşa Sarayı çatı uygulaması. Retrieved October 17, 2025, from <https://csb.gov.tr/askin-ruhu-ishak-pasa-sarayi>
- Çetin, T. (2010). Cumalıkızık köyünde kültürel miras ve turizm algısı. *Millî Folklor*, 22(87), 1–10.
- Çetin, T., & Akkaya, M. (2013). The awareness of university students about the cultural heritage and the touristic values of Turkey in the UNESCO World Heritage List. In A. Drujinin, Z. Kostova, I. Sharuho, & E. Atasoy (Eds.), *The science and education at the beginning of the 21st century in Turkey* (pp. 640–660). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Çetin, Y. (2012). Doğubayazıt İshak Paşa Sarayı'nın Selçuklu sanatı etkileri bakımından değerlendirmesi. In *Uluslararası Katılımlı XV. Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri Kitabı* (Vol. 1, pp. 213–234). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çetin, Y., & Yeni, Ö. (2014). Ağrı'daki Osmanlı dönemi eserlerinin Selçuklu etkileri bakımından bir değerlendirmesi. In *Uluslararası Malazgirt'ten Osmanlı'ya Selçuklu Sempozyumu* (Kastamonu).
- Feilden, B. M. (2003). *Conservation of historic buildings* (3rd ed.). Oxford: Architectural Press.

- Feilden, B. M., & Jokilehto, J. (1998). *Management guidelines for World Cultural Heritage Sites*. Rome: ICCROM.
- Göktürk, I. (2023). Cumhuriyet'in 100. yılında sürdürülebilir kültürel miras yönetimi ve tarihsel perspektifle Ankara Etnografya Müzesi. *Kent Akademisi Dergisi*, 16(Special Issue for the 100th Anniversary of the Republic of Türkiye), 577–596.
- Gündoğdu, H. (1985). Doğubayazıt'taki İshak Paşa Sarayı ve gerçekler. In *Milli Saraylar Sempozyumu* (15–17 Kasım, İstanbul), 36–42.
- Gündoğdu, H. (1986). Osmanlı hanedan sarayları hakkında bir deneme ve Doğubayazıt'ta İshak Paşa Sarayı. *Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi*, 14, 1–12.
- Gündoğdu, H. (1991). *Doğubayazıt İshak Paşa Sarayı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gündoğdu, H. (1996). İshak Paşa restorasyonunda son durum. In *Aslanapa Armağanı* (pp. 129–140). İstanbul.
- Gündüz, A. E., & Demirkaya, Y. (2025). Tarihi alan yönetimi: İstanbul ve Roma alan planlarının analizi. *Global Social Sciences Bulletin (GSSB)*, 2(1), 1–25.
- Hoobler, E. (2006). “To take their heritage in their hands”: Indigenous self-representation and decolonization in the community museums of Oaxaca, Mexico. *American Indian Quarterly*, 30(3–4), 441–460.
- Hoşkara, Ş., Lombardi, A., & Doğaner, S. (2021). Sürdürülebilir kalkınma amaçlarına ulaşmada kültürel mirasın korunması ve yönetiminin rolü: Disiplinlerarası bir yaklaşım. *Journal of the Faculty of Engineering and Architecture of Gazi University*, 36(4), 1963–1975.
- ICCROM. (2016). *A guide to risk management of cultural heritage*. Rome: International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property.
- ICOMOS. (1999). *The Burra Charter*. Retrieved from https://australia.icomos.org/wp-content/uploads/BURRA_CHARTER.pdf
- ICOMOS. (2002). *ICOMOS International Cultural Tourism Charter: Principles and guidelines for managing tourism at places of cultural and heritage significance*. Paris: International Council on Monuments and Sites.
- ICOMOS. (2023). *Cultural tourism & visitor management framework workbook*. Retrieved October 27, 2025, from <https://publ.icomos.org/publicomos/jlbSai?html=Bur&base=technica&ref=43711&file=2357.pdf&path=ctvm-framework-workbook-final.pdf>
- Jokilehto, J. (1999). *A history of architectural conservation*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Jokilehto, J. (2005). *Definition of cultural heritage: References to documents in history*. Rome: ICCROM.
- KVMGM. (2005). *Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Alan Yönetimi ile Anıt Eser Kurulunun Kuruluş ve Görevleri ile Yönetim Alanlarının Belirlenmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. Retrieved May 2, 2025, from <https://www.mevzuat.gov.tr>
- KVMGM. (2025). *Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Ulusal Yönetim Planları*. Retrieved October 27, 2025, from <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-204384/ulusal-yonetim-planlari.html>
- Mumcu, B., & Batmaz, N. Y. (2023). *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 32(4), 165–192.
- Pedersen, A. (2002). *Managing tourism at World Heritage Sites: A practical manual for World Heritage site managers*. Paris: UNESCO World Heritage Centre.
- Pekçetin, R., & Döker, M. F. (2025). Web tabanlı coğrafi bilgi sistemleri ile kültürel mirasın yönetimi: Müze bilgi sistemi uygulaması. *Journal of Anatolian Geography*, 2(1), 1–9.
- Ringbeck, B. (2008). *Management plans for World Heritage Sites — A practical guide*. Bonn: German Commission for UNESCO.

- Thomas, L., Middleton, J., & Philips, A. (2003). *Guidelines for management planning of protected areas (Best Practice Protected Area Guidelines Series No. 10)*. Gland: IUCN.
- Timothy, D. J., & Boyd, S. W. (2003). *Heritage tourism*. Harlow: Pearson Education.
- UNESCO. (1972). *Convention concerning the protection of the World Cultural and Natural Heritage*. Retrieved October 27, 2025, from <https://whc.unesco.org/archive/convention-en.pdf>
- UNESCO. (2000). *Tentative list: Ishak Pasha Palace*. Paris: UNESCO World Heritage Centre.
- UNESCO. (2002). Retrieved from <http://whc.unesco.org/en/decisions/1217/>
- UNESCO. (2010). *Managing disaster risks for World Heritage*. Paris: UNESCO World Heritage Centre.
- UNESCO. (2013). *Managing cultural World Heritage*. Paris: UNESCO World Heritage Centre.
- UNESCO. (2016). *A guide to risk management of cultural heritage*. Retrieved October 10, 2025, from https://www.iccrom.org/sites/default/files/Guide-to-Risk-Management_English.pdf
- UNESCO. (2025). *Operational guidelines for the implementation of the World Heritage Convention*. Retrieved March 12, 2025, from <https://whc.unesco.org/en/guidelines/>
- Ünsel, Z. (1965). İshak Paşa Sarayı. *Türk Tarih Mecmuası*.
- Yıldırım, B. (2011). Transformation of Ishak Pasha Palace. *WIT Press*, 118, 73–85.
- Yurttaş, H. (2004). Türk saray mimarisi içerisinde İshak Paşa Sarayı'nın yeri. In *Güneşin Doğduğu Yer: Doğubayazıt Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul.
- Zühtü, İ. (1934). Beyazıt Kalesi İshak Paşa Sarayı. *Mimar*, 3, 12–15.

Araştırma Makalesi / Research Article

Kültürel Miras Alan Yönetimi ve Yönetim Planı: İshak Paşa Sarayı Örneği

Cultural Heritage Site Management and Management Plan: The Case of Ishak Pasha Palace

Şehnaz ERASLAN



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.372](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.372)

Geliş/Received: 05/11/2025

Kabul/Accepted: 09/04/2026

GENİŞ ÖZET

1. Giriş

Bu çalışma, Osmanlı mimarisinin geç dönemine ait en özgün yapılardan biri olan **İshak Paşa Sarayı'nın korunması, yönetimi ve sürdürülebilirliği** konularını, çağdaş kültürel miras yönetimi ilkeleri ışığında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Saray, yalnızca Osmanlı mimari geleneğinin değil, aynı zamanda Selçuklu, İran ve yerel Doğu Anadolu mimari unsurlarının da sentezlendiği çok katmanlı bir yapıdır. Ancak bu tarihî ve kültürel zenginlik, coğrafi, iklimsel ve yönetsel nedenlerle önemli tehditlerle karşı karşıyadır. Çalışma, sarayın korunmasına ilişkin mevcut durumun bütüncül biçimde analiz edilmesini, yönetim planı eksikliklerinin ortaya konulmasını ve UNESCO Dünya Mirası çerçevesinde sürdürülebilir bir koruma modelinin oluşturulmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2. Amaç ve Yöntem

Araştırma; arşiv taramaları, literatür incelemesi, alan gözlemleri ve mevcut koruma raporlarının değerlendirilmesi yoluyla yürütülmüştür. Elde edilen veriler, UNESCO (2013, 2017), ICOMOS (2002) ve ICCROM (2016) gibi uluslararası kurumların koruma ve yönetim ilkeleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalı analiz yöntemi, yalnızca fiziksel koruma sorunlarını değil, aynı zamanda yönetsel, toplumsal ve eğitimsel eksiklikleri de değerlendirmeyi mümkün kılmıştır. Araştırmanın temel yaklaşımı, **kültürel mirasın korunmasının yalnızca fiziksel restorasyonla sınırlı olmadığı**, aynı zamanda sürdürülebilir yönetim, risk önleme, toplum katılımı ve eğitim politikalarıyla desteklenmesi gerektiği anlayışına dayanmaktadır.

3. Bulgular ve Değerlendirme

Araştırma bulguları, İshak Paşa Sarayı'nın mevcut koruma sürecinde çok boyutlu sorunların bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunlar altı temel başlık altında değerlendirilmiştir:

3.1. Çevresel Baskılar ve Yapısal Zayıflıklar

Sarayın taş cephelerinde donma-çözülme döngüsüne bağlı ciddi yüzey bozulmaları, çatlaklar ve malzeme kayıpları gözlenmiştir. Düzenli izleme ve önleyici bakım eksikliği, bu bozulmaları hızlandırmaktadır. Önceki restorasyon girişimlerinin süreklilik ve bilimsel temelden yoksun olması, yapının özgün malzeme bütünlüğünü tehdit etmektedir. Bu durum, bilimsel temelli, malzeme analizine dayalı koruma stratejilerinin acilen geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

3.2. Risk Değerlendirmesi ve Acil Durum Hazırlığı

Saray için herhangi bir resmî risk yönetimi veya acil durum planı bulunmamaktadır. Yapı; deprem, kar yükü, rüzgâr ve insan kaynaklı tahribat gibi risklere açıktır. UNESCO ve ICCROM'un rehberlerine göre, risk haritalarının hazırlanması, tahliye planlarının oluşturulması ve personel eğitimi gibi önleyici adımlar, kültürel miras alanlarının dayanıklılığını artırmaktadır. Bu bağlamda, İshak Paşa Sarayı için bütünsel bir risk yönetim protokolünün oluşturulması zorunludur.

3.3. Yerel Toplum ve Kurumsal Katılım

Araştırmada, yerel yönetimler, akademik kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Oysa katılımcı yönetim modelleri, miras alanlarının uzun vadeli sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Yerel halkın koruma sürecine aktif biçimde dahil edilmesi, aidiyet duygusunu güçlendirecek ve koruma çalışmalarını toplumsal temele oturtacaktır.

3.4. Ziyaretçi Yönetimi ve Turizm:

Sitede merkezi bir ziyaretçi merkezi ve yönlendirme sistemi bulunmamaktadır. Bu durum, ziyaretçilerin bilinçsiz dolaşımına, yön kaybına ve hassas alanların zarar görmesine yol açmaktadır. UNESCO (2013) ve ICOMOS (2023) rehberleri, ziyaretçi taşıma kapasitesi analizlerinin yapılmasını ve buna bağlı yönlendirme güzergâhlarının belirlenmesini önermektedir. Sarayda kontrollü gezi rotaları, dijital rehber sistemleri, etkileşimli sergiler ve bilgilendirici tabelalar oluşturulması hem ziyaretçi deneyimini zenginleştirecek hem de fiziksel aşınmayı azaltacaktır.

3.5. Eğitim ve Farkındalık:

Yerel toplum ve ziyaretçiler için sürdürülebilir miras yönetimine yönelik bir eğitim programı bulunmamaktadır. Oysa UNESCO (2013) raporları, eğitimin kültürel mirasın korunmasında temel bir araç olduğunu vurgular. Yerel okullar, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla yapılacak iş birlikleri aracılığıyla, sarayın tarihi değerini tanıtıcı etkinlikler, rehberli turlar ve farkındalık kampanyaları düzenlenmesi önerilmektedir.

3.6. Yönetim ve Planlama Eksiklikleri:

Saray için yürürlükte bir yönetim planı (management plan) bulunmamaktadır. Bu eksiklik, koruma faaliyetlerinde süreksizlik ve koordinasyonsuzluk yaratmaktadır. Yönetim planı, alanın sınırlarını, yetki paylaşımını, izleme yöntemlerini ve sürdürülebilir kullanım ilkelerini belirleyecek temel bir dokümandır. Ulusal mevzuat ve UNESCO standartları doğrultusunda, ilgili bakanlık ile yerel kurumlar arasında resmî bir protokol çerçevesinde yönetim planının hazırlanması gerekmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

İshak Paşa Sarayı, tarihsel, sanatsal ve mimari açıdan eşsiz bir kültürel miras alanıdır. Ancak mevcut koruma ve yönetim yaklaşımları, bütüncül sürdürülebilirlik ilkelerinden uzaktır. Çalışma, koruma sürecinde bilimsel temelli restorasyon, risk yönetimi, toplum katılımı, ziyaretçi kontrolü ve eğitim politikalarının bütünleşik biçimde uygulanmasının zorunluluğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, İshak Paşa Sarayı için önerilen eylem planı;

- Düzenli izleme ve belgeleme sisteminin kurulması,
- Yönetim planının hazırlanması ve uygulanması,
- Yerel paydaşların yönetime dahil edilmesi,
- Ziyaretçi taşıma kapasitesine dayalı planlama yapılması,
- Eğitim ve farkındalık faaliyetlerinin kurumsallaştırılması,
- Tüm koruma girişimlerinin uluslararası standartlara göre yürütülmesi gibi temel ilkelerden oluşmaktadır.

Bu öneriler doğrultusunda geliştirilecek çok aktörlü, katılımcı ve bilimsel temelli bir yönetim modeli, yalnızca İshak Paşa Sarayı'nın değil, benzer miras alanlarının da sürdürülebilir korunması için örnek teşkil edebilecektir. Çalışma, böylece hem yerel hem de uluslararası düzeyde kültürel miras yönetimi literatürüne katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Bürokratik Kontrol: Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının Alternatif Bürokrasi Bağlamında Analizi¹

Bureaucratic Control in the Presidential Government System in Türkiye: Analysis of Presidential Policy Committees in the Context of Alternative Bureaucracy

Didem GEYLANI²  & Ahmet NOHUTÇU³ 

DOI : [10.63556/ankad.v10i2.334](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.334)

Geliş/Received: 18/09/2025

Kabul/Accepted: 09/04/2026

Öz

Siyaset ve bürokrasi modern devlet idaresini oluşturan iki temel aktördür. Birbiriyle uyumlu çalışması beklenen bu iki aktör tarihsel süreç içinde güç mücadelesi içine girmiştir. Yaşanan bu güç mücadelesine neden olan en temel faktör farklı çıkarlar olmakla birlikte, siyasetin karar verme yani politika oluşturma; bürokrasinin ise siyasetin aldığı kararları uygulama rollerinin pratikte her zaman işlememesidir. Siyaset bürokrasiyi kontrol etmek amacıyla farklı güç kaynaklarını kullanmaktadır. Bu güç kaynaklarından biri “alternatif bürokrasi”dir. Çalışmanın konusunu oluşturan alternatif bürokrasi olgusu, Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları bağlamında ele alınmıştır. Çalışmada literatür taraması, doküman analizi ve görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış mülakat yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları’nın alternatif bürokrasi türü bir yapı olduğu iddiasını gerekçelendirmek için 14 Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyesi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde araştırmanın amacına uygun olarak, nitel araştırma desenlerinden gömülü teori (kuram oluşturma) bağlamında içerik ve söylem analizi kullanılmıştır. Çalışmanın temasını “Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının Alternatif Bürokrasi Olma Niteliği” oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları’nın görev, işlev ve personelin özellikleri bağlamında alternatif bürokratik nitelik taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: siyaset, bürokrasi, alternatif bürokrasi, Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, Türkiye

Abstract

Politics and bureaucracy are the two fundamental actors that constitute modern state administration. These two actors, expected to work in harmony with each other, have historically engaged in power struggles. The most fundamental factor behind this power struggle is conflicts of interest; however, in addition to this, the role of politics in the decision-making process—that is, policy formulation—and the role of bureaucracy in implementing the decisions taken by politics are not always functional in practice. Politics uses different resources to control the bureaucracy. One of these power resources is called “alternative bureaucracy.” The phenomenon of alternative bureaucracy, which is the subject of this study, has been examined in the context of the Presidential Policy Committees in Turkey. For this purpose, data was collected using literature review and semi-structured interview methods. To verify the claim that the Presidential Policy Committees constitute an alternative bureaucratic

¹ Bu çalışma İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nde 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı “Siyasetin Bürokrasiyi Kontrol Mekanizması Olarak Alternatif Bürokrasi: Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları” başlıklı doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

²Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. E-mail: didemgeylani@gmail.com

³ Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. E-mail: anohutcu@yahoo.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Geylani, D. & Nohutçu, A., (2026). Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Bürokratik Kontrol: Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının Alternatif Bürokrasi Bağlamında Analizi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1151-1169.

structure, semi-structured interviews were conducted with 14 members of the Presidential Policy Committees. The collected data were analyzed using content and discourse analysis within the context of grounded theory obtained from qualitative research designs in line with the objectives of the study. The theme of the study is that the Presidential Policy Boards constitute an alternative bureaucratic structure.

Keywords: politics, bureaucracy, alternative bureaucracy, Presidential Policy Committees, Türkiye.

1. GİRİŞ

Modern devlet yönetiminde iki ana aktör olan seçilmiş siyasiler ve atanmış bürokratlar arasındaki ilişkiyi açıklayan üç farklı yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşıma göre siyaset, bürokrasiyi kontrol etmelidir. Bu yaklaşım, siyaset ve bürokrasinin görev alanlarının birbirinden tamamen ayrı olduğunu savunur. Zira bu yaklaşıma göre siyasilerin görevi, devlet yönetimiyle ilgili karar almak ve politika oluşturmak iken; bürokratların görevi, siyasilerin aldığı kararları uygulamaktır (Farazmand, 1997, ss. 11-12). İkinci yaklaşım ise bürokrasi ve siyaset arasında keskin bir ayrım olduğu varsayımını reddetmekte ve siyaset ve bürokrasi arasında iş birliğinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre siyaset ve bürokrasi arasında keskin sınır çizmek mümkün değildir. Üçüncü yaklaşım ise siyaset karşısında üst düzey bürokrasinin özerk olması gerektiğini öne sürmektedir (Öztürk, 2017, 122).

Bu çalışmada, demokratik meşruiyet gereğince siyasetin karar almada belirleyici olduğu tezinden yola çıkılarak siyasetin bürokrasiyi kontrol etmesi gerektiği yaklaşımı esas alınmıştır. Çünkü siyaset kurumu, toplumsal değer ve çıkarları temsil eden meşru egemen güçtür. Bürokrasi ise siyasilerin aldığı kararları uygulamakla sorumlu olan bir araç niteliğindedir (West, 1995). Ancak pratikte siyasiler ve bürokratlar arasında iddia edildiği gibi net bir görev ayrımının yapılamaması, çeşitli güç mücadelelerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle siyaset ve bürokrasi arasında ortaya çıkan güç mücadelesinde, bürokratik vesayeti aşmak ve bürokrasiyi kontrol altına almak isteyen siyaset kurumu, çeşitli güç kaynaklarına başvurmaktadır. Özellikle bürokrasinin siyaset karşısında sahip olduğu temel güç kaynağı olan bilgi ve uzmanlık, siyasileri bu alanda alternatif arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışlar sonucunda, bürokrasinin bilgi ve uzmanlığına duyulan ihtiyaç, alternatif bürokrasi türü yapıların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, siyasetin bürokrasi üzerindeki kontrolünü sağlayan bir yapı olarak alternatif bürokrasi olgusunu, Türkiye'deki Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları örneği üzerinden ele almaktır. Bu doğrultuda çalışmada, Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçişle oluşturulan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları incelenmiştir.

Çalışmada öncelikle siyasetin bürokrasiyi kontrol ettiği mekanizmalar ile alternatif bürokrasiye ilişkin literatür taraması yapılmış, ardından Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarına ilişkin 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenerek saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Kurulların temel nitelikleri olan istişari olma, alternatif bilgi sunma ve uzmanlık oluşturma bağlamında Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyeleri ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, gömülü teoriden (*grounded theory*) yararlanılarak analiz edilmiş ve Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının alternatif bürokrasi türü bir yapı olduğu ortaya konulmuştur. Ancak çalışma, Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları özelinde yürütüldüğünden, tüm kurul ve kurul üyeleriyle görüşme yapmak yerine, konuya uygun olduğu değerlendirilen kurul ve üyeler seçilerek çalışmanın sınırları belirlenmiştir. Çalışmanın konusunu oluşturması nedeniyle sadece kurul üyeleriyle mülakatlar gerçekleştirilmiş ve başka bir çalışmanın konusunu oluşturabilecek resmi bürokrasi içinde yer alan üst düzey görevliler çalışmanın kapsamına dahil edilmemiştir. Çalışmanın örnekleme, kurul üyelerinin nitelikleri dikkate alınarak kasıtlı örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur. 05.10.2021-19.12.2021 tarihleri arasında Cumhurbaşkanlığı Külliyesi ve Çankaya Köşkü'nde gerçekleştirilen mülakatlar, Kültür ve Sanat Politikaları Kurulu dışında sekiz kurulun üyesi olan toplam 14 kişiyle yapılmıştır. Görüşmeler belli niteliklere sahip olan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyeleri ile yapıldığı için elit mülakattır. Elit mülakat için görüşülen 14 kişi yeterli sayıyı oluşturmaktadır. Ayrıca sayının belirlenmesinde mülakatlarda sorulara verilen cevapların tekrara düşmesi doyum noktası olarak belirlenmiştir. Bu nedenle mülakatta yer alan 14 üye sayısı yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın özgünlüğü, Türkiye'de görece yeni bir yapı olan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının niteliğine ilişkin literatürde yer alan çalışmalarının dışında, kurul üyeleriyle mülakatlar

gerçekleştirilmesi ve elde edilen verilerin araştırma sorusu çerçevesinde analiz edilmesinden kaynaklanmaktadır. Literatürde daha çok mevzuata dayalı değerlendirmelere yer verilmesi, bu çalışmaların sınırlı kalmasına ve Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarına ilişkin yetersiz analizler sunulmasına neden olmaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen mülakatlar, Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının ve kurul üyelerinin niteliği, işleyişi ve yapısı hakkında somut bulgular ortaya koymaktadır.

2. SİYASETİN BÜROKRASİYİ KONTROL ETTİĞİ MEKANİZMALAR

Siyasal kurumlar, toplumsal ihtiyaçlardan doğan ve bu ihtiyaçlara uygun olarak toplumda inşa edilen uzlaşmanın sonucunda ortaya çıkar. Ancak siyasal kurumlar sadece bu uzlaşmaların ürünü olmayıp, toplumsal yapı içerisinde yer alan elitlerin etkisine de açıktır. Bu kurumlar, toplumsal hayatta önemli bir yere sahip olmakla birlikte, belirli yetki ve sorumluluklar çerçevesinde özellikle atanmış bürokratların etkisi altında şekillenmektedir. Dolayısıyla modern devlette hem seçilmiş siyasal erk hem de atanmış bürokrasi önemli bir güce sahiptir. Burada siyasal yapının, siyasal çıkarları temsil ettiği ve seçimle belirlenmiş olması nedeniyle meşru egemen güç konumunda bulunduğu belirtilmelidir. Bu çerçevede oluşan bürokrasi ise daha ziyade siyasilerin aldığı sosyal, politik ve ekonomik kararları uygulama yeterliliğine sahip temel idari güç olarak karşımıza çıkmaktadır (West, 1995, ss. 339-342).

Siyaset ve bürokrasi arasındaki ilişki, tarihsel olarak tartışmalı bir konu olmuştur. Zira farklı siyasal rejimler ve kültürler, bu ilişkiyi kendi değer yargıları çerçevesinde yorumlamış ve uygulamışlardır. Her toplum, benzerlikler taşıdığı kadar farklı siyasal ve yönetsel deneyimlere de sahiptir. Bazı ülke örneklerinde siyasal sistemler, siyaset ve bürokrasi arasındaki çekişmeyi olağan bir süreç olarak görüp benimserken; görece daha kurumsallaşmış siyasal sistemlerde siyaset ve bürokrasi, yapısal olarak olgunlaşmış ve kendi faaliyet alanları içerisinde hareket eden yapılar olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, genel bir husus olarak siyaset ve bürokrasi arasında birbirine müdahale etme eğiliminin varlığı dikkat çekmektedir. Literatürde yer aldığı şekliyle modern devlet örgütlenmelerinde bürokrasinin temel görevi, siyasal erkin aldığı kararları uygulamak olarak kabul edildiğinden, bürokratlar çoğunlukla ikincil konuma sahip aktörler olarak değerlendirilmektedir (Şengül, 2009, s. 195). Öte yandan politik gerçeklik dikkate alındığında, siyaset ile bürokrasi arasında net görev ayrımı yapmak oldukça zordur. Çünkü siyaset ve bürokrasi arasında kaçınılmaz olarak geçişkenlik bulunmaktadır. Bu geçişken yapı içinde her iki aktör de sahip oldukları güç ve yetenekleri kullanarak diğerinin alanını daraltmaya çalışmaktadır. Siyaset kurumu, bürokrasi karşısında “meşruiyet”, “bütçe yapma yetkisi”, “halk desteği”, “alternatif bürokrasi oluşturma”, “bürokrasiyi siyasallaştırma” gibi güç kaynaklarına sahiptir. Bürokrasi ise özellikle devamlı olan statüsünü kullanarak süreç içinde edindiği bilgi ve uzmanlık yeteneği ile siyaseti kontrol etme çabasına girebilmektedir (Berry, 2005, ss. 339-355; Eryılmaz, 2018, ss. 289-290; Peters, 2010, s. 247). Bu bağlamda bürokrasinin en önemli ve etkili güç kaynağının bilgi ve uzmanlık tekeli elinde bulundurması olduğu görülmektedir. Çalışmada, siyasetin bürokrasiyi kontrol etmesini sağlayan güç kaynakları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bununla birlikte, siyasetin sahip olduğu bu güç kaynaklarına karşılık olarak bürokrasinin de siyaseti etkileme noktasında başvurabildiği ve Tablo 1’de yer alan çeşitli güç kaynakları bulunmaktadır. Söz konusu güç kaynakları, makalenin konusu çerçevesinde sınırlı bir şekilde incelenmiştir.

Tablo 1. Siyaset ve bürokrasinin güç kaynakları

Siyasetin Güç Kaynakları	Bürokrasinin Güç Kaynakları
Meşruiyet	Bilgi ve Uzmanlık
Bütçe Yapma Yetkisi	Karar Verme İktidarı
Halk Desteği	Devamlı Statü
Alternatif Bürokrasi Oluşturma	Özerk Yapı
Bürokrasiyi Siyasallaştırma	Örgüt İdeolojisi
	Bütçeleme ve Planlama

Kaynak: (Eryılmaz, 2018, ss. 189-290)

Siyasal rejimler, meşru zemine dayandıkları ölçüde siyasal gücün temel yapısını oluşturur. Siyasal sistemler içerisinde yer alan yasama, yürütme, yargı ve bürokratik örgütler bir bütün olarak meşruiyet ilkesine dayanır. Bu nedenle halk tarafından seçilmiş meclisler ve bu süreç sonucunda ortaya çıkan hükümetler, meşruiyetlerini toplumsal rızadan almaktadır. Siyasal sistemlerin özünde yer alan bu husus,

siyasete bürokrasiyi yönetme hakkı tanıdığı gibi onu denetleme yetkisini de vermektedir (Berry, 2005, ss. 339-355).

Siyaset kurumunun sahip olduğu bir diğer önemli güç unsuru ise bütçe yapma yetkisidir. Bütçe oluşturma ve kamu kaynaklarını harcama gücü, siyaseti bürokrasi karşısında üstün bir konuma taşımaktadır. Modern siyasal sistemlerde devlet harcamaları ve yatırımlar için gerekli mali kaynakların oluşturulması, büyük ölçüde vergi toplama yoluyla mümkün olmaktadır. Bürokrasi de idari bir yapı olarak varlığını sürdürebilmek ve işlevlerini yerine getirebilmek için mali kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Siyasal kurumlar mali fonları oluşturma ve denetleme yetkisine sahip olması, bürokrasiyi kontrol edebilmelerine imkân tanımaktadır (Peters, 2010, s. 247).

Siyaseti güçlü kılan önemli bir diğer husus ise temsil meselesidir. Zira siyaset, bir bütün olarak halkı temsil eden ve meşruiyetini halktan alan temel bir yapıdır. Siyasal kurumlar bir bütün olarak gerek yasama gerekse yürütme yetkisini halktan almakta ve halk adına kullanmaktadır. Toplumla kurulan bu ilişki biçimi, siyasetin siyasal partiler, baskı grupları ve nihayetinde seçmen gibi toplumsal güçler aracılığı ile etkisini sürdürmesini sağlamaktadır. Tüm bu hususlar, siyasetin bürokratik vesayet karşısındaki en önemli gücünü ve koruyucu zeminini oluşturmaktadır (Eryılmaz, 2018, ss. 289-290).

