



# TÜBAD

TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ  
TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL

Cilt/Volume:8 Sayı/Issue:2

Uluslararası Hakemli Dergi

Aralık / December

2023

ISSN : 2602 - 4632

TUSREJ

**TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ  
(TÜBAD)**

**Sahibi**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

**Editörler**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ  
Prof. Dr. Adem ŞAHİN  
Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

**Dil Editörü (İngilizce)**

İng. Öğr. Ali ERDÖNMEZ  
İng. Öğr. Oya TATAN

**Dizgi Sorumlusu/Sekreteryası**

Arş. Gör. Abdülkerim DEMİR

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU  
(Arad Vasile Goldi Western Üniversitesi)  
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN  
(Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)  
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN  
(Arad Aurel Vlaicu Üniversitesi)  
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU  
(National Cheng Kung Üniversitesi)  
Prof. Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie  
(Oxfam)  
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA  
(Inst. of Ped. and Psys. Sciences)  
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN  
(Iowa State Üniversitesi)  
Prof. Dr. ÜNAL İBRET  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. ZIAD SAID  
(College of the North Atlantic Qatar Üni.)  
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. OKTAY ASLAN  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. ZAFER KUŞ  
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ  
(Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

**Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD)** uluslararası hakemli bir dergidir. Yılda en az iki sayı (MAYIS-ARALIK) yayımlanır.

**İletişim**

tubadeditor@gmail.com

**WEB**

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

**TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL  
(TUSREJ)**

**Owner**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

**Editors**

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ  
Prof. Dr. Adem ŞAHİN  
Assist. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT

**Language Editor (English)**

Eng. Teacher Ali ERDÖNMEZ  
Eng. Teacher Oya TATAN

**Compositor/Secretaria**

Research Assist. Abdülkerim DEMİR

**Editorial Board**

Prof. Dr. GAVRILA A. LIVIU  
(Arad Vasile Goldi Western University)  
Prof.Dr. M. ENGİN DENİZ  
(Yıldız Teknik University)  
Prof.Dr. AYKUT EMRE BOZDOĞAN  
(Tokat Gaziosmanpaşa University)  
Prof.Dr.Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN  
(Arad Aurel Vlaicu University)  
Prof.Dr.Dr. MING HUNG CHU  
(National Cheng Kung University)  
Prof.Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie  
(Oxfam University)  
Prof.Dr.Dr. SLAVKA KRASNA  
(Inst. of Ped. and Psys. Sciences)  
Prof. Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN  
(Iowa State University)  
Prof.Dr. ÜNAL İBRET  
(Kastamonu University)  
Prof. Dr. ZIAD SAID  
(College of the North Atlantic Qatar University)  
Prof. Dr. BÜLENT AKSOY  
(Gazi University)  
Prof. Dr. OKTAY ASLAN  
(Necmettin Erbakan University)  
Prof. Dr. KADİR KARATEKİN  
(Kastamonu University)  
Prof. Dr. TURHAN ÇETİN  
(Gazi University)  
Prof. Dr. UFUK KARAKUŞ  
(Gazi University)  
Prof. Dr. ZAFER KUŞ  
(Kırşehir Ahi Evran University)  
Prof. Dr. ERKAN YEŞİLTAŞ  
(Sivas Cumhuriyet University)

**Turkish Scientific Researches Journal (TUSREJ)** is an international refereed journal. The Journal is published at least two issues (MAY-DEC.) per year.

**Contact**

tubadeditor@gmail.com

**WEB**

www.dergipark.org.tr/tr/pub/tubad

## **Editörden...**

Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAD) 8. yılında ARALIK 2023 sayısını çıkarmıştır. Dergimiz Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar ve disiplinler arası çalışmalar yapan araştırmacı ve uygulamacıları buluşturmayı hedeflemektedir. Bu sayımızda akademik çalışmalarıyla veya okuyucu olarak bizlerin yanında olan bütün bilim insanlarına teşekkür ederiz...

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Prof. Dr. Adem ŞAHİN

Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

**TÜRKİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TÜBAD)**  
**TURKISH SCIENTIFIC RESEARCHES JOURNAL (TUSREJ)**  
**Cilt/Volume: 8, Sayı/Issue: 2, Yıl/Year: 2023**

**Sayı Hakemleri / Reviewers**

---

Prof. Dr. Deniz TONGA	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Osman ÇEPNİ	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır KILCAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cezmi ÜNAL	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru Olcay KARABULUT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KARASU AVCI	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ercüment ERDOĞAN	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin TOPÇU	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Gülşah ULUAY	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba MUTLU BOZKURT	Bitlis Eren Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi F. Betül DEMİR	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mert AYTAÇ	Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ragıp Ümit YALÇIN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk BARMANPEK	Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ER TUNA	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

İçindekiler / Contents

<b>Mine KESTEPE, Kadir KARATEKİN</b> Öğretmen Adaylarının Ekolojik Kimliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examining the Ecological Identities of Teacher Candidates in Terms of Various Variables</i>	<b>132-146</b>
<b>Neslihan ÇIKRIKÇI, Seher Pelin KESKİN</b> Heidi Hep Dostum Kalacak: Psikolojik Sağlamlık <i>Heidi Will Always Remain My Friend: Psychological Resilience</i>	<b>147-156</b>
<b>Fatih YILMAZ, Evrim ÇAKMAKÇI</b> Yaz Spor Okulu ve Adolesan Dönemi Çocuklarda Fiziksel Gelişim: Bir İnceleme <i>Summer Sports Camp and Physical Development in Adolescents: A Study</i>	<b>157-168</b>
<b>İsa TAK, Tuğba TEKKÖK</b> 6.Sınıf Sosyal Bilgiler “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Hikâye Anlatım Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi <i>6. Grade Social Studies Culture and Heritage The Impact of Story Telling Method on Academic Achievement in The Field of Learning</i>	<b>169-180</b>
<b>Emre DURAN, İbrahim HİMMETOĞLU</b> Coğrafya Ders Kitaplarında Türkiye Sanayisi Konusunun Yer Alma Durumu <i>The Status of Including the Subject of Turkish Industry in Geography Textbooks</i>	<b>181-211</b>
<b>Mehmet TOPAL, Sibel OĞUZ HAÇAT</b> Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Mezarlıklar <i>Cemeteries as Out-of-School Learning Environment</i>	<b>212-225</b>
<b>İsa DOĞAN, Yakup AKYEL, Melike Nur AKGÜL, Pınar KARACAN DOĞAN</b> Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleğine Yönelik İnanç Alguları ile Kişisel-Mesleki Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examining the Relationship Between the Belief Perceptions and Personal-Professional Competency Levels of Candidates Participating in Special Talent Examinations for Physical Education and Sports Teaching Profession</i>	<b>226-245</b>
<b>Mahsum AVCI</b> Travmatik Yas Yaşayan ve Yaşamayan Bireylerde Suçluluk: Psikodinamik Bakış Açısı <i>Guilt in Individuals with and without Traumatic Grief: A Psychodynamic Perspective</i>	<b>246-259</b>
<b>Hanife Gamze HASTÜRK, Erkan ULUÇAY</b> İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fen Bilimleri Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi <i>Examination of Primary School Students' Learning Styles And Their Attitudes To The Science Course</i>	<b>260-274</b>
<b>Merve KİRİŞ, Selman ABLAK</b> Sivaslı Halk Ozanı Serdarı'nın Şiirlerinin Kök Değerler Açısından İncelenmesi <i>An Examination of The Poets of Serdari, The Poet of Sivas, in Terms of Root Values</i>	<b>275-297</b>

# Öğretmen Adaylarının Ekolojik Kimliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <sup>1</sup>

Mine KESTEPE<sup>2</sup>  
Kadir KARATEKİN<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 13.11.2023

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

## Öz

Bu araştırma, öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri ve ekolojik kimlik düzeyleri üzerinde etkisi olan değişkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalları'ndaki 578 öğretmen adayı üzerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeylerini belirlemek amacıyla Gezer ve İlhan (2018) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan "Ekolojik Kimlik Ölçeği" (EKÖ) kullanılmıştır. Veriler, SPSS 26 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde betimsel istatistik, ilişkisiz örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ekolojik kimlik üzerinde bazı değişkenlerin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının güçlü bir ekolojik kimliğe sahip olabilmeleri için doğa ile etkileşimlerinin sağlanacağı bir çevre eğitiminin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, kimlik, ekolojik kimlik, çevre, çevre eğitimi

## Examining the Ecological Identities of Teacher Candidates in Terms of Various Variables

### Abstract

This research aims to reveal the ecological identity levels of teacher candidates and the variables that have an impact on their ecological identity levels. In accordance with this purpose, this research was conducted with survey model by 578 prospective teachers who studied in the Departments of Science Education, Social Sciences Education, Pre-school Education and Primary School Education in Kastamonu University in 2020-2021 education year. In order to determine the ecological identity levels of teacher candidates, the "Ecological Identity Scale" (EKÖ), adapted to Turkish by Gezer and İlhan (2018), was used. Datas were analyzed by a statistic programme called SPSS 26. It was benefitted from descriptive statistics, t-test for unrelated samples, one way analysis. According to the findings of the research, it was seen that the ecological identity levels of the teacher candidates were high. It has been determined that some variables have an effect on ecological identity. According to the results of the research, it is thought that it would be beneficial to provide environmental education in which teachers candidates will interact with nature so that they can have a strong ecological identity.

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

<sup>2</sup> Mine Kestepe, Sınıf Öğretmeni, MEB, Muş, Türkiye, mine37yilmaz@gmail.com, ORCID ID: MEB 0000-0002-3114-0909

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar: Kadir Karatekin, Prof. Dr. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD. Kastamonu, Türkiye, kadirkaratekin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3807-7030

**Key Words:** Teacher candidate, identity, ecological identity, environment, environmental education

## Giriş

Doğa, insanın var olma isteğini karşılayıp bu isteğe bağlı şartları sağlayan bir ortam olduğu için insan, kendisi gibi canlı olan doğa ile sürekli birlikte yaşamak zorundadır (Gül, 2013). Bu zorunluluğun bir sonucu olarak insan doğayı hem etkilemiş hem de ondan etkilenmiştir. İlk zamanlarda insanların tabiata yönelik düşünceleri tabiatı izleyerek bilgi sahibi olmaları sonucu oluşmuş olup bu izlenimler sayesinde hayatını düzenlemiş (Yardımcı, 2006) ve hayatta kalabilmek için doğa ile uyumlu yaşamak zorunda kalmıştır (Karahan, 2009). Ancak zaman içinde bu insan-doğa ilişkisinin yerini doğa üzerinde hakimiyet kurma düşüncesi almıştır (Özerkmen, 2002). Hakim olmaya başlayan bu düşünce insanın doğaya yönelik tutum ve davranışlarının da zamanla değişmesine ve dönüşmesine neden olmuştur. İnsanı doğanın en önemli parçası olarak kabul eden doğa merkezli düşünce (Kılıç, 2008) Descartes, Newton ve Bacon'ın öncülüğünde ortaya çıkan paradigma ile doğayı insanların refah içinde yaşamaları için tüketme hakkının sınırsız olduğu (Karaca, 2007) antroposentrik (insan merkezli) bir düşünceye (Albayrak, 2005) evrilmiştir. Bu görüşe göre doğada var olan her şey insanın menfaati için vardır, insanın varlığı doğada bulunan varlıklara anlam katmaktadır bu yüzden insan, doğayı istediği gibi kullanmakta özgürdür (Ağbuğa, 2016). Bu iki düşünce arasında insanın doğaya bakışı açısından çok farklı görüş ve düşünceler de (canlı etiği, yeryüzü etiği, derin ekoloji, toplumsal ekoloji politik ekoloji, mistik ekoloji vb.) ortaya çıkmıştır (Özer, 2001; Yıldırım, 2017; Yardımcı, 2006; Roussopoulos, 2017). İnsan-doğa ilişkisini açıklamaya çalışan ve içinde birçok değeri barındıran bu farklı etik anlayışların, insanların kimlik ve kişilikleri üzerinde etkisi olacağı aşikârdır. Çünkü sahip olduğumuz değerler davranışlarımızı ve kimliklerimizi de şekillendirir.

Kimlik kavramı Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte “Toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2022). Bir başka tanımda kimlik, bir bireyin veya toplumun kendine ait özelliklerini, değerlerini, özünü anlamlandırması olarak ifade edilmiştir (Şimşek, 2002). Kimlik ile ilgili çalışmalar yapmış birisi olan Erik Erikson ise kimliği, kişinin kendini nasıl tanımladığı şeklinde ifade etmiştir (Erikson, 1981). Bu tanıma ek olarak Eryılmaz (2009)'da kimliğin kişiyi başka insanlardan farklı kılan duygu, eylem, fikir ve tutumların birlikteliği olduğunu dile getirmiştir. Bunun için kimliğin kişiye özel, tek olup o kişiye ait olması gerekmektedir (Kaya ve Savaşlı, 2021). Kimlik kişide doğuştan var olan değil, zamanla kişinin kendisi tarafından oluşturulan bir organizasyondur (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Bu kimlik oluşturma sürecinde kişi ne kadar iyi gelişirse gelecekteki yaşantısında da bir o kadar başarıyı yakalayacaktır (Marcia, 1980). Kimlik açısından kişinin kendini nasıl tanımladığının yanı sıra kişinin bir ortamda başkaları tarafından nasıl algılandığı da önemlidir (Connor, 2008). Tüm bu ifadelerden anlaşılacağı üzere kimlik hem kişinin kendisi hem de çevresi ile olan etkileşimi sonucu oluşmaktadır.

Çevreci kimliğin ortaya çıkışında insanın “kendini gerçekleştirme” isteği her zaman önemli bir çıkış noktası olmuştur (Uzel, 2019). Çevre üzerindeki olumlu veya olumsuz tüm faaliyetler, kişinin çevresel kimliğinde direkt etkilidir (McGuire, 2015). Literatürde ekolojik kimlik kavramı “çevresel kimlik” “ekolojik benlik”, “doğaya karşı duygusal yakınlık” kavramları ile aynı anlamı taşımakta ve ekolojik kimlik kavramı diğer kavramlara göre daha sık kullanılmaktadır (Gezer ve İlhan, 2018). Ekolojik kimlik kavramı, kişinin doğa ile kurduğu bağlantı veya benlik algısı olarak ifade edilmektedir (Clayton, 2003). Ekolojik kimlik, bireylerin çevre ile etkileşim kurarken neler hissettikleri ve kendilerini çevresel olarak nereye yerleştirdikleri sorularına yanıt verir (Mercan-Işık, 2022). Opatow ve Brook (2003) ekolojik kimliği kişinin doğa ile etkileşimini kendine göre nasıl



değerlendiği şeklinde ifade etmişlerdir. Sağlam bir ekolojik kimliğe sahip olan insanlar, ekolojinin kurallarına göre yaşayan ve ekolojinin temel ilkeleriyle davranışlarını uyumlu hale getirebilen kişilerdir (Karatekin ve Uysal, 2018). Sonuçta kişinin kendini doğa ve doğanın korunması ile bütünleştirmesi onun çevresel kimliğini yani ekolojik kimliğini oluşturmaktadır (Kals ve Ittner, 2003). Çevre ile kurulan bağlar toplumsal, kişisel ve grup yaşantılarından etkilenmekte ve en büyük etkiyi ise toplumsal unsurlar yaratmaktadır (Söyler, 2016).

Toplumsal kimliklerden etkilenen ekolojik kimliğin Kılıç ve Tok (2013, s.238-247)'a göre ortaya çıkabilmesi için bazı koşullar gereklidir bu koşullar şunlardır;

- Tanınma ve Bilgilendirme: Kişinin hem kendi değerlerine hem de toplumun değerlerine uygun bir kimlik oluşturması sonucu toplumca kabul görerek kendisi veya grubunu topluma tanıttı bilgi vermesidir.
- Ötekileştirme: Ekolojik kimliğe yönelik grupça oluşturulan fikirlerin diğer grupların fikirlerinden farklı olduğunun ortaya konmasıdır. Bu yüzden ekolojik anlamda birçok düşünce ortaya konmuştur (doğa merkezli yaklaşım, insan merkezli yaklaşım vb.).
- Özdeşleşme: Ötekileştirmenin tersine insanın bireysel olarak kabullendiği değerlerden başlayarak çevresinin değerlerini ve en sonunda da ekolojik değerleri kabullenmesidir.
- Başarıya İnanma: Çevre sorunlarına karşı hem bireysel hem de grup ile hareket ederek bu sorunların çözüleceğine inanmaktır.

Bu koşullar düşünüldüğünde güçlü bir ekolojik kimliğe sahip olan bireylerin kendilerini ve toplumu ilgilendiren karar alma süreçlerinde aktif bir şekilde yer alması (Karatekin ve Elvan, 2016) ve çevresel sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için de sosyal katılım davranışları göstermesi beklenmektedir (Karatekin, Kuş ve Merey, 2014).

Çevreyi korumak ve çevre sorunları ile mücadele etmek için kolektif bir çaba gereklidir. Kolektif bir mücadele ise hem bireysel hem de toplumsal veçheleri olan ekolojik kimliğin toplumsal düzeyde kazandırılması ile mümkün olabilir. Dolayısıyla kişilerin ekolojik kimlik oluşum sürecinde alacakları eğitimin ve bu eğitimi verecek olan eğitimcilerin niteliği büyük bir önem arz etmektedir. Güçlü bir ekolojik kimliğe sahip olan bir eğitimci, öğrencilerinin ekolojik kimliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeylerini ve ekolojik kimlikleri üzerinde etkisi olan değişkenleri belirlemek oldukça önemlidir. Ancak yurtdışında ekolojik kimlik üzerine yapılan çalışmalara (Brusaferro, 2020; Khatoon, 2019; Buehler, 2019; Gray ve Colucci-Gray, 2019; Humphreys ve Blenkinsop, 2018; Argus, 2018; Almeida, Moore ve Barnes, 2018; Wight, Kloos, Maltbie ve Carr, 2016; Williams ve Chawla, 2015; Blatt, 2014) rastlanırken ülkemizde çok az sayıda araştırmanın (Işık Mercan, 2022; Saraç ve Sarkaya, 2020; Uzel, 2019) olması bu konuda yeni araştırmaların yapılmasını gerektirmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeylerini ve bu düzey üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



5. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri çevre merak düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri doğal alanlarda zaman geçirme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri doğanın değerli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeylerini ve bu düzeyler üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020/2021 eğitim öğretim yılı, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi, fen bilgisi eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 578 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 458'i kadın 120'si ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeylerini belirlemek amacıyla Walton ve Jones (2017) tarafından geliştirilmiş ve Gezer ve İlhan (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Ekolojik Kimlik Ölçeği" (EKÖ) kullanılmıştır. 5'li likert şeklinde yapılandırılmış olan EKÖ özdeşlik, farklılaşma ve merkezilik olmak üzere 3 boyuttan ve 5'i olumsuz 13'ü olumlu olmak üzere 18 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik çalışması kapsamında, ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .78 ve ölçeği oluşturan özdeşlik boyutu için .85, farklılaşma boyutu için .66, merkezilik boyutu için .77 olarak verilmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizi sonucunda ekolojik kimlik ölçeğinin Cronbach alpha değeri .0806 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 iken en yüksek puan ise 90'dır.

### **Verilerin Analizi**

Ölçek maddelerine verilen cevaplar sonucunda elde edilen veriler, istatistik programı olan IBM SPSS 26 kullanılarak analiz edilmiştir. Skewness ve kurtosis değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre skewness değeri ,057, kurtosis değeri ise -,043 olarak bulunmuştur. Ölçeğin skewness değerleri özdeşlik boyutunda -,201, farklılaşma boyutunda -,941, merkezilik boyutunda ,133'tür. Ölçeğin kurtosis değerleri ise özdeşlik boyutunda -,024, farklılaşma boyutunda ,803 ve merkezilik boyutunda ,262'dir.  $\pm 1,5$  arasında olan basıklık ve çarpıklık değerleri, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 1989, akt. Büyüköztürk, 2008). Buna göre ekolojik kimlik ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Ölçeklerin boyutları ve toplam puanları ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlardan düzeyler hakkında bilgi edinmek amacı ile grup genişlik değeri  $4/5=,80$  formülü ile hesaplanarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla; 1,00-1,80 arası "çok düşük düzey"; 1,80-2,60 arası "düşük düzey"; 2,60-3,40 arası "orta düzey"; 3,40-4,20 arası "yüksek düzey"; 4,20-5,00 arası "çok yüksek düzey" olarak alınmıştır.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ekolojik kimlik ölçeği ve alt boyut düzeylerine ilişkin özet istatistikler

	$\bar{X}$	St. Sapma	Minimum	Maksimum
Özdeşlik	3,91	3,96	2,28	5,00
Farklılaşma	3,88	4,18	1,00	5,00
Merkezilik	3,39	4,68	1,50	5,00
<b>Toplam Ekolojik Kimlik</b>	<b>3,73</b>	<b>8,02</b>	<b>2,50</b>	<b>5,00</b>

Öğretmen adaylarının özdeşlik alt boyutu puan ortalaması 3.91 olarak tespit edilmiştir. Ortalama değere bakıldığında öğretmen adaylarının özdeşlik alt boyutu düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının farklılaşma alt boyutu puan ortalaması 3.88 olarak tespit edilmiştir. Ortalama değere bakıldığında öğretmen adaylarının farklılaşma alt boyutu düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Merkezilik alt boyutu puan ortalaması 3.39 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının merkezilik alt boyutu düzeylerinin ortalama değerlere bakıldığında orta seviyede olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan adayların ekolojik kimlik puan ortalamaları ise 3.73 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

### İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Katılımcıların ekolojik kimlik düzeylerinin (özdeşlik, farklılaşma, merkezilik açısından) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılığı için t-testi sonuçları

	Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
<b>Ekolojik Kimlik</b>	Özdeşlik	Kadın	458	27,54	3,89	576	1,311	,191
		Erkek	120	27,00	4,24			
	Farklılaşma	Kadın	458	19,80	4,04	576	4,069	<b>,000</b>
		Erkek	120	18,08	4,46			
	Merkezilik	Kadın	458	20,51	3,64	576	2,078	<b>,038</b>
		Erkek	120	19,73	3,79			
<b>Toplam</b>		Kadın	458	67,86	7,78	576	3,737	<b>,000</b>
		Erkek	120	64,82	8,48			

Öğretmen adaylarının özdeşlik alt boyutu puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. [ $t_{(576)}=1,311$ ;  $p>0,05$ ]. Özdeşlik alt boyutunda kadın adayların almış oldukları puanların ortalaması ( $\bar{X}=27,54$ ) iken erkek adayların ortalaması ( $\bar{X}=27,00$ ) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının farklılaşma alt boyutu puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir [ $t_{(576)} = 4,069$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu fark kadın adaylar lehinedir. Farklılaşma alt boyutunda kadın adayların ortalaması ( $\bar{X} = 19,80$ ) iken erkek adayların ortalaması ise ( $\bar{X} = 18,08$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre kendilerini ekoloji yanlısı bireylerle daha az özdeşleştirdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının merkezilik alt boyutu puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir [ $t_{(576)} = 2,078$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu fark kadın öğretmen adayları lehinedir. Merkezilik alt boyutunda kadın katılımcıların ortalaması ( $\bar{X} = 20,51$ ) iken erkeklerin ortalaması ise ( $\bar{X} = 19,73$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, kadın öğretmen adayları ekolojik kimliklerini, hayatlarına erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla yansıtmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Ekolojik kimlik ölçeği puanları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. [ $t_{(1585)} = 3,737$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu fark kadın öğretmen adayları lehinedir. Ekolojik kimlik ölçeğinin genelinde kadın katılımcıların almış oldukları puanların ortalaması ( $\bar{X} = 67,86$ ) iken erkek katılımcıların ortalaması ise ( $\bar{X} = 64,82$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir ekolojik kimliğe sahip oldukları söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Katılımcıların ekolojik kimlik düzeylerinin (özdeşlik, farklılaşma, merkezilik açısından) sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Özdeşlik	Gruplar arası	19,341	3	6,447	0,408	0,747
	Gruplar içi	9072,391	574	15,806		
	Toplam	9091,732	577			
Farklılaşma	Gruplar arası	24,996	3	8,332	0,474	0,701
	Gruplar içi	10096,049	574	17,589		
	Toplam	10121,045	577			
Merkezilik	Gruplar arası	41,750	3	13,917	1,022	0,382
	Gruplar içi	7814,543	574	13,614		
	Toplam	7856,292	577			
Ekolojik Kimlik	Gruplar arası	145,451	3	48,472	0,752	0,522
	Gruplar içi	37018,585	574	64,492		
	Toplam	37164,000	577			

Tablo 3. incelendiğinde öğretmen adaylarının ekolojik kimlik düzeyleri, ölçeğin tüm boyutları ve toplam puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ( $p > 0,05$ ).

### Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Katılımcıların ekolojik kimlik düzeylerinin (özdeşlik, farklılaşma, merkezilik açısından) anabilim dalı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeğinden aldıkları puanların anabilim dalına göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Tukey
Özdeşlik	Gruplar arası	85,744	3	28,581	1,822	0,142	-
	Gruplar içi	9005,988	574	15,690			
	Toplam	9091,732	577				
Farklılaşma	Gruplar arası	286,959	3	95,653	5,583	<b>0,001</b>	2-4, 2-3
	Gruplar içi	9834,086	574	17,133			
	Toplam	10121,045	577				
Merkezilik	Gruplar arası	49,304	3	16,435	1,208	0,306	-
	Gruplar içi	7806,988	574	13,601			
	Toplam	7856,292	577				
<b>Ekolojik Kimlik</b>	Gruplar arası	547,863	3	182,621	2,863	<b>0,036</b>	2-3
	Gruplar içi	36616,137	574	63,791			
	Toplam	37164,000	577				

Tablo 4'e göre çalışmaya katılanların ekolojik kimlik düzeyleri anabilim dalı değişkenine göre özdeşlik ile merkezilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Çalışmaya katılanların farklılaşma puanları anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F(3-574)=5,583; p<0,05$ ]. Gruplar arasındaki farkı belirlemeye yönelik yapılan Tukey testinde anlamlı farklılığın, okul öncesi eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının farklılaşma boyutu puan ortalaması ( $\bar{X}=20,15$ ) ile sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının farklılaşma boyutu puan ortalaması ( $\bar{X}=18,76$ ) ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının farklılaşma boyutu puan ortalaması ( $\bar{X}=18,31$ ) arasında okul öncesi eğitimi anabilim dalındaki katılımcıların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, fen bilgisi eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini ekoloji yanlısı bireylerle daha az özdeşleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının toplam ekolojik kimlik puanları anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $[F(3-574)=2,863; p<0,05]$ ). Tukey testinin sonuçlarına göre anlamlı farklılığın, okul öncesi eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının toplam ekolojik kimlik puan ortalaması ( $\bar{X}=68,30$ ) ile fen bilgisi eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adaylarının toplam ekolojik kimlik puan ortalaması ( $\bar{X}=65,46$ ) arasında okul öncesi eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir ekolojik kimliğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Anabilim dalı değişkenine ilişkin betimsel veriler

Boyutlar	Grup	Anabilim Dalı	n	$\bar{X}$	S
Özdeşlik	1	Sınıf Eğitimi	124	27,02	3,94
	2	Okul Öncesi Eğitimi	218	27,65	3,91
	3	Fen Bilgisi Eğitimi	77	26,77	3,17
	4	Sosyal Bilgiler Eğitimi	149	27,80	4,37
Farklılaşma	1	Sınıf Eğitimi	124	19,72	3,81
	2	Okul Öncesi Eğitimi	218	20,15	4,02
	3	Fen Bilgisi Eğitimi	77	18,31	4,57
	4	Sosyal Bilgiler Eğitimi	149	18,76	4,34
Merkezilik	1	Sınıf Eğitimi	124	19,83	3,76
	2	Okul Öncesi Eğitimi	218	20,50	3,56
	3	Fen Bilgisi Eğitimi	77	20,37	3,26
	4	Sosyal Bilgiler Eğitimi	149	20,59	3,98
Genel Ekolojik Kimlik	1	Sınıf Eğitimi	124	66,58	8,01
	2	Okul Öncesi Eğitimi	218	68,30	8,05
	3	Fen Bilgisi Eğitimi	77	65,46	6,70
	4	Sosyal Bilgiler Eğitimi	149	67,16	8,45

### Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Katılımcıların ekolojik kimlik düzeylerinin (özdeşlik, farklılaşma, merkezilik açısından) çevre merak düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeği puanlarının çevre merak düzeyine göre farklılığı için t-testi sonuçları

Boyutlar	Çevre Merak Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Özdeşlik	Hiç	189	25,09	3,95	576	3,231	,000
	Çok	387	28,56	3,45			
Farklılaşma	Hiç	189	19,02	4,20	576	0,005	,090
	Çok	387	19,65	4,16			
Merkezilik	Hiç	189	18,86	3,71	576	1,868	,000
	Çok	387	21,07	3,45			
Toplam	Hiç	189	62,98	7,42	576	0,010	,000
	Çok	387	69,30	7,48			

Özdeşlik alt boyutu puanlarının çevreyi merak etme düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur [ $t_{(576)} = 3,231$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu fark çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının lehinedir. Özdeşlik alt boyutunda çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının puan ortalaması

( $\bar{X}=28,56$ ) iken çevreyi hiç merak etmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=25,09$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının hiç merak etmeyenlere göre kendilerini ekoloji yanlısı bireylerle daha fazla özdeşleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Farklılaşma alt boyutu puanlarında çevreyi merak etme düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır [ $t_{(576)}=0,005$ ;  $p>0,05$ ]. Farklılaşma alt boyutunda çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=19,65$ ) iken çevreyi hiç merak etmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=19,02$ ) olarak hesaplanmıştır.

Merkezlilik alt boyutu puanlarında çevreyi merak etme düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t_{(576)}=1,868$ ;  $p<0,05$ ]. Bu fark çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının lehinedir. Merkezlilik alt boyutunda çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=21,07$ ) iken çevreyi hiç merak etmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=18,86$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının sahip oldukları ekolojik kimliklerini hiç merak etmeyenlere göre hayatlarına daha fazla yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir.

Toplam ekolojik kimlik puanlarında çevreyi merak etme düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t_{(576)}=0,010$ ;  $p<0,05$ ]. Bu fark çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının lehinedir. Ekolojik kimlik ölçeğinin genelinde çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=69,30$ ) iken çevreyi hiç merak etmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=62,98$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu çevreyi çok merak eden öğretmen adaylarının hiç merak etmeyen öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir ekolojik kimliğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

#### Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Katılımcıların ekolojik kimlik düzeylerinin (özdeşlik, farklılaşma, merkezlilik açısından) doğal alanlarda zaman geçirme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeği puanlarının doğal alanlarda zaman geçirme sıklığına göre farklılığı için t-testi sonuçları

	Boyutlar	Zaman Geçirme Sıklığı	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ekolojik Kimlik	Özdeşlik	Hiç	224	26,08	3,99	576	0,728	,000
		Çok	352	28,27	3,71			
	Farklılaşma	Hiç	224	19,23	4,01	576	1,591	,321
		Çok	352	19,58	4,29			
	Merkezlilik	Hiç	224	19,01	3,46	576	0,518	,000
		Çok	352	21,20	3,57			
	Toplam	Hiç	224	64,33	7,49	576	0,802	,000
		Çok	352	69,06	7,81			

Özdeşlik alt boyutu puanlarında doğal alanlarda zaman geçirme sıklığına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t_{(576)}=0,728$ ;  $p<0,05$ ]. Bu fark doğada çok sık zaman geçiren öğretmen adaylarının lehinedir. Özdeşlik alt boyutunda doğada çok sık zaman geçiren öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=28,27$ ) iken doğada hiç zaman geçirmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=26,08$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu doğada çok sık zaman geçiren öğretmen adaylarının hiç

geçirmeyenlere göre kendilerini ekoloji yanlısı bireylerle daha fazla özdeşleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Farklılaşma alt boyutu puanlarında doğal alanlarda zaman geçirme sıklığına göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır [ $t_{(576)}=1,591$ ;  $p>0,05$ ]. Farklılaşma alt boyutunda doğada çok sık zaman geçiren öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=19,58$ ) iken doğada hiç zaman geçirmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=19,23$ ) olarak hesaplanmıştır.

Merkezilik alt boyutu puanlarında doğal alanlarda zaman geçirme sıklığına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t_{(576)} = 0,518$ ;  $p<0,05$ ]. Bu fark doğal alanlarda çok sık zaman geçiren öğretmen adaylarının lehinedir. Merkezilik alt boyutunda doğada çok sık zaman geçiren öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=21,20$ ) iken doğada hiç zaman geçirmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=19,01$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu sıkça doğal alanlarda zaman geçiren katılımcıların doğal alanlarda hiç zaman geçirmeyenlere göre sahip oldukları ekolojik kimliklerini yaşama daha fazla yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir.

Toplam ekolojik kimlik puanlarında doğal alanlarda zaman geçirme sıklığına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $t_{(576)} = 0,802$ ;  $p<0,05$ ]. Bu fark doğal alanlarda çok sık zaman geçiren öğretmen adaylarının lehinedir. Ekolojik kimlik ölçeğinin genelinde doğal alanlarda çok zaman geçiren öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=69,06$ ) iken doğal alanlarda hiç zaman geçirmeyen öğretmen adaylarının ortalaması ise ( $\bar{X}=64,33$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu doğal alanlarda çok zaman geçiren öğretmen adaylarının hiç zaman geçirmeyen öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir ekolojik kimliğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Katılımcıların ekolojik kimlik düzeylerinin (özdeşlik, farklılaşma, merkezilik açısından) doğanın değerli olma nedeni değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeği puanlarının doğanın değerli olma durumuna göre farklılığı için t- testi sonuçları

Boyutlar	Doğanın Değeri	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Özdeşlik	Bize faydası olduğu için	219	26,96	3,59	576	-2,19	,028
	İçsel değeri olduğu için	359	27,71	4,16			
Farklılaşma	Bize faydası olduğu için	219	18,67	4,04	576	-3,50	,000
	İçsel değeri olduğu için	359	19,92	4,21			
Merkezilik	Bize faydası olduğu için	219	19,69	3,44	576	-3,39	,001
	İçsel değeri olduğu için	359	20,75	3,78			
Toplam	Bize faydası olduğu için	219	65,33	7,44	576	-4,51	,000
	İçsel değeri olduğu için	359	68,39	8,15			

Analiz sonucunda, ekolojik kimlik ölçeği alt boyutlarından;

Özdeşlik alt boyutu puanları doğanın değerli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. [ $t_{(576)} = -2,196$ ;  $p<0,05$ ]. Fark doğanın kendi içsel değeri olduğu için değerli gören öğretmen adayları lehinedir. Özdeşlik alt boyutunda doğanın kendi içsel değeri olduğu için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının özdeşlik alt boyutu puan ortalaması iken ( $\bar{X}=27,71$ ) doğanın bize faydası



olduğu için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının özdeşlik alt boyutu puan ortalaması ise ( $\bar{X}=26,96$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, doğayı kendi içsel değeri olduğu için değerli gören öğretmen adaylarının doğayı fayda sağladığı için değerli gören öğretmen adaylarına göre kendilerini daha fazla ekoloji yanlısı bireylerle özdeşleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Farklılaşma alt boyutu puanları doğanın değerli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. [ $t_{(576)} = -3,504$ ;  $p < 0,05$ ]. Oluşan fark, doğanın kendi içsel değeri olduğu için onu değerli gören öğretmen adayları lehinedir. Farklılaşma alt boyutunda doğanın kendi içsel değeri olduğu için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının farklılaşma alt boyutu puan ortalaması iken ( $\bar{X} = 19,92$ ) doğanın bize faydası için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının farklılaşma alt boyutu puan ortalaması ise ( $\bar{X} = 18,67$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, doğayı bize fayda sağladığı için değerli gören öğretmen adaylarının, doğayı kendi içsel değeri olduğu için değerli gören öğretmen adaylarına göre kendilerini ekoloji yanlısı bireylerle daha az özdeşleştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Merkezlilik alt boyutu puanları doğanın değerli olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. [ $t_{(576)} = -3,392$ ;  $p < 0,05$ ]. Oluşan fark doğanın kendi içsel değeri olduğu için değerli gören öğretmen adayları lehinedir. Merkezlilik alt boyutunda doğanın kendi içsel değeri olduğu için onun değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının merkezlilik alt boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 20,75$ ) iken doğanın bize faydası olduğu için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının merkezlilik alt boyutu puan ortalaması ( $\bar{X} = 19,69$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, doğayı kendi içsel değeri olduğu için değerli gören öğretmen adaylarının, doğayı bize fayda sağladığı için değerli gören öğretmen adaylarına göre sahip oldukları ekolojik kimliklerini yaşama daha fazla yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ekolojik kimlik puanları doğanın değerli olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. [ $t_{(576)} = -4,513$ ;  $p < 0,05$ ]. Oluşan fark doğanın kendi içsel değeri olduğu için onu değerli gören öğretmen adayları lehinedir. Genel ekolojik kimlik puanlarına göre doğanın kendi içsel değeri olduğu için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının genel ekolojik kimlik puan ortalaması ( $\bar{X} = 68,39$ ) iken doğanın bize faydası olduğu için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının genel ekolojik kimlik puan ortalaması ( $\bar{X} = 65,33$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, doğayı kendi içsel değeri olduğu için değerli gören öğretmen adaylarının, doğayı bize fayda sağladığı için değerli olduğunu düşünen öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir ekolojik kimlik düzeyine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının toplam ekolojik kimlik, özdeşlik, farklılaşma ve merkezlilik toplam puanlarının ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Uzel (2019) ise araştırmasında öğretmen adaylarının ekolojik kimlik puanlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Uzel, bu sonucu adayların okul, aile, arkadaş vb. sosyal çevrelerinin, bireysel yaşamışlıklarının, gönüllü olarak katıldıkları etkinliklerin veya çevre ile ilgili üyeliklerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabileceğini düşünmektedir. Litaratür ekolojik kimliğin uygun çevre eğitimi ile geliştirilebileceğini göstermektedir. Örneğin Saraç ve Sarıkaya (2020) yaptıkları eylem araştırmasında ahlaki temelli çevre eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının çevre kimliklerinin gelişmesine ve materyalist eğilimlerinin azalmasına olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Blatt (2014) sorgulamaya ve tartışmaya dayalı çevre eğitimi etkinliklerin çevre kimliklerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Sonuçta doğa ile pozitif etkileşim fırsatları sağlayan eğitim programları, ekolojik kimliğin gelişmesine imkan sağlamaktadır (Huynh ve Torquati, 2019).

Öğretmen adaylarının özdeşlik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve ekolojik kimlik ölçeğinin genelinden aldıkları puanlarda cinsiyet değişkeninin kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Gatersleben, Murtagh ve Abrahamse (2014) ile Clayton ve Kılınç (2013)'ın yapmış olduğu çalışmada da kadınların çevresel kimliklerinin erkeklerin çevresel kimliklerinden daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Küçük (2022) toplumsal cinsiyet rolleri ile çevre duyarlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve kadınların çevre duyarlılıklarının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Uzel (2019) ise bu sonuçların aksine öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeğinden aldıkları puanlarda ve ölçeği oluşturan özdeşlik, farklılaşma ile merkezilik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının ekolojik kimlikleri üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmayışıdır. Bu durum üniversitede verilen eğitimin öğretmen adaylarının çevre kimliklerini ve çevreye yönelik dünya görüşlerini geliştirici bir nitelikte olmadığını göstermektedir. Ancak Uzel (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının ekolojik kimlik ölçeğinden aldıkları puanlarda ve ölçeği oluşturan farklılaşma alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğunu ve bu farkın 4. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının ekolojik kimlik puanlarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılığını belirlemek için sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi ve fen bilimleri eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları üzerinden analizler yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul öncesi eğitimi ve fen bilimleri eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Ekolojik kimlik ölçeğinin alt boyutlarından olan farklılaşma alt boyutunda ise okul öncesi eğitimi, fen bilimleri eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında da yine okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Uzel (2019)'in yapmış olduğu çalışmada biyoloji, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmeni adayları içerisinde biyoloji alanında eğitim gören öğretmen adaylarının lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Uzel (2019), biyoloji öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında "çevre kulübü" nün olmasını ve doğal hayata yönelik gezilerin düzenlenmesinin ekolojik kimlik düzeylerini artırmış olabileceğini düşünmektedir. Öztarakçı (2019)'nın çevre kimliği ile ilgili yapmış olduğu çalışmada ise sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilimleri eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalındaki öğretmen adayları lehine sonuç bulunmuştur. Öztarakçı (2019), sosyal bilgiler eğitim anabilim dalındaki öğretmen adaylarının çevresel kimliklerinin yüksek çıkmasında bu anabilim dalında çevre ile ilgili daha fazla dersin ve kazanımın olmasının ve bu kazanımların güncel olmasının etkili olduğunu düşünmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda çevre ile ilgili derslerin daha çok fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde verildiği görülmüştür. Bu sebeple bu alanlarda eğitim gören adayların ekolojik kimlik puanlarının daha yüksek çıkacağı düşünülmektedir ancak bu çalışmada okul öncesi eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının yüksek çıkması değişik bir sonuçtur. Bunun yanı sıra kimliklerin farklılaşmasını gösteren farklılaşma alt boyutunda da toplam puanlar okul öncesi eğitiminde yine yüksek çıkmıştır. Bu da ortaya çıkan farklı sonuçlardan bir diğeridir. Okul öncesi eğitiminin daha çok oyun temelli olması ve günümüzde çevre ile etkileşimin ön plana çıktığı yaklaşımların (Montessori, Pestalozzi gibi) benimsenmesi bu sonucun sebepleri olabilir.

Araştırmanın sonucunda doğayı çok merak eden ve doğal alanlarda sıklıkla bulunan öğretmen adaylarının; doğayı merak etmeyen ve doğada çok fazla bulunmayan öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir ekolojik kimliğe sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilere okul bahçesi ve yeşil alanlarda çevre ile ilgili eğitimler veren Khatoun (2019), yeşil alanlarla olan etkileşimin ekolojik kimlik ve

çevre bilincini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buehler (2019) ve Gray ve Colucci-Gray (2019) de doğal ve açık alanlardaki deneyimlerin ekolojik kimlik düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Hinds ve Sparks (2008)'da araştırmalarında doğal çevre ile etkileşim kurmada çevresel kimliğin etkisini ortaya koymuşlardır. Karatekin (2011) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında çevreye duyulan merak düzeyi ve doğal alanlarda bulunma sıklığı arttıkça sorumlu çevresel davranışlarının da arttığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar bize çevresel kimliğin geliştirilmesi için verilecek çevre eğitiminde hangi hususların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi doğayı kendi içsel değeri olduğu için değerli gören öğretmen adaylarının doğaya faydacı açıdan bakan öğretmen adaylarına göre daha güçlü bir ekolojik kimliğe sahip olmalarıdır. İnsanoğlunun doğa ile ilgili görüşlerine göre ortaya çıkmış fikirlerden olan antroposentrik yani insan merkezli yaklaşım doğayı ve doğal kaynakları kendisine fayda sağlayacak şekilde istenilen düzeyde kullanılabileceğini savunmaktadır. Canlı merkezli olan biyosentrik veya ekosentrik yaklaşımda ise insan dışında doğada bulunan canlıların, doğada kendilerine ait bir değerleri ve birbirlerine karşı hakları vardır (Wilkinson, 2002). Bu sonuca göre bireylerin güçlü bir ekolojik kimliğe sahip olabilmeleri için onlara ekolojik bir dünya görüşünün yerleştirilmesi ve faydacı, insan merkezci değerler yerine çevre merkezci değerlerin aşılması gerekmektedir (Karatekin ve Sönmez, 2014).

### Öneriler

Çalışmadaki sonuçlara göre aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir;

- Üniversitede verilen çevre ile ilgili eğitimlerin çevre ile birebir etkileşim sağlayıcı nitelikte olmasının öğretmen adaylarının ekolojik kimliklerini geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yapılan literatür taramaları sonucunda ekolojik kimlik kavramının henüz yeni kullanılmaya başlandığı bu yüzden çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple ekolojik kimlik ile farklı değişkenler (tutum, beceri vb.) arasındaki ilişkilerin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ekolojik kimliklerinde çıkan farklılığın, nitel araştırmalar ile desteklenebileceği düşünülmektedir.
- Eğitim fakültelerinde verilen derslerin doğa ile etkileşimin sağlanacağı okul dışı öğrenmeler ile desteklenmesinin ekolojik kimlik gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça:

- Ağbuğa, F. (2016). *Çevre sorunlarına etik bir yaklaşım: felsefi bir sorgulama*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Albayrak, I. (2005). *İnsan-doğa ilişkisi üzerine felsefi yaklaşımlar Antalya kent merkezinde profesyonel meslek sahiplerinin ekolojik duyarlılığı ve çevre örgütlerine yönelik görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Almeida, S. C., Moore, D. and Barnes, M. (2018). Teacher identities as key to environmental education for sustainability implementation: a study from Australia. *Avustralia Journal of Environmental Education*, 34(3), 228-243.
- Argus, S. (2018). Girl scout voices: describing ecological identity. Prescott College.
- Beijaard, D., Meijer P. C. and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity, *Teaching And Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Blatt, E. N. (2014). Uncovering students' environmental identity: An exploration of activities in an environmental science course. *The Journal of Environmental Education*, 45(3), 194-216.

- Brusaferro, V. R. (2020). *Shaping "Little" ecological worldview: a case study of ecological identity indicators at forest preschool* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 27962463).
- Buehler, J. M. (2019). *Engaging youth in experiential environmental education: an exploration of the effects on ecological identity development* (Master dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 13883486).
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayınları.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: a conceptual and an operational definition. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment* (p. 45-65). Cambridge, MA: MIT.
- Clayton, S. ve Kılınç, A. (2013). Proenvironmental concern and behavior in Turkey: the role of national and environmental identity. *Psychology*, 4(3), 311-330.
- Connor, K. E. (2008). You choose to care: teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Çelik, A. ve Küçük, A. (2022). Toplumsal cinsiyet açısından çevre duyarlılığı: Şanlıurfa örneği. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(24), 386-406
- Erikson, E. (1981). Üretkenlik ve kimlik üzerine Erik ve Joan Erikson ile yapılan bir sohbetten. *Harvard Educational Review*, 249-269.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 975-989.
- Gatersleben, B., Murtagh, N. and Abrahamse, W. (2014). Values, identity and pro-environmental behaviour. *Contemporary Social Science*, 9(4), 374-392.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2018). Ekolojik kimlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1121-1142.
- Gray, D. S. and Colucci-Gray, L. (2019). Laying down a path in walking: student teachers emerging ecological identities. *Environmental Education Research*, 25(3), 341-364.
- Gül, F. (2013). İnsan doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21.
- Hinds, J. and Sparks, P. (2008) Engaging with the natural environment: the role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 109-120.
- Humphreys, C. and Blenkinsop, S. (2018). Ecological identity, empathy and experiential learning: a young child's explorations of a Nearby River. *Australia Journal of Environmental Education*, 34(2), 143-158.
- Huynh, T. and Torquati, J. C. (2019). Outdoor adventure instructors' perceptions of nature and their work: a phenomenological study. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 269-282.
- Kals, E., and Ittner, H. (2003). Children's Environmental Identity: Indicators and Behavioral Impacts. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 135-157). MIT Press.
- Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesi Dergisi*. 16 (Usbes Özel Sayı II), 1405-1431.
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Çözümünde Sosyal Katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361.
- Karatekin, K. ve Sönmez, Ö.F. (2014). Çevresel ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. (pp. 115-140). Ankara: pegem Akademi.
- Karatekin, K. and Uysal, C. (2018). Ecological citizenship scale development study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 82-104.

- Karahan, G. (2009). *Ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes of nursing students towards environment*. [Master Thesis]. İstanbul Üniversitesi.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. ve Savaşlı, Y. (2021). Ergenlerin sosyal karşılaştırma ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin demografik değerlere göre incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 71-100.
- Khatoon, N. (2019). *Understanding the grade V students ecological identity in Karachi and helping them in enhancing their ecological consciousness*. [Doctoral Thesis]. Aga Khan University.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre etiği, ortaya çıkışı, gelişimi ve sonuçları*. Orion Yayınları.
- Kılıç, T. ve Tok, N. (2013). Çevrecilikte yeni bir kimlik: Ekolojizm. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(2), 223-250.
- Marcia, J. (1980). Identity in a dolescence. J. Marcia içinde, *Handbook At Adolescent Psychology* (p.165). WILEY.
- McGuire, N. (2015). Environmental education and behavioral change: An identity-based environmental education model. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(5), pp. 695-715.
- Mercan-Işık, S. (2022). Ekolojik kimlik ve ekolojik ayak izi: çevre sorunlarında bir ikilem mi? *International Journal of Geography And Geography Education, (IGGE)*, 47, 148-161.
- Opotow, S. and Brook, A. (2003). Identity And Exclusion in Rangeland Conflict. In S. Clayton & S. Opotow (Eds.), *Identity and the natural environment* (p. 249- 272). Cambrindge, MA: MIT.
- Özer, M. A. (2001). *Derin ekoloji*. Çağdaş Yerel Yönetimler Yayınları.
- Özerkmen, N. ( 2002). İnsan merkezli doğa anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1), 167-185.
- Öztaarakçı, D. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Roussopoulos, D. (2017). *Politik ekoloji* (Çev. F. D. Elhüseyni). İstanbul: Sümer.
- Saraç, E. ve Sarıkaya, R. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri: Ahlaki muhakeme temelli çevre eğitimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (3), 950-979.
- Söyler, S. (2016). *Turizmde ciddi serbest zaman faaliyeti olarak doğa yürüyüşleri, çevre kimliği ve yaşam doyumu ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, S. (2002). Günümüzün kimlik sorunu ve bu sorunun yaşandığı temel çatışma eksenleri. *Uludağ Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 29-39.
- TDK (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim içi: <https://sozluk.gov.tr/> ], Erişim tarihi: 03.12.2022.
- Uzel, N. (2019). Analiysis of preservice teachers ecological identity according to some variables. A. Gül ve N. Uzel (Ed.) *Current Researches in Environmental Education* (s. 39-52).
- Wight, R. A., Kloos, H., Maltbie, C. V. and Carr, V. W. (2016). Can playscapes promote early childhood inquiry towards environmentally responsible behaviors? An exploratory study. *Environmental Education Research*, 22(4), 518-537.
- Wilkinson, D. (2002). *Environment and law*. London: Routledge.
- Williams, C. C. & Chawla, L. (2015). Environmental identity formation in nonformal environmental educationppograms. *Environmental Education Research*. 22 (7), 978-1001.
- Yardımcı, S. ( 2006). *İnsan doğa ilişkisi ekseninde derin ekoloji ve toplumsal ekoloji*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yıldırım, C. (2017). Ekoloji düşüncesinde insan ve toplum arayışı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 289-308.

## Heidi Hep Dostum Kalacak: Psikolojik Sağlamlık

Seher Pelin KESKİN<sup>1</sup>

Neslihan ÇIKRIKÇI<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 30.05.2023    Yayın Tarihi: 31.12.2023    Makale Türü: Araştırma Makalesi

### Öz

Psikolojik sağlamlık kavramı son yıllarda bilimsel araştırmalara sıklıkla konu olmaktadır. Bir psikolojik müdahale etkinliği olarak çizgi filmin kullanılmasının amaçlandığı bu araştırmada psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğu düşünülen Heidi çizgi filmi ele alınmıştır. Bir psikolojik danışma müdahalesinin olgunlaştırılması ve kuramsal destekle geliştirilmesinin yanında, seçilen çizgi filmin içerik analizinin çalışmayı güçlendireceği düşünülmüştür. İlk aşamada çizgi filmin psikolojik sağlamlık becerileri ile ilgili sahnelerinin içeriği analiz edilmiştir. Sonrasında grupta psikolojik danışma müdahalelerinin prosedürlerine uygun şekilde çizgi film müdahale aracı haline getirilmiştir. Grubun psikolojik sağlamlık düzeylerinde müdahale öncesi ve sonrasında yapılan ölçümler ile analiz gerçekleştirilmiştir. Heidi çizgi filminin psikolojik sağlamlığı geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Grupa Psikolojik Danışma, Sinema Terapi, Psikolojik Sağlamlık, Çizgi Film

## Heidi Will Always Remain My Friend: Psychological Resilience

### Abstract

The concept of psychological resilience has frequently been the subject of scientific research in recent years. In current study, which aims to use cartoons as a psychological intervention activity, the Heidi cartoon, which is thought to be related to psychological resilience, was discussed. In addition to maturing a psychological counselling intervention and developing it with theoretical support, it was thought that content analysis of the selected cartoon would strengthen the study. In the first stage, the content of the scenes of the cartoon related to psychological resilience skills was analysed. Then, the cartoon was turned into an intervention tool in accordance with the procedures of group counselling interventions. The psychological resilience levels of the group were analysed with the measurements made before and after the intervention. It was concluded that Heidi cartoon was effective in developing psychological resilience.

**Key Words:** Group Counseling, Cinema Therapy, Resilience, Cartoons

<sup>1</sup> Seher Pelin Keskin, Psikolojik Danışman, Hüseyin Öner İlkokulu, Türkiye, s.pelinkeskin@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0007-9096-2375

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Neslihan Çıkrıkçı, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, cikrikcineslihan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6091-9356



## Giriş

Yaşam içinde her birey kendi biricikliği içinde standardize edilmesi zor örüntüler geliştirir. Bireylerin bir olay, olgu ve durum karşısında benzer bilişsel tepkiler geliştirme olasılığının düşük olduğu bilinmektedir. Bireyin bilişlerinin şekillenmesinde etkili tüm uyarıcıların değerlendirilmesi gerekmektedir. Olumsuz bir olayın akabinde farklı sonuçlar karşımıza çıkar. Bazı bireyler travma sonrası stres bozukluğu gösterebilir. Bazı bireyler diğerlerinin travma olarak değerlendirdiği olayı sıradan karşılayabilir ya da psikolojik olarak eski sağlıklı yapılarına dönebilme gücüne sahip olabilir. Bireylerin sağlıklı ruhsal yapıya dönebilmelerini psikolojik sağlık kavramı ile açıklayabilmek mümkündür. Cicchetti (2013) psikolojik sağlamlığı önemli bir tehdide, ciddi sıkıntıya veya travmaya maruz kalınmış olunmasına rağmen olumlu adaptasyonun elde edilmesini kapsayan dinamik bir gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Masten (2007) ise dinamik olan sistemin önemli bozulmalara dayanma veya bunlardan kurtulma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlardaki ortak nokta ise zorlayıcı yaşam koşullarına rağmen ayağa kalkma vurgusudur. Bazı bireylerde görülüp bazı bireylerde görülmemesi kavramı genellenebilir olmaktan uzaklaşmaktadır. Psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin değerlendirilmesinde öz-yeterlilik, mizah duygusu, sabır, iyimserlik, umut ve inanç gibi özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Connor ve Davidson 2003). Bu özelliklerde karakter ve mizaca yapılan atıfların yanında öğrenme yolu ile kazanılabilecek becerilere de vurgu yapılmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramında çocukların gözlemleyerek davranış geliştirdiği değerlendirilmektedir. Çocukların ilk gözlemlerini sağlayacak ortamın yakın çevreleri olduğu bilinmektedir (Bandura, 1977). Çocuğun özdeşim geliştirdiği bireyleri taklit etme olasılığı daha yüksektir ve başkalarının geliştirdiği davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmektedir (Bandura, 1977). Kuramda vurgulanan öğrenilen davranışlar ile psikolojik sağlık arasında ilişkinin varlığından bahsetmek mümkün olabilir. Sosyal öğrenme kuramında da belirtildiği gibi uzun süreli benzer temada uyarıcı ile karşılaşmanın davranışın görülme sıklığını artırmaktadır. Sosyal öğrenmeye olanak sağlayan uyarılarından biri olarak medyanın varlığı unutulmamalıdır. Çocukların televizyon karşısında geçirdiği süreçte maruz kaldıkları karakterlerin davranış ve düşünce biçimlerini örnek aldıkları bilinmektedir (Oruç vd., 2011). Alan yazında bebeklerin altı aylık iken çizgi film izlediği belirtilmektedir (Rashid, 2015). İzledikleri çizgi filmler ya da televizyondaki diğer programlarda yer alan olumlu davranışların çocuklarda olumlu tepkileri artırdığı, izledikleri olumsuz davranışların ise çocuklarda saldırganlık dürtülerini harekete geçirdiği ve saldırganca davranışlara sebep olduğu tespit edilmiştir (Can, 1995). Bununla birlikte zorlu yaşam koşullarında büyüyen çocukların özdeşim kurabileceği bir çizgi film karakterinin onların psikolojik sağlamlığı geliştirmelerine yardımcı olup olmayacağı konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Psikolojik sağlık kavramının izlerinin ilk olarak bir hikâye kitabında olduğu belirtilmektedir (Terzi, 2006). Benzer bir örüntü ile tasarlanmış yetim bir kızın hikayesinin anlatıldığı İsviçreli yazar Johanna Louise Heusser (1827-1901) tarafından kaleme alınan Heidi kitabı bulunmaktadır. Birçok dile çevrilen kitabın, film ve çizgi film versiyonları bulunmaktadır. Yaygınlık ve ulaşılabilirlik bağlamında değerlendirildiğinde Heidi kitabından uyarlanan 2015 yapımı çizgi film bu araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmanın yürütüldüğü ülkede Heidi çizgi filmi Dijital platformlarda ve çocuklara yönelik yayın yapan ulusal bir kanalda gösterime sunulmuştur.

Bu çalışmada, müdahale içeriğinin temellendirilmesinde bibliyoterapi uygulamalarının bir formu olarak sinematerapi kullanılmıştır. Film ve sinema gibi materyalleri psikolojik danışma tekniği olarak kullanmak mümkündür (Sharp vd., 2002). Filmin doğrudan terapötik bir etkiye sahip olması amaçlanabilir veya bir seans içinde sonraki müdahaleler için bir uyarıcı olarak kullanılabilir (Berg-



Cross vd., 1990). Herhangi bir kuramsal yaklaşımı benimseyen ve çeşitli teorik yönelimler içinde planlanan bir psikolojik destek sürecine bir ödev olarak film izleme dahil edilebilir (Sharp vd., 2002). Bireylerin izledikleri filmdeki, olay ve karakter kurguları metafor olarak kullanılabilir (Bierman vd., 2003). Yapılan bir araştırmada grupla psikolojik danışma müdahalesinde kullanılan bir filmin akademik kaygıyı düşürdüğü belirlenmiştir (Sugiharto ve Awalya, 2022).

Bu çalışmada; ilk olarak çizgi film karakteri olan Heidi'nin psikolojik sağlık kavramı ile ilişkilendirilen davranışlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak grupla psikolojik danışma müdahalesinde "Heidi" adlı çizgi filmi izleyen 7-10 yaş grubu öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranarak araştırmanın amaçlarına ulaşmak hedeflenmiştir.

1. "Heidi" adlı çizgi filmde psikolojik sağlık gösteren bireylerin özelliklerini konu alan sahneler nelerdir?
2. "Heidi" adlı çizgi filmi izleyen öğrencilerin psikolojik sağlık ölçeği ön test ve son test ölçümleri arasında fark oluşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, iki aşamada tasarlanmıştır. İlk aşama, Heidi çizgi filmindeki Heidi karakterinin psikolojik sağlık ile ilişkilendirilen davranışlarını analiz eden betimsel bir süreçtir. Dokümanın incelenmesine odaklanan araştırmada olgular hakkında ilgili yazılı ve görsel materyallerin analizini hedeflenmektedir (Goodson ve Walker, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İkinci aşama ise yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Grup oturumlarında Heidi çizgi filmi izlemeden önce ve izledikten sonra ön test- son test uygulanarak çocuklarda psikolojik sağlık düzeyleri değerlendirilmiştir.

### Birinci Aşama İşlem

Çalışmada Heidi çizgi filminde psikolojik sağlık kavramına ilişkin uyarıların derinlemesine değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların seçilerek incelendiği çalışmalar ölçüt örnekleme ile ifade edilmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Filmin değerlendirilmesinde temel alınan yapılar, alan yazında psikolojik sağlık gösteren bireylerin özellikleri ile sınırlandırılmıştır.

Belirtilen çalışmalarda sıklıkla vurgulanan gerçekçi amaç, bağımsız davranma, değişimlere uyum sağlama, ilişki kurma-iletişim, empati esneklik, iş birliği, optimizm, mizacın sakin olması, mizah, problem çözme, stresle baş etme ve yönetme içeriğinin analizinde değerlendirilen özelliklerdir. Bu çalışmada, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeler üzerinden veri analizinin güvenilirliği; "Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Huberman ve Miles, 1994). Araştırmanın güvenilirliği %92 olarak hesaplanmıştır.

### İkinci Aşama İşlem

Bu bölümde, grupla psikolojik danışmanın içeriği ve çalışma grubu detaylandırılmış, veri toplama aracı olarak kullanılan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği tanımlanmıştır.

## Müdahalenin İçeriği

Tek grup ön test-son test desene sahip araştırma grupla psikolojik danışmanın odağına uygun şekilde tasarlanmıştır. Müdahale on iki oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar birinci yazarın liderliğinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar grup kurallarının belirlenmesi ile başlamıştır. Her oturum yaklaşık 80 dakika sürmüştür. 39 bölümden oluşan serinin her bölümü yaklaşık 21 dakika sürmektedir. Ortalama her görüşmede ısınma etkinliklerinden sonra ardışık olarak 4 bölüm izletilmiştir (ardışık izletilen bölümlerde jenerik müziği ve özet kısmı izletilmemiştir). İzletilen iki bölüm sonrası dinlenme molası verilmiş ve iki bölüm daha seyrettirilmiştir. Her oturumun sonunda grup içinde etkileşimi derinleştirmek için sorulara ve cevaplara yer verilmiştir. Bu sorular aracılığı ile grup üyelerinin bireysel olarak dikkat çekici buldukları konuları diğer üyelerle paylaşmaları istenmiştir. Örnek sorular aşağıda belirtildiği gibidir:

-Heidi'nin bu bölümde başından geçen olaylar nelerdi? Sen olsan ne yapardın?

-Heidi bu olayların üstesinden nasıl geldi? Başarılı şekilde baş etti mi?

-Heidi bu olaylar karşısında neler hissetmiş olabilir? Sonrasında nasıl hissediyordu?

12. oturum veda oturumu olarak düzenlenmiştir. Veda oturumunda grup üyeleri birbirlerine ve Heidi'ye son bir temennide bulunmuştur.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında, bir ilkokulda eğitimine devam eden 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin grup oturumlarına katılımlarını sağlayabilmek için gönüllü olmaları ve yasal vasilerinin izninin olması şartı aranmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların psikolojik sağlıklarını ölçmek için, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12) kullanılmıştır.

**Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12).** Ungar vd. (2012) tarafından kültürler arası toplanan veriler ile geliştirilen ölçeğin orijinal formu 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kısa formu 12 madden oluşmaktadır (Ungar vd. 2013). Ölçeğin Türk diline uyarlama çalışması Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik çalışması Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmış ve 0.91 olarak bulunmuştur. Beşli likert tipinde olan ölçek "Beni tamamen tanımlıyor (5)" ile "Hiç tanımlamıyor (1)" arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan 60'tır. Ölçek toplam puanı yükseldikçe, psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olacağı değerlendirilmektedir.

## Etik Onay

Bu araştırmanın etik uygunluğu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiştir. İlgili kurulun 27.05.2022 tarihli ve 08.03 Karar sayılı yazısında, araştırma kapsamında yapılacak olan uygulamaların ve kullanılacak olan ölçme araçlarının etik açıdan uygun olduğu beyan edilmiştir.

## Bulgular

### Birinci Aşama Bulguları

Araştırma kapsamında izlenen bölümlerin dakika toplamı 802,62'dir. Bu bölümlerin içinde psikolojik sağlık ile ilgili kavramlara yer verilen toplam dakika 295'dir. Yani psikolojik sağlıkla ilişkili kavramlara çizgi filmin %37'sinde yer verilmiştir. Tablo 1'de Heidi çizgi filminde

yer alan psikolojik sağlamlıkla ilişkili özelliklerin hangi bölüm ve kaçınıcı dakikada vurgulandığı belirtilmiştir.

**Tablo 1.** *Heidi Çizgi Filminin İçeriği*

Özellikler	Özelliklerin Yer Aldığı Bölümlerin Adı	Özelliklerin Yer Aldığı Dakika Aralıkları	Özelliklerin Yer Aldığı Dakika Miktarı	Yüzde(%)	
Gerçekçi Amaç	Minikkuş'u kurtarmak	22:30-22:55	0,4 dakika	2	
	Heidi keçi çobanı oluyor	06:10-11:57	5,8 dakika	28	
	Ev okulu	18:45-19:09	0,4 dakika	2	
Bağımsız Davranma	Çan Kulesi	04:27-16:22	11,9 dakika	58	
	İstifa Mektubu	03:55-04:25	0,9 dakika	4	
Değişimlere Uyum Sağlama	Dağlardaki İlk gün	05:05-20:50	15,8 dakika	77	
	Meydan Okuma	20:50-21:20	0,9 dakika	4	
	Kırık Heykel	03:10-06:40	3,9 dakika	19	
	Affetmek	10:24-11:35	1,2 dakika	6	
İlişki Kurma-İletişim	Dağların zirvesinde	20:40-21:05	0,4 dakika	2	
	Dağlardaki İlk gün	03:05-04:22	1,3 dakika	6	
	Meydan Okuma	08:10-08:24	0,2 dakika	1	
	Ağaç Evi Andı	17:54-20:55	3,1 dakika	15	
	Dışarıda bir gece	01:10-03:01	1,9 dakika	9	
	Heidi şehre dönüyor	13:27-16:46	3,3 dakika	16	
	Çan Kulesi	6:39-10:40	4,1 dakika	20	
	Baba geri dönüyor	07:30-15:30	8,0 dakika	39	
	Hadi bir gösteri yapalım	03:10-06:38	3,5 dakika	17	
	Parkta	12:30-12:58	0,3 dakika	1	
	Sığınacak Bir Ağaç	14:50-16:15	1,4 dakika	7	
	Dörfli'ye dönüş	16:12-18:15	2,1 dakika	10	
	Keçi Saati	08:21-08:39	0,3 dakika	1	
	Frederick	15:04-19:45	4,6 dakika	22	
	Affetmek	05:45-06:40	0,9 dakika	4	
	Affetmek	17:35-20:12	2,6 dakika	13	
	Kardelen	02:25-03:18	0,7 dakika	3	
	Kardelen	16:08-16:52	0,7 dakika	3	
	Empati	Dikkat et kurt	20:00-20:40	0,7 dakika	3
		Çan Kulesi	12:01-13:01	2,0 dakika	10
Sığınacak Bir Ağaç		17:10-17:36	0,4 dakika	2	
Hazine Avı		18:05-18:34	0,5 dakika	2	
Tekerlekli Sandalye		02:06-02:24	0,3 dakika	1	
Affetmek		04:45-04:57	0,2 dakika	1	
Affetmek		14:57-16:15	0,3 dakika	1	
Esneklik	Heidi şehre dönüyor	17:15-20:15	1,0 dakika	5	
	Clara ayağa kalkıyor	19:35-19:55	0,3 dakika	1	
	Şehirdeki keçiler	03:30-03:50	0,3 dakika	1	
	Sürüdeki yeni keçi	20:25-21:02	0,5 dakika	2	
	Keçi Saati	19:26-20:30	1,1 dakika	5	
	Frederick	18:10-20:05	0,8 dakika	4	
	Tekerlekli Sandalye	05:03-05:25	0,4 dakika	2	
İş Birliği	Meydan Okuma	11:26-12:58	0,6 dakika	3	

	Minikkuş'u kurtarmak	07:07-18:21	11,2 dakika	54
	Ağaç Evi Andı	07:10-16:30	9,3 dakika	45
	Dışarıda bir gece	10:30-10:50	0,3 dakika	1
	Bir somun ekmek için	14.00-16:43	2,7 dakika	13
	Malikanede Hapis	18:10-18:32	0,4 dakika	2
	Dikkat et kurt	04:50-17:15	12,6 dakika	61
	Peterin Hazinesi	03:10-5:26	2,3 dakika	11
	Küçük tatlı şeyi	09:00-20.00	11,0 dakika	53
	kurtarmak	10:37-14:57	4,3 dakika	21
	Söz	08:36-09:45	1,1 dakika	5
	Ev okulu	03:20-16:03	12,6 dakika	61
	Clara ayağa kalkıyor	05:24-17:30	12,1 dakika	59
	Şehirdeki keçiler	06:17-07:43	1,4 dakika	7
	İstifa Mektubu	13:10-15:04	1,9 dakika	9
	Mektup	03:52-05:52	2,0 dakika	10
	Broş	14:37-17:07	2,5 dakika	12
	Okuldaki Sınav	05:13-17:08	11,9 dakika	58
	Hazine Avı	13:17-19:10	5,9 dakika	29
	Keçi Saati	13:23-17:38	4,3 dakika	21
	Frederick	19:08-20:08	2,0 dakika	10
	Kardelen			
Optimizm	Dağların zirvesinde	02:02-02:07	0,1 dakika	1
	Dağların zirvesinde	10:25-10:32	0,1 dakika	1
	Küçük tatlı şeyi	04:52-04:58	0,1 dakika	1
	kurtarmak	06:54-7:50	0,9 dakika	4
	Söz	19:30-20:15	0,6 dakika	3
	Parkta	03:25-03:42	0,3 dakika	1
	Clara ayağa kalkıyor	08:23-08:44	0,4 dakika	2
	Clara ayağa kalkıyor	06:03-06:16	0,2 dakika	1
	İstifa Mektubu	19:04-20:04	1,0 dakika	5
	Sığınacak Bir Ağaç	01:10-01:37	0,5 dakika	2
	Hayalet	19:43-19:55	0,2 dakika	1
	Hayalet	20:31-21:10	0,5 dakika	2
	Mektup	16:25-16:35	0,2 dakika	1
	Dörfli'ye dönüş	17:08-18:08	2,0 dakika	10
	Kırık Heykel	06:06-07:43	1,6 dakika	8
	Broş	19:30-19:58	0,5 dakika	2
	Hazine Avı	13:30-14:24	0,7 dakika	3
	Büyük Fırtına	09:50-10:06	0,3 dakika	1
	Yıkık Köprü	04:00-04:20	0,3 dakika	1
	Tekerlekli Sandalye	09:51-10:51	1,0 dakika	5
	Tekerlekli Sandalye	16:35-16:50	0,3 dakika	1
	Tekerlekli Sandalye	13:40-13:58	0,3 dakika	1
	Affetmek			
Mizahın Sakin Olması	Dağların zirvesinde	07:50-08:34	0,7 dakika	3
	Dışarıda bir gece	15:27-17:50	2,4 dakika	12
	Sığınacak bir ağaç	00:34-00:50	0,3 dakika	1
	Mektup	17:36-18:52	1,3 dakika	6
	Sürüdeki yeni keçi	16:30-17:30	1,0 dakika	5
Mizah	Dağlardaki İlk gün	8:00-8:10	0,2 dakika	1
	Dağlardaki İlk gün	11:44-12:11	0,5 dakika	2
	Minikkuş'u kurtarmak	05:45-05:55	0,2 dakika	1
	Ağaç Evi Andı	15:06-16:27	1,4 dakika	7

	Ağaç Evi Saldırısı	01:27-01:41	0,2 dakika	1
	Ağaç Evi Saldırısı	05:15-05:39	0,6 dakika	3
	Ağaç Evi Saldırısı	19:28-19:48	0,3 dakika	1
	Heidi şehre dönüyor	02:26-02:48	0,4 dakika	2
	Clara ayağa kalkıyor	05:50-06:10	0,3 dakika	1
	Hayalet	10:42-11:02	0,3 dakika	1
	Dörfli'ye dönüş	05:15-05:52	0,6 dakika	3
	Dörfli'ye dönüş	12:18-12:26	0,2 dakika	1
	Kırık Heykel	15:45-15:55	0,2 dakika	1
	Keçi Saati	03:15-03:25	0,2 dakika	1
	Büyük Fırtına	00:50-01:12	0,4 dakika	2
	Kardelen	00:05-00:40	0,6 dakika	3
	Kardelen	04:02-04:21	0,3 dakika	1
	Kardelen	11:30-11:55	0,4 dakika	2
Problem Çözme	Dağların zirvesinde	3:38-3:52	0,2 dakika	1
	Meydan Okuma	15:20-18:40	3,3 dakika	16
	Minikkuş'u kurtarmak	15:05-15:34	0,5 dakika	2
	Bir somun ekmek için	17:42-19:42	3,0 dakika	15
	Dikkat et kurt	11:14-12:31	1,3 dakika	6
	Peterin Hazinesi	11:53-16:43	0,9 dakika	4
	Ağaç Evi Saldırısı	13:20-15:40	2,3 dakika	11
	Heidi şehre dönüyor	15:15-16:23	1, 1 dakika	5
	Baba geri dönüyor	19:15-19:48	0,6 dakika	3
	Hadi bir gösteri	15:02-15:12	0,2 dakika	1
	yapalım	09:57-21:30	0,6 dakika	3
	Şehirdeki keçiler	16:45-19:27	2,7 dakika	13
	İstifa Mektubu	13:20-17:20	4,0 dakika	2
	Hayalet	06:18-09:58	3,5 dakika	17
	Mektup	14:27-18:27	4,0 dakika	19
	Dörfli'ye dönüş	11:23-15:41	2,3 dakika	11
	Sürüdeki yeni keçi	10:14-19:54	9,7 dakika	47
	Kırık Heykel	11:45-16:41	3,7 dakika	18
	Broş	19:25-20:55	1,5 dakika	7
	Keçi Saati	11:49-19:02	7,2 dakika	35
	Büyük Fırtına	13:45-18:02	4,3 dakika	21
	Frederick	18:40-19:20	0,7 dakika	3
	Affetmek	13:12-15:58	2,8 dakika	14
	Kardelen			
Stresle Baş Etme Ve Yönetme	Dağlardaki İlk gün	14:50-15:05	0,8 dakika	4
	Dağlardaki İlk gün	16:45-17:20	0,6 dakika	3
	Küçük tatlı şeyi	13:05-13:20	0,3 dakika	1
	kurtarmak	18:12-19:52	1,7 dakika	8
	Söz	16:29-18:29	2,0 dakika	10
	Sürüdeki yeni keçi	14:32-14:40	0,1 dakika	1
	Broş	12:50-14:08	1,3 dakika	6
	Okuldaki Sınav	19:03-19:50	0,8 dakika	4
	Büyük Fırtına	13:48-15:01	1,2 dakika	6

### İkinci Aşama Bulguları

Öğrencilerin yaş ortalaması  $8.00 \pm 1.37$  olup, %75 (n=12)'i 7-9 yaş arasında, %25 (n=4)'i ise 10 yaşındadır. Öğrencilerin %69 (n= 11)'u kız, %31(n= 5)'i ise erkek öğrencilerden oluşmakta, öğrencilerin %50 (n= 8)'sinin anne ve babasının birlikte olduğu, %25 (n= 4)'ünün anne babasının

boşanmış olduğu, %6 (n= 1)'sının annesini kaybetmiş ve %19 (n= 3)'ünün ise babasını kaybetmiş olduğu belirlenmiştir. Grupla psikolojik danışma müdahalesinde Heidi çizgi filminin kullanımı temel alınmış ve bu sürecin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi sınanmıştır. Deneysel müdahalenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek amacıyla öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılama durumu değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk analizi sonuçları tüm ölçümlerin (ön test-son test) normallik varsayımı karşıladığını göstermektedir. Normallik varsayımı karşılandıktan sonra müdahale programının bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Paired-Samples t test analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda üç hipoteze ilişkin  $H_0$  hipotezi kabul edilmemiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin psikolojik sağlamlık ( $t_{(15)} = 5.05$ ,  $p < .001$ ; %95 CI [3.93, 9.68];  $\eta^2 = 1.27$ ) ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin “Heidi” çizgi filmini izledikten sonra psikolojik sağlamlık düzeylerinde artışın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, etki büyüklükleri incelendiğinde çizgi filminin psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alan yazındaki araştırmalar sonucunda psikolojik sağlamlığı temsil eden özellikler doğrultusunda bu araştırmanın birinci aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, psikolojik sağlamlığı temsil eden özellikleri barındıran sahnelerin keşfedilmesi için Heidi çizgi filminin bölümleri araştırmacılar tarafından izlenmiştir. Toplam izlenen süre ile oranlandığında, çizgi filmde psikolojik sağlamlık ile ilgili içeriğin %37 olduğu söylenebilir. Bu sonucun araştırmanın ikinci bulgusunun başarısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında, uygulanan grupla psikolojik danışma müdahalesinin çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ikinci aşamada araştırmanın planlanması aşamasında alan yazında belirtilen bazı temeller dikkate alınmıştır. Bunlardan ilki Henderson ve Milstein (2003) psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi amacıyla sunduğu stratejilerdir. Bireylerin ilişkilerini ve bağımlı artırma, iletişim becerilerini ve başkalarını anlama becerilerini geliştirme, kontrolünü sağlama ve problem çözme gibi stratejilerin psikolojik sağlamlığı geliştirdiği üzerinde durulmuştur (Sağlam, 2012). Benzer şekilde psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinde farklı davranışlar da değerlendirilmiştir. Bunlar içgörü, bağımsızlık, ilişkiler, girişim, yaratıcılık, mizah ve son olarak ahlâktır (Wolin ve Wolin, 1993). Psikolojik sağlamlık için koruyucu faktörlerin yanında risk faktörlerinin de değerlendirilmesi önemlidir. Çevredeki risk ve risk faktörlerini azaltmak için sosyal bağların artırılması, yaşam becerilerini geliştirmek ve açık net sınırların belirlenmesinin temel alınması gerektiği belirtilmiştir (Hawkins ve Catalano, 1992).

Psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinde etkili olabilecek birçok beceri ve davranış bulunmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde çeşitli yaşam olaylarını tecrübe etmenin önemli olduğu bilinmektedir. Ancak bunun kontrollü bir alanda denenerek test edilmesine olanak sağlayan temel yardım protokolünün grupla psikolojik danışma ortamı olduğu düşünülmektedir. Grup yaşantısının ilişki geliştirme ve iletişim kurma gibi temel noktalarda destekleyici bir güç olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, esas odaklanılan nokta yaşam içerisinde karşılaşılabilecek olumsuzlukları katılımcı çocukları rahatsız etmeden değerlendirme olasılığını güçlendirmektir. Filmler aracılığı ile geliştirilen grupla psikolojik danışma oturumlarında bireylerin filmde geliştirdikleri metaforları kullanarak kendilerini daha kolay açabildikleri belirtilmektedir (Bierman, vd., 2003). Grupla psikolojik danışmanın doğası gereği üyeler arası etkileşim sağlanması önemlidir. Bu etkileşim içerisinde katılımcı çocuklarla yakın yaşlarda bir çizgi film karakterinin eşlik etmesi yaşanan değişimde etkili olmuş olabilir. Çeşitli olumsuzluklara maruz kalan ana karakterin davranış biçimlerini görmek, bunu değerlendirmek ve farklı stratejilerin de olabileceğini grup içerisinde konuşabilmenin temelde psikolojik sağlamlığın gelişmesinde etkili olan unsur olduğu

düşünülmektedir. Son olarak yapılan araştırma ile 7-10 yaş grubu öğrencilerinin görsel uyaranlarla desteklenen psikolojik sağlık uyaranlarını içselleştirebildiği düşünülmektedir. Uyaranların çeşitlendirilmesi ve farklı psikolojik danışma ekollerine hizmet eden uygulamaların kullanılması gelecek çalışmalara önerilebilir. Psikolojik sağlamlığı geliştirmek amacıyla yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamalarında farklı çizgi filmlerin etkileri araştırılabilir.