Bununla birlikte siyaset kurumu, sahip olduğu bu gücü rağmen varlığını sürdürebilmek açısından bürokrasiye ihtiyaç duymaktadır. Politikaların teknik ve mevzuat uygun biçimde etkin şekilde yürütülebilmesi, ancak uzman personelin istihdam edilmesiyle mümkündür. Bu nedenle siyaset kurumu, devlet örgütlenmesi içerisinde yer alan kamu görevlilerinden yararlanmak ve onları belirli sorunların çözümünde görevlendirmek zorundadır. Ancak bürokrasiye duyulan bu ihtiyaç, zamanla bürokrasinin güç devşirmesine, süreçleri yavaşlatmasına ve verimsizliğe yol açabilmektedir. Tam da bu noktada, demokratik meşruiyete sahip siyasal sistemler, bürokrasinin negatif etkilerini ortadan kaldırmak veya azaltmak amacıyla “alternatif bürokrasi” oluşumlarına başvurmaktadır. Bu yolla, resmi bürokrasinin oluşturduğu bilgi ve uzmanlık tekeli aşılıp çalışılmaktadır. Alternatif bürokratik yapıların ortaya çıktığı ülkeler arasında Türkiye de yer almaktadır. Bürokratik işleyişi hızlandırmak ya da engelleyici tutumları ortadan kaldırmak amacıyla başkanlık ofislerinde, başbakanlıklarda ve bakanlıklarda danışman, müşavir, uzman, alternatif personel gibi farklı unvanlarla uzman personel istidam edilmektedir. Bu yapılar, alternatif bürokrasinin somut örneklerini oluşturmaktadır. Çalışmada esas alınan alternatif bürokrasi kavramı, literatürde özellikle Heywood (2013, ss. 471-472) tarafından karşı bürokrasi (counter bureaucracy) kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu tür yapılar, bürokratik vesayet üreten organlar haline gelmek yerine, demokratik sistem içerisinde denge sağlayan mekanizmalar olarak işlev görmektedir (Aslan, 2026, s. 249).

Bürokrasiyi kontrol etme ihtiyacını ortaya çıkaran temel faktörlerden biri, modern refah devletinin gelişmiş işlevler üstlenmesidir. Modern devletin işlevlerini yerine getirebilmesi, büyük ölçüde bilgi ve uzmanlığa sahip bir sınıfın varlığına bağlıdır (Pierson, 2004, s. 178). Devlet sisteminin etkin biçimde işleyebilmesi ise kaçınılmaz olarak siyaset ve bürokrasi arasında dengeli bir iş birliği gerektirmektedir. Ancak bu dengeyi sağlamak zor ve karmaşık bir süreç olduğundan, siyaset ve bürokrasi arasında açık veya örtük çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu çatışma sürecinde siyasetin başvurduğu en dinamik araçlardan biri alternatif bürokrasidir (Waldo, 1992, s. 248).

3. ALTERNATİF BÜROKRASİ

Modern devlet yapısında görev yapan hükümetler siyasal gücü temsil etmektedir. Ancak devletin yönetiminde, siyasal aktörlerin yanı sıra uzmanlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uzmanlar, bürokratik yapıyı oluşturarak bilgiyi işleyen ve uygulamaya dönüştüren aktörlerdir. Bu bağlamda bürokrasi, bilgiyi anlayan, yorumlayan ve uygulayan bir uzman güç olarak yönetim sistemi içerisinde zamanla tekel konumuna gelmektedir. Bu süreçler içerisinde bürokrasi, gücünü sürdürebilmek amacıyla farklı yollara başvurmaktadır. Özellikle kamu politikalarının belirlenmesi, uygulanması ve kontrol edilmesi süreçlerinde siyasetçilerden daha yetkin ve örgütlü olan bürokratik mekanizma, kendi lehine güç oluşturma konusunda oldukça isteklidir. Peters (2010, ss. 223-240), bu durumu siyasal süreçler içerisinde bürokrasinin görünmez güç olarak kendini sürekli kılması şeklinde ifade etmektedir. Keza Max Weber (1946, s. 214), gizil güç olarak uzmanlaşmış bürokrasinin, edindiği statüyü kullanarak siyasal sistem içerisindeki üstünlüğünü korumaya çalıştığını vurgulamaktadır. Nitekim bu yaklaşıma

göre siyaset kurumu, siyasal ve iktisadi konularda karar alabilmek ve bu kararları uygulayabilmek için uzman bürokratlara muhtaç durumdadır.

Siyasal sistemde gücünü koruma eğiliminde olan bürokrasi, siyasi aktörlere sorunlara yönelik çözüm üretme süreçlerinde eksik, fazla ya da yanlış bilgi sunarak sistemi işlemez hale getirebilmektedir. Bu durum bürokratik sabotaj olarak adlandırılmaktadır. Bürokrasinin sahip olduğu bu güç, siyasetçiler açısından hedeflerine ulaşamama riskini artırarak yeniden seçilmelerini engelleyebilecek sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle siyaset kurumu, idari bir erk olarak kurumsallaşmış bürokratik yapının yarattığı söz konusu risklerden kaçınmak ve bürokrasiyi kontrol altına almak amacıyla çeşitli arayışlara yönelmiştir (Öztürk, 2017, s. 148).

Literal olarak siyasal yapının öngördüğü politikaları uygulamakla görevli olan bürokrasinin, asıl işlevinden uzaklaşmaması için siyaset kurumu tarafından kontrol edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda gelişen eğilimler arasında siyasal hesap verilebilirlik, kamu hizmetlerinin siyasallaşması ve alternatif bürokratik yapıların oluşturulması yer almaktadır (Heywood, 2013, s. 371). Siyasal liderler, bürokrasiyi kontrol etmek, bürokrasinin yavaş işleyişini engellemek ve daha istekli çalışmasını sağlamak amacıyla farklı ve yeni idari mekanizmalar oluşturarak hedeflerini gerçekleştirmek istemektedir. Ancak yeni örgütlerin ve alternatif yapıların oluşturulması, politik ya da yasal nedenlerle oldukça zor bir süreçtir. Bunun yanı sıra oluşturulan yeni yapıların siyasal sistem içerisinde etkin hale gelmesi de geleneksel bürokratik yapılar tarafından engellenebilmektedir. Tüm bu zorluklara rağmen siyasetçiler, oluşturdukları yeni alternatif bürokratik yapılar içerisinde yer alan uzman personeli kullanarak geleneksel bürokrasinin olumsuz etkilerini sınırlandırmaya çalışmaktadır (Eryılmaz, 2018, s. 290). Böylece siyasetçiler, bürokrasinin bilgi üzerindeki kontrolünü ve bu bilginin manipüle edilmesini engelleyebilmektedir (Peter, 2010, s. 223; Öztürk, 2017, s. 148).

Alternatif personel (*counter staff*) ve alternatif bürokrasinin (*counter bureaucracy*) süreç içerisinde gelişimi ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte, bu personel genellikle başkanlık ofislerinde, başbakanlıklarda ya da bakanlıklarda danışman veya uzman gibi unvanlarla istihdam edilmektedir. Söz konusu bu personelin alternatif olarak isimlendirilmesinin nedeni, resmi bürokratik yapı içerisinde yer almaksızın siyasal sisteme gerekli uzmanlık hizmetini sunma niteliğine sahip olmasıdır (Eryılmaz, 2018, s. 290). Nitekim Mavanyisi (2002, s. 214)'ye göre alternatif bürokrasi, genel olarak farklı alanlarda uzmanlaşmış yüksek nitelikli personelden oluşmaktadır.

Alternatif bürokrasi ve alternatif personel, birçok açıdan resmi bürokrasiyi dengeleyebilecek bağımsız bilgi kaynaklarına sahiptir. Bu durum, siyasetçilerin daha hızlı karar alabilmelerini ve aldıkları kararları daha etkin biçimde uygulayabilmelerini mümkün kılmaktadır. Siyasal liderler açısından alternatif personel istihdamı çoğu zaman kişisel bir inisiyatif olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sayede siyasal liderler, güvendikleri ve kendilerine karşı duyarlı olduklarını düşündükleri personel aracılığıyla yürütme işlevini yerine getirmektedir (Li, 1994). Peters (2010, s. 223)'a göre siyaset ve bürokrasi ilişkisi bağlamında alternatif personelin istihdam edildiği en çarpıcı örnekler; Amerika Birleşik Devletleri'nde Başkanın Yürütme Ofisi (Executive Office of the President- EOP), Almanya'da Başbakanlık Ofisi (Office of the Chancellor- Bundeskanzlersamt), Birleşik Krallık'ta Başbakanlık Ofisi (Heywood, 2013, s. 375), Çin Halk Cumhuriyeti'nde Mishu (Li, 1994), Güney Kore'de Danışma Kurulları ve Şili'de Danışma Konseyleri'dir. Türkiye'de ise, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren farklı unvan ve statülerle istihdam edilen alternatif personelden söz edilebilmekle birlikte, 2018 yılında gerçekleştirilen hükümet sistemi değişikliği sonrasında Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları alternatif bürokrasi ve alternatif personelin tipik örneği olarak ortaya çıkmıştır (Eryılmaz, 2018, s. 153).

Alternatif bürokratik yapılanmanın en bilinen örneklerinden biri, ABD'de bulunan Başkanın Yürütme Ofisi'dir. Bu ofis, doğrudan başkana bağlı olması nedeniyle başkanın kişisel bürokrasisi olarak da tanımlanmaktadır. Başkanın Yürütme Ofisi, 1939 yılında Brownlow Komitesi'nin "Başkanın yardıma ihtiyacı var" açıklamasından sonra Başkan Roosevelt tarafından kurulmuştur. Ofisin amacı, kamu politikalarına ilişkin gerekli bilgiyi toplamak ve alınan kararların uygulanmasını sağlamaktır. İdari işleyişi iyileştirmeyi hedefler gibi görünse de ofisin asıl amacı başkanın bürokrasi karşısında güç kazanmasını sağlamak olmuştur (Öztürk, 2017, s. 155). Zaman içerisinde Başkanın Yürütme Ofisi'nde istihdam edilen personel sayısı artmış, yapıya farklı konsey ve ofisler eklenmiş ve Başkanın Yürütme

Ofisi günümüzde yaklaşık 1400 personelin istihdam edildiği bir yapıya dönüşmüştür (Eryılmaz, 2018, s. 153; Heywood, 2007, s. 529; Heywood, 2013, s. 375).

Başkanlık sisteminin temel unsuru olmakla birlikte, farklı hükümet sistemlerinde de görülebilen alternatif personel istihdamı, siyasal sistemlerin yapısına göre değişkenlik göstermektedir. Alternatif personelin etkin biçimde işlev görebilmesi, ancak alternatif bilgi kaynaklarına erişebilmesiyle mümkündür. Güvenlik, enerji, savunma gibi özel alanlarda alternatif bilgi oluşturmak oldukça güç olduğundan alternatif personel vasıtasıyla işleri yürütmek kolay değildir. Bunun yanı sıra Batı dışı dünyada gelişen devlet yapılarında, bilgi kaynaklarının yetersizliği nedeniyle alternatif personel ve alternatif bilginin oluşturulması da oldukça güçtür. Göreve yeni gelen hükümetler, ideolojik ayrışma ya da güvensizlik nedeniyle önceki hükümetler tarafından istihdam edilen bürokratlar ile çalışmama eğilimi gösterebilmektedir. Bu durum sadece Batı dışı ülkelerde değil, Batılı ülkelerde de gözlemlenen bir olgudur. Bunun en tipik örneği, sol eğilimli bir hükümet tarafından istihdam edilen bürokratların, daha sonra iş başına gelen sağ eğilimli siyasal aktörler tarafından güvenilmez olarak değerlendirilmesidir (Karpas, 2012, ss. 236-243).

Ülke örneklerine bakıldığında, bürokratik yapı açısından Türkiye'ye benzeyen Fransa'da da tarihsel süreç içerisinde bürokratik vesayetın farklı dönemlerde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle bir siyasal aktör olarak başkan ya da başbakan, oluşan bu vesayeti çözmek üzere doğrudan kendisine bağlı alternatif personel istihdam etme yoluna gitmiştir (Eryılmaz, 2018, s. 153). Fransa'da Bakanlık Kabinesi adı altında, bakan tarafından atanan personelden oluşan alternatif bürokratik yapılanmaya rastlanmaktadır. Bu yapılanmanın temel nedenlerinden biri, yeni atanan bakanın önceki bakan tarafından görevlendirilen bürokratlarla çalışmak istememesidir. Bakan, yakın çevresinden yararlanarak kendisine bağlı, güvendiği ve uzman olarak nitelendirdiği personeli istihdam etmektedir. Böylece Bakanlık Kabinesi'nde yer alan personel, bakanı doğrudan bilgilendirerek yönetim sürecinde destek ve koordinasyon sağlamaktadır (Şengül, 2009, ss. 195-200). Buna karşılık, farklı bir siyasal sisteme sahip Birleşik Krallık'ta siyasal bütünleşmenin görece zayıf olması nedeniyle alternatif personel istihdam eğilimi düşüktür. Buna mukabil Thatcher örneğinde olduğu gibi, Birleşik Krallık'ta siyasal sistemi yeniden dizayn etmek isteyen güçlü başbakanlar, hedefledikleri reformları gerçekleştirebilmek için alternatif personel ihtiyacı duymuştur (Eryılmaz, 2018; Heper, 1983).

Anılan gerekçelerle doğrultusunda oluşturulan alternatif bürokrasi ve alternatif personel, Türkiye'de özellikle 1980'li yıllardan itibaren daha görünür hale gelmiştir. Türkiye'de alternatif personel uygulamasının en bilinen örneklerinden biri, 1980 sonrası dönemde iktidara gelen Başbakan Turgut Özal'ın istihdam ettiği ve kamuoyunda "Özal'ın Prensleri" olarak isimlendirilen kişilerdir. Bu kişiler, Türk bürokrasisinde önemli görevler üstlenmiş ve alternatif personel örneği olarak dikkat çekmiştir (Karpas, 2012, ss. 218-228). Özal, Türkiye'de kurumsallaşmış bürokratik mekanizmayı Avrupa ve ABD örneklerinden yararlanarak çözmeye çalışmış ve bu maksatla uzman ve danışman adı altında alternatif personel istihdam etmiştir. Böylece hem idari işleyişin iyileştirilmesi hem de demokratik meşruiyet alanının genişletilmesi hedeflenmiştir.

Farklı ülke örnekleri, başkanlık ve parlamenter sistemlerde siyasetçilerin, bürokrasinin bilgi ve uzmanlık üzerindeki tekeli kırma amacıyla benzer çözüm yollarına başvurduklarını göstermesi bakımından çarpıcıdır (Heywood, 2004, ss. 351-378). Avrupa Birliği, ABD ve Türkiye'de gelişen alternatif bürokrasi tecrübesi belirtildiği gibi resmi bürokrasinin işlevselliğini ortadan kaldırmak üzere oluşturulmuştur. Bu yapılarda istihdam edilen personel, sürekli çalışan statüsünde olmaktan ziyade belirli somut uygulamalara yönelik alternatif bilgi sağlayan ve farklı alanlarda uzmanlığa sahip kişilerden oluşmaktadır. Bu kişiler, başkanın ya da başbakanın gözü ve kulağı olarak hareket etmektedir (Mavanyisi, 2002, ss. 119-211). Hague ve diğerlerine (1998, s. 227) göre alternatif personel olarak istihdam edilen danışmanlar, başkana doğrudan destek sağlayarak gerektiğinde bürokratik mekanizma içerisinde yer alan kamu görevlilerine meydan okuyabilen ve bürokratik sabotajı önlemeye yönelik alternatif bürokrasiyi oluşturmaktadır.

İşlevsel açıdan alternatif personel ile geleneksel bürokrat karşılaştırıldığında, alternatif olarak istihdam edilen personelin politika oluşturma süreçlerinde daha etkin olduğu görülmektedir. Zira alternatif personel, siyasi aktörlere kendi uzmanlık alanları çerçevesinde doğrudan destek sunmakta ve ortaya çıkması muhtemel çatışmaları telafi edici bir rol üstlenmektedir (Heywood, 2013, s. 376). Yapılan

karşılaştırmalı literatür incelemesine göre alternatif bürokrasinin temel nitelikleri şu şekilde sıralanabilir (Geylani, 2022):

- Alternatif bürokrasi, siyasetin bürokrasiyi kontrol etme amacıyla oluşturulmaktadır.
- Bu tür yapılanmalar, siyasete bürokrasi dışında bilgi ve uzmanlık kaynağı sağlamaktadır.
- Sadece başkanlık sistemine sahip ülkelere özgü bir oluşum olmamakla birlikte, bu yapılar başkanlık sisteminin asli unsurudur.
- Başkan bu tür yapılar aracılığıyla kendi bilgi ve uzmanlık kaynağını oluşturduğu için başkanın bürokrasisi olarak da tanımlanabilir.
- Alternatif bürokratik yapılarda istihdam edilen personelin, başkana doğru bilgi akışını etkin bir şekilde gerçekleştirebilmesi için ilgili alanda uzman olması gerekir.
- Bu tür yapılarda görev yapan personel, başkanın adamı olarak da tanımlanmaktadır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Başkan tarafından göreve atanması ve görevden alınması, sadece başkana bağlı ve sorumlu olmaları bu nedenler arasında sayılabilir.
- Alternatif bürokrasi türü yapılar istişari nitelikte organlardır. Başkana ilgili alanlarda öneriler sunmaktadır. Doğrudan icrai yetkileri bulunmamakla birlikte, icrai süreçleri etkileme kapasiteleri mevcuttur.
- Bu tür yapılanmalar, politika önerilerini genellikle daha bütüncül ve makro düzeyde sunmaktadır.
- Alternatif bürokrasi yapıları, yönetim ile vatandaş arasında bir köprü işlevi görmektedir. Üye profilinin çeşitliliği ve vatandaşla etkileşime açık olmaları, kamu politikası sürecinde çok aktörlü bir yapının oluşmasına imkân tanımaktadır.

Alternatif bürokrasi olarak adlandırılan bu yapılar, siyaset ve bürokrasi arasındaki işleyişte sağladıkları avantajların yanı sıra bazı olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Resmi bürokrasi ile alternatif bürokrasinin aynı ya da benzer alanlarda faaliyet göstermesi, görev ve yetki tekrarına neden olmakta ve iki yapı arasında çatışmalar doğurabilmektedir. Bu duruma ABD’de Milli Güvenlik Konseyi ile Dışişleri Bakanlığı arasında yaşanan gerilimler çarpıcı örnek oluşturmaktadır (Heywood, 2013, ss. 376). Bir diğer çatışma alanı ise, resmi bürokrasi ile başkan danışmanları arasında ortaya çıkan görüş ayrılıklarıdır. Siyasal sistem içerisinde başkana yakın konumda bulunan danışmanların ideolojik ve politik tercihleri, resmi bürokrasinin uygulamalarıyla çelişebilmekte ve bu durum çatışmaya neden olabilmektedir. Nitekim alternatif bürokrasi içerisinde yer alan personelin başkana kişisel yakınlığı, başkanın beklentilerine uygun değerlendirmeler yapmalarına neden olabilmekte ve bu durum başkanın sorunları objektif biçimde değerlendirmesine engel olabilmektedir (Mavanyisi, 2002, ss. 192-193). Örneğin ABD’de Nixon ve Reagan, resmi bürokrasiye güvenmedikleri için alternatif bürokrasinin tipik örneklerinden biri olan Başkanın Yürütme Ofisi’ni teşkil ederek, anılan bu ofislere bağımlı hale gelmişlerdir (Heywood, 2013, s. 376). Öne çıkan bir diğer olumsuzluk ise siyasal mekanizmanın kim tarafından kontrol edileceğine ilişkin rekabetten kaynaklanmaktadır. Başkanlık sistemi ile yönetilen ABD ve Latin Amerika ülkelerinde bu sorun oldukça belirgindir. Örneğin ABD’de Başkanın Yürütme Ofisi ile Kongre arasında politika yapım süreçlerinde çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Benzer şekilde Latin Amerika ülkelerinde oluşturulan bu tür alternatif yapılar, zamanla kendi çıkarlarını gözeten ve siyasal güçlerini arttırmaya yönelik tutumlar geliştirebilmektedir (Peters, 2010, s. 223).

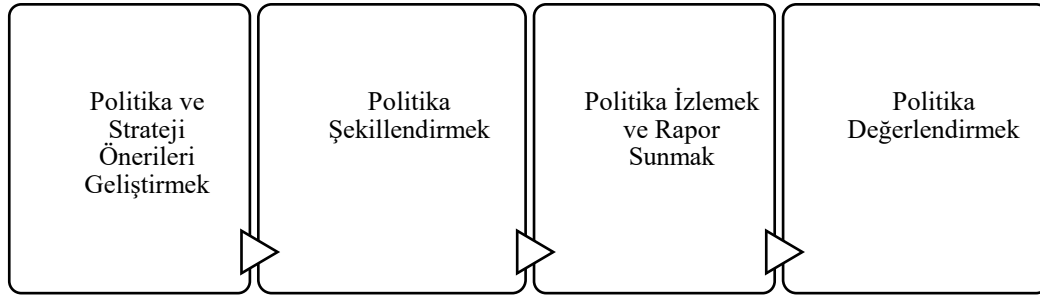
4. ALTERNATİF BÜROKRASİ OLARAK CUMHURBAŞKANLIĞI POLİTİKA KURULLARI

Alternatif bürokrasi türü yapılar, başkanlık sisteminin temel özelliklerinden biridir. Türkiye’de 2018 yılında gerçekleştirilen hükümet sistemi değişikliğiyle başkanlık sistemine geçilmiştir. Bu değişim sonucunda 10.07.2018 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesiyle Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları oluşturulmuştur.

Yeni bir örgütlenme modeli olarak ortaya çıkan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, istişari niteliği taşımakta olup görev alanlarına ilişkin kamu politikalarının oluşturulması, bu politikaların uygulanma sürecinin izlenmesi ve elde edilen bulguların raporlanması işlevlerini yerine getiren, Cumhurbaşkanına bağlı alternatif bürokratik yapılardır. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, icrai yetkilere sahip

olmamakla birlikte, istişari niteliği olan yapılardır. Bu kurullar; bilim ve teknoloji, eğitim ve öğretim, ekonomi, güvenlik ve dış politika, hukuk, kültür ve sanat, sağlık, sosyal ve gençlik, tarım ve gıda, yerel yönetimler ve afet alanlarında olmak üzere on tanedir⁴. Doğrudan Cumhurbaşkanına bağlı olarak faaliyet yürüten bu yapılar, danışmanlık hizmetleri çerçevesinde politika önerileri geliştirmekte ve söz konusu önerilerin uygulama sürecini gözlemlemektir (Turan, 2018, s. 63).

Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile oluşturulmuştur. Kararnameye göre, belirtilen alanlarda olmak üzere toplam on adet politika kurulu mevcuttur. Bu kurullarda toplamda 140 üye görev yapmaktadır. Kararnamede, her bir kurulun en az üç üyeden oluşması zorunluluğu bulunmaktadır. Her kurulun başkanı Cumhurbaşkanı'nın kendisidir. Kurullara atanan üyelerin, kurulun faaliyet alanında uzmanlaşmış kişiler olması öngörülmüştür. Kurulun doğal başkanı Cumhurbaşkanı olması nedeniyle kurulun işleyişini sağlamak üzere, kurul üyelerinden biri başkanvekili olarak belirlenmektedir (1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 21. Md.). Burada belirgin olan husus her kurulun doğrudan Cumhurbaşkanına bağlı olarak faaliyetlerini yürütmesidir. Bu nedenle Cumhurbaşkanı kurullar hiyerarşisinin tepesinde yer alır. Kurul üyelerinin doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından belirlenmesi, kurulu etkin ve yetkin hale getirmektedir (Karatepe ve Altunok, 2019, s. 54).



Şekil 1. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının görev ve yetkileri Kaynak: (Karatepe ve Altunok, 2019, s. 51).

Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, yasal düzenlemelerde birer danışma birimi ve Cumhurbaşkanına yardımcı kuruluş organı olarak tanımlanmaktadır. Bu kurulların, önceki sistemde mevcut olan Milli Eğitim Şurası, Sağlık Şurası, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu, Yüksek Planlama Kurulu gibi yardımcı ve danışma kurullarının yerine kurulduğu anlaşılmaktadır (Gözler, 2018, s. 111). İstişari nitelikte olmakla birlikte Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, klasik danışma kurullarından farklı olup, çok daha geniş ve çeşitli görev ve yetkiye sahiptir (Erol, 2020, ss. 107-120). Nitekim bu yapı için Cumhurbaşkanlığı teşkilat yapısında yer alan, kamu politika sürecinde politika belirleme, izleme ve değerlendirme aşamalarında yeni bir aktör olduğu değerlendirilmesi yapılabilir (Karatepe ve Altunok, 2019, s. 52). Bu doğrultuda Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları görev alanları ile ilgili faaliyetleri izleyerek özellikle kamu politika yapım süreci için bakanlıklara geri bildirimde bulunurlar. Böylece Kurullar, çok boyutlu sorunların çözümünde kurum ve sektör arasında iş birliği yaparak koordinasyon imkânı geliştirirler. (Sobacı vd., 2018).

Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nde politika kurulları ve ofisleri, parlamenter hükümet sisteminde bakanlıkların sahip olduğu politika yapma yetkisini devralmıştır. Ancak Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nde anılan politika yapım ve uygulama süreçleri iki yapı arasında bölüştürülmüştür. Politika kurulları ve ofisler politika yapımı işini üstlenirken, politika uygulama süreci bakanların yetkisine verilmiştir. Böylece yeni sistemde bakanlıkların görevi, Cumhurbaşkanı tarafından kurullar aracılığıyla oluşturulan politikaları uygulamaktır (Öztürk ve Tozak, 2021, s. 55).

Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının çalışma usul ve esasları 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 33. maddesiyle düzenlenmiştir. Bu esaslara göre, Politika Kurulları görev alanları ile ilgili olarak Cumhurbaşkanlığının kendilerine verdiği direktifler çerçevesinde çalışırlar. Politika

⁴ 10.04.2025 tarihi itibarıyla güncellenmiş Politika Kurulları ve üye sayısıdır. Çalışmanın yapıldığı sırada dokuz adet politika kurulu ve 76 üye mevcuttu.

Kurulları, görev alanları ile ilişkili olan bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları, kamu iktisadi teşebbüsleri ve kamu kurumu niteliğindeki kuruluşlar ile iş birliği yaparlar. Bu çerçevede görev alanları ile ilgili istedikleri bilgi ve belgeler ilgili kurumlar tarafından öncelikli olarak sağlanır. Kurullar yaptıkları çalışmalara gerek gördüklerinde resmi kurum ve kuruluşların temsilcileri dışında özel sektör ve sivil toplum temsilcileri, akademisyenleri ya da alanında uzman kişileri dahil edebilmektedir. Bu süreçte Kurullar ihtiyaç duymaları halinde iş birliği yaparak genişletilmiş kurul toplantıları da yapabilmektedir. Kurulların amaçlarına uygun olarak hızlı, etkin çalışabilmeleri için çalışma usul ve esasları belirtildiği şekilde düzenlenmiştir (Akman, 2019).

5. YÖNTEM

Türkiye'nin Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçişi sonrasında oluşturulan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, başkanlık sisteminin gerekli yapılarından biri olarak oluşturulmuş ve hem alternatif bürokrasi hem de alternatif personel oluşumunun özelliklerini taşımaktadır. Nitekim çalışmada Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları alternatif bürokrasi bağlamında analize tabi tutulmuştur. Yapılan değerlendirmeler, öncelikle ilgili literatür ve mevzuat esas alınarak yapılmıştır. Ancak kısıtlı olan literatür çalışmaları nedeniyle alan araştırması yapılmış ve bu amaçla Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyeleri ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış mülakatlar 14 kurul üyesiyle gerçekleştirilmiş ve ortaya çıkan metinler gömülü teori çerçevesinde içerik analizi kullanılarak betimsel yolla oluşturulmuş olan “verili temalar” altında kodlama yapılmış ve doğrulanan tema/kategoriler kritik söylem analizi tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Ancak mülakatlarda ortaya çıkan nitel veriler değerlendirme sürecinde, politika kurulları ilgili mevzuat, mevzuat yorumları ve literatürde yer alan akademik çalışmalar sosyo-bilişsel arka alan bağlamında yeniden yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede anılan kurulların görev, yetki, sorumluluk ve işleyişleri açıklanmıştır. Anılan bu tür değerlendirmelere ek olarak somut bir şekilde Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının nasıl işlediği, yönetsel, politik ve sosyal sorunlara ne tür çözümler ürettiği gibi hususlarda kurul üyelerinin görüşüne müracaat edilmiştir.

Çalışmada amaç, Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları ile ilgili genel analizler yapmak olduğu için, her kuruldan eşit sayıda kişiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu husus, mülakat sürecinin sınırlarını belirlemektedir. Mülakatta Kurul üyeleri arasında etkili olduğu düşünülen kişilerle görüşülmüştür. Bu kişilerin farklı sektörlerden olmasına özen gösterilmiştir. Mülakat yapılan kişiler arasında avukatlar, eski milletvekilleri, iş adamları, bürokratlar, akademisyenler ve Cumhurbaşkanı başkanışmanları bulunmaktadır. Mülakat yapılacak üyeler belirlenirken özgeçmişleri ve alandaki uzmanlıklarına dikkat edildiği için kasıtlı örneklem kullanılmıştır. Kültür ve Sanat Politikaları Kurulu dışında diğer sekiz politika kurulunun toplamda 14 kurul üyesi ile 05.10.2021-19.12.2021 tarihleri arasında görüşülmüş, görüşmeler çoğunlukla Cumhurbaşkanlığı Külliyesi ve Çankaya Köşkü'nde olmak üzere üyelerin çalıştıkları kurumlarda ve çalışma ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Mülakat sırasında katılımcılar onaylamadığı için herhangi bir kayıt cihazı kullanılmamış, mülakattaki konuşmalar not edilerek kayıt altına alınmıştır. Mülakat sırasında ses kayıt cihazı yerine not alma yönteminin kullanılması, subjektif bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Ünal, 2022, s. 170). Ancak bu çalışmada veri analizleri, veri toplama süreçleriyle paralel yürütüldüğü için bu subjektiflik en aza indirilmiştir.

5.1. 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. Karşılaşılabilecek 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 İstanbul Medeniyet Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 30.06.2021 tarih ve 41 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

6. BULGU VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen veriler, Strauss ve Corbin'in (1990)'un "Sistemik Yaklaşımı" esas alınarak açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama yöntemi ile analiz edilmiştir. Mülakat sonucunda elde edilen verilerin dışında literatür taraması ve mevzuatın yorumlanması ile elde edilen veriler bir bütün olarak kullanılarak kodlama yapılmış ve buradan kategorilere ve ana temaya ulaşılmıştır. Kodlardan kategoriye gidilmiş ve benzer şekilde kategorilerden de kodlara gidildiği için yöntemsel olarak tündengelim ve tümevarım bir bütün olarak analizde kullanılmıştır. Bu sürecin sonucunda dört temel kategoriye ulaşılmıştır: "Politika Kurullarının Etkinliği, Politika Kurullarının Rol ve Fonksiyonları, Politika Kurullarının Etkinliğini Sağlayan Unsurlar, Politika Kurul Üyelerinin Alternatif Personel Olma Nitelikleri". Çalışmada gerek literatür ve mevzuat değerlendirmesi ve gerekse mülakat analizleri sonucunda oluşturulan kodlamalar, kodlamalardan ortaya çıkan kategoriler ve kategorilerin ürettiği tema Tablo 2.'de verilmiştir. Yapılan analizler, literatür taraması, mevzuat ve yapılan mülakatlar sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda çalışmanın temasını oluşturan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının alternatif bürokrasi örneği olduğu ortaya konulmuştur.

Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları Cumhurbaşkanı'na kamu politikası alanında kapsamlı öneri ve tavsiyelerde bulunmaktadır. Alternatif bürokrasi türü yapıların en belirgin özelliklerinden biri personelin niteliğidir. Personelin ilgili alanda uzman olması, yapının bürokrasinin bilgi ve uzmanlık noktasında alternatifi olması için belirleyicidir. Üyelerin özgün nitelikleri, uzmanlıkları ve proaktif eylemde bulunabilme nitelikleri Kurulların işleyişine doğrudan etkide bulunmaktadır. Nitekim Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nin başında yer alan Cumhurbaşkanı'nın kurul üyelerinden beklentisi kendisinin gözü kulağı olmaları ve nitelikli bilgi sunabilmeleridir. Cumhurbaşkanı'nın beklentisine uygun olarak Kurul üyelerinin güvenilir olmasının yanında liyakat sahibi olmaları aranan temel niteliklerdir.

Kurul üyeleriyle gerçekleştirilen mülakatta ve kurul üyelerinin özgeçmişleri incelendiğinde, üyelerin alanında uzman olduğu, birçoğunun Cumhurbaşkanı başdanışmanı olduğu ve çeşitli mesleklere mensup oldukları görülmüştür. Üyelerin profillerine bakıldığında cumhurbaşkanı başdanışmanı, avukat, eski milletvekilleri, akademisyenler, iş insanları ve üst düzey yöneticilik yapmış yüksek eğitim görmüş kişiler oldukları dikkat çekmektedir. Üyelerin niteliğinin yanında başkana yakın kişiler olmaları ABD ve Güney Kore ve Şili gibi ülkeler açısından da geçerlidir (Antognini, 2008, s. 53; Choi vd., 2014, s. 130; PCAM, 1937, s. 5). Cumhurbaşkanı'nın bilgi ve uzmanlık noktasında bürokrasiye alternatif olarak görülen bu yapılar tarafından doğru beslenebilmesi için üyelerin nitelikleri önem kazanmaktadır (Geylani, 2022, ss. 151-190).

"Üyeler alanında uzman, yetkin ve bu konuda politikalar geliştirebilecek vizyona sahip (K8)."

"Bu kurullar danışmanlığın kurumsallaştığı aynı zamanda bu üyelerin bir kısmı baş danışman (K10)."

"Kurullar sistemde yerini ispat ediyor. İstisari ürettiği politikaları cumhurbaşkanına sunan ve cumhurbaşkanının uygun bulduğu noktada politikalar geliştirilir ve cumhurbaşkanın bakanlarına talimat verip uygulattığı bir oluşum (K5)."

"Amaç cumhurbaşkanına perspektif sunmak. Bürokrasinin yerine geçip talimat vermiyoruz. İhtiyaç duyduğu noktada konuyla ilgili araştırmalar yapıp bilgileri toplayıp başkana bilgi sunmak, politika belgesi sunmak. Yeni yasalarla ilgili çalıştay yapıyoruz. Bakanlıklar şu konuda ihtiyaç var. Bu konuda cumhurbaşkanını doğru refere etmeli. Doğru kanallardan doğru bilgi akışı, doğru beslemek cumhurbaşkanını (K4)."

"Cumhurbaşkanının kurullardan beklentisi doğru bilgi sunma. Doğru beslenmek istiyor bilgi noktasında. Kurul farklı bir beslenme kaynağı, çözüm önerisi ve denetim raporu. Siyasi denetimi bu kurul yapabilir, hukuki yaptırımı, denetimi yok. Bürokrasinin gücünü kötüye kullanma imkânlarını kurul sınırlandırmış olur (K9)."

"Günümüzde bürokratik direnç yok, ama kurullar, genel anlamda alternatif bürokrasi. Bunlar, alternatif bilgi kaynağı. Ana rolü politika oluşturma ve tavsiye verme (K10)."

Mülakat verilerinden de anlaşılabacağı üzere Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, Cumhurbaşkanına doğru kaynak sağlamak bakımından resmi bürokrasinin bahsedilen hususlardaki tekeli kırarak

siyasetçilerin alanını genişletmektedir. Mülakatlarda Cumhurbaşkanının bürokrasi dışında bir kaynaktan doğru beslenmesi vurgusu yapılmıştır.

“Bürokrasi dışında bilgi kaynağı (K10).”

“Cumhurbaşkanını doğru refere etmesi amaçlanmakta (K4).”

“Bürokrasi kurullardan rahatsız, kendi kanalı dışında bir bilgi kaynağı var. Varlığımız bile bir denetim bürokrasi üzerinde (K7).”

“Bürokratik yapıyı rahatlatan ve hızlı karar alama özelliğine sahip. En büyük katkısı bu oldu kurulların... Bürokratik yapı içerisinde o süreçlere girmeden soruna çözüm önerilmesi. Kısa sürede bir çözüm önerisi geliştirme, pratikliği de sağlıyor. Bakanlıklar tabii ki alanlarında politika üretiyor ancak onların politika üretmesi 6 ay sürecek. Bunun Politika Kurullarında stratejiye dönüştürülmesi, sorunun belirlenmesi çok daha hızlı gerçekleşiyor (K8).”

“İşin bürokratik yapı içerisinde uzun süreçlere girmeden çözüm önerilmesi. Kısa sürede öneri geliştirilmesi, bu anlamda kurullar pratikliği sağlıyor (K13).”

Yapılan mülakatlar sonucunda yukarıda yer verilen ifadeler incelendiğinde Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının sistemdeki yeri daha iyi anlaşılmaktadır. Bu veriler bağlamında Kurulların Cumhurbaşkanı’na ihtiyaç durumunda alternatif bilgiler sundukları ve yönetimle ilgili karar süreçlerinin daha etkili işlenmesini sağladıkları söylenebilir. Mülakatlar dikkatlice incelendiğinde üyelerin uzmanlıkları çerçevesinde Cumhurbaşkanına “alt bilgi” sundukları görülmektedir. Böylece Kurullar, bürokrasinin yanlış, aşırı ya da eksik bilgi sunarak kamu politikalarının başarısını olumsuz bir şekilde etkilemesini engelleyerek bürokrasinin daha etkin ve verimli çalışmasına katkı sunmaktadır. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarına alternatif bilgi üretme fonksiyonu yüklenebileceği gibi bu kurullar sistemin açık bir şekilde işlenmesini de sağlayacak mekanizmaya dönüştürülebilir.

Alternatif bürokratik yapılara atanan kişilerin ayrıca başkanın adamı olarak anılmaları, onların başkana olan bağlılık, güven, sorumluluk ve ulaşılabilir olmalarından kaynaklanmaktadır. Başkan tarafından atanıp görevden alınmak en belirgin özellikleri arasında yer alır. Başkan bu yapılarla bilgi ve uzmanlık noktasında kişisel bürokrasisini oluşturmak amacıyla kendisine bağlı ve uyumlu çalışacağı kişileri seçmektedir. Bu bağlamda başkan siyaset kurumunun gücünü artırma ve başarılı kamu politikaları için destek oluşturmaktadır. İlgili mevzuata bakıldığında, Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının Cumhurbaşkanlığı teşkilatında yer aldığı, başkanının Cumhurbaşkanı olduğu, ona bağlı ve sorumlu olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen mülakatlar bu bilgiyi destekler niteliktedir. Ayrıca kurul üyeleri Cumhurbaşkanı tarafından atanıp görevden alınmaktadır. Belirtilen özellikler noktasında üyelerinin nitelik, bağ, sorumluluk ve atanıp görevden alınma konularında Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları’nın alternatif bürokrasi niteliği taşıdığı söylenebilir. Özellikle kurul üyelerinin profilleri incelendiğinde, Cumhurbaşkanı ve üyeler arasındaki ilişkinin belirtilen özellikleri dikkat çekmektedir. Eski AK Parti milletvekillerinin ya da bu dönemde üst düzey yöneticilik yapan kişilerin ve Cumhurbaşkanı’nın başdanışmanlarının kurulun üyesi olması ilişkinin niteliğini ortaya koyan örneklerdir.

Tablo 2. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının alternatif bürokrasi olma niteliği

TEMA (BOYUT)	KATEGORİ	KOD
	1. Politika Kurullarının Etkinliği	Politika Belgesi Oluşturma, Toplantı Yapma, Gündemi Doğru Tespit Etmek, Filtrelemeyi Önleme, Vatandaş Odaklı Yönetime Katkı Sunma, Siyasi bir başarısızlık ya da kriz durumunda hızlı harekete geçme, Bürokrasiyi harekete geçirme (İcrayı Etkileme), Uzun soluklu politika üretmek, Çalıştaylar yapmak, Bütüncül vizyon oluşturma, Çok aktörlü ve çok boyutlu çalışma

Politika Kurullarının Alternatif Bürokrasi Olma Niteliği	2. Politika Kurullarının Rol ve Fonksiyonları	Politika Önerisi ve Strateji Belgesi Hazırlama, Değerlendirme/İzleme, Eşgüdümleme/Koordinasyon, Halkı Dinleme ve Başkana Aktarma, Rapor Sunma, Bürokrasiyi kontrol etme, Siyasi Denetim, Doğru Bilgilendirme, Proaktif Olma, Köprü Rolü, Başkana Danışmanlık Yapma, En Üst Düzeyde Politika Üretme, Süreci Hızlandırma, Başkanın Asistanı, Alt Bilgi Üretmek, Bilgi Toplama, Güçlü Yürütme ve İstikrar, Müzakere Etme, Makro/Bütüncül Politika Oluşturmak, Toplumsal Meşruiyeti Güçlendirme
	3. Politika Kurullarının Etkinliğini Sağlayan Unsurlar	Önerilerin dikkate alınması, Bütçe ve personel, Başkanvekilinin ve üyelerin profili, Diğer resmi aktörlerle kurulan ilişki, Kurul olarak çalışma kültürünün yeni olması, Sistemin benimsenmesi ve anlaşılması, Bakanın Profili, Başkanın Kurulları kullanma isteği, Üstlenmiş oldukları görevlerin niteliği (istişari)
	4. Politika Kurul Üyelerinin Alternatif Personel Olma Nitelikleri	Uzmanlık, Güven, Liyakat, Başkanın bilgi kaynağı, Bürokrasinin güç ve uzmanlık tekelini zayıflatma potansiyeli, Vatandaşın sesi olma, Bakanlıkları Dengeleme, Ulaşılabilirlik-Hız, Başkana alanla ilgili genel perspektif sunmak, Üye Profiline Çeşitliliği, Başkana bağlı ve sorumlu, Başkan tarafından atanma ve görevden alınma

Yukarıda da belirtildiği gibi alternatif bürokrasi türü yapılar asal olarak istişari niteliği haiz oluşumlardır. Bu bağlamda alternatif bürokratik yapılar, başkana kamu politikası yapım sürecinde ihtiyaç duyduğu konularda danışmanlık hizmetleri sunar. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, sorunları tespit ederek doğrudan Cumhurbaşkanına sunabildikleri için büyük sorunların kalıcı hale gelmesini engellemektedirler.

“Salgın döneminde sosyal politikalar önem kazandı. Başkanvekili teklifte bulundu. Önerilerin çeşitlendiği bir durum oldu bu kriz ortamı (K1).”

“Siyasi başarısızlık ya da kriz noktasında bir politika oluştururken kurullara başvurulabilir. Böyle dönemlerde kurullar çok daha hızlı hareket edip, çözüm üretebilmekte. Bu süreçlerde aktör olarak kurulların performansı da önemli. (K14).”

Alternatif bürokratik yapıların icrai görevi olmamasına rağmen yönetim süreçlerini geliştirdikleri politika önerileri ile etkiler ve icrai organları harekete geçirirler. Bu nedenle icrai niteliği yüksek bakanla alternatif personelin görev ve yetki ayrımı açık olarak belirlenmektedir.

“Yeni sistemde istişare ile icra ayrılmış oluyor. Kurulun görevleri tamamen istişaridir. İcra kısmında biz yer almıyoruz, bakanlıkların sorumluluğunda (K6).”

“Kurulların varlığı bürokrasiyi harekete geçirmekte, aksiyon almakta, atıl kalması engellenmekte. Bürokrasinin harekete geçmesi için bir motivasyon unsuruyuz. Konuyu gündeme getiriyoruz ve bu bürokrasinin ilgisini bu alana yönlendiriyor. Böylece kurulların varlığı bürokrasi üzerinde psikolojik baskı/denetim yaratıyor. Bürokrasi kurullardan rahatsız, kendi kanalı dışında bir bilgi kaynağı olarak görüyor kurulları (K7).”

“Bürokrasi buna göre pozisyonlandırıyor. Ne zaman bunu gündeme alsak basında muhakkak bakanlık, TÜBİTAK ile ilgili haber / bilgi sunuluyor. Bürokrasi pozisyon alıyor (K2).”

Nitekim ABD örneğinde olduğu gibi açık olarak belirlenmeyen yetki ve görev ayrımları çatışma ve yetki karmaşası ortaya çıkabilmektedir. Ancak yetki ve görevlerin muğlak olması siyasal sistemin başı olan başkanın arzusu olarak ortaya çıkmaktadır. Zira icra ve istişare organları arasında rekabet ortamı oluşturularak daha verimli iş süreçlerinin ortaya çıkması hedeflenmektedir (Bennett, 1996, ss. 164-176). Türkiye'de ise Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları ile bakanlıklar arasındaki görev ve yetki ayrımı açık olarak belirlendiğinden, anılan karmaşa, çatışma ve bunun sonucunda ortaya çıkan rekabet ortamı mevcut görünmemektedir. Yapılan mülakatlarda elde edilen verilerden çıkan sonuca göre kurul ile bürokrasi arasında bir görev çatışması olmamakla birlikte, alternatif bürokrasinin bürokrasiyi harekete geçirdiği ve bir tür izleme ve koordinasyon işlevlerini yerine getirdiği anlaşılmaktadır.

Politika Kurullarının önemli bir özelliği ise resmi bürokrasiden farklı olarak geliştirdiği bütüncül vizyon ile gündelik değil, uzun süreli çözümler üretmesidir. Bu niteliğiyle Politika Kurulları bürokrasinin yapamadığı ya da fark edemediği alanlarda bütüncül politikalar üretme imkanına sahiptir. Tolga ve Turan (2025, s. 242), Politika Kurullarının doğrudan halk tarafından seçilmediği ve bürokratlar gibi katı kurallarla atanmadığı için kurulların kamu politikası oluşturma ve idari süreçler arasında köprü rolü gördüğünü öne sürmektedir. Bu durum Politika Kurullarının bütüncül politika oluşturma yaklaşımını güçlendirmektedir.

“Politika Kurulları, yeni bir vizyon katmakta, işlerin hızlandırılması açısından büyük bir fırsat (K12).”

“Bütüncül bakış açısı var. Politika belgesi taslağını cumhurbaşkanına sunuyor. Kapsamlı politika belgesi taslağı bu. Cumhurbaşkanı yürütmenin başı olduğu için onun takdirinde ilerliyor. Daha çok politika geliştirme rolü var, hizmet kalitesinin geliştirilmesi gibi bütüncül yaklaşım var. Hizmetin, 21. Yüzyılın gerekleri doğrultusunda geliştirilmesi. Öneri olarak bunlar güncellensin ya da şu ülkedeki uygulama başarılı örnek alınabilir. Öneri varsa onunla ilişki kurarak geçmişte uygulanan ya da uygulanmakta olan politikanın uyum ve uyumsuzluğu noktasında (K6).”

“Bütünü görmeyen noktalarda politika üretiyoruz (K1).”

“Düşünülmeyen, eksik kalan konu ve alanlarda istişare yapıyoruz, politika önerileri geliştiriyoruz (K13).”

“Cumhurbaşkanına asistanlık için uzun soluklu politika üretmek için politika belgesi hazırlamak. Daha konjonktür odaklı ve hızlı çalışan güncel konular vs. (K3).”

“Makro politikalarla ilgili siyaset/ politika belgesi hazırlamak bununla ilgili. Buradaki işleyiş sivil toplum akademisyen ve ilgili bürokratlarla oluşturulan makro politikalar ile ilgili çalışmalar yapmak (K2).”

Bütüncül ve uzun süreli bakış açısının tipik örneği, eğitim alanında çalışan Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu'nun sektörde yer alan bütün aktörlerin katılımı ile elde ettikleri bilgileri daha kalıcı ve kapsamlı bir eğitim politikası oluşturmak üzere Cumhurbaşkanına sunmuş olmalarıdır. Bu çerçevede Politika Kurulları, uzun erimli politikanın oluşturduğu etkiyi vurgulamaktadır.

Alternatif bürokrasinin önemli fonksiyonlarından biri ise başkana kamu politika önerileri oluşturma sürecinde bütüncül bakış açısı oluşturma niteliğidir. Alternatif bürokrasi, gündelik meselelerden ziyade geleceğe yönelik uzun vadeli vizyon sunmaktadır. Yapılan mülakat sonuçlarından biri de Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının bürokrasinin ilgi duymadığı makro ölçekli sorunlara odaklandığı ve bakanlıklar arasında koordinasyon sağlayarak politika süreçlerinde oluşabilecek muhtemel sorunları önleyebilme fonksiyonuna sahip olmasıdır.

Anılan bütüncül ve makro politika oluşturma, kurulların koordinasyon rolünü öne çıkarmaktadır. Bakanlıklardan farklı olarak kurullar, birden çok bakanlığın ilgi alanına giren konularda politika önerisi geliştirebilmektedir. Böylece kurullar, farklı birimler arasında koordinasyonu sağlayarak çok boyutlu çözüm önerileri oluşturabilmektedir.

“Koordinasyon önemli bir konu. Koordinasyon mantığı var, takım ruhu içinde bu var. İlgili bakanlarla sınırları aşmadan uyum içinde çalışıyoruz. İcra faaliyetleri dört bakanı da etkileyebilir, kendi içinde bir koordinasyon sağlıyor (K5).”

“Parlamente sistemden farklı olarak başkanlık sisteminde kamu politikası cumhurbaşkanlığı düzeyinde oluşturulur. Yeni sistemde bunlar cumhurbaşkanına yardımcı kamu politikası geliştirme sürecini zenginleştirici politikalar bağlamında koordinasyon rolü mevcut bakanlıklarla. Bakanlıklar olmadan politikalar geliştirilemez, bu temel ihtiyaç. Parlamente sistemde bakanlıklar politika yapıyor, başbakan bunu koordine ediyor. Bakanlıkların politika alanları parçalı. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi’nde bu alan bir bütün, bu bütünü kurul görecek. Önceki politikalara, dünyada uygulanan politikalara bakacak ilgili aktörlerle görüşecek. Bakanlık politikayı üretirse çevre ağırlıklı olur, bütüncül bakılması lazım. Koordinasyonla amaçlanan bütüncül bakış açısı. Başbakan koordine ederken iş birliği zayıf (K7).”

Kurullar, çözüm önerileri oluştururken sadece resmi kurumlarla değil, sivil toplum örgütleri ve vatandaşın görüşünü alarak kamu politika önerilerini oluşturmaktadır.

“Farklı sesler farklı görüşler (K4)”.

“Görüşmek isteyen vatandaş dinliyoruz ya da çeşitli illerde vatandaşlar ve sivil toplum örgütleri ile görüşüyoruz ve onları dinliyoruz. Vatandaşların talepleri doğrultusunda kurul toplantı gündemleri oluşturulabiliyor ve bunlar esas alınarak politika önerileri oluşturuluyor (K4).”

“Kurulların mantığında kritik olan vatandaşın sesine kulak vermesi. Hizmet odaklı, katılımcı yönetim anlayışı mevcut. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi’nde yapılan yalın yönetim vurgusu vatandaş odaklı katılımı esas alır (K5).”

Kurul üyeleriyle yapılan mülakatlardan da anlaşıldığı üzere Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, kamu politikası oluşturma süreçlerinde sivil toplumla ilişki kurarak siyaset ve toplum arasındaki bağı güçlendirmektedir. Bir tür siyasete katılım mekanizması oluşturan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, aynı zamanda demokratik meşruiyeti de yükseltmektedir. Böylece hükümet tarafından alınan kararlar ve gerçekleştirilen uygulamalar toplumsal talepleri yansıtmaya niteliği taşımaktadır. Zira Kurullar, genel olarak vatandaş dinleyerek onların talep ve arzularını hükümet politikalarına yansıtmaya imkân sağlamaktadır. Bir tür interaktif yönetim süreci olarak da yorumlanabilecek bu husus, demokratik katılımın önünü açtığı gibi, resmi bürokrasiye ulaşmakta zorlanan sivil aktörlerin yönetim süreçlerinde yer almasını sağlamaktadır.

Alternatif bürokrasi türü yapıların bir diğer önemli özelliği ise, alternatif personelin farklı sektörlerden seçilmesidir. Böylece toplumla siyasal yapı arasında açık iletişim kurulabilmekte ve kamu politikası süreçlerinin çok aktörlü olması sağlanmaktadır. Türkiye’de de farklı sektörlerden atanan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyeleri, ilgilendikleri sorunlar hakkında vatandaşla etkileşim kurarak elde ettikleri talepleri siyasal yapıya aktararak köprü rolü üstlenmektedir. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyelerinin farklı toplu kesimleriyle iletişim kurması, kamu politikası oluşturma sürecinde interaktif yönetişim mantığını işler kılarak siyasal katılımın gerçekleşmesini sağlamaktadır.

7. SONUÇ

Siyaset ve bürokrasi arasındaki güç mücadelesinin ele alındığı bu çalışmada, siyaset kurumu tarafından bürokrasinin bilgi ve uzmanlık gücünün alternatifini oluşturan, alternatif bürokrasi türü yapı “Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları” örneğinde incelenmiştir. Bürokrasinin siyaset karşısında sahip olduğu bilgi ve uzmanlık gücünü kontrol etmek amacıyla siyaset kendi bürokrasisini, çeşitli alanlarda bilgi, deneyim ve uzmanlığa sahip yüksek nitelikli personeli oluşturma yoluna gitmiştir. Siyasiler alternatif bürokrasi türü yapılarla resmi bürokrasiyi dengeleyecek yeni bir fonksiyon yaratma eğilimine sahiptir. Zira alternatif ya da karşı yeni bürokratik yapı, bürokrasinin gücünü sınırlandırma imkânı yaratarak, siyasetin gücünü artırmakta ve bürokratik vesayet eğilimlerini azaltmaktadır.

Türkiye’de 2018 yılında gerçekleştirilen hükümet sistemi değişikliği sonucunda oluşturulan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, siyasetin bürokrasi üzerindeki kontrolünü tesis etmek, bürokrasinin politika süreçlerindeki olumsuz etkisini azaltma ve siyaseti bürokrasi karşısında güçlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Çalışmanın kapsamını oluşturan “Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları alternatif bürokrasi türü bir yapı mıdır?” sorusu, yapılan literatür taramaları ve mülakat analizleri sonucunda olumlu olarak yanıtlanmıştır. Buna göre Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları aracılığıyla “alternatif bürokrasi” olgusunun somut örneğini oluşturmaktadır.

Başkanlık sisteminin bir gereği olan alternatif bürokrasi türü yapının Türkiye'deki örneğini oluşturan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyeleri, başkana bağlı, onun tarafından atanıp görevden alınan, başkana bağımsız bilgi sunan ve tavsiye veren uzman kişilerden oluşmaktadır. Bu yapının icrai görevi olmamasına rağmen, yönetim süreçlerini, geliştirdikleri politika önerileri ile etkiler ve icrai organları harekete geçirirler.

Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları temel işlevlerini yerine getirirken, çeşitli aktörleri politika süreçlerine dahil etmektedir. Vatandaşların da bu süreçlere katılımına imkân tanınması nedeniyle, siyasal ve yönetsel süreçleri şeffaf hale getirmektedir. Nitekim cumhurbaşkanı ve halk arasında bir çeşit köprü görevi üstlenen Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları gibi mekanizmalarla, iktidar toplumla bağ kurarak siyasal gücünü artırmaktadır.

Resmi bürokrasi dışında Cumhurbaşkanının alternatif bilgi kaynağını oluşturan Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları, Cumhurbaşkanını doğrudan bilgilendirme misyonuna sahiptir. Bu misyonu ile kurullar, alternatif bilgi ve uzman kaynağı olarak siyasileri, resmi bürokrasinin yönetsel süreçlerde neden olduğu olumsuz durumlardan korumaktadır. Kurullar, Cumhurbaşkanına doğru bilgiyi sunarak yönetsel ve siyasal süreçlerde etkili, hızlı ve yerinde kararlar alınmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının gündeme aldığı konularda resmi bürokrasi aksiyon alabilmekte ve böylece kurulların bürokrasiyi sorunları çözmeye yöneltme fonksiyonu da mevcuttur.

Alternatif bürokrasinin ne kadar etkin işlediği en iyi siyaset ve bürokrasi arasındaki güç mücadelesinin olduğu süreçlerde anlaşılabilir. Bürokrasinin güç kaynaklarını kullanarak bürokratik sabotaja neden olması durumunda siyasi aktörlerin alternatif bürokratik oluşumlara başvurarak kamu politika süreçlerini başarılı bir şekilde yönetebilmesi, bu yapıların etkinliğini gösterecektir. Türkiye'de yeni hükümet sisteminde üst düzey kamu görevlilerinin Cumhurbaşkanı tarafından göreve atanması ve görevden alınması bürokrasinin vesayet oluşumunu engelleyeceği öngörülen düzenlemelerdendir. Bu düzenlemeyle birlikte kurulların etkin işlemesi siyasetin bürokrasi üzerindeki kontrolünü sağlamasını ve bürokrasinin asıl işlevlerini yerine getiren kamu hizmet aygıtı olarak çalışmasına ortam sağlamaktadır.

Çalışma Cumhurbaşkanlığı Politika Kurul üyelerini alternatif bürokrasi bağlamında ele aldığı için, mülakatlar sadece kurul üyeleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmaların, Politika Kurul üyeleri dışında resmi bürokrasi içinde yer alan üst düzey görevlilerle yapılması bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılan literatürdeki eksikliği dolduracaktır.

KAYNAKÇA

- Akman, Ç.(2019). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Politika Kurulları: Sosyal Politikalar Kurulu üzerine bir değerlendirme. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(3), 659-676.
- Antognini, F. A. (2008). Formación de políticas públicas y 'los consejos asesores presidenciales'. *MAD*, (3), 47-63. Doi:10.5354/0718-0527.2014.31053
- Aslan, Ö. (2026). Anayasal devlet ilkesi bağlamında insan hakları ile güvenlik arasındaki denge. *Ombudsman Akademik*, (23), 237-257. Doi: <https://doi.org/10.32002/ombudsmanakademik.1767148>
- Bennett, A. J. (1996). *The American President's Cabinet: From Kennedy to Bush*, Palgrave Macmillan UK.
- Berry, P. A. (2005). The organization and influence of the chancellory during the schmidt and kohl chancellorships, *Governance*, 2(3), 339-355.
- Choi, D., Kim, H.J., Bak, J., and Choi, M.J. (2014). *2014 Modularization of Korea's development experience: The regulatory reform system and policy coordination in Korea: A guillotine rule of regulatory clearance for economic crisis management*. Government Publications Registration Number 11-1051000-000566-01.
- Erol, Ö. F. (2020). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 107-130.
- Eryılmaz, B. (2018). *Kamu yönetimi* (11. Baskı). Umuttepe Yayınları.

- Farazmand, A. (1997). Introduction: Bureaucrats and politicians in comparative perspective. A. Farazmand. (Ed.), *Modern systems of government: Exploring the role of bureaucrats and politicians* (s. 4-17). SAGE Publications.
- Geylani, D. (2022). *Alternatif bürokratik bir yapı olarak Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları*. Savaş Yayınevi.
- Gözler, K. (2018). *Türkiye'nin yönetim yapısı*. Ekin Kitabevi Yayınları.
- Hague, R, Harrop, M. ve Breslin, S. (1998). *Comparative government and politics*. Macmillan.
- Heper, M.(1983). Bürokrasi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi 2*. İletişim Yayınları.
- Heywood, A. (2004). *Political theory: An introduction* (3. Baskı). Palgrave Macmillan.
- Heywood, A. (2007). *Siyaset*. Adres Yayınları.
- Heywood, A. (2013). *Politics* (4. Baskı). Palgrave Macmillan.
- Karatepe, Ş., ve Altunok, H. (2019). *Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları: Kamu politikasının yeni aktör ve süreçleri*. A. Kitap.
- Karpat, K.(2012). *Kısa Türkiye tarihi: 1800-2012*. Timaş Yayınları.
- Li, W. (1994). *The role of the Mishu (Staff) Institution in Chinese politics* (Unpublished doctoral dissertation). Massachusetts Institute of Technology.
- Mavanyisi, H. J. (2002). *The nature of political control over the bureaucracy with reference to the Northern Province* (Unpublished Thesis Master Degree) University of South Africa.
- Öztürk, N.K. (2017). *Bürokrasi-siyaset ilişkileri ve Türkiye*. Siyasal Kitabevi.
- Öztürk, N. K. ve Tozak, E. (2021). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Cumhurbaşkanının konumu ve kamu politika yapım sürecine etkisi. *Turkuaz Uluslararası Sosyo-Ekonomik Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 52-93.
- Peters, B. G. (2010). *The politics of bureaucracy* (6. Baskı). Rotledge.
- Pierson, C. (2004). *The modern state*. (2. Baskı). Taylor and Francis Group.
- Şengül, R. (2009). Fransa'da siyaset ile yönetim arasındaki kavşakta bir kurum: Bakanlık Kabinesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 195-200.
- President's Committee on Administrative Management (PCAM). (1937). *Report of the Committee with Studies of Administrative Management in the Federal Government*. 74 th Congress. 2.Session. Government Printing Office.
- Sobacı, M.Z., Miş, N. ve Köseoğlu, Ö. (2018). *Türkiye'nin yeni yönetim modeli ve Cumhurbaşkanlığı teşkilatı*, SETA Perspektif, 206.
- Strauss, A., ve Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Tolga, F. ve Turan, H. (2025). Kısmen otonom yapı olarak Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının faaliyetleri üzerinden bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 58(2), 233-276.
- Turan, A. M. (2018). Türkiye'nin yeni yönetim düzeni: Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi. *Social Sciences Research Journal*, 7(3), 42-91.
- Ünal, A. (2022). Bir zanaat olarak görüşme yönetim alanında yazılan doktora tezleri üzerine metodolojik bir inceleme. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(2), 158-191.
- Waldo, D. (1992). *The enterprise of public administration: A summary view*. Novato (5. Baskı). Chandler and Sharp.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology*. H. H. Gerth ve C. Wright Mills, (Editörler). Oxford University Press.