#### Kaynakça:

- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*, 52, 200-209. doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.09.010
- 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
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Berg-Cross, L., Jennings, P., & Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. *Psychotherapy in private practice*, 8(1), 135-156. doi.org/10.1300/J294v08n01\_15
- Bierman, J. S., Krieger, A. R., & Leifer, M. (2003). Group cinematherapy as a treatment modality for adolescent girls. *Residential Treatment for Children & Youth*, 21(1), 1-15.
- Can, A. (1995). *Okul öncesi çocuklara yönelik televizyon programları içinde çizgi filmlerin çocukların gelişimine ve iletişimine etkileri* [Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)].
- Cicchetti, D. (2013). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children—past, present, and future perspectives. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 402-422. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02608.x
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. doi.org/10.1002/da.10113
- Goodson, I., & Walker, R. (1988). Putting Life into Educational Research. In R. R. Sherman & R.B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: focus and methods* (pp. 108-122). Routledge.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Huberman, A. B., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publications.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. D. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research On Social Work Practice*, 22(2), 219-226. doi.org/10.1177/1049731511428
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. doi.org/10.1017/S0954579407000442
- Oruç, C., Tecim, E., & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modeller ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.



- Rashid, A. (2015). Impact of television cartoon channels on children in India. *Journal of Indian Research*, 3(2), 64-72.
- Sharp, C., Smith, J. V., & Cole, A. (2002). Cinematherapy: Metaphorically promoting therapeutic change. *Counselling Psychology Quarterly*, 15(3), 269-276. doi.org/10.1080/09515070210140221
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (1988). *Qualitative research in education: Focus and methods* (Vol. 3). Psychology Press.
- Sugiharto, D. Y. P., & Awalya, A. (2022). The effectiveness of cognitive behaviors therapy group counseling with cognitive restructuring techniques and cinematherapy techniques to reduce academic anxiety. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 11(1), 9-15.
- Terzi, Ş. (2006). Adaptation of resilience scale (rs) to the Turk culture: it's reliability and validity . *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* , 3(26) , 77-86.
- Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M., & Van de Vijver, F. J. (2013). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child Abuse & Neglect*, 37(2-3), 150-159. doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.05.007
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Books.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Summer Sports Camp and Physical Development in Adolescents: A Study<sup>1</sup>

Fatih YILMAZ<sup>2</sup>  
Evrım ÇAKMAKÇI<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 25.10.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Tez Özeti

### Abstract

This study aims to describe research comparing physical parameters between adolescents who participate in summer school and those who do not. As the experimental group, 115 adolescents who received training in various sports disciplines such as football, basketball, volleyball, handball, and taekwondo at a summer sports school in Tokat city center were selected. The control group consisted of 50 adolescents who did not participate in any sports program. The research examines the effects of 8 weeks of physical training on both groups. According to the findings of the study, the 8-week training programs had a positive impact on adolescents' grip strength, flexibility, long jump, number of sit-ups, and hand-eye coordination. However, there were no significant differences between the groups in terms of flexibility, grip strength, and speed skills. Additionally, it was observed that girls had better flexibility, while boys excelled in long jump, grip strength, number of sit-ups, and 30-meter sprint. It was also found that as age increased, hand-eye coordination, running speed, long jump distance, grip strength, and the number of sit-ups also improved. There was no gender difference in balance and hand-eye coordination. Balance skills were not associated with age, and there was no relationship between flexibility (sit-and-reach test) and age, height, weight, and body mass index. In conclusion, this research emphasizes the importance of sports participation in improving adolescents' physical skills. However, it should be noted that certain skills may vary depending on factors such as gender and age.

**Key Words:** Adolescent, Physical Parameters, Physical Fitness, Motor Skills, Summer Sports Camp

## Yaz Spor Okulu ve Adolesan Dönemi Çocuklarda Fiziksel Gelişim: Bir İnceleme

### Öz

Bu çalışma, yaz okuluna katılan adolesanlar ile katılmayanlar arasında fiziksel parametrelerin karşılaştırılmasını amaçlayan bir araştırmayı tanımlamaktadır. Deney grubu olarak, Tokat il merkezinde yaz spor okulunda futbol, basketbol, voleybol, hentbol ve tekvando branşlarında eğitim gören 115 adolesan seçilmiştir. Kontrol grubu ise herhangi bir spor programına katılmayan 50 adolesandan oluşmaktadır. Araştırma, her iki grup üzerinde 8 hafta boyunca yapılan fiziksel antrenmanların etkisini incelemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 8 haftalık antrenman programları adolesanların kavrama kuvveti, esneklik, uzun atlama, mekik sayısı ve el-göz koordinasyonunu olumlu yönde etkilemiştir. Ancak, gruplar arasında esneklik, kavrama kuvveti ve sürat becerilerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, kız çocukların esneklik açısından daha iyi olduğu, erkek çocukların ise uzun atlama, kavrama kuvveti, mekik sayısı ve 30 m hızında daha başarılı olduğu görülmüştür. Yaş

<sup>1</sup> This article is derived from the master's thesis of the first author.

<sup>2</sup> **Corresponding Author:** Fatih Yılmaz, Ph.D. Student, Selçuk University, Konya/Turkey, ftherenyilmaz@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-8012-158X

<sup>3</sup> Evrim Çakmakçı, Prof. Dr., Faculty of Sports Sciences, Selçuk University, Konya/Turkey, evrimcakmakci@selcuk.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-1043-901X

artıkça el-göz koordinasyonu, koşu hızı, uzun atlama mesafesi, kavrama kuvveti ve mekik sayılarının da arttığı bulgusu elde edilmiştir. Denge ve el-göz koordinasyonu açısından cinsiyet farkı bulunmamıştır. Denge becerisi yaş ile ilişkilendirilmemiştir ve esneklik (otur-eriş testi) ile yaş, boy, ağırlık ve vücut kitle indeksi arasında ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak, bu araştırma, adolesanların fiziksel becerilerini geliştirmek için spora katılmalarının önemini vurgulamaktadır. Ancak, bazı becerilerin cinsiyet ve yaş gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceği unutulmamalıdır.

**Key Words:** Adolesan, Fiziksel Parametre, Fiziksel Uygunluk, Motorik Beceri. Yaz Spor Okulu

## Introduction

In the branches of science that examine human development, developmental periods are classified as "prenatal, infancy, early childhood, pre-adolescence, adolescence, and adulthood." The determination of these periods takes into consideration physical, cognitive, personality, and social development (Kılıçgil, 1999; Acar, 2023).

The World Health Organization has clarified the age ranges that the adolescent group, which constitutes the sample of this study, should cover, and it is observed that individuals between the ages of 10-19 are defined as adolescents (Menteş et al., 2011). This defined age range is broad and encompasses different physical development stages for boys and girls. Therefore, the adolescent age group of 10-19 has been divided into different categories, separately for boys and girls. These categories are defined as early period (boys aged 10-13, girls aged 9-12), middle period (boys aged 13-15, girls aged 12-14), and late period (boys aged 15-17, girls aged 14-16). In this study, the research population is limited to boys and girls aged 12-14.

Various physical parameters are taken into consideration in determining an individual's physical development. These parameters are categorized as strength, speed, endurance, mobility (flexibility), and balance development. Physical activity and exercise not only enhance motor skills but also improve functions such as endurance, speed, agility, and balance. However, achieving the desired developments depends on carrying out exercise and physical activities within a specific plan and program. In this study, the impact of regular physical activity and exercises on the physical parameter changes of children aged 12-14 is examined, and a comparison is made with children who do not engage in any physical activity.

Among the physical parameters considered in the study, strength is defined as the "maximum contraction force produced by a muscle or muscle group against resistance" in static and dynamic forms. In sports sciences, classifications such as "maximal, rapid, continuity" are observed (Özer, 2016; Acar, 2015).

Speed, another physical parameter taken into account in the study, is defined as the ability to "move at the highest speed" or "perform actions and movements at the highest speed." Speed is considered important in all sports branches, and it leads to different requirements depending on the sport. Speed skills are achieved through conscious training and represent the ability to make quick decisions and the rapid movement of the muscular system (Weineck, 2011).

Another physical parameter evaluated in this study is endurance, defined as the "duration of muscle contraction repetition against resistance." The longer the duration of contraction, the higher the endurance. For example, if a muscle group has high endurance, the number of repetitions of a challenging movement will also increase (Krstulović et al., 2006).

Flexibility skill is another important component of physical parameters. Flexibility, limited by the structure of bones, muscles, joints, tendons, and skin, not only affects an athlete's performance but is also directly related to injuries. Therefore, increasing flexibility will reduce the occurrence of injuries. As stated in the definition of flexibility, the "range of motion" skill increases the mobility

of muscles and bones. Therefore, as flexibility (movement skill) increases, physical activity can be performed smoothly (Bompa, 2017; Acar and Erdogan, 2023).

In this study, the final skill used as a physical parameter is balance. Balance is defined as the ability of the body to transition to the desired position statically and dynamically during movements and maintain that position. Although balance is a physical parameter, it is also related to the coordination between the auditory, visual, inner ear, and motor systems. Therefore, it is observed in the literature that balance is defined as coordination. Any problem in the systems responsible for maintaining balance will cause imbalance and negatively affect the response given (Ivanenko and Gurfinkel, 2018).

### Materials and Methods

In this section, information regarding the research model, sample, measurement instrument, and data analysis is provided.

#### Research Model

In the research, an experimental research design was employed, which is one of the empirical research designs. The experimental model is the research field where data of interest is observed to find cause-and-effect relationships among controlled variables. In experimental research, there is at least one comparison (Karasar, 2005), and in this study, the data before and after the experiment were compared for both the control and experimental groups.

#### Sample of the Research

The research sample consists of 104 adolescents in the experimental group who receive training in various sports branches such as football, basketball, volleyball, handball, and taekwondo in the summer sports school in the central district of Tokat, as well as 50 adolescents in the control group who do not participate in any sports branch. Before the study, the families were informed about the study, and a voluntary consent form was obtained.

#### Data Collection

During the research, the participants in the study were subjected to their own training programs in their respective branches for 8 weeks, while the control group was not included in any training program. Measurements were taken for both groups at the beginning and at the end of 8 weeks, including height, weight, flamingo balance test, disc touching test, sit and reach test, standing long jump, grip strength, sit-up, and 30-meter sprint measurements. All tests to measure physical fitness parameters were conducted in a well-ventilated, spacious room.

**Measurement of Children's Body Weights:** The weights of the subjects were measured in kilograms (kg) with a scale (Angel brand) with an accuracy of  $\pm 20$  grams while they were wearing shorts, barefoot, and in an anatomical standing position (Tamer, 2000).

**Measurement of Children's Heights:** The heights of the subjects were measured in centimeters (cm) with a Charder hm-200 p brand measurement tool while the subjects were standing upright, with the caliper sliding on the scale touching the top of the subject's head, with an accuracy of 1 mm (Tamer, 2000).

**Body Mass Index:** After the weights and heights of children in both the control and experimental groups were taken, the body mass index was calculated by dividing the weight in kilograms (kg) by the square of the height in meters (m)  $[(\text{Weight (kg)} / \text{Height (m)}^2)]$  and recorded (Tamer, 2000).

**Flexibility (Sit and Reach) Test:** The flexibility measurements of the participants were conducted using a table suitable for the Eurofit test battery, with a length of 35 cm, width of 45 cm, height of 32 cm, and an upper surface length of 55 cm, width of 45 cm. Additionally, there was a 50 cm measuring ruler on the upper surface. The subjects sat with their feet straight up on the table without bending their knees, leaned forward, slowly touched the ruler with their fingertips, and waited in this position for 1-2 seconds. Two attempts were made, and the best result was recorded (Tamer, 2000).

**Flamingo Balance Test:** To measure general balance, the subjects tried to maintain their balance with the foot they wanted to use on a wooden beam that was 50 cm long, 4 cm high, and 3 cm wide. They bent the other leg from the knee and pulled it towards their hip while holding it with the same side's hand. After the subjects balanced themselves in this way, the timer was started, and they tried to maintain their balance for 1 minute. When the balance was disrupted or they released the foot they were holding with their hand, the timer was stopped. The subjects were asked to regain their balance on the balance device, and the timer continued from where it left off. The number of attempts made by the subjects to regain their balance was counted, and this number was recorded at the end of the test (Tamer, 2000).

**Disc Touching Test:** To measure arm movement speed, the subjects touched two plastic discs, A and B, with a diameter of 20 cm, placed 80 cm apart on a flat table, as quickly as possible with their dominant hand. The test ended when the subject completed 25 touches, and the time was stopped. The test was performed twice, and the best performance was recorded as the test result (Tamer, 2000).

**Standing Long Jump:** The subjects stood in an upright position on a hard surface with their feet shoulder-width apart. When ready, they pulled both arms back while bending their knees. With the forward movement of their arms, they jumped forward as far as possible onto a soft surface. The distance from where their heels left a mark was measured. Each subject performed two attempts, and the best result was recorded (Tamer, 2000).

**Measurement of Grip Strength:** Using a Takkei brand hand dynamometer (Hand Grip), measurements were taken while the subject stood with their arm at a 45-degree angle to their body without bending their arm and without it touching their body. Two repetitions were performed, and the best value was recorded in kilograms (kg) (Tamer, 2000).

**Sit-Up Test:** To measure abdominal muscle endurance, the subjects lay on a gymnastics mat, with their backs on the ground, hands clasped behind their heads, and knees pulled toward their abdomen. They positioned their feet flat on the mat. Within 30 seconds, they repeated the movement with their elbow touching their knees, and the number of movements was counted at the end of the test. The test was performed twice, and the best result was recorded (Tamer, 2000).

**Sprint Run (30 Meters):** The aim was to determine the speed of the subjects. The subjects ran with high intensity and maximal speed in a previously determined 30-meter area. A photocell (Microgate Witty Double Photocell) was used for the 30-meter sprint. The time elapsed during the run was recorded in seconds (Tamer, 2000).

### Data Analysis

SPSS 21.0 statistical software was used for the analysis of the data. Descriptive statistics tables were prepared separately for each group, including age, height, body weight, body mass index, and test scores of the control and experimental groups. Within each group, paired t-tests were conducted to compare age, height, body weight, body mass index, and test scores before and after the training. Independent two-sample t-tests were employed to compare the pre-test results between

the control and experimental groups and to compare the post-test results between the groups. Correlation analysis was used to examine the relationships between age, height, body weight, body mass index, and test scores. The confidence interval was set at 95% (significance level of 0.05,  $p < 0.05$ ).

### Results

In this section of the study, descriptive statistics for gender, age, height, body weight, body mass index, and test measurements of the participants are presented.

**Table 1.** *Distribution of Children by Gender and Age*

		Experimental Group		Control Group		Total	
		N	%	N	%	N	%
Gender	Female	25	35,2	22	50,0	47	39,8
	Male	46	64,8	22	50,0	68	60,2
Age	12 years	31	43,7	18	40,9	49	42,6
	13 years	24	33,8	14	31,8	38	33,0
	14 years	16	22,5	12	27,3	28	24,3

According to Table 1, of the 148 adolescents who participated in the study, 39.8% were female, 60.2% were male; 42.6% were aged 12, 33% were aged 13, and 24.3% were in the 14-year-old age group.

**Table 2.** *Descriptive Statistics for Height, Body Weight, and Body Mass Index Experimental Group Control Group*

		Experimental Group		Control Group		t	p
Variable		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Pre-test	Height	158,22	9,54	154,49	10,24	1,94	0,054
	Weight	51,87	13,83	48,64	11,76	1,34	0,184
	Body Mass Index	20,55	4,43	20,22	3,66	0,43	0,666
Post-test	Height	159,23	9,56	154,74	10,26	2,34	0,021
	Weight	52,37	12,74	48,64	11,72	1,60	0,112
	Body Mass Index	20,53	4,08	20,16	3,65	0,50	0,615

According to Table 2, it was determined that there was no significant difference ( $p > 0.05$ ) among the experimental group's pre-test parameters of height, body weight, and body mass index.

**Table 3.** *Descriptive Statistics for Pre-test and Post-test Scores of the Experimental Group*

Test Time	Test	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Skewness
Pre-Test	Flamingo balance (count)	12,00	26,00	16,99	3,74	0,55
	Disk touch (s)	103,80	241,30	136,10	20,16	0,51 <sup>a</sup>
	Flexibility (sit-and-reach) (cm)	2,00	32,50	18,89	7,24	-0,10
	Long jump (cm)	71,00	189,00	137,54	23,02	-0,21
	Grip strength (kg)	12,40	40,10	23,46	6,23	0,95
	Sit-ups (count)	7,00	24,00	17,55	3,67	-0,34
	30m sprint (s)	4,49	7,16	5,67	0,53	0,36
Post-Test	Flamingo balance (count)	9,00	27,00	16,02	4,00	0,55
	Disk touch (s)	103,00	195,60	127,75	15,22	-0,29 <sup>a</sup>
	Flexibility (sit-and-reach) (cm)	3,50	35,00	20,07	7,82	0,03
	Long jump (cm)	82,00	199,00	145,78	23,75	0,02
	Grip strength (kg)	15,30	44,00	25,29	6,85	0,89
	Sit-ups (count)	11,00	25,00	18,51	3,12	-0,25

30m sprint (s)	4,52	6,88	5,57	0,49	0,42
----------------	------	------	------	------	------

<sup>a</sup>: A logarithmic transformation has been performed.

According to Table 3, before the program, the experimental group had an average of  $16.99 \pm 3.74$  attempts in the flamingo balance test, a touch time of  $136.10 \pm 20.16$  seconds in the disk touching test, a reach distance of  $18.89 \pm 7.24$  cm in the flexibility (sit-and-reach) test, a long jump distance of  $137.54 \pm 23.02$  cm, a grip strength of  $23.46 \pm 6.23$  kg,  $17.55 \pm 3.67$  sit-up repetitions, and a 30m sprint time of  $5.61 \pm 0.53$  seconds.

After the program, the experimental group showed a decrease in the number of attempts in the flamingo balance test ( $16.02 \pm 4.00$ ), a reduction in the disk touching time ( $127.75 \pm 15.22$  seconds), an increase in flexibility test results ( $20.07 \pm 7.82$  cm), an improvement in long jump distance ( $145.78 \pm 23.75$  cm), an increase in grip strength ( $25.29 \pm 6.85$  kg), an increase in the number of sit-ups performed within 30 seconds ( $18.51 \pm 3.12$ ), and a decrease in the 30m sprint time ( $5.57 \pm 0.49$  seconds). Whether the difference between the pre-test and post-test results of the experimental group is statistically significant was analyzed using the paired t-test in Table 5.

**Table 4.** Descriptive Statistics for Pre-Test and Post-Test Scores of the Control Group

Test Time	Test	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Skewness
Pre-Test	Flamingo balance (count)	9,00	25,00	18,39	4,08	-0,59
	Disk touch (s)	103,80	173,40	137,48	17,85	0,26
	Flexibility (sit-and-reach) (cm)	5,40	44,00	18,56	7,79	0,92
	Long jump (cm)	83,00	202,00	130,54	26,45	0,66
	Grip strength (kg)	14,20	38,70	23,31	6,36	0,75
	Sit-ups (count)	4,00	27,00	16,07	4,66	-0,68
	30m sprint (s)	4,17	7,05	5,62	0,68	-0,18
Post-Test	Flamingo balance (count)	10,00	27,00	19,20	4,62	-0,46
	Disk touch (s)	105,00	174,00	137,71	17,72	0,21
	Flexibility (sit-and-reach) (cm)	5,50	43,50	18,59	7,85	0,81
	Long jump (cm)	81,00	202,50	131,84	26,22	0,56
	Grip strength (kg)	14,10	38,50	23,69	6,44	0,72
	Sit-ups (count)	4,00	28,00	16,05	4,73	-0,50
	30m sprint (s)	4,11	6,95	5,57	0,71	-0,22

<sup>a</sup>: A logarithmic transformation has been performed.

According to Table 4, the control group's average for the pre-test flamingo test balance attempt count was  $18.39 \pm 4.08$ , the time to touch the disc was  $137.48 \pm 17.85$  seconds, flexibility (sit-and-reach) distance was  $18.56 \pm 7.79$  cm, long jump distance was  $130.54 \pm 26.45$  cm, grip strength was  $23.31 \pm 6.36$  kg, the number of sit-ups completed in 30 seconds was  $16.07 \pm 4.66$ , and the 30-meter sprint time was  $5.62 \pm 0.68$  seconds.

For the control group, the post-test flamingo test balance attempt count increased ( $19.20 \pm 4.62$ ), the time to touch the disc 25 times increased ( $137.71 \pm 17.72$ ), they reached a farther point in the flexibility test ( $18.59 \pm 7.85$ ), long jump distance increased ( $131.84 \pm 26.22$ ), grip strength increased ( $23.69 \pm 6.44$ ), the number of sit-ups completed in 30 seconds decreased ( $16.05 \pm 4.73$ ), and the 30-meter sprint was completed in a shorter time ( $5.57 \pm 0.71$ ). The differences between the pre-test and post-test scores of the control group were analyzed for statistical significance using the paired t-test in Table 6.



**Table 5.** Comparison of Pre-Test and Post-Test Scores for the Experimental Group

Test	n	$\bar{X}$	SS	Fark	t	p
Flamingo balance (count)	59	17,10	3,72	1,08	4,06	0,000
	59	16,02	4,00			
Disk touch (s)	59	136,77	20,89	9,02	6,08	0,000
	59	127,75	15,22			
Flexibility (sit-and-reach) (cm)	59	18,77	7,52	-1,30	-5,67	0,000
	59	20,07	7,82			
Long jump (cm)	59	138,81	22,85	-6,97	-6,98	0,000
	59	145,78	23,75			
Grip strength (kg)	59	23,70	6,54	-1,59	-7,74	0,000
	59	25,29	6,85			
Sit-ups (count)	59	17,81	3,50	-0,69	-3,80	0,000
	59	18,51	3,12			
30m sprint (s)	59	5,62	0,53	0,05	2,40	0,019
	59	5,57	0,49			

According to Table 5, statistically significant differences were observed between the physical parameters of the experimental group before and after the training. There was a significant improvement in physical parameters after the 8-week program ( $p < 0.05$ ), indicating that the training conducted in the experimental group had a significant positive impact on physical parameters.

**Table 6.** Comparison of Pre-Test and Post-Test Scores for the Control Group

Test	n	$\bar{X}$	SS	Fark	t	p
Flamingo balance (count)	44	18,39	4,08	-0,82	-3,51	0,001
	44	19,20	4,62			
Disk touch (s)	44	137,48	17,85	-0,23	-1,02	0,315
	44	137,71	17,72			
Flexibility (sit-and-reach) (cm)	44	18,56	7,79	-0,02	-0,27	0,790
	44	18,59	7,85			
Long jump (cm)	44	130,54	26,45	-1,31	-3,85	0,000
	44	131,84	26,22			
Grip strength (kg)	44	23,31	6,36	-0,38	-4,49	0,000
	44	23,69	6,44			
Sit-ups (count)	44	16,07	4,66	0,02	0,14	0,888
	44	16,05	4,73			
30m sprint (s)	44	5,62	0,68	0,05	1,96	0,056
	44	5,57	0,71			

According to Table 6, in the control group where no training program was applied, a significant decrease in balance was observed, while significant improvement was observed in long jump and grip strength ( $p < 0.05$ ). There were no significant changes in discus touch, flexibility, sit-ups, and 30-meter sprint ( $p > 0.05$ ).

**Table 7.** Comparison of Pre-Test Scores of Experimental and Control Groups

Test	Group	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Flamingo balance (count)	Experiment	71	16,99	3,74	1,89	0,062
	Control	44	18,39	4,08		
Disk touch (s)	Experiment	71	136,10	20,16	0,37	0,711
	Control	44	137,48	17,85		
Flexibility (sit-and-reach) (cm)	Experiment	71	18,89	7,24	-0,23	0,818
	Control	44	18,56	7,79		
Long jump (cm)	Experiment	71	137,54	23,02	-1,50	0,137
	Control	44	130,54	26,45		
Grip strength (kg)	Experiment	71	23,46	6,23	-0,12	0,906
	Control	44	23,31	6,36		
Sit-ups (count)	Experiment	71	17,55	3,67	-1,89	0,061
	Control	44	16,07	4,66		
30m sprint (s)	Experiment	71	5,67	0,53	-0,42	0,676
	Control	44	5,62	0,68		

According to Table 7, at the beginning of the study, the physical parameters of the experimental and control groups were compared, and it was determined that there was no significant difference in the physical parameters of the groups at the initial stage ( $p>0.05$ ).

**Table 8.** Comparison of Post-Test Scores of Experimental and Control Groups

Test	Group	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Flamingo balance (count)	Experiment	59	16,02	4,00	-3,74	0,000
	Control	44	19,20	4,62		
Disk touch (s)	Experiment	59	127,75	15,22	-3,06	0,003
	Control	44	137,71	17,72		
Flexibility (sit-and-reach) (cm)	Experiment	59	20,07	7,82	0,95	0,344
	Control	44	18,59	7,85		
Long jump (cm)	Experiment	59	145,78	23,75	2,82	0,006
	Control	44	131,84	26,22		
Grip strength (kg)	Experiment	59	25,29	6,85	1,20	0,232
	Control	44	23,69	6,44		
Sit-ups (count)	Experiment	59	18,51	3,12	3,18	0,002
	Control	44	16,05	4,73		
30m sprint (s)	Experiment	59	5,57	0,49	0,04	0,967
	Control	44	5,57	0,71		

According to Table 8, measurements taken after 8 weeks revealed that the experimental group, which underwent the training program, showed a significant improvement in flamingo balance, discus touch, long jump, and sit-up numbers compared to the control group that did not undergo any training program ( $p<0.05$ ). After 8 weeks, there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of flexibility, grip strength, and 30m sprint runs ( $p>0.05$ ).

**Table 9.** Comparison of Test Scores by Gender

Test	Gender	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Flamingo balance (count)	Female	40	15,83	4,08	-2,86	0,005
	Male	63	18,37	4,57		
Disk touch (s)	Female	40	133,78	18,23	0,84	0,400
	Male	63	130,88	16,20		
Flexibility (sit-and-reach) (cm)	Female	40	21,85	8,53	2,56	0,012
	Male	63	17,91	7,00		
Long jump (cm)	Female	40	128,44	22,51	-3,82	0,000
	Male	63	147,06	25,06		
Grip strength (kg)	Female	40	22,50	4,71	-2,61	0,010
	Male	63	25,94	7,42		
Sit-ups (count)	Female	40	15,08	3,40	-5,35	0,000
	Male	63	18,97	3,72		
30m sprint (s)	Female	40	5,93	0,44	5,61	0,000
	Male	63	5,34	0,56		

According to Table 9, a significant difference by gender was observed in flamingo balance, flexibility, long jump, grip strength, sit-up, and 30m sprint run ( $p < 0.05$ ). Male adolescents demonstrated significantly higher performance in balance, long jump, grip strength, sit-up, and 30m sprint run compared to female adolescents. On the other hand, female adolescents showed significantly higher flexibility performance than male adolescents.