West, F. W. (1995). *Controlling the bureaucracy*. M. E. Sharpe.

1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. Resmi Gazete Tarihi: 10.07.2018. Sayı: 30474.

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye’de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Bürokratik Kontrol: Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarının Alternatif Bürokrasi Bağlamında Analizi

*Bureaucratic Control in the Presidential Government System in Türkiye:
Analysis of Presidential Policy Committees in the Context of Alternative
Bureaucracy*

Didem GEYLANİ  & **Ahmet NOHUTÇU** 

DOI : [10.63556/ankad.v10i1.334](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.334)

Geliş/Received: 18/09/2025

Kabul/Accepted: 09/04/2026

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There are three different approaches that explain the relationship between elected politicians and appointed bureaucrats, the two main actors in modern state administration. According to the first approach, politics should control the bureaucracy. This approach claims that the domains of politics and bureaucracy are completely separate. According to this view, the role of politicians is to make decisions and formulate policies related to state administration, while the role of bureaucrats is to implement the decisions made by politicians (Farazmand, 1997). The second approach rejects the assumption of a sharp distinction between bureaucracy and politics and argues that cooperation between politics and bureaucracy is necessary. According to this approach, it is not possible to draw a sharp line between politics and bureaucracy. The third approach argues that high-level bureaucracy should be autonomous from politics (Öztürk, 2017: 122). This study is based on the approach that politics should control bureaucracy, proceeding from the thesis that politics is decisive in decision-making in accordance with democratic legitimacy.

In practice, various power struggles arise because there is no clear division of duties between politicians and bureaucrats, as is often claimed. For this reason, in the power struggle that emerges between politics and bureaucracy, the political establishment, seeking to overcome bureaucratic tutelage and bring the bureaucracy under control, resorts to various sources of power. In particular, the issue of knowledge and expertise, which is the fundamental source of power that the bureaucracy possesses vis-à-vis politics, has pushed politicians to seek alternatives in this regard. As a result of these searches, the need for the knowledge and expertise of the bureaucracy has given rise to alternative types of bureaucratic structures.

Alternative bureaucracy and alternative personnel have an independent data source that can balance official bureaucracy in many ways. In this respect, it enables politicians to make decisions more quickly and implement their decisions. For political leaders, employing alternative personnel emerges as a personal initiative. Thus, political leaders carry out the executive function with personnel they trust and consider sensitive (Li, 1994).

Methods

Following Turkey's transition to the Presidential Government System, the Presidential Policy Committees were established as one of the necessary structures of the presidential system and possess the characteristics of both an alternative bureaucracy and an alternative personnel formation. Indeed, the Presidential Policy Boards were analyzed in the context of alternative bureaucracy in this study. The assessments were primarily based on relevant literature and legislation. However, due to the limited literature, field research was conducted, and semi-structured interviews were conducted with members of the Presidential Policy Committees for this purpose. A total of 14 board members were interviewed

using a semi-structured interview format. The data obtained were analyzed using grounded theory. To achieve this goal, content analysis, an analysis technique used in grounded theory, and discourse analysis, which goes beyond the text and also considers socio-historical factors, were adopted as the main methodological approaches. Semi-structured interviews were conducted with 14 board members, and the resulting texts were coded under “given themes” created descriptively using content analysis within the framework of grounded theory. The validated themes/categories were then interpreted using critical discourse analysis techniques.

The eight policy boards other than the Culture and Arts Policy Committees, with a total of 14 board members, held meetings between October 5, 2021, and December 19, 2021. The meetings were mostly held at the Presidential Complex and Çankaya Mansion, as well as at the members' workplaces and offices. No recording devices were used during the interviews; the conversations were recorded by taking notes.

Results and Discussion

Based on the analyses conducted, literature review, legislation, and interviews, it has been determined that the Presidential Policy Committees represent an alternative model of bureaucracy. The Presidential Policy Committees provide a concrete example of the concept of “alternative bureaucracy.” The Presidential Policy Committees provide the President, who is the head of the executive branch, with information and expertise during the policy formulation and monitoring stages. The members of the Presidential Policy Committees, which constitute an example of the alternative bureaucracy structure required by the presidential system in Turkey, are experts who are affiliated with the President, appointed and dismissed by him, and provide him with independent information and advice. The Presidential Policy Committees are also responsible for developing policy proposals, providing feedback to ministries, monitoring executive activities in relevant areas and preparing reports, and ensuring stakeholder participation in the public policy-making process. While performing their basic functions, the Presidential Policy Committees involve various actors in the policy processes. By allowing citizens to participate in these processes, they make political and administrative processes transparent. In fact, they act as a kind of bridge between the president and the people. The Presidential Policy Committees, which constitute an alternative source of information for the President outside the official bureaucracy, have the mission of directly informing the President. With this mission, the committees protect politicians as an alternative source of information and expertise from the negative situations caused by the official bureaucracy in administrative processes.

Araştırma Makalesi / Research Article

Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bağlamında Fizyolojik Psikoloji Öğrenmelerinin Derinlemesine İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*An In-Depth Examination of Physiological Psychology Learnings within the Context of Psychological Counseling Education: A Case Study*Gökçe SANCAK AYDIN¹ , Ferhat KARAKAYA²  & Mehmet YILMAZ³ DOI : [10.63556/ankad.v10i2.417](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.417)

Geliş/Received: 11/01/2026

Kabul/Accepted: 07/03/2026

Öz

Psikoloji, popüler bilgilerle birlikte yanlış inanışların en yaygın olduğu alanlardan biridir. Yetkin psikolojik danışmanların karar verme ve müdahale becerilerini geliştirebilmeleri açısından fizyolojik psikoloji ve nöropsikoloji bilgisi kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencilerinin fizyolojik psikoloji konularına ilişkin öğrenmelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 21 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Katılımcıların fizyolojik psikolojiye ilişkin kavram yanlışlıklarını belirlemek amacıyla nicel ve nitel veriler birlikte analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların fizyolojik psikolojiye ilişkin bazı doğru bilgilere sahip olduklarını; bununla birlikte belirli mitler ve yanlış bilgilere de inandıklarını ve bazı katılımcıların verdikleri yanıtların doğruluğundan emin olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, psikolojik danışman adaylarının insan doğasına biyopsikososyal bir bakış açısıyla bütüncül bir perspektif geliştirmelerini engelleyebilir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda, psikolojik danışman eğitiminde davranışın biyolojik ve fizyolojik temellerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımın rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimine dâhil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aday psikolojik danışmanlar, fizyolojik psikoloji, fizyolojik psikoloji eğitimi, kavram yanlışlıkları

Abstract

Psychology, along with popular information, is one of the fields where misconceptions are most prevalent. Knowledge of physiological psychology and neuropsychology is considered crucial for developing decision-making and intervention skills in competent psychological counselors. This study aims to examine the learning of Guidance and Psychological Counseling undergraduate students regarding physiological psychology topics. Twenty-one pre-service psychological counselors participated in the study. Quantitative and qualitative data were analyzed together to examine participants' misconceptions about physiological psychology. The findings indicate that while participants possessed some correct information about physiological psychology, they also held certain myths and misinformation, and some participants were unsure of the accuracy of their answers. This finding may hinder prospective psychological counselors from developing a holistic perspective on human nature from a bio-psycho-social perspective. In light of the findings of this study, it is recommended that psychological counselor training incorporate a comprehensive approach to the biological and physiological origins of behavior in counseling education.

Keywords: Pre-service psychological counselors, physiological psychology, physiological psychology education, misconceptions

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yozgat Türkiye. E-posta: gsancak.aydin@yobu.edu.tr

² Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ferhat.karakaya@bozok.edu.tr

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, myilmaz@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Sancak Aydın, G., Karakaya, F. & Yılmaz, M., (2026). Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bağlamında Fizyolojik Psikoloji Öğrenmelerinin Derinlemesine İncelenmesi: Bir Durum Çalışması, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1170-1186.

1. GİRİŞ

İnsan davranışını anlamak, biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutların birlikte değerlendirilmesini gerektirir. Bu nedenle biyo-psiko-sosyal model hem araştırmalarda hem de uygulamalarda giderek daha çok kullanılmaktadır (Bolton, 2023). Son yıllardaki çalışmalar, biyolojik, psikolojik ve sosyal etkenlerin kesişimini merkeze alan biyo-psiko-sosyal (BPS) modelin uygulama ve teorik önemini vurgulamaktadır (D'Amato, Davis & Power, 2021). Bu perspektif, beyin yapısı, nörokimyasal süreçler, bilişsel işlevler, duygu düzenleme ve genetik yatkınlıklar arasındaki karmaşık bağlantılara dair kapsamlı bir anlayış sunmaktadır (Pinel & Barnes, 2021). Ancak modelin kapsamı konusunda belirsizlikler bulunmakta ve davranışın biyolojik temellerine yeterince vurgu yapılmadığı eleştirilmektedir (Roberts, 2023). Davranışın biyolojik yönü, beyin yapısı, nörotransmitterler, hormonlar ve genetik faktörlerin bilişsel süreçler ve duygularla ilişkisini inceler (Field vd., 2022). Bu bakış açısı, bellek, dikkat ve stres tepkileri gibi temel işlevlerin yanı sıra psikolojik bozuklukların anlaşılmasında da önemlidir. Danışman adaylarının biyolojik süreçleri tanınması, danışan davranışlarını doğru yorumlamaları ve etkili müdahaleler planlamaları açısından kritik görülmektedir (Russo vd., 2021). Bununla birlikte, danışmanlık eğitim programlarında biyolojik içerik sınırlı düzeyde yer almaktadır. Bu durum sağlık temelli ortamlarda çalışan danışmanlar için mesleki bir riske yol açabilir (Schmoyer vd., 2023). Literatürde bu tür kavram yanlışlarının yalnızca akademik bilgi eksikliğine değil, aynı zamanda mesleki uygulamalarda yanlış değerlendirmelere neden olabileceği vurgulanmaktadır (Sinatra & Lombardi, 2022).

Biyolojik bilginin psikososyal perspektiflerle bütünleştirilmesi, bütünsel bakış açısını güçlendirir ve davranış yanlış anlamının olası risklerini azaltır (Walker vd., 2018). Bu nedenle, davranışın biyolojik temelleriyle ilgili kavram yanlışlarını anlamak yalnızca akademik bilgi bakımından değil, aynı zamanda psikolojik danışmanların etkili ve etik uygulamalar yapmaları için eğitimlerinde de temel bir yeterliliklerdir. Kişilik kuramları, psikolojik danışma kuramları gibi psikolojik danışman eğitimindeki ana dersler, bireyin psikolojik ve sosyal gelişimine odaklanır. Öte yandan, Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde davranışın biyolojik temellerini anlamaya yönelik ders sayısı oldukça sınırlıdır ve yalnızca fizyolojik psikoloji gibi davranışın biyolojik temelleri ile ilgili bakış açısı kazandırmayı hedefleyen ana bir ders ve davranış bozuklukları, gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi gibi derslerin içeriğinde biyolojik kökenlere değinilebilen dersler ile davranış ve biyoloji ilişkisi desteklenmeye çalışılmaktadır. Diğer yandan uzmanlar psikoloji alanında, psikolojik bilim okuryazarlığının bu kadar düşük olmasının kabul edilebilir olmadığına dikkat çekmektedir (Taylor & Kovalski, 2012).

Yanlışların giderilmesinde en etkili yöntemlerden biri, bilimsel olarak yanlış bilgilerin açıkça çürütüldüğü refütasyon metinleridir. Son yıllarda yapılan meta-analizler, bu tür öğretim stratejilerinin özellikle biyoloji eğitiminde kavram yanlışlarını azaltmada güçlü bir etki yarattığını göstermektedir (Aleknaviçiūtė vd., 2023; Schroeder & Kucera, 2022). Bu bağlamda, aday psikolojik danışmanların sinir sistemi ve hormonlar gibi konulardaki bilgi düzeyini belirlemek hem eğitim programlarının geliştirilmesine hem de danışmanların mesleki yeterliliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

1.1. Davranışın Biyolojik ve Fizyolojik Temelleri

İnsan davranışı, sinir sistemi tarafından yönlendirilen karmaşık bir süreçtir ve yalnızca gözlemlenebilir eylemlerle açıklanamaz. Biyolojik perspektif, davranışın altında yatan sinirsel, hormonal ve genetik mekanizmaları anlamayı önceler (Urry vd., 2021; Hillis vd., 2020). Bu bakış açısı, bireyin bilişsel ve duygusal süreçleri ile çevresel etkileşimleri arasındaki bağlantıyı anlamada kritik bir rol oynar. Dolayısıyla, insan davranışının anlaşılabilmesi için sinir sistemi, endokrin sistem, genetik yapı ve çevresel faktörlerin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Sinir sistemi, davranışın temel biyolojik belirleyicilerinden biridir. Merkezi sinir sistemi, çevresel uyarıları alır, işler ve motor yanıtları organize eder. Beynin belirli bölgeleri, davranışsal çıktılarla doğrudan ilişkilidir; örneğin prefrontal korteks karar verme ve planlama süreçlerinde, amigdala duygusal tepkilerde, hipokampus ise öğrenme ve hafıza süreçlerinde kritik rol oynar (LeDoux, 2021). Nörotransmitterlerin salınımı ve sinir hücreleri arasındaki iletişim, davranışın zamanlamasını ve yoğunluğunu etkileyerek bireyin çevresine uygun tepkiler vermesini sağlar.

Davranışın biyolojik temellerinde endokrin sistem ve hormonlar da önemli bir yer tutar. Kortizol gibi stres hormonları, kaygı ve agresyon gibi davranışları düzenlerken; östrojen ve testosteron gibi cinsiyet

hormonları sosyal davranış ve duygusal yanıtları modüle eder (Sapolsky, 2021). Hormonal değişimler, bireyin çevresel uyarıcılara verdiği yanıtın biçimini ve şiddetini şekillendirir, böylece biyolojik ve çevresel etkileşimlerin davranış üzerinde bütüncül bir etkisi ortaya çıkar. Genetik yapı, davranışın bir diğer temel belirleyicisidir. Genler, sinir sistemi yapısını, nörotransmitter ve hormon düzeylerini etkileyerek bireyin davranışsal eğilimlerini şekillendirir. Ancak genetik faktörler tek başına belirleyici değildir; çevresel etkileşimler, deneyimler ve öğrenme süreçleri, genetik yatkınlıkları modüle ederek davranışın nihai biçimini oluşturur (Ridley vd., 2020). Bu nedenle insan davranışı, biyolojik altyapı ile çevresel etkileşimlerin dinamik bir sonucu olarak görülmelidir. Biyolojik ve fizyolojik temellerin anlaşılması, yalnızca davranışı çözümlmek için değil; eğitim, psikolojik danışmanlık ve klinik müdahalelerde etkili stratejiler geliştirmek için de kritik öneme sahiptir. Aday psikolojik danışmanların bu temelleri anlaması, öğrencilerin davranışlarını doğru yorumlamaları ve bilimsel temelli müdahaleler geliştirmeleri açısından temel bir gerekliliktir. İnsan davranışlarını kontrol eden sinir sistemi yapıları, işlevleri ve davranışsal rolleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. İnsan Davranışlarını Kontrol Eden Sinir Sistemi Yapıları, İşlevleri ve Davranışsal Roller

Yapı / Bölge	Anatomik Yeri	Temel İşlevi	Davranışsal Rolü
Prefrontal Korteks	Frontal lobun ön kısmı	Yürütücü işlevler, planlama, karar verme, sosyal davranış	Özdenetim, ahlaki yargı, dürtü kontrolü (Fuster, 2015; Urry vd., 2021; Hillis vd., 2020; Hall, 2020)
Limbik Sistem (Genel)	Temporal lob içinde ve çevresinde	Duygu işleme, motivasyon, hafıza, açlık ve susama, içgüdü, uzun-süreli hafıza oluşumu, korku hissi gibi temel fizyolojik dürtüler	Duygusal tepki, öğrenme, ödül arama davranışları (Hall, 2020; Hillis vd., 2020; LeDoux, 2021)
Amigdala	Temporal lobun iç kısmı	Korku ve tehdit algısı, duygusal öğrenme	Saldırganlık, korku tepkisi, duygusal hafıza (Phelps & LeDoux, 2005; Urry vd., 2022)
Hipokampus	Temporal lob	Uzun süreli hafıza, bağlamsal öğrenme	Deneyime dayalı davranış geliştirme, mekânsal yönelim (Eichenbaum, 2017; Hall, 2020)
Bazal Ganglionlar	Serebral korteksin altı	Motor kontrol, alışkanlıklar, ödül öğrenme	Otomatikleşmiş davranışlar, bağımlılık ve motivasyonel öğrenme (Graybiel, 2008; Hall, 2020)
Serebellum (Beyincik)	Arka kafa çukuru (oksipital altında)	Motor koordinasyon (hareket ve dengenin koordinasyonu), öğrenilmiş refleksler	Motor davranışların düzenlenmesi, yeni beceri öğrenimi (Schmahmann, 2019; Urry vd., 2021)
Hipotalamus	Talamusun altında, limbik sistemle bağlantılı	İç denge, hormonal kontrol, açlık-susama, saldırganlık, vücudun termostatu	Temel dürtüsel davranışların düzenlenmesi (ör. cinsellik, öfke, açlık) (Hillis vd., 2020; Saper vd., 2002; Urry vd., 2021)
Talamus	Beynin ortasında	Duyusal bilgi aktarma ve bütünleştirme merkezi	Duyusal filtreleme, dikkat yönlendirme (Sherman & Guillery, 2013; Hillis vd., 2020; Widmaier vd., 2019)
Mezensefalon (Orta beyin)	Beyin sapı	Göz hareketleri, dopamin salımı, dikkat	Ödül-motivasyon döngüsü, dikkat odaklama (Schultz, 2015; Urry vd., 2022)
Somatik Motor Korteks	Frontal lobun arka kısmı	İstemli hareketlerin başlatılması	Hareket temelli davranışların kontrolü (Purves vd., 2018; Widmaier vd., 2019)
Otonom Sinir Sistemi (ANS)	Periferik sinir sistemi, beyin sapı aracılığıyla	Kalp hızı, solunum, terleme, savaş-kaç tepkisi	Stres tepkisi, anksiyete, heyecan, öfke gibi içsel fizyolojik değişimler (Thayer & Lane, 2009; Widmaier vd., 2019; Urry vd., 2021)

Endokrin sistem, ürettiği hormonlar aracılığıyla sinyaller ileterek insan davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Hormonlar; ruh hali, stres yanıtı, cinsel davranışlar, öğrenme, hafıza, saldırganlık gibi pek çok davranışsal özelliği düzenlemede önemli rol oynamaktadır. İnsanda endokrin

sisteme ait hücreler tarafından üretilen hormonlar, hedef organlar ve davranışla ilişkili temel işlevleri (Hall, 2020; Hillis vd., 2020; Urry vd., 2021; Widmaier vd., 2019) Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. İnsan davranışlarını kontrol eden endokrin sistem hormonları, hedef organları ve davranışsal işlevleri

Endokrin Bez	Hormon(lar)	Hedef Organ /Sistem	Davranışsal İşlevler
Hipotalamus	Gonadotropin salgılatıcı hormon (GnRH), Kortikotropin salgılatıcı hormon (CRH), Oksitosin, Vazopressin	Hipofiz bezi, limbik sistem	Cinsel davranış, stres tepkisi, bağlanma ve sosyal davranışlar
Hipofiz (ön ve arka)	ACTH, TSH, LH, FSH, GH, Prolaktin, Oksitosin, ADH (Vazopressin)	Tiroid, böbreküstü, gonadlar, meme bezleri	Stres, büyüme, üreme, doğum ve emzirme davranışı, bağlanma
Tiroid Bezi	Tiroidin (T ₄), Triiyodotironin (T ₃)	Tüm hücreler	Metabolizma hızı, enerji düzeyi, dikkat ve bilişsel işlevler
Paratiroid Bezi	Parathormon (PTH)	Kemikler, böbrek	İkincil etki olarak davranışsal aktiviteyi mineral dengesi yoluyla etkileyebilir
Adrenal Korteks	Kortizol, Aldosteron	Karaciğer, kas, bağışıklık sistemi	Stres tepkisi, motivasyon, enerji regülasyonu
Adrenal Medulla	Adrenalin, Noradrenalin	Kalp, damarlar, beyin	Akut stres ("savaş ya da kaç"), uyanıklık, korku, saldırganlık
Pankreas (Langerhans adacıkları)	İnsülin, Glukagon	Kas, karaciğer, yağ dokusu	Açlık-tokluk hissi, enerji yönetimi, bilişsel işlevler
Gonadlar (Yumurtalık ve Testis)	Östrojen, Progesteron, Testosteron	Üreme organları, beyin	Cinsel davranışlar, kimlik, agresyon, sosyal etkileşim
Epifiz Bezi	Melatonin	Beyin, sirkadiyen sistem	Uyku-uyanıklık döngüsü, biyolojik ritimler, mevsimsel davranışlar
Timus	Timozin	Bağışıklık sistemi	Dolaylı olarak sosyal bağlanma ve gelişimsel davranışlara etkisi olabilir

1.2. Psikolojik Danışman Eğitiminde Fizyolojik Psikolojinin Rolü

Son yıllarda, psikolojik danışmanlığa yönelik araştırmalarda yenilikçi yaklaşımlar ve multidisipliner bakış açıları vurgulanmakta ve en hızlı gelişen alanlardan birinin nörobiyoloji olduğunu görülmektedir (Zilcha-Mano & Ramseyer, 2020). Duenyas ve Luke (2019) psikolojik danışmanların danışmanlık becerilerinde giderek artan bir biçimde nörobilim üzerinde durduğuna dikkat çekmektedir. Buna paralel olarak, Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyon Konseyi (CACREP) tarafından kabul edilen 2016 standartları, profesyonel danışmanların insan gelişimini ve ruh sağlığını etkileyen nörolojik faktörleri anlamalarını gerektirir (CACREP, 2015). Lorelle ve Michel (2017), nöroplastisite, stres tepkileri ve beyin gelişimi gibi nörobilim konularının danışmanlık eğitime ve ayrıca süpervizyona dahil edilmesinin, danışman uygulamalarına ilişkin nörobiyolojik bakış açısının daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağladığını belirtmektedir.

Sadece teorik bilgi düzeyinde değil, pratik uygulamada da nörobilim önemli görünmektedir. Örneğin, araştırmalar, terapi etkinliği ve terapötik ilişki için nörobiyoloji bilgisinin kritik olan psikolojik faktörler olduğunu göstermektedir (Deits-Lebehn vd., 2020). Mevcut literatür bu konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmayı içerse de mevcut yayınlar nörobilimin psikolojik danışma alanına entegre edilebileceği çeşitli başlıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Deits-Lebehn vd., 2020). Bu da alanda yetişmekte olan uzmanların iyi bir fizyolojik psikoloji bilgi alt yapısına ve nörobilim bakış açısına sahip olma gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

1.3. Fizyolojik Psikoloji Hakkındaki Kavram Yanılgıları

Psikoloji eğitimi, öğrencilerin insan davranışlarını ve zihinsel süreçleri bilimsel temellerle anlamalarını amaçlar. Ancak psikoloji, popüler mitlerin ve kavram yanılgılarının sık olarak olduğu alanlardan biridir (Gardner & Brown, 2013). Psikolojideki kavram yanılgıları, bilimsel kanıtlarla açıkça çelişen ve özellikle psikoloji alanında sıkça karşılaşılan yanlış inançlardır (Murti vd., 2021). Bu yanılgılar; sinir hücrelerinin işleyişi, nörotransmitterlerin rolü, hormonların davranış üzerindeki etkileri gibi temel konularda bilimsel hataların oluşmasına neden olmaktadır (Howard-Jones, 2014). Lilienfeld (2010) beyin ve davranış, bilinç, duygu ve motivasyon gibi birçok konuda kavram yanılgılarının varlığına işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle, psikoloji alanında yetişen uzmanların fizyolojik psikoloji alanında bazı kavram yanılgılarına sahip olduğu düşünülmektedir.

Psikolojideki kavram yanılgılarının hem eleştirel düşünme becerileriyle hem de bilişsel süreçleri düzenleyen yürütücü işlevlerle yakından ilişkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Murti vd., 2021). Alanyazında psikoloji konusunda kavram yanılgılarının giriş seviyesinde lisans öğrencilerinde yaygın olarak görülmektedir (Taylor & Kowalski, 2012). Psikolojik danışman adayları, bireylerin psikolojik ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitim alırken, aynı zamanda bu tür yanlış inançların etkisi altında olabilmektedirler. Örneğin, "beynin yalnızca %10'unu kullanırız" gibi yaygın bir yanlış inanış, nörolojik süreçlerin yanlış anlaşılmasına yol açabilir. Bu tür mitler, öğrencilerin sinirbilimsel süreçleri anlamalarını engelleyebilir ve bilimsel düşünme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Font ve diğerleri (2023) beyin, davranış ve biliş dair pek çok yanlış olduğuna işaret etmektedir. Bu yanılgıların pek çok olumsuz sonucundan bahsetmek mümkündür.

Miller (2010) psikolojik fenomenleri hem mantıksal hem de klinik açıdan sistematik olarak yanlış ele alındığına dikkat çekmekte ve üç iddiayı ele almaktadır; (1) modern bilişsel, duygusal ve klinik sinirbilimde baskın ifade, psikoloji/biyoloji nedenselliğinin nasıl işlediğini bildiğimizi varsaymaktadır, ancak bu mümkün değildir (2) bu konuların bilindiğine dair varsayım entelektüel, klinik ve politika düzeyinde maliyetlidir; ve (3) psikoloji, biyoloji ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi mevcut biçimlerde çerçevelemeye devam etmek ilerlemeleri engelleyebilecektir. Burada da dikkat çekildiği gibi oldukça dinamik olan biyoloji ve psikoloji pek çok bilinmez konusunda yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Bunun yanında mevcut sınırlı bilgi ve geleneksel, kendini yenilemeyen bir bilgi yeterince etkin değildir hatta zarar verici olabilir ve bu alanlardaki yenilikleri takip etmek bir gerekliliktir.

Kavram yanılgıları, eğitim süreçlerinde önemli sorunlara yol açabilmektedir. Yanlış inançlar, öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmalarını engelleyebilir ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Dekker, Lee, Howard-Jones, & Jolles, 2012). Bu nedenle, eğitimcilerin kavram yanılgılarını tespit etmeleri ve düzeltici stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Etkili bir yaklaşım, öğrencilerin mevcut yanlış inançlarını ortaya koymak ve bu inançları bilimsel kanıtlarla çürütmektir. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir ve bilimsel düşünme süreçlerine olan güvenlerini artırabilir (Howard-Jones, 2014). Psikolojiye dair kavram yanılgılarının ne düzeyde yaygın olduğu ve bunları değiştirmek yapılabilecekler geçerli değerlendirme yöntemlerine ile yakından ilişkilidir (Taylor & Kowalski, 2012). Kavram yanılgılarını tespit etme en yaygın değerlendirme yöntemi doğru/yanlış anketi olarak karşımıza çıkmaktadır (Taylor & Kowalski, 2012). Popüler kavramların yanlışlığını ortaya koymak aynı zamanda eğitsel bir katkı sunmak amacıyla, psikolojideki kavram yanılgılarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır (Murti vd., 2021). Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı aday psikolojik danışmanların fizyolojik psikoloji alanındaki kavram yanılgılarını incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi, ilişkilendirilmesi veya entegre edilmesiyle, tek bir veri türünün sağlayamayacağı bir problem veya araştırma sorununun daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Plano Clark, 2018). Durum çalışması, belirli bir olgunun, olayın, bireyin ya da grubun derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayan nitel bir araştırma desendir. Yin'e (2018) göre durum çalışmaları, araştırmacıların "gerçek yaşam bağlamı içinde güncel bir olguyu kapsamlı biçimde anlamalarını" mümkün kılar. Bu desen, özellikle kavram yanlışları gibi karmaşık, bağlama duyarlı ve bireysel farklılıklara dayalı olguların analizinde sıklıkla tercih edilmektedir (Creswell & Poth, 2018). Eğitim araştırmalarında da durum çalışmaları, bireylerin bilişsel yapılarındaki yanlış anlamaları, öğrenme süreçlerini ve bunların bağlamsal faktörlerle ilişkisini ortaya koymak açısından değerli bir yöntem olarak görülmektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Karma yöntemli durum çalışması; bir durumun (örneğin, bir eğitim programı, bir grup öğrenci veya belirli bir uygulama) hem nicel hem de nitel veriler kullanılarak kapsamlı bir şekilde incelendiği araştırma desendir. Bu yaklaşımda, nicel veriler (başarı testi sonuçları, doğru/yanlış sayıları) "durum"un kapsamını, dağılımını ve genel performansını belirlerken; nitel veriler (öğrenci/öğretmen görüşleri) nicel sonuçların nedenlerini, bağlamını ve derinlemesine anlamını açıklar ve destekler. Bu çalışmada, bu yöntem psikolojik danışmanlık öğrencilerinin fizyolojik psikolojiye ilişkin öğrenmelerinin derinlemesine incelemek amacıyla tercih edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini, 18'i kadın ve 3'ü erkek olmak üzere toplam 21 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 19 ile 38 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 23,05 (SD = 4,02)'tir. Örneklemin büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır ve bu durum, genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin ağırlıklı olarak temsil edildiğini göstermektedir. Katılımcılar hizmet öncesi psikolojik danışman adaylarından oluşmaktadır ve tamamı daha önce fizyolojik psikoloji dersini aldığını beyan etmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çoktan seçmeli sorulara ve buna dair güven düzeylerine yer verilmiş, tüm bunların yanında kavram yanlışları açık uçlu sorular yardımıyla da incelenmiştir. Veri toplama araçları olarak iki ayrı araç kullanılmıştır. Birincisi, araştırmacılar tarafından literatür dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. İkincisi ise araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi değerlendirme formudur.