**Table 10.** Comparison of Test Scores by Age Groups

Test	Age	n	$\bar{X}$	SS	F	p	SD
Flamingo balance (count)	A-12 years	40	18,28	4,59	4,98	0,009	A,C>B
	B-13 years	35	15,49	4,08			
	C-14 years	28	18,46	4,41			
Disk touch (s)	A-12 years	40	141,52	19,68	12,59	0,000	A>B,C
	B-13 years	35	125,90	12,27			
	C-14 years	28	126,04	11,05			
Flexibility (sit-and-reach) (cm)	A-12 years	40	18,96	6,37	0,78	0,459	
	B-13 years	35	20,76	6,66			
	C-14 years	28	18,46	10,65			
Long jump (cm)	A-12 years	40	125,88	21,28	12,69	0,000	B,C>A
	B-13 years	35	145,35	23,08			
	C-14 years	28	152,85	25,69			
Grip strength (kg)	A-12 years	40	20,99	4,39	12,84	0,000	B,C>A
	B-13 years	35	25,91	6,61			
	C-14 years	28	28,15	7,20			
Sit-ups (count)	A-12 years	40	16,15	4,30	3,67	0,029	B,C>A
	B-13 years	35	18,49	3,55			
	C-14 years	28	18,04	3,92			
30m sprint (s)	A-12 years	40	5,84	0,49	12,04	0,000	A>B,C
	B-13 years	35	5,57	0,50			
	C-14 years	28	5,19	0,63			

According to Table 10, a significant difference by age groups was observed in flamingo balance, discus touch, long jump, grip strength, sit-up, and 30m sprint run ( $p < 0.05$ ). According to the LSD post hoc test results:

- The balance performance of adolescents in the 12 and 14 age groups is significantly higher than that of adolescents in the 13 age group.
- The discus touch, long jump, grip strength, sit-up, and 30m sprint run performances of adolescents in the 13 and 14 age groups are significantly higher than those of adolescents in the 12 age group.

**Table 11.** Relationship Between Test Scores, Height, Weight, and Body Mass Index

Test	Height	Weight	BMI
Flamingo balance (count)	-0,17	0,16	0,31**
Disk touch (s)	-0,53**	-0,34**	-0,08
Flexibility (sit-and-reach) (cm)	-0,01	-0,01	-0,02
Long jump (cm)	0,51**	0,16	-0,16
Grip strength (kg)	0,72**	0,65**	0,33**
Sit-ups (count)	0,27**	0,10	-0,09
30m sprint (s)	-0,43**	-0,10	0,19

According to Table 11, a positive and significant relationship has been observed between the height of adolescents and their performance in discus touch, long jump, grip strength, sit-ups, and the 30m sprint ( $p < 0.05$ ). There is also a positive and significant relationship between the weight of adolescents and their performance in discus touch and grip strength ( $p < 0.05$ ). Additionally, a positive and significant relationship has been found between the body mass index of adolescents and their performance in balancing on one foot and grip strength ( $p < 0.05$ ).

### Discussion and Conclusion

In this study, a comparison of certain physical parameters in adolescents attending summer sports school and those not engaged in regular physical activity was conducted. The findings revealed that the 8-week training program in the group attending the summer sports school had a positive impact on the adolescents' balance, long jump, grip strength, and other physical parameters. When compared with the control group, significant improvements were observed in balance, disk touching, long jump, and sit-up performance.

Reviewing the literature, similar results were found, indicating that regular training has a significant and positive effect on adolescents' balance, strength, flexibility, and endurance (Ağaoğlu et al., 2008; Türker, 2010; Akar, 2013; Yüksel, 2017; Akay, 2018; Aksoy, 2018; Ceylan, 2019; Şimşek, 2019). The findings of this study align with the literature, indicating that physical training in sports like taekwondo, basketball, soccer, handball, and volleyball positively contributes to adolescents' grip strength, flexibility, long jump, sit-up count, balance, and hand-eye coordination.

However, it was observed that the 8-week training program did not significantly contribute to the adolescents' disk touching, flexibility, sit-up, and 30m running performance in the group attending the summer sports school when compared to the control group. Literature findings also suggest that there is no significant improvement in disk touching, flexibility, sit-up, and 30m

running performance between groups with or without 8-week or shorter training programs (Türker, 2010; Akar, 2013; Yüksel, 2017; Akay, 2018; Öztürk, 2019; Ceylan, 2019; Şimşek, 2019). Thus, the study's findings align with the literature, suggesting that the short duration of the training program and the rapid physical development of adolescents may not have a significant impact on their flexibility, grip strength, and speed.

Furthermore, it was found that female adolescents had significantly better flexibility compared to male adolescents, while male adolescents outperformed female adolescents significantly in long jump, grip strength, sit-up count, and 30m sprint. Similar results are present in the literature (Türker, 2010; Erol, 2011). The findings of this study parallel the literature, indicating that the higher flexibility in girls and better performance in short-distance sprint, long jump, grip strength, and sit-up count in boys may arise from physiological differences between male and female children.

As adolescents' age increased, it was observed that their hand-eye coordination, running speed, long jump distance, grip strength, and sit-up abilities also improved accordingly. Additionally, an increase in body weight led to a decrease in balance and hand-eye coordination but an increase in grip strength. An increase in body mass index (BMI) resulted in a decrease in balance, long jump distance, and 30m sprint speed but an increase in grip strength. As height increased, long jump distance, grip strength, sit-up count, and 30m sprint speed improved, while hand-eye coordination decreased. Similar findings were identified in the literature (Ağaoğlu et al., 2008; Türker, 2010; Erol, 2011; Abatay, 2018; Kara, 2018; Şimşek, 2019).

In conclusion, this study's findings align with existing literature, demonstrating that as adolescents' age increases, their physical performance, including hand-eye coordination, running speed, long jump distance, grip strength, and sit-up abilities, improves. However, the impact of an 8-week training program on certain physical parameters may not be significant due to its short duration and the rapid physical development of adolescents.

#### References:

- Abatay, B. (2018). *7-13 yaş spor okulu futbolcularının antropometrik değerleri ile motor becerilerinin karşılaştırılması (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Acar G (2015). Impact of personal justice perceptions of students at the faculty of sport sciences on their decision making level. *Anthropologist*, 19(3), 627-632.
- Acar, G. & Erdoğan B.S. (2023). *Antrenörlük etiği ve sporda çocuk koruma*, Bursa: Ekin Kitabevi.
- Acar, G. (2023). determining students' health literacy levels during the Covid-19 pandemic. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 159-172.
- Ağaoğlu, S.A. Taşmektepligil, Y. Aksoy, Y. & Hazar, F. (2008). Yaz spor okullarına katılan gençlerin yaş gruplarına göre fiziksel ve teknik gelişimlerinin analizi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 159-166.
- Akar, F. (2013). *Beceri ve oyun tabanlı antrenmanların adölesan erkek futbolcuların fiziksel performans ve teknik beceri gelişimi üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray, Türkiye.
- Akay, H. (2018). *Adölesan dönemi judocu çocuklarda denge antrenmanlarının reaksiyon zamanı üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Aksoy, Ö. (2018). *11-13 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık futbol antrenmanlarının seçilmiş fiziksel uygunluk unsurları ile ince motor becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla, Türkiye.

- Bompa, T.O. (2017). *Antrenman kuramı ve yöntemi dönemleme* (Çev. İ. Keskin, A. Burcu Tuner, H. Küçükgöz-). 5. baskı. Ankara: Spor Yayınevi.
- Ceylan, E.C. (2019). *Rekreasyonel etkinliklerin adölesan dönem çocuklarda bazı parametrelere ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Erol, K. (2011). *Çocuklarda fiziksel uygunluk düzeyini belirlemede kullanılan eurofit ve fitnessgram test bataryalarının Türk çocuklarında uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ivanenko, Y. & Gurfinkel, V.S. (2018). Human postural control. *Front Neurosci*, 12(1), 1-9.
- Kara, İ. (2018). Spor okullarındaki çocukların beden kitle indeksi ile sürat ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadamar, M. Yiğit, R. & Sungur, M.A. (2015). Ergenlerin kiloları ile ilgili algıları ve kilo kontrolüne yönelik davranışlarının incelenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 17(1), 51-61.
- Kılıçgil, E. (1998). *Sosyal çevre-spor ilişkileri*. Ankara: Bağırman Yayınevi.
- Krstulović, S. Zuvela, F. & Katić, R. (2006). Biomotor systems in elite junior judoists. *Coll Antropol*, 30(4), 845-851.
- Menteş, E. Mentş, B. & Karacabey, K. (2011). Adölesan dönemde obezite ve egzersiz. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 964-977.
- Özer, M.K. (2016). *Fiziksel uygunluk*. 6. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, R. (2019). *Retro hareketlerin çocuk basketbolcuların denge kuvvet ve esneklik parametreleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Türkiye.
- Şimşek, T. (2019). *Adölesan dönemdeki futbolculara uygulanan core ve pliometrik antrenmanın motorik ve teknik beceriye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.
- Tamer, K. (2000). *Sporda fiziksel-fizyolojik performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Bağırman Yayınevi.
- Türker, A. (2010). Basketbol antrenmanının 10-12 yaş grubu kız ve erkek sporcuların bazı fiziksel, psikomotor ve antropometrik özellikler üzerine etkisinin araştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, Türkiye.
- Weineck, J. (2011). *Futbolda kondisyon antrenmanı* (Çev. T. Bağırman). Ankara: Spor Yayınevi.
- Yüksel, M.F. (2017). Yaz spor okulunda badminton eğitiminin çocukların fiziksel gelişimleri üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 68-82.

## 6.Sınıf Sosyal Bilgiler “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanında Hikâye Anlatım Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi<sup>1</sup>

İsa TAK<sup>2</sup>

Tuğba TEKKÖK<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 29.11.2023

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmada Hikâye Anlatım Yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi araştırılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi 6.sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanında Hikâye Anlatım Yöntemini kullanmanın öğrencinin akademik başarısına etkisinin olup olmadığı çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Yozgat ili Sorgun ilçesi 6.sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 56’şar kişilik toplam 112 kişi olmak üzere deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma 7 hafta 21 ders saati sürmüştür. Öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası başarı durumlarını karşılaştırabilmek amacıyla araştırmacı tarafından çoktan seçmeli başarı testi geliştirilmiştir. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına öntest, uygulama sonrası ise sontest yapılmıştır. Sonuçlar Spss for Windows 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli Sıralar testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular hikâye anlatım yönteminin deney grubu sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında geniş düzeyde bir etkide bulunduğunu göstermiştir. Sonuç olarak Hikâye Anlatım Yönteminin 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanında akademik başarıya olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Hikâye Kullanımı, Kültür ve Miras, Türk tarihi, 6.sınıf.

## 6. Grade Social Studies Culture and Heritage The Impact of Story Telling Method on Academic Achievement in The Field of Learning

### Abstract

In this research, the effect of Story Telling Method on the academic achievements of the students has been searched. The research’s aim is whether using story telling method is effective on teaching the learning area 6 grade, Culture and heritage or not. An experimental method was used in the research. In 2018-2019 Academic year in Fatih Secondary Scholl, Sorgun, Yozgat, an experimend and a control group were built up whose students were chosen randomly and each group comprised of 56 students . The research lasted for 21 hours,7 weeks. A multiple choice exam was developed by the researcher so that academic achievements of the students after and before the experiment and control groups had pretest and after application, they had final test. The results were analyzed by using spss for windows 25.0 pocket programme. The findings were analyzed by using Mann Whitney U test and Wilcoxon marked desks tests. The findings showed that Story Telling Method had very important effect on the pretest and final test marks of the experiment group. Consequently, it was seen that Story Telling Method had possitive effect on academic achievement in Social Sciences and the learning area of Culture and heritage.

<sup>1</sup> İkinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> İsa Tak, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, isa.tak@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0596-5480

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar : Tuğba Tekkök, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, MEB, tugba\_199066@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0001-5659-8484



**Key Words:** Social Sciences, Story,Culture and heritage, Turkish History ,6 grade

## Giriş

20.yüzyılda dünyadaki hızlı değişimden eğitim de etkilenmiş, dünya çapında eğitime verilen önem hızla artış göstermiştir. Dünyada meydana gelen bu değişimden ülkemiz de etkilenmiş ve buna paralel olarak eğitime verilen önem artmıştır. Bu doğrultuda ülkemizde uygulanan davranışçı yaklaşımdan vazgeçilerek, 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Öğretmeni merkeze alan, ezberci bir anlayışa sahip olan davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşımın almasıyla, öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenin de öğrenciyle birlikte öğrendiği pek çok öğretim yöntemi de önem kazanmıştır. Günümüzde öğrencilere, bilgiyi olduğu gibi almaktan çok, bilgiye nasıl ulaşabileceklerini, karşılaştıkları bir problem karşısında sahip oldukları bilgiyi nasıl kullanabileceklerine yönelik eğitimler verilmektedir.

Öğrenmeyi verimli hale getirmek ve bunun kalıcılığını sağlama amacı ile pek çok farklı öğrenme modeli ve öğretim yöntemi oluşturulmuştur. Ülkemizde eğitim veren kurumlarındaki diğer dersler gibi Sosyal Bilgiler dersinde de tek bir metot ile sınırlı kalınmamalı, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Öğretmen sınıfta rehber olarak fırsat verildiğinde herkesin öğreneceğini bilmelidir. Öğretim ortamı düzenlenirken öncelikle en doğru yöntemin seçilmesi önem arz etmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşmanın en kolay yolu doğru yöntem seçiminden geçer. Öğretmenlerin yöntem seçimi konusunda doğru karar vermeleri, onların yöntem konusunda zengin bir alt yapıya sahip olmaları ile doğru orantılıdır. Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken kullanılan metotların etkisi üzerinde yapılan araştırmalar bütün öğretimler için geçerli ortak bir yöntemin olmadığını göstermektedir. Eğitimde kullanılan metodun etkisi çeşitli faktörler (öğrenen özellikleri, muhteva, hedefler v.b.) açısından değişim göstermektedir. Bu sebepten ötürü öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olması, kullanacağı duruma göre yöntem seçimi yapması gerekir (Çelikkaya ve Kuş, 2009, s. 743).

Hikâye Anlatım Yöntemi pek çok alanda kullanılabilen öğretim stratejilerinden biridir. Hikâye; "gerçek ya da gerçeğe yakın olayları anlatan düz yazı" olarak tanımlanır (TDK, 2018).

Hikâye anlatımı; çocuğun anlatılan hikâyedeki kişileri kafasında somutlaştırabilmesini sağlar. Hikâyelerle; sadeleştirilmiş bir dünyanın algı kalıpları yeni nesillere aktarılabilir. Uygun örnekler çocuğun kişiliğinin ve kimliğinin oluşmasında olumlu etki yapar. Doğruluk, dürüstlük, cesaret, vatanseverlik, insan sevgisi...gibi değerlerin yerleşmesine katkıda bulunur. Okuma, yazma, dinleme, not alma, neden sonuç ilişkisi kurma, bir parçadan sonuç çıkarma ve tarihsel empati kurma becerilerinin kazanılmasında olumlu etkiye sahiptir (Baymur, 1946, s. 8; Rıza, 1999, s. 203; Ata, 2000, s. 168).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla Sosyal Bilgiler dersine doğrudan kazandırılacak beceriler kapsamına "tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme -tarihi empati- zaman ve kronolojiyi algılama" kavramları girmiştir (MEB, 2005a). Bu becerilerin tek bir yöntemle kazandırılmayacağı açıktır. Tarihi olayların öğrenciler tarafından daha etkili anlaşılması için çeşitli aşamalarla öğretim faaliyetini gerçekleştirmek gerekir. Bu aşamalarda farklı uygulamalardan yararlanmak gerekebilir. Bir muhteva, tarihî empati metoduyla etraflıca irdelenebileceği gibi, konuları bu metotta içerisinde olmak kaydıyla, daha farklı bilişsel becerilerle beraber irdelenebilmektedir.

Ülkemizde son yıllara kadar öğretmen merkezli yaklaşımlar etkili olmakta idi. Ancak 2005 yılında müfredatın yenilenmesine paralel olarak öğrenciyi merkeze alan yeni yaklaşımlar ve metotlar kullanılmaya başlanmıştır.

Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretiminde de farklı metotlar kullanılmaya başlanmıştır. Hikâye anlatım yöntemi de bu metotlardan biridir. Genellikle romanlardan daha kısa olan hikâyeler sınıf ortamında rahatlıkla kullanılabilir. Öykülerin kısa, anlaşılır ve sade bir yapıya sahip olması, önemli bir olay ile okuyucuda baskın bir etki yaratması, olayın yaşandığı mekânın sınırlı, üslubun sadeliği rahat anlaşılmasını ve daha kalıcı olmasını sağlar (Öztürk ve Otlukoğlu,2003, s. 124).

Öykülerin okutulması öğrencilerin verilmek istenen kültürel ayrımlılıkları anlamasına kolaylık sağlar. Öğrenciler, hikâyede konu olan kişiler kadar, hikâyede yer alan mekanlarla ilgili de düşünmeye başlar. İnsanların ihtiyaç ve isteklerinin yanında depresyon, sel, kıtlık, salgın hastalıklar gibi problemlerle de karşılaşabileceklerinin fark ettirir. (Savage ve Savage, 1993; akt. Demir ve Akengin, 2014, s. 5)

Alanyazında pek çok olumlu etkisinden bahsedilen Hikâye Anlatım Yönteminin, Sosyal Bilgiler öğretiminde de kullanılmasının etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Öğretim programıyla verilmek istenen Kültür ve Miras öğrenme alanında içerisinde bulunan her kazanım, her devlet, her dönem için ayrı ayrı hikâyeler, yazıtlar, destanlar olmasına rağmen derslerin anlatımında bu zengin kaynaklardan kısıtlı şekilde yararlanıldığı düşünülmektedir. Bu çalışmamızda bir öğrenme alanıyla sınırlı da olsa, örnek teşkil etmesi bakımından hikâye anlatım yöntemi ile kazanımlar ilişkilendirilmiştir. Çalışma neticesinde dersin zenginleşeceği, doğası gereği soyut kavramlardan oluşan Sosyal Bilgiler dersinin somutlaşacağı düşünülmüştür. Ayrıca literatürde 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde hikâye anlatım yöntemiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın literatüre katkısı yadsınamayacak kadar önem ifade etmektedir. Araştırmada kullanılan hikâyelerin Sosyal Bilgiler öğretmenlerine alternatif bir yol oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada;

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın temel amacı; 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanında Hikâye Anlatım Yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışma özellikle örgün öğretimde görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, konuyla ilgili ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler derslerinin genel amaçları doğrultusunda, doğru düşünebilen, sorgulayan, genelleme yapabilen, fikir üretebilen ve sorun çözebilen gençlerin yetiştirilmesine yardımcı olmaktır.

Araştırmanın problem cümlesi; 6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” Öğrenme alanında Hikaye anlatım yönteminin akademik başarıya etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanında hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

Karasar (2005, s. 87-88)'a göre deneme modelleri, neden-sonuç bağlarını tespit etmeye yönelik olarak, araştırmacının direk olarak kontrolü altında, gözlenmesi hedeflenen datanın meydana getirildiği araştırma modelidir. Tarama modellerinde araştırmacı var olan duruma müdahale etmeden var olduğu gibi açıklamaya çalışırken, deneme modelinde ise tam aksine ulaşılmak istenilen sonuca ulaşmak için müdahalede bulunur. Deneme modeli bir araştırmada, amaçlar ekseriyetle, denence (hipotez) biçiminde ifade edilir. Böylelikle olayların olası sebeplerine ilişkin yargılar sınanmış olur.

Deneysel yöntemde deney ve kontrol grupları adı altında iki farklı grup oluşturulur. Bu gruplardan deney grubuna etkisini ölçmek istediği şeyin işlemine tabi tutar ve sonuçları kontrol grubuna göre kıyaslandığı bir yöntemdir. Araştırma yürütülürken araştırılacak kişiler iki gruba ayrılır. Deney grubu ile çalışma yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir etkiye bulunmaz. Deney grubu bağımsız değişkenler, kontrol grubu ise bağımlı değişkenlerle alakalıdır. Bağımsız değişkenlerin gücünü ölçebilmek için bağımlı değişken üzerinden ölçümler alınır. Birinci ölçüm ön test ile elde edilir. Bu da deney grubuna bağımsız değişkenler tanıtılmadan ya da uygulanmadan önce yapılır. İkinci ölçüm ise son testtir ki bu da deney grubuna bağımlı değişkenler uygulandıktan sonra yapılır. Ön ve son testlerdeki farklılıklar kontrol ve deney gruplarıyla karşılaştırılarak eğer deney grubundaki farklılık, kontrol grubundakinden oldukça yüksekse, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılır (Frankfort-Nachmias ve Nachmias,1995; akt. Ekiz, 2003, s. 99).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubuna 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Yozgat/Sorgun 6.Sınıf 6-A,B,C,D şubelerinde öğrenim gören, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 112 öğrenci seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir.

*Tablo 1 . Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin şubelere göre dağılımı*

Cinsiyet	6/A(Deney)	6/B (Deney)	6/C (Kontrol)	6/D (Kontrol)
Kız	15	13	12	15
Erkek	14	14	16	13

Tablo 1'e bakıldığında 6-A sınıfında 14 erkek, 15 kız olmak üzere toplam 29 öğrenci, 6-B sınıfında 14 erkek 13 kız olmak üzere toplam 27 öğrenci, 6-C sınıfında 16 erkek, 12 kız olmak üzere toplam 28 öğrenci, 6-D sınıfında 13erkek, 15 kız olmak üzere toplam 28 öğrenci bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak, MEB (2018) 6.sınıf öğretim programında yer alan "Kültür ve Miras" öğrenme alanı kazanımlarını ölçmek üzere literatür taraması yapılarak ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlanmıştır. Sorular alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra 2 Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak dilbilgisi hataları, anlam hataları ve Türkçe dil yapısına uygun olmayan ifadeler düzeltilmiştir. Sorular 2 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleri doğrultusunda kazanımlara uygun olarak tekrar

düzenlenmiştir. Sorular kapsam geçerliliğini sağlayacak şekilde tüm kazanımlara eşit olarak dağıtılmaya çalışılmıştır.

Madde güçlük katsayısı (Pj) 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır. Bire yakın değerler, maddenin kolay olduğunu ve öğrencilerin büyük bir oranının ilgili maddeyi doğru cevaplandığını göstermektedir. Madde ayırt edicilik katsayısı (rjx) ise -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Bire yakın değerler testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu, bilen ve bilmeyen öğrencileri başarılı bir şekilde ayırt edebildiğini göstermektedir. Madde ayırt edicilik katsayısının yorumlanmasında Tablo 12'de yer alan referans aralıklar dikkate alınmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007).

**Tablo 2. Madde Ayırt Edicilik Katsayısının Referans Aralıkları**

Madde ayırt edicilik katsayısı (rjx)	Maddenin değerlendirilmesi
$rjx \geq 0,40$	Ayırt etme gücü yüksek çok iyi bir madde
$0,30 \geq rjx \geq 0,39$ değerler	Oldukça iyi bir madde
$0,20 \geq rjx \geq 0,29$ değerler	Üzerinde çalışılarak, düzeltilmesi gereken madde
$0,19 \geq rjx$	Ayırt etme gücü düşük çok zayıf bir madde

Sosyal Bilgiler başarı testinin taslak formu Yozgat/Sorgun Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu altıncı sınıflarından rastgele seçilen 60 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin %53'ü erkek (n=32), %47'si ise kızdır (n=28). Uygulama sonucunda elde edilen veriler kullanılarak madde analizi gerçekleştirilmiştir. Testte yer alan bazı maddeler, analiz sonuçları dikkate alınarak düzeltilmiştir. Bazı maddeler ise testten çıkarılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 3. Başarı Testinden Yer Alan Soruların Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri**

Madde No	Madde Güçlüğü (Pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)	Madde No	Madde Güçlüğü (Pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)
m1	0,62	0,44	m16	0,48	0,43
m2	0,58	0,39	m17	0,45	0,38
m3	0,57	0,43	m18	0,47	0,27
m4	0,47	0,38	m19	0,47	0,51
m5	0,58	0,41	m20	0,48	0,28
m6	0,47	0,46	m21	0,57	0,26
m7	0,47	0,50	m22	0,38	0,35
m8	0,53	0,42	m23	0,48	0,44
m9	0,48	0,20	m24	0,45	0,33
m10	0,58	0,60	m25	0,47	0,40
m11	0,52	0,38	m26	0,53	0,47
m12	0,50	0,49	m27	0,42	0,46
m13	0,47	0,36	m28	0,62	0,43
m14	0,38	0,50	m29	0,55	0,50
m15	0,52	0,13	m30	0,55	0,31

Tablo 3 incelendiğinde, başarı testinde yer alan maddelerin güçlük katsayılarının 0,38 ile 0,62 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Maddelerin ayırt edicilik katsayılarının ise 0,13 ile 0,60 arasında değişen değerler aldığı gözlenmiştir. Madde analizi sonuçlarına göre madde ayırt edicilik katsayıları 0,20 ile 0,30 arasında bulunan dört madde düzeltilerek nihai teste dahil edilmiştir

(Madde 9,18,20,21). Madde analizi sonucuna göre, ayırt edicilik katsayısı 0,19'un altında kalan bir madde ise testten çıkarılmıştır (Madde 19). Nihai test 29 sorudan oluşmaktadır. Testin ortalama güçlüğü 0,50; ortalama ayırt ediciliği ise 0,41 olarak hesaplanmıştır. Test puanlarının güvenilirliğini belirlemek için KR20 güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Testin KR20 güvenilirlik katsayısı 0,81'dir. Bu katsayının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu çalışmada elde edilen değer başarı testinin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak olan başarı testi, madde analizleri sonucunda son halini aldıktan sonra uygulama yapılacak okulda okul idaresinden gerekli izinler alınarak uygulama süreci başlamıştır. Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Yıllık plana uygun olarak kontrol grubunda ders, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına uygun olarak işlenmiştir.

Deney grubuna ise hikâye anlatım yöntemi ile ders anlatıma başlanmıştır. Bu anlatım yıllık plana göre 7 hafta, 21 ders saati sürmüştür. Öğretim programında yer alan her kazanıma uygun hikâyeler literatür ve yazılı kaynaklar taranarak seçilmiştir. Kazanımlara göre anlatılan hikâyeler aşağıdaki tabloda verilmiştir. Üniteye yer alan hikâyeler literatür taranarak, kazanımlara uygun olarak seçilmiştir. Hikâyeler seçilirken alan uzmanlarının, 2 Türkçe Öğretmeninin, 2 Sosyal Bilgiler Öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Kazanımlara uygun olmadığı görüşü bildirilen hikâyeler araştırmadan çıkarılmıştır. Türk dil yapısına uygun olmayan hikâyeler ise düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmada İslam öncesi Türk destanlarından bazıları da ilgili kazanımların hedefleri doğrultusunda öyküleştirilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Destanlar yapı itibarıyla çok uzun olduğu için, derste kullanılması zaman bakımından ekonomik olmayacağından dolayı hikâyeleştirilmiştir. Her hikâyede kazanımlara uygun sorular sorularak öğrencilerin kazanımlara ulaşması amaçlanmıştır.

KAZANIMLAR	HİKAYELER
1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oğuz Kağan Destanından Hikâyeler</li> <li>Manasın Han seçilmesi</li> <li>Ergenekon</li> <li>Göç</li> <li>Bozkurt</li> </ul>
2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Su tulumundaki bereket</li> <li>İlk insan hakları mahkemesi</li> <li>İslamiyetle gelen adalet</li> <li>Peygamberimiz ve kız çocukları</li> <li>Dünyanın en mutlu çocukları</li> </ul>
3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Satuk Buğra Han</li> <li>Ayazın feraseti</li> <li>Gazne'li Mahmut ve Ayaz</li> </ul>
4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. Yüzyıllar kapsamında analiz eder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Malazgirt meydan savaşı</li> <li>Haram İnek</li> <li>Anadolu adının efsanesi</li> <li>Miras</li> <li>Kırk yıl sırtında odun taşıyan şair</li> <li>Niğde Alaaddin camii</li> </ul>
5. Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi,kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>İpekten öteye</li> </ul>

**Şekil 1.** Kazanımların Deney Grubunda Kullanılan Hikâyeler İle Eşleştirmeleri

Uygulama deney ve kontrol grubunda yıllık plana uygun olarak Ekim ayının üçüncü haftası başlatılmış, Aralık ayının ilk haftası sonlanmıştır. Uygulama sonucunda her iki gruba da son test uygulanmıştır..

## Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler SPSS for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, geliştirilen alt problemleri çözmek için başarı testi ön test ve son test puanları deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Gerekli karşılaştırmalar yapılmadan önce başarı testinden elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır (Tablo 14). Veri sayısı az olan çalışmalarda verilerin normal dağılıma uygunluğunu tek örneklem Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk testleri kullanılarak belirlenebilir (Eymen, 2007, s. 88).

**Tablo 4.** *Normallik Testi Sonuçları*

Test	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Değer	Sd	p	Değer	Sd	p
Başarı ön test	Deney	0,12	56	0,06	0,97	56	0,23
	Kontrol	0,13	56	0,02	0,93	56	0,00
Başarı son test	Deney	0,10	56	0,20	0,97	56	0,12
	Kontrol	0,13	56	0,02	0,92	56	0,00

Tablo 4 incelendiğinde, başarı testinden elde edilen puanların kontrol grubuna göre normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır ( $p < 0,05$ ). Karşılaştırma gruplarının her birinde normal dağılım varsayımı karşılanmadığından, grup karşılaştırmaları için parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmektedir (Can, 2013).

Mann Whitney U testi, iki bağımsız grubun ölçümlerini karşılaştırmak için kullanılan ve parametrik olmayan bir testtir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ise iki ilişkili ölçüm arasında farklı olup olmadığını belirlemek için kullanılan ve parametrik olmayan bir testtir (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada, başarı testinden elde edilen ön test ve son test puanlarını gruplara göre mukayese etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ön test ve son test puanlarını grup içinde karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmada etki düzeyini belirlemek için Cohen d katsayısı hesaplanmıştır. Cohen d katsayısı için;  $d \leq 0,2$  değerleri küçük,  $0,2 < d < 0,8$  değerleri orta ve  $d \geq 0,8$  değerleri ise geniş etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1992).

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanında hikâye anlatım yönteminin akademik başarıya olan etkisine yönelik olarak yapılan başarı testinin ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için grupların ilgili testten almış olduğu ön test puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5.** Grupların Başarı Testi Mann Whitney U testi Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Test	Grup	N	SO	ST	U	z	p	Cohen d
Başarı ön test	Deney	56	56,19	3146,50	1550,5	-0,1	0,92	0,02
	Kontrol	56	56,81	3181,50				

Tablo 5 incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde grupların başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $U=1550,5$ ;  $p>0,05$ ). Bu sonuç, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarılarının birbirine denk olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için deney grubu öğrencilerinin ilgili testten almış olduğu ön test ve son test puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Deney Grubunun Başarı Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	Değişken	Sıralar	N	SO	ST	z	p	Cohen d
Deney	Başarı son test - Başarı ön test	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-6,50	<0,001	3,51
		Pozitif Sıralar	55	28,98	1594,00			
		Eşit	0					
		Toplam	56					

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $z= -6,50$ ;  $p<0,001$ ). Sıra değerlerine göre, deney grubu öğrencilerinin büyük bir oranının (55 kişi), başarı testi puanlarını artırdığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, deney grubunda kullanılan hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarılarını artırmada geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için kontrol grubu öğrencilerinin ilgili testten almış olduğu ön test ve son test puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Kontrol Grubunun Başarı Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	Değişken	Sıralar	N	SO	ST	z	p	Cohen d
Kontrol	Başarı son test - Başarı ön test	Negatif Sıralar	8	23,31	186,50	-4,90	<0,001	1,73
		Pozitif Sıralar	47	28,80	1353,50			
		Eşit	1					
		Toplam	56					

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $z= -4,90$ ;  $p<0,001$ ). Sıra değerlerine



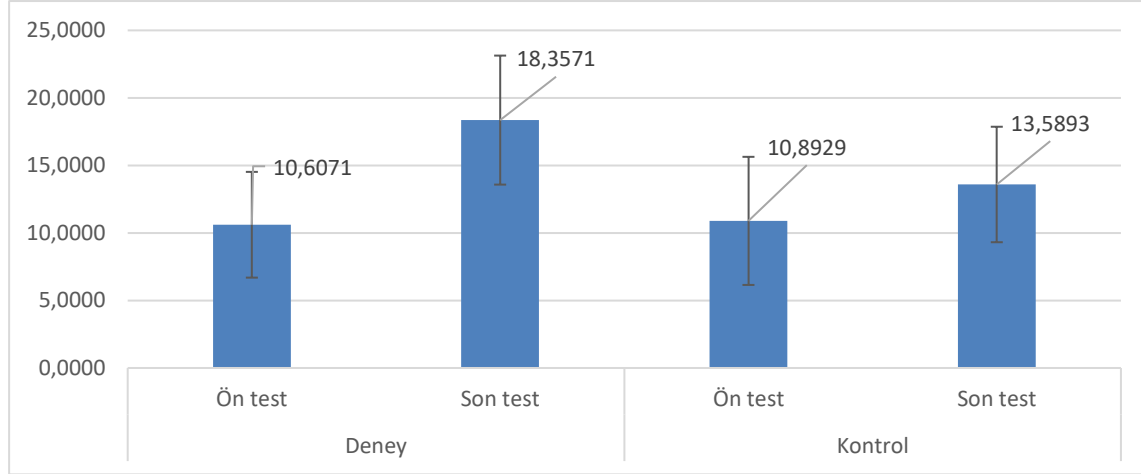
göre, kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir oranının başarı testi puanlarını artırdığı gözlenmiştir (47 kişi). Elde edilen sonuçlar, kontrol grubunda uygulanan ve mevcut öğretim programında önerilen anlatım yönteminin öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarılarını artırmada geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için grupların ilgili testten almış olduğu son test puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 81.** Grupların Başarı Testi Mann Whitney U testi Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Test	Grup	N	SO	ST	U	z	p	Cohen d
Başarı son test	Deney	56	73,55	4119,00	613	-5,57	<0,001	1,23
	Kontrol	56	39,45	2209,00				

Tablo 8 incelendiğinde, deneysel işlem sonrasında, grupların başarı testi son test puanları arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $U=613$ ;  $p<0,001$ ). Deney grubunun son test puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan hikâye anlatım yönteminin, mevcut programda önerilen anlatım yöntemine göre ders başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubunda uygulanan hikâye anlatım yöntemi öğrencilerin başarıları üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahiptir.



**Şekil 2.** Grupların Başarı Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgular incelendiğinde; yapılan deneysel çalışma sonunda hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde katkı yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi öntest puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri akademik başarı olarak birbirine yakın olduğu söylenilebilir. Deney grubu öğrencilerinin başarı testi öntest ve sontest puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin öntest ve son test puanlarında anlamlı bir

farklılık olduğu görülmektedir. Hikâye anlatım yönteminin Sosyal Bilgiler ders başarısına geniş düzeyde bir etkide bulunduğu söylenilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi öntest ve sontest puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Mevcut öğretim programında yer alan anlatım yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarısına olumlu yönde etkide bulunduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun başarı testi son test puanlarına bakıldığında ise puanlar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubunun son test puanlarının, kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan hikâye anlatım yönteminin, mevcut programda önerilen anlatım yöntemine göre ders başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubunda uygulanan hikâye anlatım yöntemi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahiptir.

Araştırmamızdan elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersi 6.sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanında Hikâye Anlatım Yönteminden yararlanmanın öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Şimşek (2000) yapmış olduğu çalışmada hikâye anlatım yönteminin, düz anlatım yöntemine göre bilgi ve kavrama düzeyi erişimlerinde artırıcı rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı olan yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisi başarı testi ile deneysel olarak ölçüldüğünden, çalışmamızda yaratıcılık üzerine herhangi bir bulguya erişilmemiştir. Ancak literatür incelendiğinde; hikâye anlatım yönteminin kullanılmasının, öğrencilerinin yaratıcılıklarını artırıcı etki yaptığı söylenebilir. Bacak (2008), yöntemi kullanarak yapmış olduğu çalışmada deney grubunun kontrol grubuna göre yaratıcılıklarını ve akademik başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Kayahan (2010), görsel sanatlar dersinin temel eğitimlerinden biri olan yaratıcılığı artırmada hikâye anlatım yönteminin etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak ilköğretim I.kademede görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarına olumlu katkı yaptığını belirtmiştir.

Yapısı itibariyle soyut olan 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras öğrenme alanı öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırmada zorlandıkları bir yapıya sahiptir. Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin bulgularından yola çıkarak yöntemin konuları somutlaştırdığı, derse karşı ilginin korunması yönünde katkı sağladığı ifade edilebilir. Kır (2011) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada; İlköğretim 2.sınıf öğrencileri Matematik dersinde hikâye etkinliklerinin ilginç olduğu, derslerin daha güzel ve eğlenceli geçtiği ve bu yöntemle derslere devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Yalnız (2012) çalışmasını Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında yapmış, Hikâyelerin dersi zenginleştirdiği ve derse karşı ilginin arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Kayahan (2010), görsel sanatlar dersinde yaptığı çalışmada öğrencilerin hikâye anlatımı yapıldıktan sonra soyut kavramların çiziminin daha net ve doğru olduğunu ifade etmektedir.

Hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunduğu söylenebilir. Çalışmada hikâyelerin sonunda yer alan sorularla öğrencilerin olaylara farklı yönlerden bakarak cevap aramaları teşvik edilmiştir. Ünlü (2018) dijital öykülerle gerçekleştirdiği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşarak hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme bakımından etkili olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde Hikaye Anlatım Yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalar ile bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğünü söylemek mümkündür. Hikaye Anlatım Yönteminin

6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu katkı sağladığını söylemek mümkündür.

### Öneriler

1. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan tarihi konular için, öğrenme alanları Hikâye anlatım yöntemine uygun olarak yeniden tasarlanabilir.
2. Literatür incelenerek unutulmuş, ilgi çekici hikâyelerle ders kitapları zenginleştirilebilir.
3. Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmak üzere gerekli edebi eserler; kısa hikâye, biyografi, anı kitapları, destanlar vs. okul ve sınıf kitaplığına temini yapılabilir.
4. İçeriği itibariyle soyut olan matematik, tarih, edebiyat vb. disiplinlerde hikâye anlatım yöntemi kullanılarak kalıcı öğrenme yaşantıları sağlanabilir.
5. Araştırmada kullanılan hikâyeler 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Kültür ve Miras öğrenme alanı işlenirken alternatif bir kaynak olarak kullanılabilir.

### Kaynakça:

- Atılğan, H. Kan, A. ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacak, S. (2008), İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Baymur, F. (1964). Tarih öğretimi. Ankara: Maarif Matbaası.
- Can, A. (2013). SPSS ile nicel veri analizi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*. 112 (1): 155–159.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, XXII (2), 741-758.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Ankara: Anı yayıncılık.
- Eymen, U. E. (2007). Spss 15.0 Veri analiz yöntemleri. [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2009/bby606/SPSS\\_15.0\\_ile\\_Veri\\_Analizi.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2009/bby606/SPSS_15.0_ile_Veri_Analizi.pdf) adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kayahan, Z. (2010). İlköğretim I.kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kır, D. (2011). Hikâyelerle matematik öğretiminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem çözme becerileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- MEB, (2005a). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7.sınıflar öğretim programı kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- NCSS, (1993). The Social studies professional. Washington DC: National Council For Social Studies, January-February.
- Oğuzkan, A. F. (1989). Orta dereceli okullarda öğretim (amaç,ilke,yöntem ve teknikler). Ankara: Emel matbaacılık.
- Otlukoğlu, R. (2001). İlköğretim okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazandırmaya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, A. (2002). Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler yazılı materyaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Savage, M. K. & Savage, T. V. (1993). Children's Literature in Middle School Studies. *The Social Studies*, 84 (1), 32-36.

- TDK,(2018). Yetkinlik tanım.  
[http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc44e5c69e293.48487516](http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc44e5c69e293.48487516) adresinden alınmıştır.
- TÜBA, (2018). Beceri, Hikâye tanımları. <http://www.tubaterim.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Ünlü, B. (2018). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin başarısı, kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yalnız, M. (2012). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersi 12. sınıf müfredatının hikâye anlatım yöntemi ile anlatımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.

## Coğrafya Ders Kitaplarında Türkiye Sanayisi Konusunun Yer Alma Durumu

Emre DURAN<sup>1</sup>  
İbrahim HİMMETOĞLU<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 12.03.2023

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırma, coğrafya ders kitaplarında Türkiye sanayisi konusunun yer alma durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Araştırmanın verileri, ortaöğretim kurumlarında kullanılan coğrafya ders kitaplarından elde edilmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada, 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Türkiye sanayisi ile ilgili kazanımlar ölçüt olarak alınmıştır. Bu kapsamda Türkiye sanayisi konusu ile ilgili kazanımların sadece 11. sınıf coğrafya dersinde yer aldığı anlaşılmış ve veriler kullanılan iki adet 11. sınıf coğrafya ders kitabından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kullanılan iki ayrı ders kitabında kazanımlara uygun bir şekilde konu başlığının yer aldığı ancak içeriklerin ve görsellerin iki farklı ders kitabında farklı bir şekilde bulunduğu anlaşılmıştır. Türkiye sanayisini etkileyen faktörler ders kitaplarında farklı şekilde yer almış, sanayinin Türkiye ekonomisindeki yeri konusu bir kitapta konu başlığı olarak yer alırken diğer ders kitabında konunun devamı olarak verilmiştir. Ders kitaplarından birinde dağılım haritalarının yer almadığı, ayrıca her iki ders kitabında da basım yılına uygun güncel verilerin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya, Coğrafya eğitimi, Türkiye sanayisi, Ders Kitabı

## The Status of Including the Subject of Turkish Industry in Geography Textbooks

### Abstract

This research aims to examine the inclusion of the Turkish industry topic in geography textbooks. The research was designed according to document analysis, one of the qualitative research methods. The data of the research were obtained from geography textbooks used in secondary education institutions and the data obtained were analyzed by descriptive analysis method. In the study, achievements related to Turkish industry in the 2018 Geography Course Curriculum were taken as criteria. In this context, it was understood that the achievements regarding the Turkish industry were included only in the 11th grade geography course and the data were obtained from two 11th grade geography textbooks. As a result of the research, it was understood that the subject titles were in accordance with the objectives in the two different textbooks used, but the contents and visuals were found differently in the two different textbooks. The factors affecting the Turkish industry were included in the textbooks in different ways; the place of the industry in the Turkish economy was included as a topic in one book, while it was given as a continuation of the subject in the other textbook. It was concluded that distribution maps were not included in one of the textbooks, and that up-to-date data appropriate to the year of publication was not used in both textbooks.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Emre Duran, Dr, Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, emreduran00619@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4594-311X

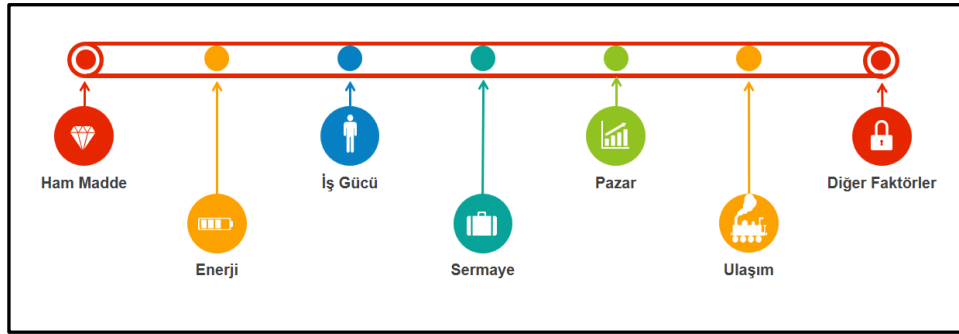
<sup>2</sup>İbrahim Himmetoğlu, Coğrafya Öğretmeni, MEB, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ibrahim.himmetoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9093-6878

**Key Words:** Geography, Geography education, Turkish industry, Textbook

## Giriş

İnsanoğlunun ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynayan sanayi, başlıca ekonomik faaliyetler arasında yer almaktadır (Tümertekin, 1972). Sanayi sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Ham maddeleri yapılabilecek hale getirmek için uygulanan eylemlerin ve eylemleri uygulamak için kullanılan araçların tümü*” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2023). Şahin (2016) sanayi faaliyetini “*Geniş bir ölçekte ham maddelere ve ara girdilere şekil verilmesi, katma değer eklenerek daha faydalı ürünlere dönüştürülmesi faaliyeti*” olarak tanımlarken, Tümertekin (1958) ise sanayi kavramının açık ve kolay anlaşılabilir bir kavram olmadığı belirterek “*Sanayi kelimesinin ekonomik getiri sağlayan iş anlamına geldiği gibi ham maddenin daha kullanılabilir ve daha kıymetli bir hale getirilmesi*” şeklinde açıklamaktadır.

Sanayi kavramının yanı sıra açıklanması gereken bir diğer kavram da sanayileşmedir. Doğanay ve Çavuş (2016), sanayileşme sürecinin sonucuna odaklanarak sanayileşme kavramını, “*Bir ülkede, çok sayıda fabrika atölye bulunması ve çalışma çağı nüfusunun büyük çoğunluğunun bu sektörde çalışıyor olması*” şeklinde açıklamıştır. Sanayileşme sadece sanayi sektörü ile sınırlı kalmamakta tüm ekonomik faaliyetleri etkisi altına almaktadır (Duran, 2022). Bu nedenle günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile sanayileşme arasında benzerliğin olduğu görülmektedir (Yaşar, 2019). Tümertekin ve Özgüç (2007) sanayileşmeyi kalkınma ve küreselleşmenin motoru olarak tasvir etmektedir. Ülke ekonomisi açısından önemli bir yere sahip olan sanayi faaliyetlerinin ülke içerisindeki dağılışı farklılık göstermektedir. Bu durum üzerinde hem beşerî hem de doğal faktörler etkili olmaktadır (Şekil 1).



**Şekil 1:** Sanayi Kuruluşlarının Dağılışı Etkileyen Faktörler

**Ham madde**, işlenmemiş veya çeşitli faaliyetler sonucu işlenerek mamul veya yarı mamul madde haline getirilen maddelere denilmektedir (Doğanay ve Çavuş, 2016). Ham maddenin sanayi tesisleri üzerindeki etkisi teknoloji ve ulaşım imkânlarıyla yakından ilgilidir. Özellikle ulaşım imkânlarının yeterince gelişmediği dönemde ham madde ve sanayi kuruluşlarının dağılışı arasında bir paralellik bulunmaktaydı (Ünal, 2010). Teknoloji ve ulaşım imkânlarında yaşanan gelişmelerle sanayi tesislerinin ham maddeye bağımlılığı azalmıştır. Fakat günümüzde bazı sanayi tesisleri ham maddeye yakın alanda kurulmaktadır. Bu durum üzerinde ham maddenin taşıma maliyetinin yüksek olması veya çabuk bozulması ya da üretim sürecinde ham maddenin büyük kayba uğraması etkilidir.

**Enerji**, sanayi tesislerinin varlığı üzerinde doğrudan etkili olan unsurlar arasında yer almaktadır (Karabağ ve Şahin, 2021). Modern sanayi tesislerinin yapı taşları arasında yer alan makineler enerjiye ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç duyulan bu enerji genellikle kömür, petrol, doğal gaz gibi fosil yakıtlarla çalışan termik santrallerden, su gücüyle çalışan hidroelektrik santrallerinden, yenilebilir enerji kaynaklarından (güneş, rüzgâr gibi) ve nükleer enerji santrallerinden karşılanmaktadır (Doğanay, vd. 2011). Geçmiş dönemlerde enerjinin taşınmasında karşılaşılan zorluklar nedeniyle sanayi tesislerinin yer seçiminde enerji en önemli unsurlar arasında yer almaktaydı (Duran, 2022). Fakat teknoloji ve ulaşım alanında yaşanan gelişmelerle enerji kaynaklarının hareket kabiliyeti artmış ve sanayi tesislerinin kuruluşundaki etkisi azalmıştır. Özellikle elektrik dağıtım ağının ve doğalgaz boru hatlarının gelişmesiyle sanayi tesislerinin enerji talepleri yer seçiminde daha az etkili olmaya başlamıştır (Tümertekin ve Özgüç, 2007).

**İş gücü**, teknolojik gelişme ve sanayide makineleşmeye rağmen sanayinin önemli unsurları arasında yer almaktadır (Ünal, 2010). Küresel ölçekte sanayi kuruluş yerinin belirlenmesinde iş gücünün niteliği ve maliyeti etkili olurken Türkiye özelinde iş gücünün niteliği daha fazla ön plana çıkmaktadır. Örneğin Denizli’de dokuma sanayisinin gelişmesinde nitelikli iş gücünün varlığı önemli bir rol oynamıştır (Doğanay, vd. 2011).

**Sermaye**, sanayi tesislerinin kurulması ve gelişmesinde ihtiyaç duyulan birikime denir. Bankacılık hizmetlerinde yaşanan gelişmeler sonucunda sermayenin sanayi tesislerinin yer seçimi üzerindeki etkisi azalmıştır (Tümertekin ve Özgüç, 2007). Günümüzde sermayenin var olmasından ziyade teşviklerle sermayenin çekilmesi daha önemlidir. Devlet bazı bölgelerde sanayileşme sürecini hızlandırmak amacıyla ucuz arsa, vergi indirim gibi çeşitli teşviklerle sermayenin istenilen bölgeye çekilmesini sağlayabilir (Duran, 2022).

**Pazar**, ticaret ürünlerinin alınıp satıldığı yer olarak açıklanabilir (Yaşar, 2019). Tüm ekonomik faaliyetlerde olduğu gibi sanayi faaliyetlerinde maddi bir kazanç sağlamayı amaçlamaktadır (Duran, 2022). Bu nedenle pazar, sanayi tesislerinin yer seçimini etkileyen en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Ulaşım imkânlarının gelişmesiyle gerek ham maddeye gerekse enerji kaynaklarına bağımlılık azalmış, pazarın önemi artmıştır. Özellikle işlenmiş ürünlerin kırılabilir, hacimli ve ağır olması, mamul maddenin çabuk bozulması gibi durumlarda sanayi tesisleri pazar alanlarına yakın kurulmak zorundadır (Doğanay, vd. 2011). Ayrıca pazarın büyüklüğü sanayi faaliyetlerini kendisine çekerek sanayileşmeyi hızlandırmaktadır. Örneğin İstanbul ve çevresinde pazarın büyüklüğü nedeniyle sanayi faaliyetleri hızla gelişmiştir.

**Ulaşım** imkânlarının gelişmesi sanayi faaliyetlerinin gelişimini sağlamaktadır. Çünkü sanayi faaliyetleri için gerekli olan ham maddelerin sanayi tesisine getirilmesi ve üretim süreci sonunda ortaya çıkan mamul maddenin pazara ulaştırılmasının yanı sıra iş gücünün sanayi tesisine getirilip götürülmesi ulaşım imkânlarıyla doğrudan ilişkilidir (Tümertekin ve Özgüç, 2007). Sanayi faaliyetlerinin gelişmesinde özellikle deniz ve demir yolu ulaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle demiryolu ile bağlantılı limanların bulunduğu yerleşmelerde sanayi faaliyetleri gelişmiştir (Karabağ ve Şahin, 2021).

**Diğer faktörler.** Ham madde, enerji, iş gücü, sermaye, pazar ve ulaşım gibi faktörlerin yanı sıra güvenlik, devlet desteği ve kişisel kararlar gibi birçok unsur da sanayinin yer seçimini etkilemektedir. Örneğin stratejik öneme sahip olan savunma sanayisinin yer seçiminde güvenlik faktörü ön plana çıkarken, Türkiye’de sanayi sektörünün gelişiminde önemli bir rol oynayan organize sanayi bölgelerinin kurulmasında devlet desteği etkili olmuştur (Duran, 2022). Benzer şekilde kişisel kararlarda sanayinin yer seçimini etkilemektedir. İnsanlar sanayi tesisi kurarken, doğup büyüdükleri veya kendi hayatlarında özel bir yeri bulunan alanları tercih edebilir (Doğanay, vd. 2011). Örneğin, Çorum’da küresel pazarda söz sahibi ayakkabı fabrikasının kurulması ya da



kuyumculuk faaliyetlerinde kişisel kararlar etkili olmuştur (Duran, 2022). Bunların dışında sanayi tesislerinin yer seçiminde ekolojik kaygılar, yaşam ve iklim koşulları gibi birçok faktör etkili olabilir. Örneğin her ne kadar iklimin sanayi üzerindeki etkisi tarımsal faaliyetlerde olduğu kadar güçlü ve belirgin olmasa da özellikle tarımsal hammadde kullanan işletmelerin yer seçiminde iklimin dolaylı etkisinden söz edilebilir (Yaşar, 2005).