2.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle, sinir sistemi ve beyin işlevleri gibi temel fizyolojik psikoloji konularını kapsayan 12 adet açık uçlu sorudan oluşan bir taslak soru seti geliştirilmiştir. Soru seti, fizyolojik psikoloji öğretimi konusunda deneyime sahip bir biyoloji uzmanı akademisyen ile psikolojik danışmanlık alanında görev yapan bir akademisyen tarafından hazırlanmıştır. Ardından, taslak form fizyolojik psikoloji alanında uzman bir akademisyen ve psikolojik danışmanlık alanında uzman bir akademisyen tarafından içerik, kapsam ve dil açısından incelenmiştir. İki soru içerik ve dil yeterliği açısından araştırmanın amacıyla uyumlu olmadığı için uzman görüşleri doğrultusunda formdan çıkarılmıştır. Süreç sonunda formun kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılmış ve formun nihai hâline ulaşmadan önce, görüşme sorularının açıklığı ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla üç hizmet öncesi psikolojik danışmana pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve formun son şekli verilmiştir. Bu süreç, görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik sistematik bir strateji olarak planlanmıştır (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018). Ayrıca, görüşme formunun nihai versiyonu tekrar uzmanlar tarafından incelenmiş ve soruların araştırma amacına uygunluğu teyit edilmiştir.

2.5. Bilgi Değerlendirme Formu

Bu çalışmada kullanılan “Bilgi Değerlendirme Formu”, fizyolojik psikoloji alanında uzmanlaşmış iki akademisyen tarafından geliştirilmiştir. Formun hazırlanma sürecinde, hizmet öncesi psikolojik danışmanların mesleki yeterlikleri açısından temel kabul edilen bilgi alanları belirlenmiştir. Özellikle davranışı yönlendiren biyolojik süreçlere ilişkin kavramlar (ör. hormonlar, sinir sistemi, stres ve beyin işlevleri) odak noktası olarak alınmıştır. Nitekim alan yazında psikolojik danışman adaylarının biyopsikolojik temellere ilişkin yeterliklerinin, danışan davranışlarını anlama ve açıklama süreçlerinde kritik önemde olduğu vurgulanmaktadır (Carlson, 2019). Form, bu kapsamda 12 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Sorular; refleksler, sinir sistemi yapıları, öğrenme türleri, limbik sistem işlevleri, stres yanıtı ve endokrin sistem gibi temel konuları kapsamaktadır. Bu sorular, davranış biyolojisine ilişkin temel bilgilerin yoklanması yanı sıra, katılımcıların psikolojik süreçleri biyolojik mekanizmalarla ilişkilendirebilme becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Fizyolojik psikoloji literatürü, bu tür temel bilgilerin psikolojik danışmanların mesleki uygulamalarında etkili bir değerlendirme ve müdahale için gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Breedlove & Watson, 2020; Kalat, 2022).

Geliştirilen Bilgi Değerlendirme Formunun geçerlik ve güvenirliği, çok boyutlu bir süreç izlenerek sağlanmıştır. Öncelikle içerik geçerliği kapsamında, soruların alan yeterliği açısından uygunluğu fizyolojik psikoloji alanında uzman iki akademisyen (Prof. Dr., Doç. Dr.) tarafından değerlendirilmiştir. Bu uzmanlar, formda yer alan soruların hizmet öncesi psikolojik danışmanlar için gerekli temel kavram ve bilgilerle (örn. hormonlar, sinir sistemi, stres, beyin işlevleri) uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. İçerik geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşlerinin kullanımı, ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın olarak önerilen ve kabul gören bir yöntemdir (Boateng vd., 2018). Ayrıca form, psikolojik danışmanlık alanında uzman üçüncü bir akademisyen tarafından incelenmiş ve uzman geri bildirimlerine göre son hali verilmiştir. Bu süreç, ölçme aracının kapsamının alanın temel bilgi yapısıyla tutarlılığını güçlendirmiştir. Yapı geçerliği açısından, formun katılımcılardan yalnızca doğru yanıtı seçmelerini değil, aynı zamanda yanıtlarına ilişkin güven düzeylerini belirtmelerini istemesi, ölçme aracına özgün bir boyut kazandırmaktadır. Bu yaklaşım, kavramsal bilgi ile bilgiye dair güven arasındaki ilişkinin incelenmesine imkân tanımakta ve olası kavram yanılgılarının belirlenmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır. Literatürde, yanıt güveninin ölçülmesinin bireylerin kavramsal anlayışlarının derinliğini değerlendirmede kritik olduğu belirtilmektedir (Kruger & Dunning, 1999). Böylece form, hem kognitif bilgi düzeyini hem de metabilşel farkındalığı aynı anda değerlendirebilen iki boyutlu bir ölçme aracı niteliği taşımaktadır. Bilgi formunda yer alan örnek sorular Tablo 3’te verilmiştir.

Table 3. Örnek sorular

Örnek-1: Wernicke alanında hasar olan hastalar hangisini yaparken zorlanırlar? A) Kol ve bacakların hareketlerinin eşgüdümünde B) Yüzleri tanıma C) Konuşmada D) Dili anlamakta E) Ağrıyı algılamada	Örnek-2: Limbik sistemin bir parçası olan hipokampusun asıl işlevi aşağıdakilerden hangisidir? A) Görsel bilgiyi işlemek B) Otonom işlevleri düzenlemek C) Duygusal tepkileri düzenlemek D) Motor hareketleri kontrol etmek E) Hafıza oluşumuna katkı sağlamak

Ayırt Edicilik İndeksi (D), bir test maddesinin (sorusunun) testi alanları başarı düzeylerine göre ne kadar iyi ayırdığını gösteren istatistiksel bir ölçüdür. Bir diğer deyişle, o soruyu bilen başarılı öğrencilerle bilemeyen başarısız öğrencileri birbirinden ayırma gücünü ifade eder. Güçlük indeksi (p), bir soruyu doğru cevaplayan öğrencilerin oranını gösterir. 1-p değeri ise (q), soruyu yanlış cevaplayan veya boş bırakan öğrencilerin oranını gösterir. Araştırmada geliştirilen bilgi formunun madde ayırt edicilik indeksi (D) ve güçlük indeksi (p) Tablo 4’de verilmiştir.

Table 4. Ayırt edicilik ve güçlük indeks değerleri

Madde	PU	PA	(D = PU – PA)	P	q = 1 – p	Yorum
M-1	0.80	0.00	0.80	0.28	0.71	Mükemmel
M-2	0.40	0.00	0.40	0.13	0.86	Mükemmel
M-3	0.30	0.00	0.30	0.07	0.92	Oldukça İyi
M-4	0.90	0.30	0.60	0.52	0.47	Mükemmel
M-5	0.30	0.00	0.30	0.13	0.86	Oldukça İyi
M-6	0.20	0.00	0.20	0.07	0.92	Kullanılabilir
M-7	0.90	0.30	0.60	0.52	0.47	Mükemmel
M-8	0.40	0.00	0.40	0.23	0.76	Mükemmel
M-9	0.60	0.00	0.60	0.28	0.71	Mükemmel
M-10	0.90	0.30	0.60	0.52	0.47	Mükemmel
M-11	0.50	0.00	0.50	0.23	0.76	Mükemmel
M-12	0.80	0.10	0.70	0.39	0.60	Mükemmel

KR-20 güvenilirlik katsayısı, testin iç tutarlılığını ölçer. Araştırma kapsamında geliştirilen bilgi formunun güvenilirlik katsayısı 0.8795 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, testin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

2.6. Veri Analizi

Görüşme formunda yer alan on açık uçlu soru, katılımcıların fizyolojik psikolojiye ilişkin öğrenmelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Her bir soruya verilen yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Braun & Clarke, 2006). İki bağımsız kodlayıcı ilk kodlama sürecini yürütmüş ve yorumlamada tutarlılık ve güvenilirlik sağlamak için bir kod kitabı oluşturulmuştur (Creswell & Poth, 2018). Katılımcılar arasında yanıtların dağılımını belirlemek için her tema ve kod için frekans tabloları oluşturulmuştur. Bulguların zenginliğini ve derinliğini artırmak için, titiz nitel raporlama süreciyle uyumlu olarak doğrudan alıntılar da çalışmaya dahil edilmiştir (Nowell ve diğerleri, 2017). Değerlendirme sürecinde özellikle bilimsel doğrularla çelişen, popüler mitlere dayanan ya da eksik/yanlış bilgi içeren ifadeler kavram yanılgısı kategorisine dâhil edilmiştir. Yanıtların analizinde hem kavramsal doğruluk hem de açıklamaların gerekçelendirilme düzeyi dikkate alınmıştır. Örneğin, beyin yarımkürelerinin işlevlerine ilişkin popüler mitlere (ör. sağ beyin yaratıcılığı yönetir, sol beyin mantıksal düşünmeyi kontrol eder) yapılan atıflar kavram yanılgısı olarak kodlanmıştır (Corballis, 2014).

Çalışmanın bilgi değerlendirme aşamasında nicel veriler, katılımcıların her çoktan seçmeli maddeye verdiği yanıtların dağılımını sunmak için frekans tabloları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu tablolar, yalnızca katılımcıların doğru veya yanlış yanıt verip vermediğini göstermekle kalmamış, aynı zamanda yanıtlarına ilişkin güven düzeylerini de yansıtmıştır. Frekans tabloları, araştırmacıların eğilimleri ve yaygın yanlış anlamaları açık ve düzenli bir şekilde belirlemelerine olanak tanıdığı için betimleyici istatistikler analizde temel olarak kabul edilir (Gravetter ve Wallnau, 2016). Eğitim ve psikolojik araştırmalar bağlamında, frekans tabloları öğrenme boşluklarını belirlemek ve öğretimsel iyileştirmeleri bilgilendirmek için özellikle değerlidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2018; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Katılımcıların doğruluğunu güven düzeyleriyle bütünleştirerek, bu yaklaşım aynı zamanda algılanan ve gerçek bilgi arasındaki uyumu göstererek, aşırı güven veya belirsizlik potansiyel alanlarına ilişkin içgörüler sunmuştur.

2.7. 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. Karşılaşılabilecek 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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’nun 14.05.2025 tarih ve 25/ 163 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak psikolojik danışmanlık öğrencilerinin beyin ve zihin ilişkisine yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Table 5. Beyin ve zihin ilişkisine dair görüşler

Theme	Code	F
Beyin-Zihin İlişkisi	Beyin ve Zihin Ayrımı	18
	Zihin Fonksiyonları ve Soyutluğu	15
	Beynin nörolojik işleyişi	8
	Bilgi Eksikliği ve Belirsizlik	4
	Beyin ve Zihin Arasındaki İlişki	3
Nöronlar ve Uyarı İletimi	Nöronların Tanımı ve Görevi	20
	Uyaran iletimi (impuls)	9
	Nöronların Konumu ve İşlevi	5
	Bilgi eksikliği	1
Beyin Gelişimi	Gelişim Hızı ve Dönemlere Göre Değişim	20
	Beyin gelişimi sürekliliği	15
	Gelişimin tamamlanma yaşları	7
	Bilinmiyor / emin değil	1

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların “zihin” kavramını daha çok soyut, düşünsel ve işlevsel bir yapı olarak görürken beyni ise fiziksel bir araç olarak algıladıklarını göstermektedir. Bazı katılımcılar konuya nörolojik yaklaşırken, bazıları felsefi yaklaşmış ya da bilgisi olmadığını belirtmiştir. Çalışmada, sinir sistemi temel kavramlarının (nöron yapısı, sinaps, aksiyon potansiyeli) genel olarak doğru tanımlandığı ancak daha ayrıntı içeren yapısal farkındalıklara dair bilgilerin (örn. nöronun dendrit, akson gibi bölümleri) eksik olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunun beyin gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini düşündüğü görülmektedir. “Gelişim hızı değişir” ve “ergenlik/bebeklik dönemlerinde hızlı gelişim olur” gibi görüşler, konuyla ilgili katılımcıların doğru bilgiler taşıdıklarını göstermektedir. Bunun yanında, bazı katılımcıların sahip olduğu “16 yaşında gelişim tamamlanır” gibi görüşler, eğitimde bazı temel yanlış bilgiler olduğuna dikkat çekmektedir. Katılımcıların beyin ve duyu ilişkisine yönelik görüşleri Tablo 6’te sunulmuştur.

Table 6. Beyin ve duyu ilişkisine dair görüşler

Tema	Kod	Açıklama	F
Beyin Bölgeleri	Amigdala	Duyguların işlenmesinde rol	19
	Prefrontal Korteks	Duyguları düzenler	6
	Hipotalamus	Duygusal tepkileri yönetir	4
	Talamus	Duyguların iletilmesinde rol	4
	Diğer Bölgeler	Frontal Lob, Limbik Sistem, Hipokampus, Sağ Yarımküre	7
	Bilgi Eksikliği	Beyin bölgeleri hakkında bilgi yok	2
Neurotransmitterler	Dopamin	Genel duyu düzenlemesi üzerindeki etkisi	21
	Serotonin	Mutluluk ve enerji ile ilişkili	12
	Genel Etki	Mutluluk, keyif ve enerji ile ilişkili	9
	Bilgi Eksikliği	Nörotransmitterler hakkında bilgi yok	2
Hormonlar	Genel	Genel fizyoloji ve davranış üzerindeki etkisi	20
	Duyu	Spesifik etkileri	16
	Spesifik Hormon	Cilt, kilo, ergenlik ve cinselliğe etkisi	12
	Fiziksel	Hormonların duygusal ve psikolojik etkileri	5
	Bilgi Eksikliği	Hormonlar hakkında bilgi yok	1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu en az bir beyin bölgesini duygularla ilişkilendirdiği görülmüştür. Nörotransmitter (serotonin, dopamin) bilgisinin kodlara dahil edilmesi, katılımcıların sadece yapısal değil aynı zamanda kimyasal olarak da duyu sürecindeki işleyişten

haberdar olduğuna dikkat çekmektedir (Tablo 6). Katılımcılar, nörotransmitterleri genellikle mutluluk, enerji, haz ve heyecan gibi pozitif duygularla ilişkilendirmiştir. Bu sonuçlar, yaygın olarak serotonin ve dopaminin rollerine dair teknik terimlerin (hormon vs. nörotransmitter gibi) karıştırıldığına dikkat çekmektedir. Katılımcıların hormonların çok boyutlu etkilerini (duygusal, fizyolojik, davranışsal) büyük ölçüde doğru şekilde kavradığı ancak bu kavrayışta birtakım eksiklikler olduğu görülmektedir. Araştırmada, beynin işlevsel yapısı ve çevresel etkilere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Beynin işlevsel yapısı ve çevresel etkiler

Tema	Kod	Açıklama	F
Beyin Yarımküreleri	Sol Yarımküre	Mantıksal düşünme, sayısal beceri ve dil işlevleri	16
	Sağ Yarımküre	Yaratıcılık, duygu, görsel-uzamsal işlem beceriler	12
	Genel İşlevler	Beyin yarımkürelerinin farklı genel işlevleri	6
	Bilgi Eksikliği	Yarımkürelere dair bilgi eksikliği	3
Stresin Beyin Üzerindeki Etkisi	Nöron Tanımı	Nöronların temel tanımı ve öğrenmedeki rolü	20
	Nöron Konumu	Nöronların beyindeki konumu ve iletişim rolü	5
	Uyaran İletimi	Uyarı iletimi ve sinapslar arası iletişim	9
	Bilgi Eksikliği	Nöron ve impuls hakkında bilgi eksikliği	1
Psikosomatik Semptomlar	Semptom Doğası	Psikosomatik belirtilerin stres ve duygusal sıkıntıyla ilişkisi	22
	Beynin Uyarısı	Semptomların beynin stres uyarısı ve savunma mekanizması olarak görülmesi	3
	Semptom Kaynağı	İfade edilmeyen duygular ve olumsuz düşüncelerle bağlantılı	2
	Bilgi Eksikliği	Psikosomatik semptomlar hakkında bilgi eksikliği	2

Katılımcıların hormonların çok boyutlu etkilerini (duygusal, fizyolojik, davranışsal) büyük ölçüde doğru şekilde kavradığı ancak bu kavrayışta bir takım eksiklikler olduğu görülmektedir. Araştırmada, beynin işlevsel yapısı ve çevresel etkilere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Stresin bilişsel ve psikolojik işlevlere etkisi, stresin beyin yapılarına fiziksel etkisi, stresin davranışsal sonuçları, fiziksel etkileri ve dengelenmesi gerekliliğine dair görüşler bulunmaktadır. Sonuçlar, katılımcıların çoğunun psikosomatik semptomları duygusal durumların fiziksel bedene yansması olarak gördüğünü, ancak kavramsal bilgi düzeylerinin farklılaştığına işaret etmektedir. Bağımlılık konusunda en sık vurgulanan nedenlerini, aile ve arkadaş etkisi (sosyal çevre), psikolojik ihtiyaçlar ve mutluluk hormonları olduğu görülmektedir. Katılımcılar biyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel pek çok faktörü bağımlılık nedeni olarak algıladığı görülmektedir. Bunun yanında bu konuda bilgisi olmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Bağımlılığın sebeplerine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur. Bağımlılık konusunda en sık vurgulanan nedenlerini, aile ve arkadaş etkisi (sosyal çevre), psikolojik ihtiyaçlar ve mutluluk hormonları olduğu görülmektedir. Katılımcılar biyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel pek çok faktörü bağımlılık nedeni olarak algıladığı görülmektedir. Bunun yanında bu konuda bilgisi olmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Tablo 8. Bağımlılığın sebeplerine dair görüşler

Tema	Kodlar	F
Sosyal ve Çevresel Etkenler	Aile ve arkadaş çevresi etkisi, sosyoekonomik durum, dijital cihazlar	28 (13+12+2+1)
Biyopsikososyal Nedenler	Psikolojik ihtiyaçlar, kendini kanıtlama, yalnızlık, genetik yatkınlık, frontal lob disfonksiyonu, mutluluk hormonları	16 (4+2+1+1+1+3+4)
Madde ve Davranışsal Etkiler	Madde etkisi, bağımlılık başlangıcı (merak), gelişim dönemi etkisi	6 (2+1+2+1)
Bilgi Eksikliği	Bağımlılık hakkında bilgi eksikliği	3

Çalışmanın bu bölümünde, veriler katılımcıların bilgi düzeylerinin farklı konularda değiştiğini ve cevaplarının doğruluğuna ilişkin değerlendirmelerinin de farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 9). Özellikle bazı katılımcılar cevaplarına yüksek güven duymalarına rağmen yanlış cevaplar vermişlerdir.

Tablo 9. Katılımcıların bilişsel ve nöropsikolojik bilgi sorularına ilişkin doğruluk ve güven düzeyleri

Soru Konusu	Doğru (Emin / Emin Değil)	Yanlış (Emin / Emin Değil)	Toplam doğru	Toplam yanlış	Toplam katılımcı
Refleks	4 / 7	3 / 7	11	10	21
Beyin ve denge	1/5	2 / 13	6	15	21
Sinir sistemi	1 / 1	7 / 12	2	19	21
İçgüdü	18 / 3	-	21	0	21
Beyin bölgeleri ve işlevleri	2 / 1	1 / 17	3	18	21
Wernicke alanı	3 / 1	6 / 11	4	17	21
Klasik koşullanma	19 / 2	-	21	0	21
Böbreküstü bezleri	5 / 4	1 / 11	9	12	21
Hipokampus	9 / 2	3 / 7	11	10	21
Stres ve fizyoloji	20 / 0	0 / 1	20	1	21
Hormonlar	0 / 2	7 / 12	2	19	21
Büyüme hormonu	6 / 9	2 / 4	15	6	21

Katılımcılar içgüdü (S4), klasik şartlanma (S7), stres ve fizyoloji (S10) gibi temel psikolojik kavramlarla ilgili soruları yanıtlamada daha yüksek doğruluk göstermiştir. Buna karşılık, beyin bölgeleri (S5), Wernicke alanı (S6) ve hormonlar (S11) dahil olmak üzere nörobiyolojik içerik içeren sorularda doğruluk oranının önemli ölçüde azaldığı görülmektedir. Bu, bilişsel ve davranışsal psikolojiye nispeten güçlü bir kavrayışa, ancak biyolojik psikoloji kavramlarını anlamada dikkate değer bir boşluğa işaret etmektedir.

Genel olarak, doğru cevap veren katılımcılar daha yüksek güven seviyeleri bildirirken ("Eminim"), yanlış cevap verenler ise belirsizlik bildirme olasılıklarının daha yüksek olduğu ("Emin değilim") görülmüştür. Ancak, belirli durumlarda—özellikle S3 (sinir sistemi) ve S11 (hormonlar)—önemli sayıda katılımcı yüksek güvenle yanlış cevaplar vermiştir. Bu, yanlış bilgiye aşırı güvenin varlığını düşündürmektedir, bu da kalıcı yanlış anlamalara veya bilişsel önyargılara diğer bir ifade ile kavram yanlışlarına işaret edebilir.

S4 (İçgüdü) ve S7 (Klasik şartlanma) katılımcıların hemen hemen hepsi tarafından doğru cevaplanmış ve katılımcıların çoğu yüksek güven ifade etmiştir. S10 (Stres ve fizyoloji) da katılımcılar hem yüksek doğruluk hem de güçlü güven göstermişlerdir. S3 (Sinir sistemi), S5 (Beyin bölgeleri ve işlevleri), S6 (Wernicke alanı) ve S11 (Hormonlar) en düşük doğru yanıt sayısına sahiptir. Bu sorularla ilişkilendirilen düşük güven düzeyleri (özellikle yanlış yanıtlayanlar arasında) psikolojinin biyolojik yönlerindeki bilgi boşluklarını vurgulamaktadır. Bazı örneklerde, yanlış cevap veren katılımcılar yine de cevaplarından emin olduklarını bildirmişlerdir. Özellikle S3 ve S11'de belirgin olan bu fenomen, gerçek bilgi ile algılanan anlayış arasında bir kopukluğa işaret etmekte kavram yanlışlarına dikkat çekmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın sonucunda psikolojik danışman adayların fizyolojik psikoloji alanında bazı kavramları doğru kullanmakla birlikte bazı kavramları ise yeterince doğru kullanmadıkları görülmüştür. Psikolojik danışmanlık mesleği biyopsikososyal bütüncül bir bakış açısının önemli olduğu bir meslek alanıdır. Çalışmalar psikoloji alanında kavram yanlışlarının oldukça yaygın olduğuna işaret etmektedir (Howard-Jones vd., 2009; Lilienfeld vd., 2010).

Bu çalışmanın bulguları, psikolojik danışman adaylarının zihin ve beyin arasında bir ayrım yaptığını göstermiştir. Alanyazındaki çalışmalar da benzer bir bulguya işaret ederek, zihin-beyin ilişkisini sıklıkla birbirinden ayrı yapılar olarak kavramsallaştırıldığını, bunun da bilişsel ve nörobiyolojik süreçler bakımından bütüncül bakış açısını zorlaştırabileceği vurgulanmaktadır (Goswami, 2006; Lilienfeld vd., 2010). Bunun yanında, sinir sistemi ile ilişkili temel kavramların genel olarak doğru kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgu, psikolojik danışmanlık eğitiminde alınan derslerin belli bir bakış açısı sağladığına işaret edebilir. Bununla beraber, nöronun yapısal ve işlevsel özellikleri gibi bilgilerin yüzeysel olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu ile tutarlı olarak, psikoloji öğrencilerinin nöronal iletim, sinaptik süreçler ve beyin bölgelerinin işlevleri gibi konularda bir takım kavram yanlışlarına sahip olduklarına işaret etmektedir (Howard-Jones vd., 2009).

Bu çalışmada, katılımcıların birçoğu nöroplastisiteye dair farkındalığa işaret edecek biçimde beyin gelişiminin yaşam boyu sürdüğünü belirtmiştir. Bununla beraber bazı katılımcıların gelişimin erken yaşta tamamlandığına dair vurgusu dikkat çekmiştir. Güncel nörobilimsel araştırmalar, bu geleneksel yaklaşımların aksine beynin yapısal ve işlevsel değişimlerinin yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de devam ettiğini belirtmektedir (Kolb & Gibb, 2011; Siegel, 2012).

Bu çalışmada, aday psikolojik danışmanların duyguları belirli nörotransmitterlerle ilişkilendirildikleri, ancak özellikle serotonin ve dopaminin konusunda yüzeysel bilgiler sundukları görülmektedir. Bu bulgu ile tutarlı olarak, serotonin sıklıkla “mutluluk hormonu”, dopamin ise yalnızca “ödül kimyasalı” olarak belirtilmekte ve bu indirgemeci yaklaşımın öğrenciler ve uygulayıcılar arasında yaygın olduğu belirtilmektedir (Lilienfeld vd., 2010). Nörotransmitterlerin ise sadece bu işlevlere değil bunun yanında, duygu düzenleme, motivasyon, öğrenme ve yürütücü işlevler gibi çok sayıda bilişsel ve duygusal sürece katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Carlson & Birkett, 2021). Katılımcıların hormonların rolüne ilişkin farkındalığın görece yüksek olması, biyolojik sistemlerin çevresel ve psikososyal etmenlerle etkileşim içinde ele alınabildiğini göstermektedir (Sapolsky, 2017; Siegel, 2012). Bu doğrultuda, psikolojik danışman adaylarının biyolojik temelli bir bakış açısına sahip olduğunu ancak kavramsal ayrıntıların yetersiz olduğunu göstermektedir. Alanyazında, nörotransmitterlerin tek başına işlevlerinden ziyade, sinir sisteminde etkileşimsel ve bağlam içindeki işlevlerinin anlaşılması daha derin bir bakış açısı sunarak, kavram yanlışlarının azaltılmasında rol oynayabilir (Howard-Jones vd., 2009).

Bulgular, katılımcıların hormonlar, stres, psikosomatik semptomlar ve bağımlılık konularında genel olarak farkındalığa sahip olduklarını göstermekle beraber; bazı kavram yanlışlarına ve mitlere işaret etmiştir. Örneğin sağ/sol beyine dair mitlerin yaygın olduğu ve bazı fizyolojik kavramların bilgi düzeylerinin parçalı ve yer yer hatalı olduğu görülmüştür. Literatürde, özellikle sağ-sol beyin ayrımına dayalı mitlerin yaygınlığı belirtilmektedir (Howard-Jones, 2014; Lilienfeld vd., 2010). Bu yanlış inanışlar, uzmanlar tarafından fizyolojik psikolojiye dair kavramsal netlik ihtiyacına dikkat çekmektedir. Katılımcıların, stres ve psikosomatik belirtileri hormonal süreçler, çevresel etmenler ve psikolojik faktörlerle hep birlikte ele almaları, stresin biyopsikososyal doğasına ilişkin farkındalığa işaret etse de stresin etkileşimsel doğasına vurgu yapılmamıştır. Oysa, stresin fizyolojik sistemlerin yanında bilişsel değerlendirmeler ve sosyal bağlamla etkileşim içinde olduğu belirtilmektedir (Sapolsky, 2017).

Araştırmanın bağımlılığa dair bulgusunda ise, katılımcıların bağımlılığı sosyal çevre, psikolojik ihtiyaçlar ve biyolojik etmenler ile ele alması bütüncül bakış açısına işaret etmektedir. Bağımlılığa dair güncel yaklaşımlar da benzer olarak bağımlılıkta öğrenme süreçleri, bağlanma, genetik ve çevresel etmenler gibi pek çok değişkenin etkin olduğunu vurgulamaktadır (Carlson & Birkett, 2021; Koob & Volkow, 2016). Ancak fizyolojik temelden çok çevre ve aile vurgusu, bağımlılıktaki fizyolojik temel konusundaki bilgi eksikliğine işaret edebilir.

Çalışmanın son bulgusu ise katılımcıların fizyolojik psikoloji konusunda yanlış ya da eksik bilgiye sahip olmalarına karşın cevaplarına yüksek düzeyde güven duymalarıdır. Bu durum, katılımcıların bilgi düzeyleri ile öz değerlendirmeleri arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir. Bu bulgu ile tutarlı olarak, sınırlı bilgiye sahip kişilerin kendi yeterliklerini olduğundan yüksek algılama eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Dunning & Kruger, 1999). Nörobilim ve fizyolojik psikoloji alanlarında karmaşık bilgi, yüzeysel bilgilerin aşırı genellenmesinde rol oynayabilmektedir (Lilienfeld vd., 2010).

Bu çalışmada, aday psikolojik danışmanların fizyolojik psikoloji bilgilerinin kısmen doğru olmakla beraber parçalı, yüzeysel olduğunu ve bazı kavram yanılgıları içerdiğini göstermektedir. Bu bütünsel bilgidен yoksunluk, psikolojik danışman adaylarının ileriki meslek yaşamlarında danışanlarını biyopsikososyal bir çerçevede değerlendirmeyi zorlaştırabileceğini düşündürmektedir. Bu noktadan hareketle, psikolojik danışman eğitiminde nörobilim temelli içeriklere ağırlık verilmesi, kavramsal derinliğin ve uygulamayla ilişkilendirilecek biçimde artması önemli görülmektedir.

Nöromitlerin ve bilimsel olarak geçerliliği olmayan bilgilerin eğitimli profesyonel gruplar arasında da yaygın olduğu görülmektedir (Howard-Jones, 2014). Danışan gelişimini ve değişimini destekleyen terapi süreçlerinin fizyolojik temelleri hakkında hâlâ çok az bilgi olduğuna dikkat çekilmektedir (Deits-Lebehn vd., 2020). Bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak, Michael (1998) üniversite öğrencilerinin fizyolojik tepkilerine dair algıladıkları kavram yanılgılarına dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Gardner ve Brown (2013) psikoloji alanında birçok kavram yanılgısından bahsetmektedir. Bu doğrultuda, psikolojik danışmanlık lisans programlarında fizyolojik psikoloji içeriklerinin kavramsal bütünlük sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerini ayırt edebilmelerini destekleyen pedagojik yaklaşımlar benimsenerek, yanlış bilgiler meta biliş yoluyla azaltılabilir (Bjork vd., 2013; Howard-Jones, 2014). Bunun yanında psikolojik danışman eğitiminde daha fazla davranışın nörobiyolojik ve fizyolojik kökenlerine dair ders içerikleri, alanda yetişecek uzmanlara katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Aleknavičiūtė, V., Lehtinen, E., & Södervik, I. (2023). Thirty years of conceptual change research in biology: A review and meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 41, 100556. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100556>
- Bernstein, D. A., Uttl, B., Cameron, E. L., Herold, D., Khanna, M. M., LaCaille, R., ... McGee, J. (2025). Harnessing the power of introductory psychology to combat misconceptions about psychology. *Psychology Learning & Teaching*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/14757257251329949>
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bolton, D. (2023). A revitalized biopsychosocial model: Core theory, research paradigms, and clinical implications. *Psychological Medicine*, 53(16), 7504–7511. <https://doi.org/10.1017/S0033291723002660>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- CACREP. (2015). *2016 CACREP standards*. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. <https://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/>

- Carlson, N. R. (2019). *Physiology of behavior* (12th ed.). Pearson.
- Carlson, N. R., & Birkett, M. A. (2021). *Physiology of behavior* (13th ed.). Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Corballis, M. C. (2014). Left brain, right brain: Facts and fantasies. *PLoS Biology*, 12(1), e1001767. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001767>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- D'Amato, R. C., Davis, A. S., & Power, K. G. (2021). *Understanding the biological basis of behavior: Developing evidence-based interventions for clinical, counseling and school psychologists*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59162-5>
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Deits-Lebehn, C., Baucom, K. J. W., Crenshaw, A. O., Smith, T. W., & Baucom, B. R. W. (2020). Incorporating physiology into the study of psychotherapy process. *Journal of Counseling Psychology*, 67(4), 488–499. <https://doi.org/10.1037/cou0000391>
- Dunning, D., & Kruger, J. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Field, T. A., Moh, Y. S., Luke, C., Gracefire, P., Beeson, E. T., & Russo, G. M. (2022). A training model for the development of neuroscience-informed counseling competencies. *Journal of Mental Health Counseling*, 44(3), 266–281. <https://doi.org/10.17744/mehc.44.3.05>
- Gardner, R. M., & Brown, D. L. (2013). A test of contemporary misconceptions in psychology. *Learning and Individual Differences*, 24, 211–215.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 406–413. <https://doi.org/10.1038/nrn1907>
- Hillis, J. M., & Kandel, E. R. (2020). *Principles of neural science* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Howard-Jones, P. A., Franey, L., Mashmoushi, R., & Liao, Y. C. (2009). The neuroscience literacy of trainee teachers. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 142–153. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01060.x>
- Kalat, J. W. (2022). *Biological psychology* (14th ed.). Cengage Learning.
- Kolb, B., & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265–276.
- Koob, G. F., & Volkow, N. D. (2016). Neurobiology of addiction: A neurocircuitry analysis. *The Lancet Psychiatry*, 3(8), 760–773. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)00104-8)
- LeDoux, J. (2021). *The deep history of ourselves: The four-billion-year story of how we got conscious brains*. Viking.
- Lilienfeld, S. O. (2010). Confronting psychological misconceptions in the classroom: Challenges and rewards. *APS Observer*, 23(1), 36–39.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J., & Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. Wiley-Blackwell.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

- Ridley, M., vd. (2020). Genetics and behavior: Insights from modern research. *Annual Review of Psychology*, 71, 1–27. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051123>
- Roberts, A. (2023). The biopsychosocial model: Its use and abuse. *Medicine, Health Care and Philosophy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11019-023-10150-2>
- Russo, G. M., Schauss, E., Naik, S., Banerjee, R., Ghoston, M., Jones, L. K., Zalaquett, C. P., Beeson, E. T., & Field, T. A. (2021). Extent of counselor training in neuroscience-informed counseling competencies. *Journal of Mental Health Counseling*, 43(1), 75–93. <https://doi.org/10.17744/mehc.43.1.05>
- Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Penguin Press.
- Sapolsky, R. M. (2021). *Behave: The biology of humans at our best and worst*. Penguin Press.
- Schmoyer, N., Corbin, L., & Robins, L. B. (2023). Integrated behavioral health training in counselor education: A call to action. *Journal of Integrated Primary Care*, 1(1), 1.
- Schroeder, N. L., & Kucera, A. C. (2022). Refutation text facilitates learning: A meta-analysis of between-subjects experiments. *Educational Psychology Review*, 34(2), 957–987. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09656-z>
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). Guilford Press.
- Sinatra, G. M., & Lombardi, D. (2022). Evaluating and changing students' scientific misconceptions: Reflections on conceptual change. *Educational Psychologist*, 57(2), 79–93. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.2005913>
- Taylor, A. K., & Kowalski, P. (2012). Students' misconceptions in psychology: How you ask matters... sometimes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 62–77.
- Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2009). Claude Bernard and the heart–brain connection. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(2), 81–88.
- Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., & Orr, R. B. (2021). *Campbell biology*. Pearson Education.
- Walker, L. O., Avant, K. C., & Bass, M. (2018). Integrating biological, psychological, and social knowledge: Implications for theory, research, and practice. *Journal of Counseling Psychology*, 65(2), 201–215. <https://doi.org/10.1037/cou0000242>
- Widmaier, E. P., Raff, H., & Strang, K. T. (2019). *Vander's human physiology*. McGraw-Hill Education.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Zilcha-Mano, S., & Ramseyer, F. T. (2020). Innovative approaches to exploring processes of change in counseling psychology: Insights and principles for future research. *Journal of Counseling Psychology*, 67(4), 409–419. <https://doi.org/10.1037/cou0000426>

Araştırma Makalesi / Research Article

Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bağlamında Fizyolojik Psikoloji Öğrenmelerinin Derinlemesine İncelenmesi: Bir Durum Çalışması

An In-Depth Examination of Physiological Psychology Learnings within the Context of Psychological Counseling Education: A Case Study

Gökçe SANCAK AYDIN



, Ferhat KARAKAYA



& Mehmet YILMAZ



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.417](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.417)

Geliş/Received: 11/01/2026

Kabul/Accepted: 07/03/2026

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Integrating biological knowledge with psychosocial perspectives strengthens a holistic understanding and enables a more comprehensive interpretation of human behavior (Walker et al., 2018). Therefore, understanding misconceptions related to the biological foundations of human behavior is a fundamental competency not only in terms of academic knowledge but also in the professional training of psychological counselors, enabling them to practice effectively and ethically. Core courses in psychological counselor education programs, such as personality theories and counseling theories, primarily focus on individuals' psychological and social development. However, in Turkey, the number of courses aimed at understanding the biological basis of behavior within psychological counselor training programs is quite limited. Research emphasizes that such low levels of psychological literacy in the field of psychology are unacceptable and highlights their potential negative consequences (Taylor & Kovalski, 2012).

One of the most effective methods for correcting misconceptions is instruction through refutation texts that explicitly challenge scientifically incorrect information. Recent meta-analyses indicate that such instructional strategies have a strong effect on reducing misconceptions, particularly in the context of biology education (Aleknavičiūtė et al., 2023; Schroeder & Kucera, 2022). In this regard, determining pre-service psychological counselors' knowledge levels concerning topics such as the nervous system and hormones will contribute both to the improvement of educational programs and to the enhancement of counselors' professional competencies. Accordingly, the present study aimed to examine misconceptions held by pre-service psychological counselors in the field of physiological psychology.

Method

In this study, data were collected from 21 pre-service psychological counselors studying at a state university who had successfully completed the physiological psychology course. The study sample consisted of 18 female and 3 male participants. Participants' ages ranged from 19 to 38, with a mean age of 23.05 (SD = 4.02). Two data collection tools were used in the study. The first was a semi-structured interview form developed by the researchers based on the relevant literature. The second was a knowledge assessment form, also developed by the researchers.

This study employed a mixed-methods case study design, in which quantitative and qualitative data were collected and analyzed together. This research design is frequently preferred for examining complex, context-dependent, and individually variable phenomena such as misconceptions (Creswell & Poth, 2018). In educational research, case studies are considered an important method for revealing misunderstandings in individuals' cognitive structures, learning processes, and their relationships with contextual factors (Merriam & Tisdell, 2016).

Results and Discussion

The findings of this study revealed that pre-service psychological counselors correctly used some concepts in the field of physiological psychology, while they did not adequately use others. Psychological counseling is a profession in which a biopsychosocial and holistic perspective is of critical importance. Previous studies indicate that misconceptions are quite prevalent in the field of psychology (Howard-Jones et al., 2009; Lilienfeld et al., 2010).

The results showed that pre-service psychological counselors tended to distinguish between the mind and the brain. Similarly, studies in the literature emphasize that the mind–brain relationship is often conceptualized as consisting of separate structures, which may hinder the development of a holistic perspective regarding cognitive and neurobiological processes (Goswami, 2006; Lilienfeld et al., 2010). Additionally, it was observed that basic concepts related to the nervous system were generally used correctly. This finding may suggest that courses taken during psychological counseling education provide a certain foundational perspective. In this study, many participants stated that brain development continues throughout life, indicating awareness of neuroplasticity. However, some participants emphasized that development is completed at an early age. Contrary to these traditional views, current neuroscientific research demonstrates that structural and functional changes in the brain continue into adulthood and old age (Kolb & Gibb, 2011; Siegel, 2012).

The present study also revealed that pre-service psychological counselors associated emotions with specific neurotransmitters but provided only superficial knowledge, particularly regarding serotonin and dopamine. Consistent with this finding, serotonin is frequently discussed in a reductionist manner and such misconceptions are common among students and practitioners (Lilienfeld et al., 2010). However, neurotransmitters are not limited to these functions; they contribute to numerous cognitive and emotional processes such as emotion regulation, motivation, learning, and executive functions (Carlson & Birkett, 2021). Accordingly, it can be suggested that pre-service psychological counselors possess a biologically based perspective but lack sufficient conceptual depth. The literature indicates that understanding the interactive and contextual functions of neurotransmitters within the nervous system, rather than their isolated roles, may provide an important perspective and help reduce misconceptions (Howard-Jones et al., 2009).

The findings further indicated that participants had general awareness regarding hormones, stress, psychosomatic symptoms, and addiction; however, they also held certain misconceptions and myths. For example, myths related to right–left brain dominance were prevalent, and knowledge levels concerning some physiological concepts were fragmented and occasionally inaccurate. The widespread nature of myths based on the right–left brain dichotomy has also been emphasized in the literature (Howard-Jones, 2014; Lilienfeld et al., 2010). These misconceptions highlight the need for greater conceptual clarity in the field of physiological psychology.

The final finding of the study showed that participants reported high levels of confidence in their answers despite having incorrect or incomplete knowledge about physiological psychology. This indicates a discrepancy between participants' actual knowledge levels and their self-assessments. Consistent with this finding, it has been suggested that individuals with limited knowledge tend to overestimate their competence (Dunning & Kruger, 1999). In the fields of neuroscience and physiological psychology, the complexity of information may contribute to the overgeneralization of superficial knowledge (Lilienfeld et al., 2010).

In conclusion, this study demonstrates that while pre-service psychological counselors' knowledge of physiological psychology is partially accurate, it is also fragmented, superficial, and contains certain misconceptions. This situation may hinder their ability to evaluate clients within a biopsychosocial framework in their future professional practice. Therefore, it is considered crucial to emphasize neuroscience-based content in psychological counseling education, increase conceptual depth, and relate this knowledge to practical applications.

Derleme Makale / Review Article

Gençlerin Siyasal Katılımını Artırmak: Okuryazarlık Temelli Eğitimsel Müdahaleler

Increasing Youth Political Participation: Literacy-Based Educational Interventions

Onur GÜLERYÜZ¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.391](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.391)

Geliş/Received: 01/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

Siyasal katılım vatandaşların siyaseti etkileyen faaliyetleri olarak anlaşılır ve bir ülkedeki demokrasinin kalitesini gösteren temel ölçütlerden biridir. Demokrasiyle yönetilen ülkelerde gençlerin siyasal süreçlere düzenli ve tam katılım göstermesi demokrasinin sürekliliği açısından hayati önemdedir. 21. yüzyılda dünya genelinde gençlerin siyasal katılım oranlarının azalması hükümetler, düşünce kuruluşları, sivil toplum örgütleri, haber ajansları, üniversiteler ve akademisyenler arasında endişeyle karşılanmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar gençlerin düşük seçmen katılım oranlarının siyasi süreçlere olan ilgisizliğini kanıtlamadığını, gençlerin kendileri için anlamlı olan yeni yollarla siyasi süreçlere ilgi duyduğunu ifade ederek konuya daha iyimser yaklaşmaktadır. Bu çalışma siyaset bilimi ve eğitim bilimleri literatüründen yararlanarak; siyasal katılım, siyasi ilgisizlik ve siyasi yabancılaşma kavramlarını irdelemekte, siyasal katılım türleri ve bunların geçirdiği dönüşümleri incelemekte, çeşitli ülkelerde gençlerin siyasal katılım oranlarını ele almakta, gençlerin siyasi katılımının azalmasıyla ilişkili faktörleri tespit etmekte ve gençlerin siyasi katılımını artırabilmek için okullarda uygulanabilecek stratejileri tartışmaktadır. Mevcut çalışma eğitimcileri gençlerin siyasal katılımının karmaşık ve nüanslı doğasını anlamaya teşvik etmekte ve gençleri etkin vatandaşlar olarak topluma kazandırmak için sosyal bilgiler dersinde politik okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığı eğitiminin gerekli olduğunu öne sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Siyasal katılım, siyasi ilgisizlik, siyasi yabancılaşma, sosyal bilgiler eğitimi, politik okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı

Abstract

Political participation is understood as citizens' activities that influence politics and is one of the fundamental indicators of the quality of democracy in a country. In countries governed by democracy, the regular and full participation of young people in political processes is vital for the continuity of democracy. The decline in youth political participation rates worldwide in the 21st century has been met with concern among governments, think tanks, civil society organizations, news agencies, universities, and academics. However, some researchers take a more optimistic view, stating that low voter turnout among young people does not prove their disinterest in political processes, but rather that young people are interested in political processes in new ways that are meaningful to them. Drawing on the literature of political science and education science, this study examines the concepts of political participation, political apathy, and political alienation, explores types of political participation and the transformations they have undergone, analyzes youth political participation rates in various countries, identifies factors associated with the decline in youth political participation, and discusses strategies that can be implemented in schools to increase youth political participation. The current study encourages educators to understand the complex and nuanced nature of young people's political participation and argues that political literacy and civic literacy education in social studies classes is necessary to integrate young people into society as active citizens.

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr., Bağımsız Araştırmacı, phdonur@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Güleryüz, O., (2026). Gençlerin Siyasal Katılımını Artırmak: Okuryazarlık Temelli Eğitimsel Müdahaleler, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1187-1205.

Keywords: *Political participation, political apathy, political alienation, social studies education, political literacy, civic literacy*

1. GİRİŞ

Günümüzün en yaygın siyasi teorisi olan demokrasinin temeli siyasal katılıma dayanmaktadır. Canlı ve özümsemiş bir demokrasi, toplumun tüm kesimlerinden vatandaşların siyasi süreçlere aktif katılım göstermesiyle mümkündür. Bir ülkedeki demokrasinin kalitesini belirleyen ana ölçütlerden birisi alınan siyasi kararlara ne kadar fazla insanın katıldığıdır. Bu doğrultuda yüksek katılım oranları, göreve gelen hükümetlerin ve alınan önemli kararların meşruiyetini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Siegel-Stechler, 2019; Verba ve Nie, 1972; Verba vd., 2002).

Siyasal katılım vatandaşların ülkeyi yönetme görevini kimlerin üstleneceğine karar vermesine, endişelerini ve ihtiyaçlarını hükümet yetkililerine iletmelerine, hükümetin yaptıkları işleri kontrol etmeye ve etkilemeye olanak sağlayan bir araçtır (Verba ve Nie, 1972; Verba vd., 2002). Vatandaşlar iki seçim arasındaki süreçte izleme, eleştirme ve denetleme yaparak siyasete aktif olarak katıldıklarında gücü elinde tutanların antidemokratik uygulamalarını engelleme fırsatına erişmektedir (Altinoğlu, 2022). Dolayısıyla siyasal katılım hükümetlerden hesap sormaya ve iktidarlara talep edilen politikaları uygulamaya yardımcı olmaktadır (Croke vd., 2016).

Gerçek bir demokrasi halkın ancak bir bütün olarak kendi özyönetimine katılmasıyla mümkündür. Demokrasi eşitlik ilkesinden hareket ettiği için toplumu oluşturan tüm grupların çıkarlarının yönetime yansması gerekmektedir. Bir ülkede çeşitli gruplar diğerlerine göre daha az aktif ya da daha az etkiliyse veya yönetim sürecinden dışlanıyorsa “kolektif özyönetimin gerçekliği şüpheli hale gelir ve siyasi düzenin meşruiyeti tehlikeye girer” (Macedo vd., 2005, s. 4). Bu bağlamda gençlerin siyasi karar sürecinde yer almadığı bir durum gençlerin temsili ve dolayısıyla demokrasiyi sınırlamaktadır. Gençlerin siyasi süreçlerden çekilmesi aynı zamanda çoğunlukla yaşlı olan siyasetçilerin gençlere fayda sağlayan politikalara odaklanmasını da zorlaştırmaktadır (Deželan, 2023, s. 7).

Her yıl dünya genelinde milyonlarca genç seçimlere katılma hakkına erişmektedir. Bu gençlerin seçimlerde oy kullanmaya ek olarak siyasi konularda kampanya yürütmesi, siyasi tartışmalarda aktif olarak rol alması, ihtiyaç ve isteklerini yasal yollarla dile getirmesi demokrasiyi güçlendirmeye yardımcı olacaktır (Loader vd., 2014). Öte yandan gençlerin siyasi sahneden kolektif şekilde uzaklaşması yıllar geçtikçe gücün belirli grupların elinde toplanmasına sebep olacak ve demokrasinin gerilemesine zemin hazırlayacaktır. Bu bağlamda gençlerin siyasal katılımını etkileyen faktörlerin ve siyasal katılımını artırmaya yardımcı olabilecek eğitimsel yaklaşımların incelenmesi değerli bir çaba olarak görülmektedir.

Bu derleme çalışmasında gençlerin siyasal katılımı konusundaki güncel eğilimleri belirlemek ve eğitimin bu konudaki rolünü tespit etmek amacıyla literatür taraması yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak Web of Science, Scopus ve ProQuest veritabanlarında “political participation, political engagement, political apathy, political alienation, political disengagement, young voters, voter turnout” anahtar kelimeleri ile arama gerçekleştirilmiştir. Arama sonucunda ortaya çıkan yayınlar başlıkları ve özetleri incelenerek ön analize tabi tutulmuş ve araştırmanın hedefiyle doğrudan ilişkili 78 çalışma indirilerek incelenmiştir. Aynı süreç TR Dizin/Dergipark ve YÖK Tez çevrimiçi veritabanlarında Türkçe eş anlamlı kelimeler ile yürütülmüş ve tekrarlayan çalışmalar dışarıda bırakılarak 16 çalışma gözden geçirilmiştir. Bunlara ek olarak konuyla ilgili önde gelen araştırmacılar tarafından yayımlanan ve uluslararası alanda kabul görmüş akademik kitaplar incelenmiştir. Ayrıca çalışmanın perspektifini genişletmek amacıyla birincil akademik kaynakların dışında kamu kurumları, sivil toplum örgütleri ve araştırma şirketleri tarafından ortaya konan anket sonuçları ve araştırma raporları da analiz edilmiştir. Son aşamada literatür incelemesinden öğrenilenler sentezlenmiş teorik ve pratik çıkarımlar ortaya konmuştur.

2. SİYASAL KATILIM

2.1. Siyasal Katılım Kavramının İncelenmesi

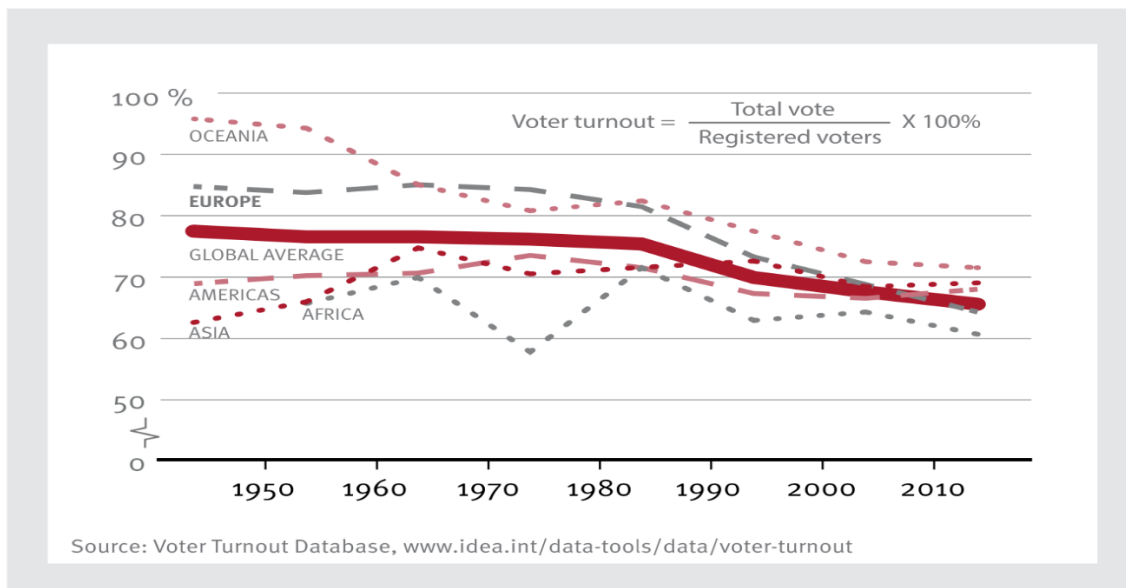
Yaygın olarak kabul gören bir tanıma göre siyasal katılım “vatandaşların hükümet personelinin seçimini ve/veya aldıkları kararları doğrudan veya dolaylı olarak etkilemeyi amaçlayan faaliyetleri” şeklinde açıklanmaktadır (Verba ve Nie, 1972, s. 2). Yıllar içerisinde siyasal katılım repertuarlarının

genişlemesiyle birlikte bazı araştırmacılar tarafından bu tanım “vatandaşların siyaseti etkileyen faaliyetleri” (van Deth 2014, s. 351) olarak daha genel ve kapsayıcı şekilde ele alınmıştır. Siyasal katılım türlerinin evrimini inceleyen van Deth’e (2001) göre 1940 ve 1950’lerde siyasal katılım, oy kullanma ve kampanya faaliyetleri ile sınırlı iken 1960’larda bu faaliyetlere ek olarak vatandaşların kamu görevlileriyle iletişime geçme biçimleri geleneksel katılımın temel özellikleri arasına girmiştir. 1970’lerde protesto eylemleri ve sosyal hareketler gibi yeni katılım biçimleri ortaya çıkmış ve son olarak 1990’larda siyasal katılım kavramı, sivil katılım faaliyetlerine doğru genişlemiştir. Bu doğrultuda günümüzde siyasal katılımın nerede bittiği ve sivil katılımın nerede başladığı araştırmacılar arasında tartışma konusu olmuş ve iki kavram arasındaki sınırlar bulanıklaşmıştır.

Siyasal katılım biçimlerinin dört temel özelliğinden bahsedilmektedir; “a) bir faaliyet veya eylem olarak tasvir edilir, b) insanların politikacı veya profesyonel lobiciler olarak değil vatandaşlık rolüne bağlı olarak yaptıkları bir şey olarak anlaşılır, c) gönüllü olarak yapılır ve yasalar, kurallar veya tehditlerle zorlanmamalıdır, d) hükümet, siyaset ve devletle veya bu kelimelerin geniş anlamıyla ilgilidir” (van Deth, 2014, s. 351-352). Öte yandan sivil katılım ise “toplulukları iyileştiren ve sorunların çözümüne yardımcı olan çeşitli eylem ve davranışları kapsamaktadır” (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2025). Bu bağlamda sivil katılım siyasal katılıma ek olarak derneklerde gönüllülük faaliyetlerine katılmak ve yerel sorunların çözümüne katkıda bulunmak gibi birçok sosyal faaliyeti de içeren daha genel bir kavram olarak anlaşılmaktadır.

Çeşitli Ülkelerde ve Türkiye’de Gençlerin Siyasal Katılımı

1945’ten 2015’e kadar dünya çapında seçmen katılımı eğilimlerini inceleyen bir araştırmada küresel ortalama seçmen katılımının 1940’lardan 1980’lere kadar istikrarlı bir şekilde seyrettiği ve bu dönemde sadece yüzde 78’den yüzde 76’ya hafif bir düşüş gösterdiği; 1990’larda ise yüzde 70’e kadar keskin bir düşüş yaşandığı ve 2011-2015 döneminde ise düşüşün yüzde 66’ya kadar indiği belirlenmiştir (Şekil 1). İlgili araştırma siyasal seçimler düzenleyen ülke sayısındaki ve küresel seçmen nüfustaki artışa rağmen küresel ortalama seçmen katılımı oranının 1990’ların başından bu yana önemli ölçüde azaldığını ortaya koymaktadır (Solijonov, 2016, s. 24). Seçmen katılımındaki bu düşüş gençler arasında da belirgindir. Literatür incelendiğinde gençlerin seçimlere hem tarihsel süreç içerisinde önceki genç kuşaklara göre daha az katıldığı hem de her dönemde yaşlı seçmenlere kıyasla daha düşük düzeyde oy kullandığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Deželan, 2023). OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında 18-24 yaş arası seçmenlerin katılım oranı 25-50 yaş arası yetişkinlere göre %12 daha düşüktür. Ayrıca bu ülkelerdeki gençlerin dörtte biri siyasete hiç ilgi duymadığını bildirmektedir (OECD, 2024). Bu bağlamda Wattenberg (2020) son elli yılda siyaset ve oy kullanmanın giderek yaşlıların alanı haline geldiğini öne sürmektedir.



Şekil 1. Bölgelere göre küresel seçmen katılımı, 1945-2015. Kaynak: Solijonov, A. (2016). *Voter turnout trends around the world*. International IDEA, Stockholm.
<https://www.idea.int/publications/catalogue/voter-turnout-trends-around-world> Creative Commons Attribute-NonCommercial-ShareAlike 3.0 (Grafik aynen alınmıştır).

Avrupa Parlamentosu'nun Avrupa Birliği'ne üye 27 devlette 16-30 yaş arası gençlerden oluşan bir örneklemle yürüttüğü 2024 Gençlik Anketi sonuçları incelendiğinde yerel, ulusal veya Avrupa seçimlerinde oy kullandığını bildiren gençlerin oranının %39 olduğu görülmüştür. İlgili araştırmada gençlerin diğer siyasi ve sivil süreçlere katılım oranları; kâğıt üzerinde veya çevrimiçi şekilde dilekçe oluşturmak veya imzalamak (%26), bir hayır kurumu veya kampanya organizasyonunda gönüllü olmak (%20), siyasi veya sosyal konular hakkındaki görüşlerini çevrimiçi ortamda veya sosyal medyada paylaşmak (%19) şeklindedir. Ayrıca katılımcıların %15'inin ankette listelenen faaliyetlerin hiçbirine katılmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların Haziran 2024 Avrupa seçimlerinde oy kullanmamasının başlıca nedenleri arasında başka işlerinin olması (%16), seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip olmamaları (%16), kendi görüşlerini temsil eden ve kendileriyle özdeşleşebilecek bir aday veya siyasi parti bulamamaları (%15) ve siyasete ve politikacılara karşı genel güvensizlik veya memnuniyetsizlik (%15) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların yardım veya kampanya kuruluşunda gönüllü olmamasının nedenleri arasında ise ilk üç sırada zaman yetersizliği (%25) ilgi alanlarını yansıtan hayır kurumu veya kampanya kuruluşunun bilinmemesi (%18) ve ilgisizlik (%17) yer almıştır. Son olarak araştırmada katılımcıların yalnızca yarısından biraz fazlası ülkelerindeki hükümet hakkında bilgi sahibi olduğunu bildirmiştir (European Parliament, 2025).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1964'ten 2012 yılına kadar yapılan her başkanlık seçiminde, 18 ila 24 yaş arasındaki genç seçmenlerin, diğer tüm yaş gruplarına göre sürekli olarak daha düşük oranlarda oy kullandığı ve genç seçmenlerin oy kullanma oranlarının 1964'te %50,9 iken 2012'de %38'e düştüğü bilinmektedir (File, 2014). CIRCLE'nin tahminlerine göre ise 2016 başkanlık seçimlerinde 18-29 yaş arası gençlerin %39'u, 2020 seçimlerinde %50'si, 2024 seçimlerinde ise %47'si oy kullanmıştır. Ayrıca daha genç seçmenlerin daha az katılım gösterdiği bilinmektedir. 2024 seçimlerinde 18 ve 19 yaşındaki gençlerin seçmen katılımı %41 olarak tahmin edilmiştir (Medina ve Hilton, 2025). 2025 yılı içerisinde yürütülen Genç Amerikalıların Siyaset ve Kamu Hizmetine Yönelik Tutumları Anketi sonuçlarına göre katılımcıların %75'i kendini politik olarak ilgili veya aktif olarak görmediğini ve katılımcıların %89'u son 12 ay içerisinde hükümet veya siyasi konuyla ilgili bir organizasyona katılmadığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %76'sı politik bir görüş veya fikri savunmak için çevrimiçi paylaşımda bulunmadığını, %85'i politik bir mitinge veya gösteriye katılmadığını ve yüzde 90'ı politik bir kampanyada gönüllü olarak çalışmadığını ifade etmiştir (Harvard Institute of Politics, 2025). Amerikan toplumunda azalan sivil ve siyasi katılımı sosyal sermaye kavramıyla çerçevlendiren siyaset bilimci Robert D. Putnam; aile ve arkadaşlık ilişkileri, topluluk duygusu, kişiler arası güven, derneklere ve siyasi süreçlere katılım gibi birçok bağlamda sosyal sermayenin son iki nesil boyunca istikrarlı bir şekilde erozyona uğradığını savunmaktadır (Putnam, 1995, 2000).