Sanayi tesislerinin yer seçiminde tek bir faktörden ziyade birden fazla faktör etkili olmaktadır. Bu faktörler sanayi faaliyetlerinin türüne göre farklılık göstere bildiği gibi zamana ve mekâna göre de farklılık gösterebilmektedir (Doğanay, vd. 2011). Örneğin teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sonucunda ham madde ve enerjinin önemi azalırken pazarın ve nitelikli iş gücünün önemi artmıştır. Bu nedenle sanayilerin yer seçimini etkileyen faktörler tek tek değil bir bütün şeklinde ele alınmalıdır (Tümertekin ve Özgüç, 2007).

### Türkiye’de Sanayi

Sanayi faaliyetleri farklı kriterlere göre sınıflandırılmaktadır. Sanayi iş kolu türleri, iş yeri büyüklüğü, iş yerinin yasal statüsü (devlet/özel) gibi sınıflandırmalar bu duruma örnek gösterilebilir (Doğanay ve Çavuş, 2016). Çalışmada güncel verilerden yararlanabilmek amacıyla Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden faydalanılmıştır. Türkiye Avrupa Birliği uyum çalışmaları kapsamında NACE<sup>3</sup> kodu uygulamasına geçmiştir. NACE. Rev.2’e göre imalat sektöründe yer alan sanayi alt grupları tablo 1’de gösterilmiştir.

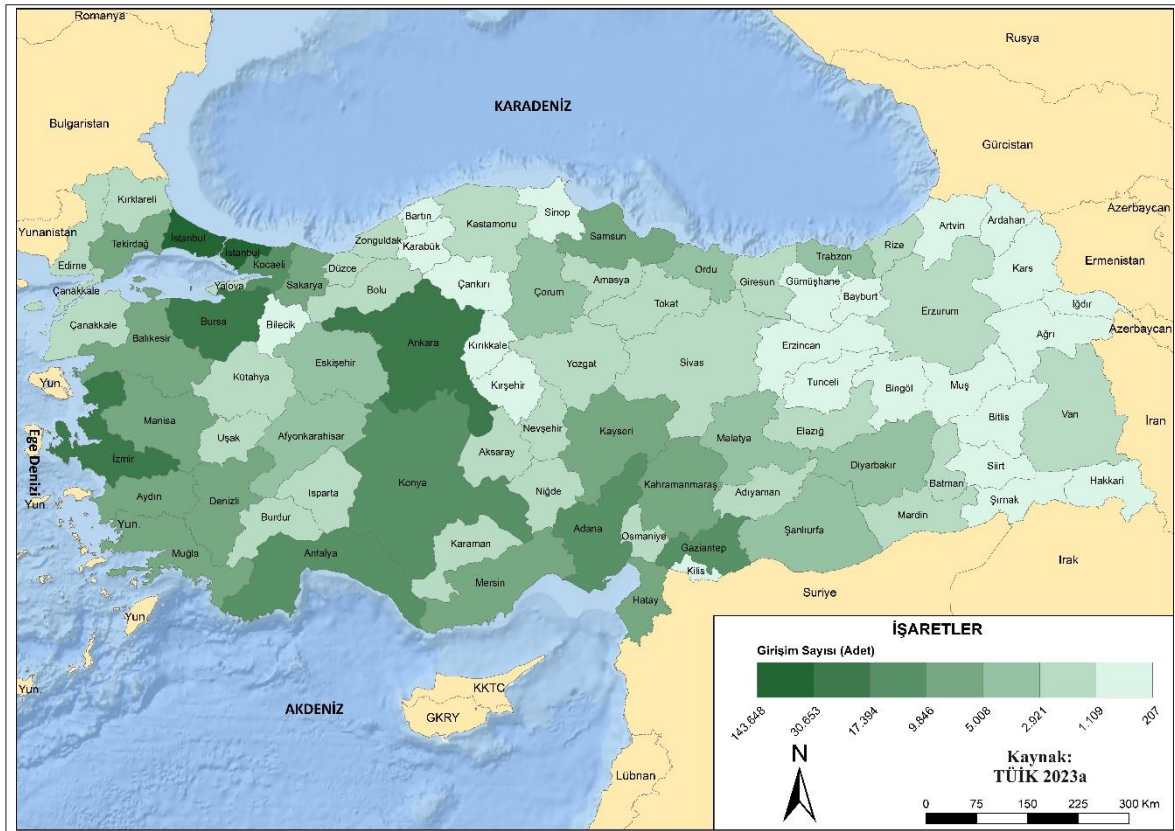
**Tablo 1: İmalat Sektöründe Yer Alan Sanayi Alt Grupları**

NACE. Rev.2 kodu	Sektör Adı
10	Gıda ürünlerinin imalatı
11	İçeceklerin imalatı
12	Tütün ürünleri imalatı
13	Tekstil ürünlerinin imalatı
14	Giyim eşyalarının imalatı
15	Deri ve ilgili ürünlerin imalatı
16	Ağaç, ağaç ürünleri ve mantar ürünleri imalatı (mobilya hariç); saz, saman ve benzeri malzemelerden örülerek yapılan eşyaların imalatı
17	Kağıt ve kağıt ürünlerinin imalatı
18	Kayıtlı medyanın basılması ve çoğaltılması
19	Kok kömürü ve rafine edilmiş petrol ürünleri imalatı
20	Kimyasalların ve kimyasal ürünlerin imalatı
21	Temel eczacılık ürünlerinin ve eczacılığa ilişkin malzemelerin imalatı
22	Kauçuk ve plastik ürünlerin imalatı
23	Diğer metalik olmayan mineral ürünlerin imalatı
24	Ana metal sanayii
25	Fabrikasyon metal ürünleri imalatı (makine ve teçhizat hariç)
26	Bilgisayarların, elektronik ve optik ürünlerin imalatı
27	Elektrikli teçhizat imalatı
28	Başka yerde sınıflandırılmamış makine ve ekipman imalatı

<sup>3</sup>Avrupa Topluluğundaki Ekonomik Faaliyetlerin İstatistiki Sınıflandırması (**Nomenclature statistique des Activités économiques dans la Communauté Européenne/ NACE**) Avrupa Birliği’nde 1970’li yıllardan itibaren ekonomik faaliyet sınıflandırmaları için kullanılan bir kodlama sistemidir. Bu sistemin Birleşmiş Milletler örgütü tarafından kabul edilen Tüm Ekonomik Faaliyetlerin Uluslararası Standart Sanayi Sınıflaması (International Standard Industrial Classification of All Economic Activities/ ISIC) ile uyumlu olması amacıyla bazı revizyonlara (NACE Rev.1, NACE Rev 1.1, NACE Rev.2) ihtiyaç duyulmuştur (TÜİK, 2016).

29	Motorlu kara taşıtı, treyler (römork) ve yarı treyler (yarı römork) imalatı
30	Diğer ulaşım araçlarının imalatı
31	Mobilya imalatı
32	Diğer imalatlar
33	Makine ve ekipmanların kurulumu ve onarımı

Cumhuriyet ilan edilmeden önce yeni kurulacak devletin ekonomi politikasını belirlemek amacıyla Şubat 1923'de İzmir İktisat Kongresi yapılmıştır. Burada milliyetçi ve liberal ekonomi politikaları benimsenmiş ve özel girişime önem verilmiştir (Özdemir, Kantürk Yiğit ve Oral, 2016). Özel sektöre dayalı sanayileşme politikasından istenilen sonucun alınamaması ve 1929 Dünya Ekonomik Buhranı sonucu 1932'den itibaren devletçi ekonomi politikası uygulanmaya başlanmıştır (Polat, 2011). Bu politika dâhilinde 1934'de Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı yürürlüğe girmiş ve imalat sanayisinin ülke geneline yayılması hedeflenmiştir. Fakat 1950'li yıllara gelindiğinde imalat sanayisinin İstanbul, Kocaeli, Bursa, İzmir ve Adana illerinde kümelendiği görülmektedir (Yaşar, 2004). 1963'de planlı kalkınma döneminin başlamasıyla imalat sanayisinin ülke geneline dağıtılması ve bölgelerarasındaki gelişmişlik farklarının azaltılması amacıyla birçok ilde sanayicilere önemli teşvikler sağlanmıştır (Yaşar, 2019). Uygulanan bu politika kısmen başarılı olsa da imalat sanayisinin gelişimi büyükşehir ve çevrelerinde daha fazla olmuştur. 1990'lı yıllardan itibaren büyükşehirlerde arsa ve işgücü maliyetlerinin artmasının yanı sıra diğer bölgelere sağlanan teşvikler Türkiye'de sanayinin tekrar desantralizasyon sürecine girmesini sağlamıştır (Yaşar, 2004). Fakat Türkiye'de imalat sanayisi illere göre dağılımı incelediğinde büyük farklılıkların olduğu dikkat çekmektedir (Harita 1). Özellikle nüfusun fazla olduğu büyükşehir ve çevrelerinde imalat sanayisinin daha fazla geliştiği söylenebilir. Türkiye'de İmalat sanayisinde en fazla işletmenin bulunduğu il sırasıyla İstanbul, İzmir, Ankara ve Bursa'dır. En az işletmenin bulunduğu il ise Tunceli'dir.



Harita 1: İmalat Sanayisinin İllere Göre Dağılışı (2021)

İmalat sanayisi içerisinde yer alan alt sanayi kolları illere ve bölgelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin ülkenin doğusunda bulunan Kars, Ağrı ve Van gibi illerde et ve süt üretimi ön plana çıkarken, ülkenin iç kesimleri unlu mamuller, Ege kıyılarında konserve ve içecek imalatı, Marmara çevresinde otomotiv imalatı ön plana çıkmaktadır (Karabağ ve Şahin, 2021). Türkiye’de imalat sanayisi içerisinde yer alan alt sanayi kollarının dağılımında nüfus yoğunluğu, ulaşım imkânları, ham madde özelliği, kamu teşviki ve özel sektör tercihleri gibi unsurlar etkilidir (Yaşar, 2019).

Gıda ürünleri imalatı, genellikle ham maddenin çabuk bozulması nedeniyle ham maddeye yakın alanlarda gelişmiştir. Bu duruma şekerpancırı üretiminin yoğun olduğu alanlarda şeker fabrikalarının, çay üretiminin olduğu Karadeniz’in doğusunda çay fabrikalarının, ayçiçeği üretiminin fazla olduğu Trakya’da ise ayçiçeği yağ fabrikalarının gelişmesi örnek olarak gösterilebilir. Giyim eşyaları imalatında ise pazar ve ulaşım koşulları dikkat çekmektedir. Özellikle iç ve dış giyim imalatında başta İstanbul olmak üzere nüfus yoğunluğunun fazla olduğu iller tercih edilmektedir. Kimyasal ürünlerin imalatında su alanlarına yakınlık ve ulaşım imkânları ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle sektörde yer alan firmaların büyük bir çoğunluğu kıyı kesimlerde faaliyet göstermektedir (Ünal, 2010). Bazı illerde sanayi faaliyetlerinin gelişmesinde bilgi ve birikimler etkilidir. Örneğin Denizli’de sanayileşmenin tekstil alanında gelişmesinde Denizlili girişimcilerin dokuma sektöründe önemli bir bilgi, tecrübe ve kültüre sahip olmaları etkili olmuştur (Yaşar, 2004).

### Sanayinin Türkiye Ekonomisindeki Yeri

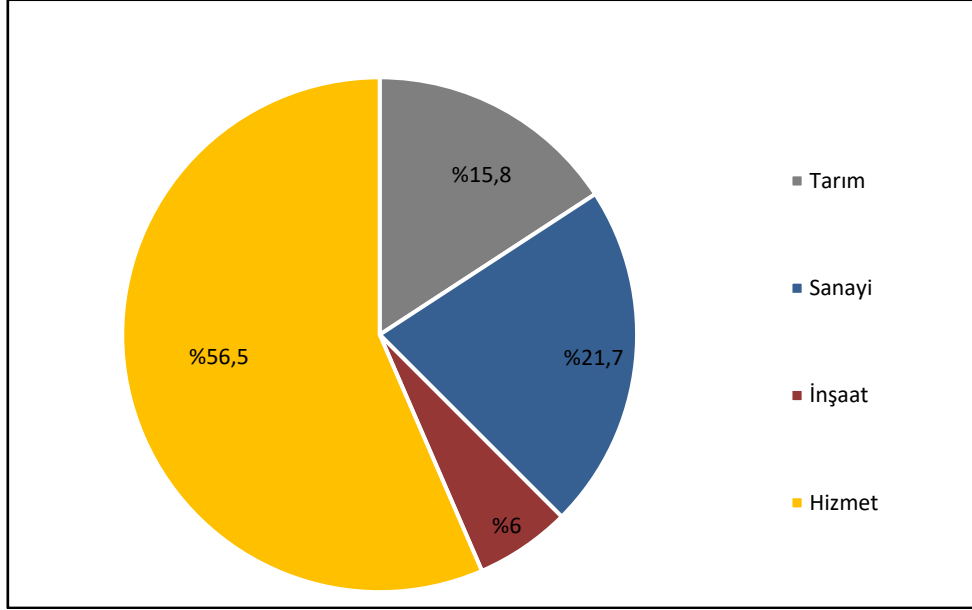
Sanayi faaliyetleri ülkelerin kalkınmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle cumhuriyetin ilanından günümüze sanayi faaliyetleri desteklenmiştir. Hatta daha cumhuriyet ilan edilmeden Şubat 1923’te yapılan İzmir İktisat Kongresinde yeni kurulacak devletin ekonomik yapısının planlanmış ve sanayi faaliyetlerinin geliştirilmesi için kararlar alınmıştır (Özdemir, Kantürk Yiğit ve Oral, 2016). Bu durum Türkiye’de sanayileşmenin gelişiminde önemli bir rol oynamış ve sanayi faaliyetlerinin ülke ekonomisindeki payı artmıştır. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren uygulanan ekonomi politikaların bir sonucu olarak sanayi sektörü ulusal gelirden tarım sektörünün önüne geçmiştir (Karabağ ve Şahin, 2021). 2022 yılında Türkiye’nin Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH)’nın %22,1’ini imalat sanayisi oluşturmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2: İmalat Sanayisinin GSYH İçerisindeki Payı (1998-2022) (Kaynak: TÜİK, 2023b)

İstihdamın sektörlere göre dağılımı sanayileşmenin göstergeleri arasında yer almaktadır. Gelişmiş ülkelerin iktisat tarihi incelendiğinde ekonomi geliştikçe iş gücünün tarım sektöründen sanayi ve hizmet sektörüne doğru kaydığı görülmektedir (Şahin, 2016). Türkiye’de ekonomik faaliyetlerde

yaşanılan gelişmelere bağlı olarak istihdamın sektörlere göre dağılımı içinde benzer durumdan söz edilebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülke nüfusunun büyük bir bölümü tarım sektöründe istihdam edilirken zamanla hizmet ve sanayi sektörlerinde istihdam oranı artmıştır. Türkiye’de 2022 yılında istihdamın %21,7’sini sanayi sektörü oluşturmaktadır.



**Şekil 3:** Türkiye’de İstihdamın Sektörel Dağılımı (2022) (Kaynak: TÜİK, 2023c)

İmalat sanayisi ülke ihracatında önemli bir rol oynamaktadır. 1970’li yıllarda Türkiye ihracatının yarısından fazlasını tarım ürünleri oluştururken sanayi ürünlerinin payı %25 civarındaydı (Şahin, 2016). 1980’de ihracata dayalı büyüme politikalarının uygulamaya koyulması ve 1996’da Gümrük Birliği anlaşmasıyla Türk imalat sanayisi küresel ekonomiyle bütünleşmeye başlamıştır (Ünal, 2010). Bu durum zamanla sanayi ürünlerinin ihracattaki payını artırmıştır. 2022 yılına gelindiğinde imalat sanayisinin toplam ihracat içerisindeki payı %94,6’ya ulaşmıştır (TÜİK, 2023d). Türkiye ihracatının önemli bir bölümünü oluşturan imalat sanayisinin alt gruplarının ihracat miktarı farklılık göstermektedir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Alt Sanayi Gruplarının 2022 Yılında İhracat Miktarları (Bin ABD doları) (TÜİK, 2023d)

Gıda ürünlerinin imalatı	21 454 340
İçeceklerin imalatı	484 789
Tütün ürünleri imalatı	618 199
Tekstil ürünlerinin imalatı	14 232 429
Giyim eşyalarının imalatı	19 809 675
Deri ve ilgili ürünlerin imalatı	1 962 850
Ağaç, ağaç ürünleri ve mantar ürünleri imalatı (mobilya hariç); saz, saman ve benzeri malzemelerden örülerek eşya imalatı	1 766 762
Kâğıt ve kâğıt ürünlerinin imalatı	3 834 708
Kayıtlı medyanın basılması ve çoğaltılması	31 878
Kok kömürü ve rafine edilmiş petrol ürünleri imalatı	14 403 779
Kimyasalların ve kimyasal ürünlerin imalatı	18 400 768

Temel eczacılık ürünlerinin ve eczacılığa ait malzemelerin imalatı	1 915 578
Kauçuk ve plastik ürünlerin imalatı	11 251 927
Diğer metalik olmayan mineral ürünlerin imalatı	7 452 097
Ana metal sanayii	26 688 185
Makine ve teçhizat hariç, fabrikasyon metal ürünleri imalatı	13 601 251
Bilgisayarların, elektronik ve optik ürünlerin imalatı	2 969 093
Elektrikli teçhizat imalatı	16 063 161
Başka yerde sınıflandırılmamış makine ve teçhizat imalatı	15 804 005
Motorlu kara taşıtı, treyler (römork) ve yarı treyler (yarı römork) imalatı	28 047 880
Diğer ulaşım araçlarının imalatı	5 226 925
Mobilya imalatı	4 212 013
Diğer imalatlar	10 145 343

Alt sanayi gruplarının 2022 yılı ihracat değerlerinin gösterildiği Tablo 2’de motorlu kara taşıtı, treyler (römork) ve yarı treyler (yarı römork) imalatının en fazla paya sahip olduğu görülmektedir. Bu alt sanayi grubunu sırasıyla ana metal sanayii, gıda ürünleri imalatı ve giyim eşyaları imalatı takip etmektedir. Tablo 2’e göre Türkiye ihracatında en az paya sahip alt sanayi grubu ise içecek imalatıdır.

Türkiye ekonomisinde önemli bir yere sahip olan sanayi faaliyetleri ekonomik coğrafyanın araştırma sahaları arasında yer almaktadır. Bu nedenle Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda (CDÖP) sanayi faaliyetlerine yer verilmekte ve öğrencilerin üretim faaliyetleri hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Türkiye özelinde üretim faaliyetlerinin daha ayrıntılı bir şekilde ele alındığı CDÖP’de Türkiye Sanayisi konusuna yer verilmektedir.

Alan yazında coğrafya ders kitaplarının farklı kriterlere göre incelendiği görülmektedir (Şahin ve Bozyiğit 2023; Himmetoğlu ve Aksoy, 2022; Aydın ve Yaşar 2020; Yılar, 2020; Kara, Sezer ve Şanlı 2018; Sezer ve Şanlı, 2017; Çiftçi, 2015; Şeyihoğlu ve Özgürbüz, 2015; Altürk ve Ünlü, 2014; Sezen ve Türksever, 2013; Solmaz, Uzunöz ve Top 2011; Sezer 2011; Artvinli ve Kaya 2010; Kaya 2010; Artvinli, 2009). Şahin ve Bozyiğit (2023) ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında yer alan tematik haritaların; ünitelere, haritalama yöntemlerine ve nitel/nicel veri durumuna göre dağılımı incelemiştir; Himmetoğlu ve Aksoy (2022) ortaöğretim coğrafya ders kitaplarındaki Türk Kültürü konusu ile ilgili bilgi ve görsellerin nasıl yer aldığını araştırmıştır; Aydın ve Yaşar (2020), 2005 ve 2017 ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programlarına göre hazırlanan coğrafya ders kitaplarında yer alan etkinliklerin hangi değer eğitimi yaklaşımları çerçevesinde değer eğitimi yapmayı amaçladıklarını karşılaştırmıştır; Yılar (2020), ortaöğretim 9. sınıf coğrafya ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilerek ilgili kademedeki bulunan öğrencilerin yaş seviyesine uygun olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemiştir; Kara, Sezer ve Şanlı (2018) ortaöğretim coğrafya ders kitapları içeriğinde yer alan haritaların hangi amaçla kullanıldığını ve kartografik özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır; Sezer ve Şanlı (2017), coğrafya ortaöğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusunu incelemiştir ve yapılan çalışmada coğrafya öğretim programı ve program esas alınarak hazırlanan ders kitaplarında, göç olgusunun nasıl ele alındığını ortaya koymaya çalışmıştır; Çiftçi (2015), örnek olay yönteminin ders kitaplarında nasıl kullanıldığını incelemiştir; Şeyihoğlu ve Özgürbüz (2015), coğrafya ders kitaplarında yer alan anolojileri nicelik ve niteliklerine göre incelemiştir; Altürk ve Ünlü (2014), ortaöğretim coğrafya kitaplarını ve konuların aktivite ilkesine

göre ele alınıp alınmadığı tespit etmeye çalışmış; Sezen ve Türksever (2013) 9. sınıf ve 10. sınıf coğrafya ders kitaplarındaki iklim konularının anlatımı üzerine değerlendirmeler ortaya koymuş; Solmaz, Uzunöz ve Top (2011), 9.sınıf coğrafya ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen görüşlerini değerlendirmiş ve elde edilen bulgular neticesinde coğrafya öğretmenleri, ders kitabı yazarları, yayınevleri ile MEB ve alanda araştırma yapacaklara önerilerde bulunmuş; Sezer (2011), Cumhuriyet Dönemi ortaöğretim coğrafya derslerinde Türk Dünyası coğrafyasının öğretimini incelemiş; Artvinli ve Kaya (2010) ortaöğretim coğrafya 11. sınıf ders kitabının öğretim programında yer alan becerileri gerçekleştirilebilir düzeylerini araştırmış ve Artvinli (2009), coğrafya 9. sınıf ders kitabında öğretim programında yer alan becerilere ulaşılma düzeyini araştırmıştır. Alanyazı incelendiğinde, Türkiye sanayisi ve ders kitapları ile ilgili bir çalışmanın yer almadığı sonucuna ulaşılmış ve bütün bu bilgilerden yola çıkılarak Türkiye sanayisi konusunun ders kitaplarında nasıl yer aldığını incelemek için bu çalışma yapılmıştır.

### Yöntem

Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarındaki Türkiye sanayisi konusu ile ilgili bilgi ve görsellerin nasıl yer aldığı incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim araştırmaları ve nitel araştırmada doküman incelemesi destekleyici bir yöntem olarak kullanılmasının yanı sıra araştırmacının merkezine alınmış bir yöntem olarak da kullanılabilir (Ulutaş, 2015; Yıldırım ve Şimşek 2021). Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilirliği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2021).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilen veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre doküman analizi nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla tek başına kullanılabilir. Araştırma kapsamında 9. 10. 11 ve 12. sınıf coğrafya ders kitapları incelenmiştir. Ders kitapları Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden araştırmacı tarafından elde edilmiştir. İlgili durum araştırmacının sınırlılığını da oluşturmaktadır. Araştırmaya veri sağlayan coğrafya ders kitaplarına ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Yayına Hazırlayan	Basım Yılı	Sayfa Sayısı
9. Sınıf	MEB	2023	204
9. Sınıf	Gün Yayıncılık	2023	231
10. Sınıf	MEB	2023	285
10. Sınıf	Yıldırım Yayınları	2023	274
11. Sınıf	MEB	2023	268
11. Sınıf	Gün Yayıncılık	2023	288
12. Sınıf	MEB	2023	236
12. Sınıf	Gün Yayıncılık	2023	237

2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programında (CDÖP) Türkiye Sanayisi ile ilgili kazanımlar Tablo 4'te verilmiştir.



**Tablo 4.** 2018 CDÖP'nda Türkiye Sanayisi İle İlgili Yer Alan Kazanımlar

Kazanım No.	Kazanım	Açıklama
11.2.19.	Türkiye'de sanayi sektörünün özelliklerini açıklar.	a) <i>Türkiye'de sanayiye etkileyen faktörlere yer verilir.</i> b) <i>Türkiye'de sanayi sektörünün dağılışına yer verilir.</i>
11.2.20.	Türkiye sanayisini, ülke ekonomisindeki yeri açısından analiz eder.	<i>Savunma sanayi alanındaki gelişmelere de yer verilir.</i>

(MEB, 2018)

Tablo 4 incelendiğinde sadece 11. Sınıf coğrafya dersinde Türkiye sanayisi ile ilgili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ancak sadece 11. Sınıf coğrafya ders kitapları değil, tüm kademelerde kullanılan ders kitapları araştırma kapsamında incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının analiz edildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler belirli bir kavramsal çerçeveye ilişkili olan konu ve temalar kullanılması yoluyla gerçekleştirilerek mevcut duruma ilişkin betimleme yapılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yapılan çalışmada ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında Türkiye Sanayisi konusunun yer alma durumu incelendiği için toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. İlk aşamada 2018 CDÖP incelenmiş ve Türkiye Sanayisi ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar denk geldiği konular kitaplarda metin ve görsel olarak sınıflandırılmıştır. Sonraki aşamada tüm ders kitapları incelenmiş araştırma konusuna uygun metin ve görseller belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığı için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü veri toplama yöntemlerinin çalışmaya uygunluğunu belirlemek adına önemlidir. Ayrıca çalışmanın tutarlılığının (iç güvenilirliğinin) sağlanması amacıyla da başvuru bir yoldur. Süreç içerisinde elde edilen dokümanlar ve verilerin analizi coğrafya eğitimi alanında uzman bir akademisyen ile nitel araştırma yöntemlerine ilişkin deneyim sahibi olan bir akademisyen ile tartışılmıştır. Ayrıca bir bağımsız araştırmacı, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen dokümanları analiz etmiştir. Bağımsız araştırmacının gerçekleştirmiş olduğu analiz sonuçları ile araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen analiz sonuçları karşılaştırılarak tartışılmış ve araştırmacılar bu tartışmalar ışığında verilerin analizi ile elde ettiği bulguları tekrar gözden geçirerek süreç sonunda tekrar değerlendirmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi ile oluşan bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda coğrafya derslerinde kullanılan 9, 10, 11 ve 12 sınıf ders kitaplarının tamamı incelenmiştir. 9. Sınıf (2 adet ders kitabı), 10. Sınıf (2 adet ders kitabı) ve 12. Sınıf (2 adet ders kitabı) coğrafya ders kitaplarında Türkiye sanayisi ile ilgili konunun bulunmadığı belirlenmiştir. 11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı ve 11. Sınıf MEB Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabında ise Türkiye Sanayi konu başlığı altında yer alan bilgi ve görseller analiz edilmiştir.