Türkiye'deki duruma bakıldığında ise 2023 yılındaki Cumhurbaşkanı ve 28. Dönem Milletvekili Genel Seçimi'nde yurt içindeki 18-34 yaş arası erkek seçmenlerin yaklaşık %81'i kadın seçmenlerin ise yaklaşık %87'si oy kullanmıştır (Yüksek Seçim Kurulu, 2025). Bu veriler genel olarak Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri'ne kıyasla Türkiye'de genç seçmen katılımının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu iddiaya ölçülen yaş aralığı farklılıkları ve kesin verilerin sınırlı olması nedeniyle temkinli yaklaşılmalıdır. Öte yandan son seçimde yurt içi seçmen kütüğüne kayıtlı seçmenlerin yaş dağılımı verileri incelendiğinde Türkiye'de en fazla seçmen sayısının 18-24 yaş aralığındaki (8.607.500 kişi) vatandaşlardan oluştuğu gözlemlenmektedir (YSK, 2025). Bu bağlamda gençlerin siyasete olan ilgisi, tutumu ve katılımı Türkiye'de demokrasinin sağlıklı bir şekilde işleyişi açısından oldukça önemlidir. Öte yandan çeşitli araştırmalarda gençlerin siyasi katılım düzeylerinin düşük olduğu (Doğanay vd., 2007; Yılmaz ve Oy, 2014), siyasi konulara ve siyasetçilere yönelik algılarının genel olarak olumsuz olduğu (Ünal, 2018) ortaya konulmuştur. Tüm yaş gruplarından katılımcılarla yürütülen Türkiye Genel Sosyal Saha Araştırması 2024 sonuçları incelendiğinde Türkiye'de en çok güven duyulan kurumlar ve meslekler arasında siyasi partiler (%8) ve siyasetçilerin (%6) son sırada yer aldığı belirlenmiştir (Nişancı ve Kılavuz, 2025). 18-30 yaş arası katılımcılarla yürütülen Gençlerin Politik Tercihleri Araştırması 2021 Raporu'nda gençlerin Türkiye nüfusunun büyük

bir bölümünü oluşturmalarına rağmen toplumun en pasif gruplarından biri olduğu, gençler arasında yerel yönetimlerin karar alma süreçlerine yönelik farkındalık eksikliği olduğu ve gençlerin çoğunluğunun sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine gönüllü olarak katılmadığı öne sürülmüştür. İlgili çalışmada gençlerin sivil toplum faaliyetlerine katılımını zorlaştıran unsurlar arasında temel yaşam koşullarındaki güçlükler, işsizlik ve zamansızlık gibi nedenlerin yer aldığı; gençlerin parti üyeliklerinin düşük olmasının sebepleri arasında ise siyasi kutuplaşma, siyasi riskler ve yüksek yaş ortalamasına sahip siyaset kurumunun onlara hitap edememesinin yer aldığı görülmüştür (GoFor ve NDI, 2021). Gençlerin Politik Tercihleri Araştırması 2024 sonuçlarına göre ise 18-30 yaş arası katılımcılarda herhangi bir toplumsal kuruluşa üye ya da gönüllü olmayanların oranı yüzde 73 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında gençlerin öğrenci topluluğu (%12), dernek-vakıf-inisiyatif (%8) ve siyasi parti ve gençlik kolları (%5) gibi sivil ve siyasi organizasyonlara düşük oranda katılım gösterdiği belirlenmiştir (GoFor ve KONDA, 2024). Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’deki gençlerin seçimlere katılımının görece yüksek olduğu ancak siyasal yaşamın diğer yönlerine katılımının sınırlı olduğu belirlenmektedir. Erdoğan’a (2017) göre Türkiye’deki gençler arasında en yaygın siyasal katılım biçimi olan “oy verme” dışarıda bırakıldığında diğer siyasal katılım biçimlerine gençlerin yalnızca %10’u katılım göstermektedir.

2.2. Gençlerin Siyasal Katılımının Azalmasıyla İlişkili Faktörler

Gençlerin siyasal katılımının neden düşük olduğu sosyodemografik, motivasyonel ve bilişsel faktörlerin yanı sıra bağlamsal faktörlerle açıklanabilecek kompleks bir problemdir. Literatürdeki temel tartışmalara bakıldığında gençlerin siyasete karşı ilgisiz olduğunu savunan araştırmacılar seçimlerde oy kullanma ve siyasi partilere katılım oranlarının düşük olduğunu gösteren bulgularla argümanlarını desteklemektedir. Öte yandan diğer araştırmacılar gençlerin kendileri için daha anlamlı ve ilgi çekici yeni siyasal katılım biçimlerini tercih ettiğine yönelik bulgulardan yola çıkarak iyimser görüşler öne sürmektedir (Weiss, 2020).

Siyasi ilgisizlik (*political apathy*) ve siyasi yabancılaşma (*political alienation*) siyasal davranış ya da siyasal katılım üzerinde etkisi olduğu varsayılan önemli kavramlardır. Siyasi ilgisizlik “bireyin siyasete kişisel olarak katılma motivasyonunun eksikliği” olarak tanımlanırken siyasi yabancılaşma ise “siyasi sistemin veya sürecin bazı yönlerinden uzaklaşma veya bunlarla özdeşleşmeme duygularını ifade eden kalıcı ve nispeten istikrarlı bir yönelim” olarak açıklanmaktadır (Dahl vd., 2018; Fox, 2015, s. 151-153). Siyasi yabancılaşmada birey yabancılaşmanın nesnesi ve tezahürü hakkında bilişsel farkındalığa sahip iken siyasi açıdan ilgisiz bireylerin farkındalığı daha düşüktür. Yabancılaşmış birey yabancılaştığı şeyin ne olduğunu ve neden yabancılaştığını bilmektedir. Dolayısıyla yabancılaşma aktif bir yönelim iken ilgisizlik daha çok istek eksikliğinin bir yansımasıdır. Bu tutumlar davranışsal açıdan farklı sonuçlar doğurabilmektedir. İlgisizlik oy kullanmama ile sonuçlanabilirken yabancılaşma oy kullanmayı reddetme ya da farklı siyasi araçlar yoluyla memnuniyetsizliklerini dile getirme gibi çeşitli şekillerde sonuçlanabilir (Dahl vd., 2018; Fox, 2015, s. 151-153).

Literatürdeki çalışmalar hem siyasi ilgisizlik hem de siyasi yabancılaşma fikirlerini destekleyen kanıtlar bulunduğunu göstermektedir. Avrupa Birliği’ndeki ülkeler arasında gençlerin siyasi pasifliğini inceleyen Dahl ve meslektaşları (2018) oy kullanmama davranışının siyasi yabancılaşmadan ziyade siyasi ilgisizlikle daha iyi açıklanabileceğini öne sürmektedir. Öte yandan Cammaerts ve meslektaşları (2014) Avrupa’daki genç seçmenlerin siyasi katılımının düşük olmasının nedeninin ilgisizlik olmadığını gençlerin siyasi süreçlere ve demokratik yaşama katılmaya istekli olduğunu ancak ana akım siyaset tarafından dışlandıklarını ve ihtiyaç ya da çıkarlarının gözetilmediğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar gençlerin ilgisiz değil eleştirel olduklarını ve mevcut siyasi teklifleri yetersiz olarak değerlendirdiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde diğer araştırmalarda da (Henn vd., 2005; Henn ve Foard, 2014; O’Toole vd., 2003; Sloam, 2007) gençlerin siyasi süreçlere ilgili oldukları ancak siyaset örgütlenmesine ve siyasetçilere karşı şüpheyle yaklaştıkları, siyasetten dışlandıklarını düşündükleri ve bu nedenle siyasi konulara uzak kaldıkları öne sürülmektedir.

Bir diğer tartışma konusu ölçülmek istenen siyasal katılım türlerinin çeşitliliğine işaret etmektedir. Dalton’a (2008) göre seçimlere katılımın azalması siyasal katılımın azalmasıyla eş tutulamaz. Çünkü vatandaşlık normları görev temelli vatandaşlıktan katılımcı vatandaşlığa doğru evrimleşmektedir. Bu doğrultuda yazar ABD ve Avrupa ülkelerinde seçimlere katılım oranları düşse de yeni katılım türlerinin

genişlediğini savunmaktadır. Bu fikri AB ülkelerindeki gençler arasında yeni ağ tabanlı ve yatay siyasi uygulamaları inceleyerek test eden araştırmacılar (Kiisel vd., 2015) geleneksel siyasi katılım olan görev vatandaşlığının azaldığını ve sivil aktivizm gibi katılımcı vatandaşlık türlerinin arttığını gözlemlemiştir. Ancak bu değişikliklerin küçük çaplı olduğu da belirtilmektedir. Benzer şekilde bir başka çalışmada Singapur'daki gençlerin geleneksel parti siyaseti ve görev temelli siyasetten uzaklaşırken kimlik siyasetine ve sorun siyasetine daha fazla vurgu yaptığı ve parlamentodan uzaklaşırken yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ve yeni medya gibi alternatif alanlara kaydığı belirlenmiştir (Zhang, 2022). Dolayısıyla katılım türleri arasındaki bu farklılıkları anlamak önemlidir. Weiss (2020, s. 3) politik katılım kavramını, oy verme ve parti üyeliği gibi kurumsal çerçeve içinde gerçekleşen kurumsallaşmış politik katılım ya da protesto ve boykot gibi kurumsal çerçeve dışında gerçekleşen kurumsallaşmamış politik katılım olarak sınıflandırılabilirliğini öne sürmektedir.

Literatürdeki bir başka odak noktası bağlamsal faktörlerin siyasi katılım üzerindeki önemine değinmektedir. 28 Avrupa Birliği üyesi ülkeden elde edilen verileri inceleyen bir çalışma (Kitanova, 2020) demokrasinin daha yerleşik yani daha yaşlı olduğu ülkelerdeki gençlerin siyasi olarak aktif olma olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili araştırmada yeni kurulan demokrasilerdeki siyasi katılım düzeylerinin, gelişmiş demokrasilere kıyasla önemli ölçüde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ülkelerin demokratik olgunluğu ya da demokrasinin yaşı da siyasi katılım ile ilişkilidir. Benzer şekilde bir başka çalışmada da Avrupa Birliğine eski ve yeni üye ülkeler arasında aktivizm gücünde farklılıklar olduğu ve eski üyelerin (İskandinav ülkeleri, Benelüks ülkeleri ve Almanya) hem görev hem de katılımcı vatandaşlık ölçeklerinde daha yüksek puan aldığı dile getirilmektedir (Kiisel vd., 2015). Öte yandan eşitsizlik ve yolsuzluk gibi faktörlerin siyasi katılım ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Loveless (2013) Doğu Avrupa'daki ülkelerde vatandaşların siyasi ve sosyal kopukluğunun eşitsizlik algılarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Söz konusu araştırmada bireylerin gelir ve sosyal eşitsizliklere dair algılarının, daha düşük güven ve siyasi etkinlik düzeylerinin yanı sıra siyasi ilgisizlik düzeylerinin daha yüksek olmasıyla örtüştüğü gözlemlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise 26 ülkeden verileri inceleyen araştırmacılar seçmenlerin siyasi yolsuzluk algılarının seçimlere katılımı olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Dahlberg ve Solevid, 2016). Benzer bir çalışmada Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde yolsuzluk ve kötü yönetişimin sivil katılım üzerinde güçlü bir olumsuz etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Hooghe ve Quintelier, 2014).

Bu araştırma sonuçlarına ek olarak oy verme davranışının demografik faktörler (eğitim, gelir, meslek, yaş, cinsiyet, ırk, hareketlilik, ikamet), sosyal ve psikolojik faktörler (mahalle özellikleri, evlilik, sivil örgütlere katılım, güven, siyasi etkinlik, grup dayanışması, yurttaşlık görevi, alışkanlık, sabır, genetik) belirli bir seçimin özellikleri (aday tercihinin gücü, politika tercihleri açısından benzerlik, seçim yarışının yakınlığı, negatif reklam) ve diğer kampanyalar (oy toplama, anket ve seçim sonucu projelerinin etkileri, seçim öncesi anketler, seçim günü seçim sonuçları tahminleri, siyasi bir anket için görüşme yapmak) gibi birçok faktörle ilişkili karmaşık bir eylem olduğu düşünülmektedir (Harder ve Krosnick, 2008). Araştırmacılar “bir vatandaşın seçime katılma davranışının sosyal konumunun, psikolojik eğilimlerinin, oy verme prosedürlerinin ve her seçim sırasında meydana gelen olayların ortak bir fonksiyonu” olduğunu öne sürmekte ve bu doğrultuda seçmen katılımını artırmak için “oy verme motivasyonunun ve becerisinin artırılması ve görev zorluğunun azaltılması” gibi çeşitli yaklaşımlar önermektedir (Harder ve Krosnick, 2008, s. 525).

3. GENÇLERİN SİYASAL KATILIMINI ARTIRMAK

Kamusal eğitim aracılığıyla Türkiye Cumhuriyeti'ndeki her bireye siyasi katılımın gerektirdiği bilgi, beceri ve motivasyonu kazandırmak mümkündür. Çok sayıda bireyin oy kullanma konusunda temel bilgilere ve rehberliğe erişiminin olmadığı düşünüldüğünde genç vatandaşların 18 yaşına geldiğinde aktif siyasi katılım sergilemesi kolay değildir (Andes ve Kiesa, 2020). Gençlerin siyasi bilgisinin zayıf olması yurttaşlık katılımında azalmaya sebep olarak demokratik süreçleri baltalayabilir. Bu nedenle gençlere eğitim yoluyla siyasi kurumların yapısını ve bu kurumlar içinde hareket etmeyi öğretmek elzemdir (Karolčík vd. 2025).

Çeşitli araştırmalarda okullarda vatandaşlık bilgisi ve becerileri titizlikle öğretildiğinde, oy verme ve seçimlerin önemi vurgulandığında, sorunların tartışılması için açık bir sınıf ortamı sağlandığında, aktif

öğrenme stratejileri uygulandığında, demokratik okul kültürü tesis edildiğinde, okul konseyleri ve hizmet öğrenimi gibi etkili katılım fırsatları desteklendiğinde gençlerin siyasi ve sivil katılımının teşvik edildiği gösterilmiştir (Torney-Purta, 2002; Quintelier, 2010; Quintelier ve Hooghe, 2013). Bu doğrultuda okullar, öğrencilere kolektif olarak hareket etmeyi öğrenebilecekleri ve karar alma süreçlerini etkileyebilecekleri deneyimler sunarak demokrasinin nasıl uygulandığı konusunda anlayış geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Andersson, 2018). Okullar gençlerin siyasi süreçlere yönelik ilgisini canlandırmak, yabancılaşmasını azaltmak, bilgi ve becerilerini geliştirmek ve katılımcı davranışlarını teşvik etmek için en elverişli ortamlardır.

İlkokul ve ortaokulda “Sosyal Bilgiler”, “İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi”, “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” derslerinde gençlerin demokrasiyle kurduğu ilk etkileşim gelecekteki siyasal katılımlarını etkileyebilir. Okul dersleri arasında sosyal bilgilere ayrı bir parantez açılmalıdır. Çünkü bu alan etkin vatandaşlık becerilerini geliştirmek için çeşitli sosyal ve beşerî bilimlere ait disiplinlerden elde edilen temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın temel yaklaşımı ve özel amaçları incelendiğinde siyasal katılım becerisini geliştirmenin dersin temel hedefleri arasında olduğu gözlemlenmektedir (MEB, 2024). Sosyal bilgiler eğitimi alanında demokratik vatandaş yetiştirme hedefinin köklü bir geçmişi vardır (Barr vd., 1978) ve son yüzyılda gençlerin yeni katılım biçimleriyle tutarlı araştırma alanları gelişmiştir. Bu bağlamda çalışmanın devamında sosyal bilgiler eğitiminde üzerinde durulması gereken iki okuryazarlık literatürü gözden geçirilmektedir. İlki 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan politik okuryazarlık ve diğeri 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan vatandaşlık okuryazarlığıdır (MEB, 2018; 2024).

3.1. Politik Okuryazarlık

Politik okuryazarlık kavramı 1970’lerde siyaset profesörü Bernard Crick’in çalışmalarından doğmuş ve o zamandan beri özellikle Birleşik Krallık ve Avustralya’da eğitim politikaları, müfredatlar ve siyasi konulardaki akademik çalışmalarda yer almıştır (Atherton, 2020). Politik okuryazarlık hareketinin temsilcileri okullarda demokratik vatandaş yetiştirmek için anayasa bilgisinin aktarıldığı mevcut geleneksel yaklaşımların yerine siyasi becerilerin ve demokratik değerlerin öğretilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Crick ve Porter 1978; McCowan, 2009).

Politik okuryazarlık kavramının popüleritesi, siyasal katılımın azalmasından endişe duyan İngiliz Hükümeti’nin okullarda demokrasi eğitimi canlandırmak için Bernard Crick önderliğindeki Vatandaşlık Danışma Grubu ekibine hazırlattığı rapor ile (Advisory Group on Citizenship, 1998) artmıştır. Bu rapor ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin zorunlu olması gerektiğini önermiş ve 2002 yılında bu öneri yürürlüğe konarak vatandaşlık eğitimi ulusal müfredata dahil edilmiştir (O’Toole vd., 2003). Raporun giriş bölümünde genç seçmenlerin oy kullanma oranlarındaki düşüş, siyasal katılıma yönelik ilgisizlik ve yabancılaşmaya dair endişeler dile getirilmekte ve vatandaşlık eğitiminin merkezinde “sosyal ve ahlaki sorumluluk, topluma katılım ve siyasi okuryazarlık” yer alması gerektiği öne sürülmektedir. Raporda politik okuryazarlık kavramı şu şekilde ele alınmaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998):

“Öğrenciler bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla kamusal yaşamda nasıl etkili olabileceklerini öğrenirler - bu, sadece siyasi bilgiyi aşan daha geniş bir terim olan politik okuryazarlık olarak adlandırılabilir (s. 13). Siyasi okuryazarlık ile kastettiğimiz, sadece siyasi ve sosyal kurumlar ve fikirler hakkında bilgi sahibi olmak değil, yetişkin yaşamında iyi bir vatandaşlık için gerekli olan beceriler, değerler ve tutumlar ile okul içinde veya dışında benzer faaliyetlerde bulunma deneyiminin de gerekli olduğudur” (s. 64).

Bu açıklamalarda politik okuryazarlık; siyasi kavramlar bilgisini edinmenin yanı sıra, gerçeğe ve mantıklı argümanlara saygı gerektiren değerlerin benimsenmesiyle ve siyasal katılıma yönelik aktif faaliyetlerde bulunmayla karakterize edilmektedir (Lockyer, 2008). Diğer araştırmacılar politik okuryazarlığı şu şekilde tanımlamaktadır:

- “İnsanların vatandaş olarak rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlayan siyasi süreç ve siyasi konular hakkında bilgi ve anlayış” (Denver ve Hands, 1990, s. 263).

- “Siyasi kurumlar ve süreçler üzerinde, özellikle bu kurum ve süreçlerin benimsediği değerler açısından eleştirel düşünme yeteneği” (Collins, 1992, s. 11).
- “Siyasi fikir ve kavramlarla eleştirel ve bilinçli bir şekilde ilgilenmeyi sağlayan beceri, yetenek ve bilgilerin bir karışımı” (Badlan, 2016, s. 18).

Genel anlamda politik okuryazarlık bireylerin siyasetle ilgili yeterlilikleri olarak anlaşılabilir. Bu yeterlilikler örneğin siyasi metinlerdeki içeriği ve bağlamı anlamak ve yorumlamak, medyayı ve siyasi bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirmek, sivil söylem alışkanlıkları edinmek, yerel ve ulusal siyasi temsilcilerle bağlantılar kurmak, sivil eylemlere katılmak, siyasi oluşumların işleyişini kavramak, bir siyasi örgütün veya yönetim organının karşı karşıya olduğu sorunları anlamak, politikaların farklı paydaşlar üzerindeki etkilerini analiz etmek ve güç dinamiklerini tanımak gibi yeterlilikleri kapsamaktadır (Lowery vd., 2024). Araştırmacılar politik okuryazarlığın bir gelişim süreci olduğunu ve bu sürecin siyasi bilgileri öğrenmekten daha ileri düzeyde bir anlayışa yani siyasi konularda objektif bilgi edinmeye, çevremizdeki siyasi dünyayı anlamlandırmaya ve eleştirel olarak değerlendirmeye ve siyasi sürece aktif olarak katılmaya işaret ettiğini dile getirmektedir (Malone ve Julian, 2005). Politik okuryazar bir kişi çağdaş siyasetteki ana sorunların neler olduğunu ve bunların kendisini nasıl etkilediğini; argümanlar hakkında daha fazla bilgi edinmek için ne yapması gerektiğini ve bunların dayandığı kanıtların geçerliliğini veya değerini nasıl eleştireceğini bilmektedir. Ayrıca politik okuryazarlar karmaşık siyasi kavramları uygulama becerisine sahiptir. Başkalarının değerlerini benimsemese de saygı duymaktadır. Okulda, gönüllü kuruluşlarda veya siyasi partilerde etki yaratmaya çalışmaktadır (Crick, 2000; Crick ve Porter, 1978). Bunların dışında politik okuryazarlık eksikliğinin ne anlama geldiğini inceleyerek kavrama ilişkin anlayışımızı genişletmek mümkündür. Gale (1994, s. 2) siyasi cehaleti (*political illiteracy*) “vatandaşların haklarının ne olduğunu ve daha da önemlisi, dönüştürücü adalet taleplerini nasıl ifade edeceklerini anlayamadıkları için adalet elde edememeleri” olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısında politik okuryazarlık siyasi kurumları ve ilişkileri sorgulayacak eleştirel bilinç olarak kavramsallaştırılmaktadır (Gale, 1994).

Çeşitli araştırmalarda politik okuryazarlığın bilinçli vatandaşlığı teşvik edebileceği ve okul-toplum ilişkilerini iyileştirebileceğini öne sürülmektedir (Lowery vd., 2024). Dolayısıyla politik okuryazarlığın müfredatlara ve sınıflara dahil edilmesi gençlerin siyasal katılımının azalmasını önlemek için etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir. Peki etkili bir politik okuryazarlık eğitiminin bileşenleri nelerdir? Gençlerin politik okuryazarlığını geliştirebilmek için öncelikle otokratik olmayan ortamlarda bulunmaları gerekmektedir. Okulda veya evde karşıt fikirlerin tartışılmasına ve gençlerin görüşlerini açıklamasına izin verilmezse politik okuryazarlığın gelişimi sekteye uğrar. Bu doğrultuda öğretmen-öğrenci ya da ebeveyn-çocuk ilişkisinin otoriter olmaktan ziyade çocuk haklarına değer verildiği şekliyle yeniden tanımlanması gerekmektedir. Çocuklar söz hakkına sahip vatandaşlar olarak görülmeli ve siyasi fikirlerini ya da tercihlerini dile getirmeleri için cesaretlendirilmelidir (Lockyer, 2008).

Politik okuryazarlık programında bulunması gereken temel özellikler arasında kişinin sosyal ve siyasi konuları rasyonel ve eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi, çoğulcu demokrasinin gerektirdiği hoşgörüye sahip olması ve hak, görev ve sorumluluklarının farkında olarak katılım göstermesi yer almaktadır (Davies, 2008). Perveen ve Awan’a göre ise politik okuryazarlık eğitiminin on unsuru “insan hakları bilgisi, ulusal anayasa bilgisi, toplumun kültürel ve dilsel çeşitliliği bilgisi, kamuoyu tartışmalarına katılım, barışçıl protesto forumlarına katılım, çıkar gruplarına katılım, seçimlere/oy kullanmaya katılım, topluma yönelik hizmetlere katılım, siyasi etkinlik ve okul düzeyinde demokrasi deneyimi” şeklindedir (Perveen ve Awan, 2017, s. 190). Türkiye’de yürütülen bir çalışmada (Şan vd., 2023) lisans öğrencilerine uygulanan 13 haftalık bir programın katılımcıların politik okuryazarlığa dair bilgi, beceri ve değerlerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. İlgili program bilgi düzeyinde “yönetimin nasıl olduğu, gücün nasıl kullanıldığı, medya ve siyaset arasındaki ilişki, siyasi kavramlar bilgisi, kararların toplum üzerindeki etkisi ve siyasi katılımın etkisi”; beceri düzeyinde “empati, siyasi katılım, siyasi düşünme ve siyasi dilin kullanımı”; değerler düzeyinde ise “hoşgörü, adalet ve özgür düşünceye önem verme” bileşenlerini içermektedir (Şan vd., 2023, s. 933).

Literatürdeki bulgulardan hareketle sosyal bilgiler dersinde öğrencilere politik okuryazarlığı kazandırmak için şu stratejiler takip edilebilir. Sınıflarda oy verme hakkının tarihi ve bu hakkın çeşitli gruplar tarafından nasıl kazanıldığından başlayarak araştırma faaliyetleri yürütülmelidir. Öğrencilere

objektif bilgiye dayanarak siyasi argüman geliştirmeyi ve farklı siyasi görüşlere saygı duymayı öğretmek gerekmektedir. Günümüzün siyasi ikliminde farklı görüşleri savunan kampların öne sürdüğü fikirlerin ve dijital medyadaki siyasi içeriklerin eleştirel bir değerlendirmesi yapılmalıdır. Siyasi kutuplaşmanın toplumsal sonuçları üzerindeki etkileri değerlendirilmeli ve müzakerenin önemi hakkında etkinlikler düzenlenmelidir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin siyasal katılıma yönelik pratik yapması da oldukça önemlidir. Bu doğrultuda seçimler ve oy verme eğitimi ders planlarına dahil edilerek oy verme sürecinin nasıl gerçekleştiği, bu süreçte kimlerin görev aldığı ve seçim güvenliğinden kimlerin sorumlu olduğu gibi temel bilgiler öğrencilere kazandırılabilir. Ayrıca bu etkinlikler “sandık kurulu, müşahit, seçmen, pusula, gizli oy ve açık sayım” gibi kavramların anlaşılmasına olanak sağlayacak ve oy verme sürecinin zorluğunu ve karmaşasını azaltarak gençlerin motivasyonunu artırmaya yardımcı olacaktır. Öte yandan sınıflarda düzenlenecek temsili bir başkanlık yarışı kapsamında öğrenciler adayların vaatlerini değerlendirebilir, kendi beklenti ve ihtiyaçlarını keşfedebilir. Sınıflarda farklı görüşleri savunan öğrenci grupları arasında münazaralar yürütülebilir. Öğrenciler siyasi süreçler hakkında temel bilgi ve becerileri kazandıktan sonra seçim dönemlerinde kampanya merkezlerini ziyaret edebilir ya da seçim günü oy verme sürecini ve oy sayımını gözlemleyebilir. Bu faaliyetler öğrencilerin siyasi süreçlerin nasıl işlediğine dair deneyim elde etmesine olanak sağlayacaktır (Gülyüz, 2024; Gülyüz vd., 2024). Burada ele alınan yaklaşımlar genç bireyleri politik okuryazarlık yeterlilikleriyle donatır ve demokrasinin ihtiyaç duyduğu siyasal katılım becerilerini geliştirir.

3.2. Vatandaşlık Okuryazarlığı

Bir toplumun gelişmesi veya gerilemesi vatandaşlarının kapasitesine ve davranışlarına bağlıdır. Modern toplumlar sorunları çözmek için harekete geçen vatandaşlara ihtiyaç duymaktadır (Clabough, 2018). Vatandaşlık bilgisi ve becerileri ile donatılmış bireyler etkin siyasi katılım yoluyla sosyal problemleri çözmekte ve demokratik sistemi güçlendirmektedir (Tie ve Chua, 2011). Erken tarihlerde araştırmacılar 21. yüzyıl toplumları için altı vatandaşlık yeterliliği öngörmüştür: “vatandaşlık okuryazarlığı, eleştirel düşünme, toplumsal bilinç, hoşgörü ve çeşitliliğe saygı, küresel yurttaşlık ve siyasi eylem” (Newell ve Davis, 1988, s. 27). Bugün geldiğimiz noktada vatandaşlık okuryazarlığı literatürünün diğer beş niteliği de kapsadığı gözlemlenmektedir. Barber (1993) vatandaşlık okuryazarlığının sivil bir toplumda yaşamamıza olanak sağlayan temel okuryazarlık olduğunu dile getirmektedir. Çeşitli araştırmalar vatandaşlık okuryazarlığının daha fazla sivil katılımı ilişkili olduğunu belirlemiştir (Hylton, 2015, 2018). Bu bağlamda sınıflarda politik okuryazarlığa ek olarak vatandaşlık okuryazarlığı da etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Vatandaşlık okuryazarlığı kavramı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Milner (2002, s. 1) vatandaşlık okuryazarlığını “vatandaşların siyasi dünyalarını anlamlandırma konusundaki bilgi ve beceri kapasitesi” olarak tanımlamakta ve kavramın “yalnızca siyasi bilgiyi değil, aynı zamanda bu bilgiyi siyasi katılım yoluyla uygulama isteğini de içerdiğini” ifade etmektedir. Berkowitz ve meslektaşları (2005, s. 230-231) vatandaşlık okuryazarlığını “gerekli eleştirel düşünme becerilerini kullanarak sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi sistemleri anlama ve bu anlayışı topluma sorumlu bir şekilde katılmak için kullanma becerisi” olarak açıklamaktadır. Newell ve Davis (1988) ise vatandaşlık okuryazarlığının çevresel, sosyal ve ekonomik sorunları anlamının ötesinde bunlar hakkında bilinçli yargıda bulunmaya ve sonuca varmaya işaret ettiğini öne sürmüştür. Araştırmacılar vatandaşlık okuryazarlığı tanımlarının temelde “topluma karşı sorumluluk, topluma katılım ve toplumla ilgilenme” ilkelerini içerdiği dile getirmektedir (Hart, 2006, s. 19). Eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalarda ise vatandaşlık okuryazarlığı kavramının bir kişinin “diğer insanlarla iletişim kurma ve işbirliği yapma becerisi ve istekliliği” ile “toplumsal çevresinde rol oynayan konularda bilinçli kararlar alabilme bilgisi ve becerisine” işaret ettiği öne sürülmektedir (van Helvoort, 2019, s. 97). Sonuç olarak vatandaşlık okuryazarlığı karakter farklılıkları ve çıkar çatışmalarına rağmen başkalarıyla birlikte yaşamak için onlarla özdeşleşme empatisini ve tartışmaları müzakere etme yetkinliklerini içermekte ve demokratik topluluklara katılma becerilerini yansıtmaktadır (Barber, 1993). Bu bileşenler politik okuryazarlık ile de önemli ölçüde örtüşmektedir. Bununla birlikte vatandaşlık okuryazarlığı yaşamın tüm alanlarına nüfuz eden daha geniş bir kavramdır.

Peki okullarda vatandaşlık okuryazarlığı eğitimi nasıl uygulanabilir? Türkiye’de ortaokul öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada (Topal, 2024) uygulanan programın öğrencilerin vatandaşlık okuryazarlığı yetkinliklerini geliştirdiği belirlenmiştir. İlgili program şu yedi kazanım temel alınarak oluşturulmuştur: “1) Toplumsal bir sorunu çözmek için yetkili organlarla iletişime geçer. 2) Kültürlerarası etkileşimi geliştirmeye yönelik faaliyetler yürütür. 3) Karar alma sürecinde özgürlüğün önemini fark eder. 4) Gündemdeki haberleri ve güncel olayları analiz eder. 5) Toplum sorunlarına aktif olarak katılma konusunda sorumluluklarını değerlendirir. 6) Toplumsal birlik ve beraberliği sağlamaya yönelik projeler tasarlar. 7) Okulun önemli bir parçası olduğunu hissedeceği organizasyonlar planlar.” Araştırmada bu kazanımlara yönelik senaryolar, dilekçe örnekleri, topluma hizmet uygulamaları, konuk konuşmacılar, güncel olaylar albümü, mektup arkadaşlığı, kurum ve kuruluş ziyaretleri gibi etkinlikler tasarlanmıştır (Topal, 2024, s. 127-128). İlgili araştırma sonucunda öğrencilerin toplumsal farkındalık, sosyal sorumluluk, topluma hizmet, aktüalite, çok kültürlülük, beceri edinme, toplumsal değerleri kazanma ile haklarını bilme ve kullanma konularında gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

Clabough (2018) okullarda vatandaşlık okuryazarlığının uygulanabilmesi için şu dört yaklaşıma ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. İlk olarak öğrenciler yasalar, haklar ve özgürlükler hakkında bilgiye sahip olmalıdır. İkincisi öğrenciler, insanların farklı inançlara, görüşlere ve bakış açılarına sahip olduğunu kavrayabilmelidir. Üçüncüsü öğrenciler toplumu etkileme konusunda farkındalık kazanmalı, olayların gidişatını etkileyebileceğini keşfetmeli ve bu doğrultuda aktif olarak çalışmalıdır. Son olarak öğrenciler güncel konularla ilgili kendi kimliklerini ve duruşlarını ifade edebilme yeterliliği kazanmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenler vatandaşlıkla ilgili siyasi, sosyal, ekonomik ve çevresel sorunları sınıfa taşıyarak öğrencilerin tartışmalı konulardaki bilgi ve becerilerini ve kendi pozisyonlarını ifade etme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olmalıdır. Öğrenciler gruplar halinde düzensiz göç, ekonomik eşitsizlik, vergi kaçakçılığı, seçim güvenliği ve çevre kirliliği gibi konulara yönelik araştırmalarını ve çözüm önerilerini içeren bir rapor hazırlayabilir; bu raporları toplumu bilgilendirmek için ailesi ve çevresiyle paylaşabilir ve öğrendiklerini uygulamak için sivil toplum kuruluşlarında gönüllü faaliyetlere katılabilir.

Bunların yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülecek etkinlikler öğrencilerin sivil ve siyasi meselelere katılımını güçlendirmekte ve vatandaşlık becerilerine dair provalar yapmasına imkân tanımaktadır. Araştırmacılar deneyimsel öğrenmenin vatandaşlık okuryazarlığı üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bir çalışmada eyalet meclisine yapılan saha gezilerinin öğrencilerin siyasi bilgisini, hükümetin yapısı hakkındaki farkındalığını ve hükümeti etkileyebilme inancını artırdığı ve siyasi süreçlerin karmaşasını azalttığı belirlenmiştir (Fudge ve Skipworth, 2017). Bu bağlamda kamu kurumlarının ziyaret edilmesi “cumhuriyet, demokrasi, devlet, hükümet, başkan, meclis, egemenlik, vatandaşlık, politika, siyasi parti, güçler ayrılığı, yasama, yürütme, yargı, anayasa, hukukun üstünlüğü, hak ve sorumluluk” gibi soyut kavramları bağlamsallaştırmaya yardımcı olacaktır. Gerekli izinler ve güvenlik önlemleri alınarak yakın çevredeki terk edilmiş maden sahalarının ziyaret edilmesi, bölgedeki tahribatın incelenmesine ve çevre kirliliğinin gözlemlenmesine olanak sağlayacaktır. Geçici barınma merkezlerinin ziyaret edilmesi göçmenlerin yaşadığı koşulların ve sorunların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Yoksullukla mücadele eden sivil toplum kuruluşlarının ziyaret edilmesi eşitsizliklere karşı daha derin bir anlayış kazandırmanın yanı sıra empati ve sosyal duyarlılığı güçlendirecektir (Güteryüz, 2024; Güteryüz vd., 2024). Bu faaliyetler gençlere önemli toplumsal sorunları keşfetme ve çözümünde rol alma fırsatı sunacaktır.

4. SONUÇ

21. yüzyılın ilk çeyreği geride kalırken gençlerin cinsiyet, etnik köken ya da sosyoekonomik statü fark etmeksizin dünya genelinde siyasi süreçlere tam katılım göstermesi sağlıklı demokrasiler için zorunluluk olarak gösterilmektedir. Gençlerin siyasal hayattan uzaklaşması siyasetin git gide toplumun ilgi ve ihtiyaçlarından kopuk bir alana dönüşmesine ve demokrasinin gerilemesine sebep olacaktır. Bu sorunu ortadan kaldırmanın temel bir yolu okullarda genç nesillere siyasetle bağ kurmayı ve siyasi konularda rasyonel kararlar alabilmeyi öğretmektir. Gençlerin siyaseti yetişkinlerin oyun alanı olarak görmek yerine etkileyebilecekleri bir süreç olarak görmeleri ve değişim yaratma kapasitesine güvenmeleri için erken yaşlardan itibaren demokratik süreçlerle etkileşim kurması ve demokrasiyi deneyimlemesi gerekmektedir. Bu noktada politik okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığı eğitimi gençlerin kendi kaderini tayin etmesine yardımcı olacak etkili araçlardır. Bu yaklaşımlar gençleri

vatandaşlık yaşamıyla ilgili bilgi ve becerilerle donatarak sivil ve siyasi eylem alışkanlıkları geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

Çalışmada ortaya konulan ilk sonuç siyasal katılımın tanımlanma ve ölçülme şeklinin özellikle seçmen katılımına odaklanan dar tanımların gençleri ilgisiz, umursamaz, materyalist ve benzeri klişelerle etiketlemeye yardımcı olduğudur. Bu doğrultuda oy kullanmanın ötesinde gençlerin siyasetle olan karmaşık ilişkisinin anlaşılması ve katılımın birçok yolunun takdir edilmesi gerekliliği öne sürülmektedir (Pickard, 2019). Özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi siyasal katılım üzerine büyüyen bir araştırma tabanı bulunmaktadır (Ruess vd., 2023). Dijitalleşme, gençlere tercihlerini dile getirmeleri için daha esnek ve erişilebilir siyasal katılım fırsatları sunmaktadır. Gençler sandık başında oy kullanma gibi geleneksel siyasi katılım türlerine ek olarak Youtube, X, Facebook ve Instagram gibi sosyal medya platformları aracılığıyla siyasi liderleri takip ederek, politik içerikleri yayarak, dijital dilekçeler imzalayarak kampanya ve boykotlara katılarak siyasi görüşlerini ifade etmekte ve siyasi görüşlere destek vermektedir (Akgün, 2025). Öte yandan sosyal medyadaki dezenformasyon, nefret söylemi ve siyasi kutuplaşma gençlerin siyasi meselelerden uzaklaşmasına da neden olabilir (Vasist vd., 2024). Bu problemlerle mücadele etmek için medya okuryazarlığı eğitimi de etkili bir araç olarak kullanılabilir. Literatürde medya okuryazarlığı eğitiminin çevrimiçi siyasal katılımın artmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kahne vd., 2012; Kahne ve Bowyer, 2019).

Gençlerin siyasal katılımını artırmak için dikkate alınması gereken bir diğer nokta eğitim programlarının ve ders kitaplarının nitelikli bir politik okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığı bileşenleriyle donatılmasıdır. Çeşitli araştırmalarda Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretim programlarında ve ders kitaplarında; insan hakları, demokrasi, vatandaşlık görev ve sorumlulukları, siyasi kurumlar ve politika dair temel bilgiye yer verildiği ancak toplumsal eşitsizlikler, çokkültürlülük, politik ve ideolojik gücün dağılımı, demokratik hakların korunmasına yönelik barışçıl protesto ve aktivizm hakkında sınırlı bilgi bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca müfredatta aktif katılım kavramının işbirliği ve mevcut düzenin devamlılığının sağlanması ekseninde ele alındığı ve öğrencileri kamu işlerine ilgi duymaya teşvik edecek içeriklerin yer almadığı öne sürülmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar eleştirel vatandaşlık perspektifinin güçlendirilmesi gerektiğini dile getirmektedir (Gürel & Demir 2022; Gürel, 2025).

Bu çalışmada eğitimcilere gençlerin siyasi alandan kopuşunu önlemek için vatandaşlık görev ve sorumlulukların aktarıldığı geleneksel öğretim teknikleri yerine siyasi süreçlere ilgiyi canlandırabilecek bir dizi yaklaşım tanıtılmak istenmiştir. Çalışma literatürdeki tartışmaları gözden geçirerek okullarda politik okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığı eğitimi aracılığıyla gençlerin siyasal katılımındaki azalmayla etkili bir şekilde mücadele edilebileceğini öne sürmektedir. Çalışmanın son bölümünde eğitim alanındaki paydaşlara şu öneriler sunulmaktadır.

- Öğretmenler güncel siyasi meseleleri öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekecek bir biçimde eğlenceli sınıf etkinliklerine dahil etmeli, inançlarını ve görüşlerini dayatmadan tarafsızlığını koruyarak grup tartışmalarına rehberlik yapmalı ve öğrencileri nesnel bilgiye ulaşmaları için araştırma ve incelemeye yönlendirmelidir. “Sosyal Bilgiler”, “İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi” ile “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” derslerinde öğrencilere siyasal katılımın önemi aktarılmalı ve öğrencilerin siyasal katılım becerisini geliştirmek için modern öğretim yöntemleri uygulanmalıdır.
- Okul yöneticileri okul yönetimiyle ilgili kararlara öğrencilerin katılımına izin vererek kurumlarını yaşayan demokrasi sahnesine dönüştürmelidir. Okullar sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yaparak öğrencileri topluma hizmet etmeleri için gönüllülük faaliyetlerine katılımını sağlamalıdır.
- Ayrıca bu yaklaşımlar geniş bağlamda eğitim politikası, müfredatlar ve öğretmen yetiştirme alanlarında teşvik edilmelidir. Politika yapıcılar müfredatlar yoluyla öğrencilerin siyasi süreçler hakkında bilgilendirilmesine imkân tanınmalı ve araştırmacılarla işbirliği halinde konuyla ilgili ideolojik bakış açılarından arınmış etkili ders materyalleri ve bunlara yönelik öğretim teknikleri tasarlanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının gençlerin siyasal katılımı konusundaki farkındalıkları artırılmalı ve politik okuryazarlık ile vatandaşlık okuryazarlığı konularında bilgi ve becerileri geliştirilmelidir.
- Araştırmacılar ise gençlerin siyasal katılımı önündeki engelleri tespit etmeli ve gençlerin siyasal katılımını artırmaya yönelik çalışmalar tasarlamalıdır. Özellikle politik okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığı literatüründe uygulamaya dayalı çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Gelecekte bu konuda ortaokul öğrencilerine yönelik deneysel çalışmalar yürütülmesi iyi bir seçenek olacaktır.

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. Karşılaşılabilecek 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 derleme türünde olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority (OCA).
- Akgün, H., İ. (2025). *Gençlerin siyasal katılımında sosyal medyanın etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altınoğlu, E. (2022). Türkiye’de vatandaşlık normları ve siyasal katılımsızlık. *Mülkiye Dergisi*, 46(4), 949-991.
- Andersson, E. (2018). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/1746197918776657>
- Andes, S., & Kiesa, A. (2020). Let’s change our narratives about youth civic engagement. *Social Education*, 84(5), 285-288.
- Atherton, H. (2020). *The potential for political literacy in the Australian curriculum*. [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. <https://eprints.qut.edu.au/204157/>
- Badlan, K. (2016). *Explorations into young people's political literacy*. [Doctoral dissertation, Anglia Ruskin University]. https://aru.figshare.com/articles/thesis/Explorations_into_young_people_s_political_literacy/23762553
- Barber, B. R. (1993). America skips school: Why we talk so much about education and do so little. *Harper’s Magazine*, 287(1722), 39-46.
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. ECT Publications.
- Berkowitz, A. R., Ford, M. E., & Brewer, C. A. (2005). A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship. In: Johnson, EA and Mappin, MJ (eds.), *Environmental Education and Advocacy: Changing Perspectives of Ecology and Education*, 227-266. Cambridge University.
- Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S., & Anstead, N. (2014). The myth of youth apathy: Young Europeans’ critical attitudes toward democratic life. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 645-664. <https://doi.org/10.1177/0002764213515992>

- Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement, (CIRCLE) (2025). *Understanding youth civic engagement*. <https://circle.tufts.edu/understanding-youth-civic-engagement/what-it>
- Clabough, J. (2018). Civic literacy: The building blocks for creating an active and informed citizenry. In J. Clabough & T. Lintner (Eds.), *No reluctant citizens: Teaching civics in K-12 classrooms* (pp. 9-22). Information Age Publishing.
- Collins, H. (1992). *Political literacy: Educating for democracy*. Papers on Parliament of Australia, 1-12. Canberra.
- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. Continuum.
- Crick, B., & Porter, A. (Eds.). (1978). *Political education and political literacy*. Longman [for] the Hansard Society.
- Croke, K., Grossman, G., Larreguy, H. A., & Marshall, J. (2016). Deliberate disengagement: How education can decrease political participation in electoral authoritarian regimes. *American Political Science Review*, 110(3), 579-600. <https://doi.org/10.1017/S0003055416000253>
- Dahl, V., Amnå, E., Banaji, S., Landberg, M., Šerek, J., Ribeiro, N., ... Zani, B. (2018). Apathy or alienation? Political passivity among youths across eight European Union countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 284-301. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1404985>
- Dahlberg, S., & Solevid, M. (2016). Does corruption suppress voter turnout? *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 26(4), 489-510. <https://doi.org/10.1080/17457289.2016.1223677>
- Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, 56(1), 76-98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x>
- Davies, I. (2008). Political literacy. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 377-387). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849200486.n30>
- Denver, D., & Hands, G. (1990). Does studying politics make a difference? The political knowledge, attitudes and perceptions of school students. *British Journal of Political Science*, 20(2), 263-279.
- Deželan, T. (2023). *Young people's participation in European democratic processes: How to improve and facilitate youth involvement*. Brussels: European Parliament. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/945934>.
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 213-246.
- Erdoğan, E. (2017). İnternet ve siyasal katılım: Türkiye gençliği üzerinden bir değerlendirme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 5-38.
- European Parliament: Directorate-General for Communication & Ipsos European Public Affairs, (2025). *European Parliament Eurobarometer: Youth survey 2024*. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/5146566>
- File, T. (2014). *Young-adult voting: An analysis of presidential elections, 1964-2012*. U.S. Department of Commerce. <http://www.census.gov/prod/2014pubs/p20-573.pdf>
- Fox, S. (2015). *Apathy, alienation and young people: The political engagement of British millennials*. PhD thesis, University of Nottingham. <https://eprints.nottingham.ac.uk/30532/>
- Fudge, D., & Skipworth, S. A. (2017). Kids in the capitol: Improving civic literacy through experiential learning. *Learning: Research and Practice*, 3(2), 163-167. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1349169>
- Gale, F. G. (1994). *Political literacy: Rhetoric, ideology, and the possibility of justice*. SUNY.

- GoFor & NDI (2021). *Gençlerin politik tercihleri araştırması raporu 2021*. <https://go-for.org/genclerin-politik-tercihleri-arastirmasi-2021/>
- GoFor & KONDA (2024). *Gençlerin politik tercihleri araştırması 2024*. <https://go-for.org/genclerin-politik-tercihleri-arastirmasi-2024-raporu-yayinda/>
- Güleryüz, O., Kılcan, B. & Güneş, G. (2024). Sosyal bilgiler dersinde seçimler ve oy verme eğitimi. H. Akdağ (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar 5* içinde (s. 69-81). Pegem.
- Güleryüz, O. (2024). Vatandaşlık okuryazarlığı. Y. Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilgiler ve okul dışı ortamlarda okuryazarlık eğitimi: Etkinlik örnekleriyle* içinde (s. 441-468). Nobel.
- Gürel, D. (2025). Social studies lesson in Türkiye as a means of citizenship transfer: A perspective from the critical citizenship education approach. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(1), 129-142. <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.01.12>
- Gürel, D. & Demir, F. B. (2022). Bir yurttaşlık boyutu olarak politik okuryazarlık açısından Türkiye’de sosyal bilgiler dersi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(64), 1777-1789. <http://dx.doi.org/10.2922 8/smryj.64031>
- Harder, J., & Krosnick, J. A. (2008). Why do people vote? A psychological analysis of the causes of voter turnout. *Journal of Social Issues*, 64(3), 525-549. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00576.x>
- Harvard Institute of Politics (2025). *Survey of young Americans’ attitudes toward politics and public Service 50th Edition*. <https://iop.harvard.edu/youth-poll/50th-edition-spring-2025>
- Hart, S. (2006). Breaking literacy boundaries through critical service-learning: education for the silenced and marginalized. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/13611260500432236>
- Henn, M., & Foard, N. (2014). Social differentiation in young people’s political participation: the impact of social and educational factors on youth political engagement in Britain. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 360-380. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830704>
- Henn, M., Weinstein, M., & Forrest, S. (2005). Uninterested youth? Young people’s attitudes towards party politics in Britain. *Political Studies*, 53(3), 556-578. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2005.00544.x>
- Hooghe, M., & Quintelier, E. (2014). Political participation in European countries: The effect of authoritarian rule, corruption, lack of good governance and economic downturn. *Comparative European Politics*, 12(2), 209-232. <https://doi.org/10.1057/cep.2013.3>
- Hylton, M. E. (2015). Civic engagement and civic literacy among social work students: Where do we stand? *Journal of Policy Practice*, 14(3-4), 292-307. <https://doi.org/10.1080/15588742.2015.1004396>
- Hylton M. E. (2018). The role of civic literacy and social empathy on rates of civic engagement among university students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(1), 87-106.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>
- Kahne, J., Lee, N. J., & Feezell, J. T. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
- Karolčík, Š., Steiner, J., & Čipková, E. (2025). Politics and political literacy in education from the perspective of the public. *Cogent Education*, 12(1), 2457560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2457560>
- Kiisel, M., Seppel, K., & Leppik, M. (2015). Engaged and critical? The young generation's political participation in EU countries. *Studies of Transition States and Societies*, 7(3), 52-66.

- Kitanova, M. (2020). Youth political participation in the EU: Evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), 819-836. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951>
- Loader, B. D., Vromen, A., & Xenos, M. A. (2014). The networked young citizen: Social media, political participation and civic engagement. *Information, Communication & Society*, 17(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.871571>
- Lockyer, A. (2008). Education for citizenship: children as citizens and political literacy. In A. Invernizzi, J. Williams (Eds.) *Children and citizenship* (pp. 20-31). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446214756.n2>
- Loveless, M. (2013). The deterioration of democratic political culture: Consequences of the perception of inequality. *Social Justice Research*, 26(4), 471-491. <https://doi.org/10.1007/s11211-013-0198-7>
- Lowery, C. L., Gautam, C., & Hess, M. E. (2024). Perceptions of political literacy among aspiring school leaders in a rural mid-west university preparation program. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 19(1), 1-21.
- Macedo, S., Alex-Assensoh, Y., Berry, J. M., Brintnall, M., Campbell, D. E., Fraga, L. R., Fung, A., Galston, W. A., Karpowitz, C. F., Levi, M., Levinson, M., Lipsitz, K., Niemi, R. G., Putnam, R. D., Rahn, W. M., Reich, R., Rodgers, R. R., Swanson, T., & Walsh, K. C. (2005). *Democracy at risk: How political choices undermine citizen participation, and what we can do about it*. Brookings Institution Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt12879p5>
- Malone, C., & Julian, G. (2005). Democratic action research (DARE) and large scale simulations: Teaching political literacy and civic engagement at Pace University's Presidential Convention 2004. *PS: Political Science and Politics*, 38(4), 771-776. <http://www.jstor.org/stable/30044368>
- Medina, A., & Hilton, K. (2025): *New data: Nearly half of youth voted in 2024*. <https://circle.tufts.edu/latest-research/new-data-nearly-half-youth-voted-2024>
- McCowan, T. (2009). Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy. Continuum.
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Milner, H. (2002). Civic literacy: How informed citizens make democracy work. University Press of New England.
- Newell, W. H., & Davis, A. J. (1988). Education for citizenship: The role of progressive education and interdisciplinary studies. *Innovative Higher Education*, 13(1), 27-37.
- Nişancı, Z. & Kılavuz, M. T. (2025). *Türkiye'nin toplumsal haritası: TGSS 2024*. <https://www.tgss.org.tr/yayinlar/turkiye-nin-toplumsal-haritasi-tgss-2024>
- OECD (2024), *Society at a Glance 2024: OECD Social Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/918d8db3-en>.
- O'Toole, T., Marsh, D., & Jones, S. (2003). Political literacy cuts both ways: The politics of non-participation among young people. *The Political Quarterly*, 74(3), 349-360. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.00544>
- Perveen, M., & Awan, A. S. (2017). Analysis of curriculum about political literacy as a dimension of citizenship education. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 187-202.
- Pickard, S. (2019). *Politics, protest and young people: Political participation and dissent in the 21st century Britain*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57788-7>

- Putnam, R.D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65-78. <https://dx.doi.org/10.1353/jod.1995.0002>
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/02671520802524810>
- Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>
- Ruess, C., Hoffmann, C. P., Boulianne, S., & Heger, K. (2023). Online political participation: The evolution of a concept. *Information, Communication & Society*, 26(8), 1495-1512. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.2013919>
- Siegel-Stechler, K. (2019). Is civics enough? High school civics education and young adult voter turnout. *The Journal of Social Studies Research*, 43(3), 241-253. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2018.09.006>
- Sloam, J. (2007). Rebooting democracy: Youth participation in politics in the UK. *Parliamentary Affairs*, 60(4), 548-567. <https://doi.org/10.1093/pa/gsm035>
- Solijonov, A. (2016). *Voter turnout trends around the world*. International IDEA, Stockholm.
- Şan, S., Öztürk, C. & Katılmış, A. (2023). Developing political literacy of social studies teacher candidates for citizenship education. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(4), 930-945. <https://10.52380/ijcer.2023.10.4.548>
- Tie, & Chua. (2011). Citizenship literacy among 16-year old secondary school students in Malaysia. *Education and Urban Society*, 43(3), 296-312. <https://doi.org/10.1177/0013124510380235>
- Topal, M. (2024). *Ortaokul öğrencileri için bir yurttaşlık okuryazarlığı eğitim programının geliştirilmesi ve uygulamasının değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- Ünal, S. (2018). Düşük maliyetli alternatif siyasal katılım biçimi: 90 sonrası genç kuşağın siyasal kayıtsızlığı mit mi gerçek mi?", *TESAM Akademi Dergisi*, 5(2), 249-296.
- van Deth, J. W. (2001). *Studying political participation: Towards a theory of everything?* Paper presented at the Joint Sessions of Workshops of the European Consortium for Political Research. Grenoble: ECPR.
- van Deth, J. A. (2014). Conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49(3), 349-367. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.6>
- van Helvoort, J. (2019). Four spaces of civic literacy education: A literature review. In: Kurbanoglu, S., et al. *Information Literacy in Everyday Life*. ECIL 2018. Communications in Computer and Information Science, vol 989. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_9
- Vasist, P. N., Chatterjee, D., & Krishnan, S. (2024). The polarizing impact of political disinformation and hate speech: A Cross-country configural narrative. *Information Systems Frontiers*, 26, 663-688. <https://doi.org/10.1007/s10796-023-10390-w>
- Verba, S., & Nie, N. H. (1972). Participation in America: Political democracy and social equality. Harper & Row.
- Verba, S., Scholzman, K. L. & Brady, H. E., (2002). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics* (fourth edition). Harvard University Press.

- Wattenberg, M.P. (2020). *Is voting for young people?* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003030935>
- Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2:1. <https://doi.org/10.3389/fpos.2020.00001>
- Yılmaz, V. ve Oy, B. (2014). *Türkiye'de gençler ve siyasi katılım: Sosyo-ekonomik statü fark yaratıyor mu?* İstanbul Bilgi Üniversitesi, Şebeke Gençlerin Katılımı Projesi Kitapları - No 5.
- Yüksek Seçim Kurulu, Seçmen Kütüğü Genel Müdürlüğü (2025). *Seçim istatistikleri (2020-2024)*. https://www.ysk.gov.tr/doc/dosyalar/docs/Secim_istatistikleri_2020_2024.pdf
- Zhang W. (2022). Political disengagement among youth: A comparison between 2011 and 2020. *Frontiers in Psychology*, 13, 809432. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809432>

Derleme Makale / Review Article

Gençlerin Siyasal Katılımını Artırmak: Okuryazarlık Temelli Eğitimsel Müdahaleler

Increasing Youth Political Participation: Literacy-Based Educational Interventions

Onur GÜLERYÜZ



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.391](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.391)

Geliş/Received: 01/12/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract

Introduction

The foundation of democracy, today's most prevalent political theory, is based on political participation. A vibrant and well-established democracy is possible only when citizens from all segments of society actively participate in political processes. One of the main criteria determining the quality of democracy in a country is the number of people who participate in political decision-making. In this regard, high participation rates increase the legitimacy and credibility of elected governments and important decisions (Siegel-Stechler, 2019; Verba and Nie, 1972; Verba et al., 2002).

Young people's interest in and attitudes toward politics are crucial for the future of democracy. Every year, millions of young people around the world gain the right to vote in elections. In addition to voting in elections, these young people can help strengthen democracy by campaigning on political issues, actively participating in political debates, and expressing their needs and desires through legal channels (Loader et al., 2014). On the other hand, the collective withdrawal of young people from the political scene will, over the years, lead to the concentration of power in the hands of certain groups and pave the way for the decline of democracy. In this context, examining the factors that influence young people's political participation and educational approaches that could help increase their political participation is considered a valuable endeavor. This article reviews the literature on the subject and argues that literacy education in schools can be an effective way to combat the decline in youth political participation.

Literacy Education to Increase Youth Political Participation

Through public education, it is possible to equip every young person in the Republic of Turkey with the knowledge, skills, and motivation required for political participation. Social studies should be given special attention among school subjects because this field aims to equip students with the fundamental knowledge, skills, and values derived from various social and human sciences disciplines to develop their active citizenship skills. When examining the basic approach and specific objectives of the Social Studies Curriculum, it can be observed that developing political participation skills is among the fundamental goals of the course (MEB, 2024). The goal of educating democratic citizens has a long history in the field of social studies education (Barr et al., 1978), and research areas consistent with new forms of youth participation have developed over the last century. In this context, the study reviews two literacy literatures that should be emphasized in social studies education in schools. The first is political literacy, which is included in the 2018 Social Studies Curriculum, and the other is citizenship literacy, which is included in the 2024 Social Studies Curriculum (MEB, 2018; 2024).

Conclusion

As the first quarter of the 21st century draws to a close, the full participation of young people in political processes worldwide, regardless of gender, ethnicity, socioeconomic status, or education level, is considered a necessity for healthy democracies. The alienation of young people from political life is highlighted as a problem that needs to be addressed, as it leads to politics becoming increasingly detached from the interests and needs of society, and to the decline of democracy. A fundamental way to overcome this problem is to teach young generations in schools how to engage with politics and make rational decisions on political issues. Young people need to interact with and experience democratic processes from an early age so that they see politics not as an adult playground, but as a process they can influence and trust in their capacity to create change. In this context, political literacy and civic literacy education are effective tools to help young people determine their own destiny. These approaches equip young people with the knowledge and skills related to civic life, enabling them to develop habits of political action.

The final section of the study offers the following recommendations to stakeholders in the field of education: Teachers should incorporate current political issues into engaging classroom activities to capture students' interest and attention; they should guide group discussions while maintaining neutrality without imposing their beliefs or opinions; and they should encourage students to research and investigate to access objective information. School administrators should transform their institutions into vibrant democratic arenas by allowing student participation in school management decisions. Schools should collaborate with civil society organizations to enable students to participate in volunteer activities to serve the community. Furthermore, these approaches should be encouraged in a broader context in the fields of education policy, curricula, and teacher training. Policymakers should enable students to be informed about election processes through curricula and, in collaboration with researchers, design effective teaching materials and techniques free from ideological biases. In education faculties, prospective teachers should develop their awareness of youth political participation, as well as their knowledge and skills in political literacy and civic literacy. Researchers should identify the barriers to youth political participation and design initiatives to increase it. It has been observed that application-based studies are limited, particularly in the literature on political literacy and civic literacy. Conducting experimental studies aimed at equipping middle school students with these literacies would be a good option for future research.