## 11. Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarında Türkiye Sanayisi Konusunun Yer Alma Durumu

### 11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı

Ekonomisinde sanayinin ön planda olduğu şehirlere **sanayi şehirleri** denir. Zonguldak, Karabük, Karadeniz Ereğlisi, Kırıkkale, Batman, Bursa, İzmir, İskenderun, Gaziantep, İzmit ve İstanbul sanayi şehirlerinin başlıcalarıdır. Bu tür şehirlerde çalışan nüfusun önemli bir kısmı sanayi alanında çalışmaktadır.

**Görsel 1:** Türkiye’de Fonksiyonlarına Göre Şehirler Konu Başlığı İçerisinde Sanayi- Şehir Gelişimi ile İlgili Örneklendirme (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 76).

Görsel 1 incelendiğinde, Türkiye’de yer alan ve gelişmesinde sanayi kuruluşlarının etkili olduğu şehirlerin örneklendirildiği görülmektedir. Ayrıca metinde bu tür şehirlerde yaşayan aktif nüfusun önemli bir kısmının sanayi sektöründe çalıştığı bilgisi aktarılmıştır.

### Ö. TÜRKİYE’DE SANAYİ



#### Hazırlık Çalışması

Çevrenizde gelişmiş olan sanayi kollarını ve bu sanayi kollarıyla ilgili kuruluşların neden oraya kurulduğunu araştırınız. Elde ettiğiniz verileri sınıfta paylaşınız.



*Türkiye’de herhangi bir yere, bir fabrika kurmanız istenseydi nereye, ne fabrikası kurardınız? Neden?*

Sanayi, ham veya yarı işlenmiş maddelerin çeşitli işlemlerden geçirilerek kullanılabilir duruma getirilmesidir. Aynı zamanda bu maddeleri işleme tekniklerini içeren bir ifadedir. Sanayi Devrimi olarak nitelendirilen ve 18. yüzyılda İngiltere’de başlayan bu ekonomik etkinlik, kısa süre içinde pek çok ülkeyi etkisi altına almıştır. Sanayileşmenin ülkemizdeki etkisi ise birçok ülkeye göre daha geç olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu zaman ülkemizdeki başlıca sanayi dalları Osmanlı’dan kalan doküma, deri, gıda ve askeri araçlar üreten sanayi kollarıydı. Atatürk’ün önderliğinde başlatılan sanayileşme hareketi çok kısa bir süre içinde etkisini göstermiş ve ülkemiz, hızlı bir sanayileşme sürecine girmiştir.

**Görsel 2:** Türkiye’de Sanayi Konu Başlığı, Hazırlık Çalışması, Sanayi Kavramının Açıklaması ve Türkiye’de Sanayileşme Süreci (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 177)

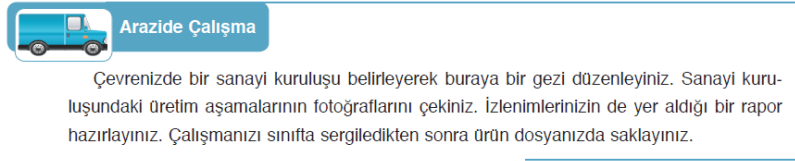
Görsel 2 incelendiğinde, kazanımlara uygun olarak “Türkiye’de Sanayi” konu başlığının bulunduğu, konuya başlarken bir hazırlık çalışmasına yer aldığı, sanayi kavramının kısa bir açıklamasına yer verildiği, sanayi devrimi sonrasında Türkiye’nin sanayileşme sürecini geç yaşadığı ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulduğu dönemde az miktarda sanayi kolu varlığının olduğu ve Atatürk’ün önderliğinde Türkiye’nin hızlı bir sanayileşme sürecine girdiğinin açıklandığı görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında sanayileşme için gerçekleştirilen önemli etkinliklerden biri, İzmir İktisat Kongresi'dir. 1923'te gerçekleştirilen bu kongrede alınan bazı kararlar şöyledir:

- Ham maddesi yurt içinde yetişen veya yetiştirilebilen sanayi dalları kurulması gerekmektedir.
- El işçiliğinden ve küçük imalattan süratle fabrikaya veya büyük işletmeye geçilmelidir.
- Devlet yavaş yavaş iktisadi görüşleri de olan bir organ hâline gelmeli ve özel sektörler tarafından kurulamayan teşebbüsler devletçe ele alınmalıdır.
- Özel teşebbüslere kredi sağlayacak bir devlet bankası kurulmalıdır.
- Dış rekabete dayanabilmek için sanayinin toplu ve bütün olarak kurulması gerekir.
- Yabancıların kurdukları tekellerden kaçınılmalıdır.
- Sanayinin teşviki ve millî bankaların kurulması sağlanmalıdır.
- Demir yolu inşaat programına bağlanmalıdır.
- İş erbabına amele değil işçi denilmelidir.
- Sendika hakkı tanınmalıdır.

### Görsel 3: İzmir İktisat Kongresi'nde Alınan Kararların Bir Kısmı (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 177)

Görsel 3 incelendiğinde, 1923 yılında gerçekleşen İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararların bir kısmına değinildiği görülmektedir. Ekonomik bağımsızlığın önemini vurgulamak için kongrenin gerçekleştiği tarihte birlikte hangi şartlarda bu kongrenin toplandığı hakkında bilgilerin de yer aldığı görülmektedir.

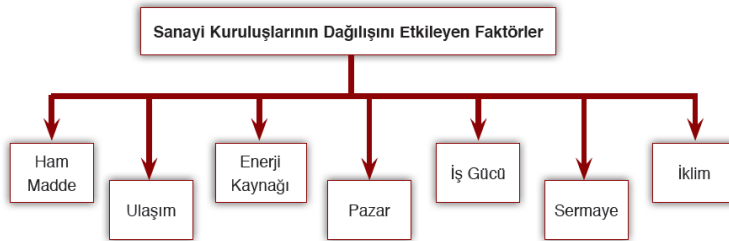


### Görsel 4: Sanayi Kuruluşlarıyla İlgili Bir Arazi Çalışması Önerisi (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 177)

Görsel 4 incelendiğinde, konu ile ilgili olarak bir arazi çalışmasının önerildiği görülmektedir.

Ülkemizde sanayileşme adına gerçekleştirilen önemli gelişmelerden biri de 1927'de çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu'dur. Bu kanuna göre yatırımcılara karşılıksız arsa verilmesi ve bu kuruluşların vergiden muaf tutulması kabul edilmiş, böylece sanayinin gelişmesi için girişimcilere destek olunmuştur. Sanayileşme alanındaki girişimlerden biri de 1933'te uygulanmaya başlanan Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı'dır. Bu plan çerçevesinde hedefler belirlenmiş ve yatırımlar yapılmıştır. İkinci Beş Yıllık Sanayi Planı, İkinci Dünya Savaşı nedeniyle uygulanamamıştır.

Sanayileşme adına başlatılan bu çalışmalar kısa süre içinde ürünlerini vermeye başlamıştır. Çimento (Ankara, 1928), dokuma (Bursa, 1927), kömür (Keçiözü, 1936), şeker (Alpullu, Kırklareli ve Uşak 1926), kâğıt ve selüloz (İzmit, 1939) ile bakır işletmeleri (Maden, 1939) cumhuriyetin ilk yıllarında üretime geçen sanayi kuruluşlarının başlıcalarıdır. Sonraki süreçte de sanayileşme hareketi devam etmiştir. Gündümüzde ülkemiz, çok sayıda sanayi kuruluşuna sahiptir. Bu sanayi kuruluşlarının kuruldukları yerleri belirleyen faktörlerin başlıcaları ham madde, ulaşım, enerji kaynağı, pazar, iş gücü, sermaye ve iklim koşullarıdır (**Şema 2.6**).



Şema 2.6: Sanayi kuruluşlarının dağılımını etkileyen faktörler

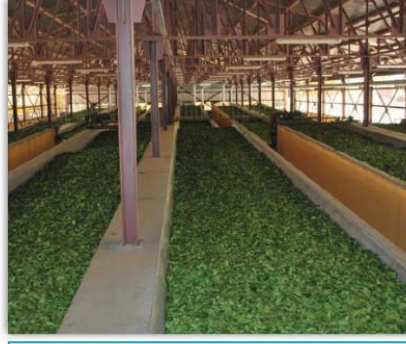
### Görsel 5: Türkiye'de Sanayileşme Sürecinde Yaşanan Gelişmeler ve Türkiye'de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörler (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 178)

Görsel 5 incelendiğinde 1927 yılında çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu ve bu kanun kapsamında yapılan faaliyetlere değinildiği görülmektedir. 1933 yılında uygulanmaya başlanan Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı ve İkinci Dünya Savaşı nedeniyle uygulanamayan İkinci Beş Yıllık Sanayi Planı'ndan metin içerisinde bahsedilmiştir. Günümüzde, Türkiye'nin çok sayıda sanayi kuruluşuna sahip olduğu bilgisi verilmiş, bu sanayi kuruluşlarının yerlerinin belirlenmesinde etkili olan faktörler hem metinde yer almış hem de tablo ile gösterilmiştir. İklim tek başına bir faktör olarak verilmiş, diğer faktörler ise hem metin içinde hem de tabloda görülmemektedir.

#### 1. Ham Madde

Ham madde, bir ürünün üretiminde kullanılan temel maddedir. Bu maddeler demir, bakır ve krom gibi yer altı kaynakları olabileceği gibi tarımsal ve hayvansal ürünler gibi yer üstü kaynakları da olabilmektedir. Ülkemiz, gerek yer altı gerek yer üstü ham maddeleri bakımından zengin bir ülkedir.

Türkiye'de fabrikaların önemli bir kısmının kuruluş yerinin belirlenmesinde ham maddeye yakınlık belirleyici olmuştur. Üretildikten sonra uzak mesafelere taşınırken bozulan tarım ürünlerini işleyen fabrikalar, bu ürünlerin ürettiği yerlerin yakınına kurulmaktadır (Fotoğraf 2.137). Ayrıca üretim sırasında önemli bir



Fotoğraf 2.137: Çay fabrikaları, ham maddeye yakın yerlere kurulur.

**Görsel 6:** Türkiye'de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörlerden Biri Olan Ham Madde Başlığı ve Açıklamaları İle Görseli (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 178)

Görsel 6 incelendiğinde, Türkiye'de sanayi kuruluşlarının dağılımını etkileyen faktörlerden ham madde konu başlığı ve açıklamaları ile birlikte konuyu desteklemek için kullanılan görsele yer verildiği görülmektedir. Üretim sonrasında bozulma durumuna karşı kısa sürede işlenmesi gereken ürünlere ilk örnek çay ürünü verilmiş, üretim yerlerine yakın yerlerde işlendiği bilgisine değinilmiş ancak hangi şehirde yer aldığı açıklanmamıştır.

kısmı atığa dönüşen ham maddeleri işleyen fabrikaların kuruluş yeri belirlenirken de ham maddeye yakınlık tercih edilmektedir. Örneğin bir ağaç işlenirken en fazla %40'ı ham madde olarak kullanılmakta, diğerleri atık olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle kereste ve kâğıt fabrikaları, daha çok orman alanlarına yakın yerlerde kurulmaktadır.

Ülkemizde ham maddeye yakın yerlerde kurulan fabrikalardan biri kâğıt fabrikalarıdır. Aksu (Giresun), Çaycuma (Zonguldak), Taşkoprü (Zonguldak), Balıkesir, Dalaman (Muğla) ve Taşucu (Mersin) kâğıt fabrikaları orman alanlarına yakın yerlerde kurulmuştur. Orman alanlarına yakın yerlerde kurulan fabrikalardan biri de kereste fabrikalarıdır. Kastamonu, Bolu, Düzce, Samsun, Balıkesir ve İzmir'de kereste fabrikalarının bulunmasının nedeni ham maddeye yakınlıktır.

**Görsel 7:** Türkiye'de Ham Maddeye Yakın Yerlerde Kurulan Sanayi Kuruluşlarına Örnekler (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 179).

Görsel 7 incelendiğinde Türkiye'de ham maddeye yakın yerlerde kurulan sanayi kuruluşlarından kereste ve kâğıt fabrikalarının örneklendirildiği görülmektedir.

Şeker pancarı soküldükten bir süre sonra bozulduğu ve uzak mesafelere taşındığında maliyeti arttığı için bu ürün, **şeker fabrikalarına** yakın yerlerde yetiştirilir. Şeker fabrikalarına (Fotoğraf 2.138) ise şeker pancarı yetiştirilebilecek yerlere kurulur. Ülkemizdeki başlıca şeker fabrikaları Afyon, Ağrı, Alpullu, Ankara, Bor, Burdur, Çarşamba, Çorum, Elâzığ, Elbistan, Erciş, Ereğli, Erzincan, Erzurum, Eskişehir, Iğın, Kars, Kastamonu, Kırşehir, Malatya, Muş, Susurluk, Turhal, Uşak ve Yozgat'ta bulunmaktadır.



Fotoğraf 2.138: Burdur Şeker Fabrikası

**Görsel 8:** Türkiye'de Ham Maddeye Yakın Yerlerde Kurulan Sanayi Kuruluşlarına Örnekler (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 179).

Görsel 8 incelendiğinde Türkiye'de ham maddeye yakın yerlerde kurulan sanayi kuruluşlarından şeker pancarı fabrikalarının örneklendirildiği görülmektedir.

Ham maddeye yakın yerlerde kurulan fabrikalardan biri de **yağ sanayisidir**. Balıkesir, Manisa, İzmir, Aydın, Muğla, Mersin, Antalya, Hatay ve Gaziantep gibi zeytinyağı fabrikaları bulunan iller, aynı zamanda zeytin üretilen yerlerdir.

Türkiye'deki **pamuklu dokuma fabrikalarının** büyük bir kısmı pamuk üretim alanlarında kurulmuştur. Gaziantep, Kahramanmaraş (Fotoğraf 2.139), Adana, Nazilli, İzmir ve Manisa pamuklu dokuma fabrikalarının bulunduğu yerlerdir.

**Çay fabrikaları** aynı zamanda çay üretim alanı olan Rize, Giresun, Trabzon ve Artvin illerinde bulunmaktadır.

Samsun, Tokat, Manisa, İzmir, Adana ve Malatya'da **sigara fabrikaları** kurulmasının nedeni bu illerde aynı zamanda tütün üretilmesidir.



Fotoğraf 2.139: Pamuklu dokuma fabrikası (Kahramanmaraş)

**Görsel 9:** Türkiye'de Ham Maddeye Yakın Yerlerde Kurulan Sanayi Kuruluşlarına Örnekler (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 179).

Görsel 9 incelendiğinde Türkiye'de ham maddeye yakın yerlerde kurulan sanayi kuruluşlarından yağ sanayisi, pamuklu dokuma fabrikaları, çay fabrikaları ve sigara fabrikalarının örneklendirildiği görülmektedir.

Ankara, Konya ve Eskişehir'de **unlu ürünleri**; Ağrı, Kars, Trabzon, Erzurum, Edirne ve Afyon'da **et ve süt ürünlerini** işleyen fabrikaların kurulmasında ham maddeye yakınlık göz önünde bulundurulmuştur.

Ham maddeye yakın yerlerde kurulan fabrikalara **konserve ve içecek** üretenleri de örnek olarak verebiliriz. Bu fabrikaların Çanakkale, Balıkesir, Bursa, İzmir, Aydın'da yoğunlaşması buralarda sebze ve meyve üretimiyle ilgilidir.

Türkiye'de ham madde kaynağına yakın yerlerde kurulan fabrikalardan bazıları da şunlardır:

- Elâzığ krom işletmeleri
- Seydişehir Alüminyum Fabrikası
- Batman Petrol Rafinerisi
- Maden ve Murgul bakır işletmeleri
- Bursa ipeklî dokuma fabrikası
- Uşak, Kula, Gördes, Milas, Hereke, Bünyan, Isparta, Sivas, Siirt ve Gaziantep'te halı, kilim ve battaniye dokumacılığı

**Görsel 10:** Türkiye'de Ham Maddeye Yakın Yerlerde Kurulan Sanayi Kuruluşlarına Örnekler (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 180).



Görsel 10 incelendiğinde Türkiye’de ham maddeye yakın yerlerde kurulan sanayi kuruluşlarından unlu ürünler, et ve süt ürünleri, konserve ve içecek ile ham madde kaynağına yakın olarak kurulan diğer sanayi kuruluşlarının örneklendirildiği görülmektedir.

### 2. Ulaşım

Ham maddelerin fabrikaya, üretilen sanayi ürünlerinin ise pazara ulaştırılması açısından ulaşım sektörü büyük bir öneme sahiptir. Ürünlerin daha düşük maliyetle taşınması bakımından öncelikle deniz yolu, sonra demir yolu tercih edilmektedir. Bu nedenle demir yolu bağlantısı da bulunan limanlar, aynı zamanda sanayileşme bakımından çekim alanlarıdır. Örneğin İskenderun’da demir çelik ve Samsun’da (Fotoğraf 2.140) bakır fabrikalarının kurulmasında ulaşım koşulları belirleyici olmuştur. Aynı şekilde İzmir, İzmit ve Mersin’de petrol rafinerilerinin; İstanbul, İzmit, Adapazarı, Bursa ve İzmir’de otomotiv sanayisinin gelişmesinde de ulaşımın payı büyüktür.



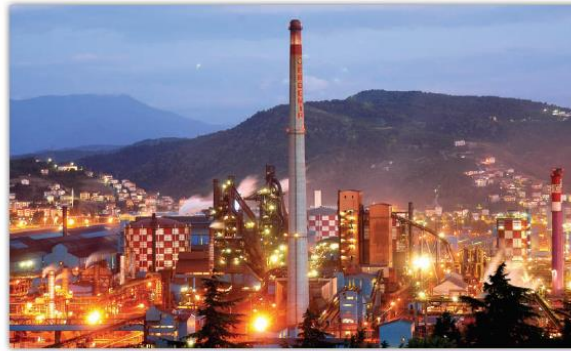
Fotoğraf 2.140: Samsun bakır işletmeleri

**Görsel 11:** Türkiye’de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörlerden Biri Olan Ulaşım Başlığı ve Açıklamaları İle Görseli (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 180)

Görsel 11 incelendiğinde ulaşım sektörünün sanayi için önemini açıkladığı, ulaşımda deniz yolu ve demir yolu kullanımının gereçesi ve önemi, bazı kentlerde yer alan sanayi kuruluşlarının oralarda kurulmasındaki etkenin ulaşım özellikleri olduğu bilgisi verilmiş ve bu tür yerleşim yerleri sektörlerle birlikte örneklendirilmiştir. Ayrıca Samsun’da yer alan bakır işletmesi görsel olarak örnek verilmiştir.

### 3. Enerji Kaynağı

Sanayileşmede en önemli etmenlerden biri enerjidir. Çünkü fabrikalardaki makineleri çalıştırmak, bazen de yüksek ısı elde etmek için fazla miktarda enerjiye ihtiyaç vardır. Ülkemizdeki başlıca enerji kaynakları taş kömürü, linyit, petrol, doğal gaz, hidroelektrik enerji ve rüzgâr gücüdür. Bazı sanayi kolları bu enerji kaynaklarına yakın yerlerde kurulmaktadır. Örneğin rüzgâr gücünden elektrik enerjisi elde etmek için rüzgârın sürekliliği ve şiddeti önemlidir. Bu bakımdan en elverişli yerler Ege ve Marmara bölgeleri olduğundan rüzgâr santrallerinin büyük bir kısmı buralara kurulmuştur. Linyit kullanılarak elektrik enerjisi üreten termik santraller, linyitin çıkarıldığı yerlere kurulmuştur. Örneğin Yatağan, Soma, Taşanlı, Tunçbilek ve Afşin-Elbistan termik santrallerinin kuruluş yerinin belirlenmesinde linyit yatakları belirleyici olmuştur. Enerji kaynağına yakın yerde kurulan fabrika örneklerinden biri de Karabük ve Ereğli (Zonguldak) (Fotoğraf 2.141) demir çelik fabrikalarıdır. Bu fabrikalarda demir ve çelik elde etmek için yüksek ısıya ihtiyaç duyulmakta, bu ısı da taş kömüründen elde edilmektedir. Türkiye’nin taş kömürü yatakları Batı Karadeniz’de bulunduğu için ülkemizdeki demir çelik fabrikalarının ikisi burada kurulmuştur.



Fotoğraf 2.141: Ereğli Demir Çelik Fabrikası

**Görsel 12:** Türkiye’de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörlerden Biri Olan Enerji Kaynağı Başlığı ve Açıklamaları İle Görseli (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 181)

Görsel 12 incelendiğinde, enerji kaynaklarının sanayileşme için olan öneminden bahsedildiği, Türkiye'deki başlıca enerji kaynaklarının neler olduğu ve bunların dağılışı, enerji kaynaklarına yakın alanlara kurulan sanayi kuruluşları hakkında bilgi verildiği ve Ereğli (Zonguldak) Demir Çelik Fabrikası görseli ile konunun örneklendirildiği görülmektedir.

#### 4. Pazar

Fabrikalar ticari kuruluşlar olduğundan buralardaki üretim, üretilenlerin tüketilmesine bağlıdır. Bu nedenle sanayileşmede pazar önemli bir etmendir ve bazı sanayi kuruluşlarının kurulacağı yer belirlenirken pazar koşulları da göz önünde bulundurulur. Örneğin ekmek fabrikaları (Fotoğraf 2.142), et ve süt ürünleri işleyen fabrikalar ile tekstil fabrikalarının önemli bir kısmı İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana ve Konya gibi nüfusu dolayısıyla tüketimi çok olan şehirlerde kurulmuştur.



Fotoğraf 2.142: Ekmek fabrikalarının büyük bir kısmı büyük şehirlerde kurulmuştur.

**Görsel 13:** Türkiye'de Sanayi Kuruluşlarının Dağılışını Etkileyen Faktörlerden Biri Olan Pazar Başlığı ve Açıklamaları İle Görseli (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 181)

Görsel 13 incelendiğinde pazar yani tüketimin sanayileşme süreci için önemli olduğu bilgisi aktarılmıştır. Türkiye'de dağılışı gösteren bazı sanayi kuruluşlarının yer seçimden pazarın önemi belirtilmiş ve kent isimleri verilerek durum örneklendirilmiştir. Ayrıca bir ekmek fabrikası görseli konuyu desteklemek için kullanılmıştır.

#### 5. İş Gücü

15 ile 65 yaş arasında bulunan yani çalışma çağındaki nüfus iş gücünü oluşturmaktadır (Fotoğraf 2.143). İş gücü de kendi içinde nitelikli ve niteliksiz olmak üzere ikiye ayrılır. Bir sanata, eğitime veya beceriye dayanan nitelikli iş gücü sanayileşme açısından önem taşımaktadır. Ülkemiz hem nitelikli hem de niteliksiz iş gücü bakımından büyük bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle sanayi kuruluşları bu bakımdan sıkıntı çekmemektedir.



Fotoğraf 2.143: Türkiye, iş gücü potansiyeli yüksek olan bir ülkedir.

**Görsel 14:** Türkiye'de Sanayi Kuruluşlarının Dağılışını Etkileyen Faktörlerden Biri Olan İş Gücü Başlığı ve Açıklamaları İle Görseli (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 182)

Görsel 14 incelendiğinde iş gücü konu başlığı altında iş gücü nüfusunu oluşturan yaş grubu hakkında bilgi verildiği, nitelikli ve niteliksiz iş gücü kavramlarının açıklandığı ve konunun bir görsel ile desteklendiği görülmektedir.

## 6. Sermaye

Sanayileşmede temel koşul sermayedir. Çünkü üretim için gerekli olan ham madde, makineler ve iş gücünün bir araya getirilmesi sermayeye bağlıdır. Ülkemizde sanayinin gelişmiş ülkeler düzeyinde olmamasının ana nedeni sermayenin yetersiz olmasıdır.

Türkiye’de millî gelirden en fazla pay alan, dolayısıyla sermaye birikimi en fazla olan şehir İstanbul’dur. Bu nedenle ülkemizdeki sanayi kuruluşlarının önemli bir kısmı bu şehirdedir. Aynı şekilde sermaye birikimi fazla olan Ankara, İzmit, Bursa, İzmir, Adana, Samsun ve Konya gibi şehirlerde sanayi diğer şehirlere göre daha fazla gelişmiştir.

### Görsel 15: Türkiye’de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörlerden Biri Olan Sermaye Başlığı ve Açıklamaları (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 182)

Görsel 15 incelendiğinde sermaye başlığı altında yer alan metinde, sermayenin sanayileşmede temel koşul olduğu vurgulanmıştır. Türkiye’de sanayinin gelişmiş ülkelerin seviyesinde olmamasının sebebi olarak sermaye gösterilmiştir. Sermaye birikiminin fazla olduğu kentler gerekçesi ile örneklendirilmiştir.

## 7. İklim

Sanayileşmede iklim koşulları da önem taşımaktadır. Kışların ılık olması, iş yerlerinin ısıtma maliyetini düşürmektedir. Ayrıca sıcaklığın çok düşük olması çalışanların veriminin azalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle Türkiye’deki sanayi kuruluşlarının önemli bir kısmı, iklimin daha elverişli olduğu kıyı kesiminde toplanmıştır.

### Görsel 16: Türkiye’de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörlerden Biri Olan Sermaye Başlığı ve Açıklamaları (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 182)

Görsel 16 incelendiğinde iklim başlığı altında iklimin sanayiye olan etkisi açıklanmış ve Türkiye’de iklime bağlı olarak sanayi kuruluşlarının kıyı kesimlerde toplandığı bilgisine yer verilmiştir.

## P. SANAYİNİN TÜRKİYE EKONOMİSİNDEKİ YERİ



*Sizce Türkiye, sanayi ürünleri üretiminde ihtiyacı giderebilecek yeterlilikte midir?*

Türkiye ekonomisinin temel sektörlerinden biri olan sanayi, cumhuriyetin ilk yıllarında geri bir durumdaydı. Bu dönemde ülkemizin ekonomisi tarıma dayalıydı. Sanayi alanındaki üretimin millî gelir içindeki payı azdı. Örneğin 1925’te sanayi üretiminin millî gelir içindeki payı %9,6’ydı.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte hızlı bir sanayileşme sürecine girilmiştir. Bu dönemde özel yatırımcılar teşvik edilmiş, özel sektörde yeterli sermaye birikimi olmadığından yatırımların büyük bir kısmı devlet tarafından gerçekleştirilmiştir. Sanayinin gelişmesine bağlı olarak bu sektörün millî gelir içindeki payı da artmıştır (Tablo 2.16).

Yıllar	Sanayinin Gayri Safi Millî Hasıla İçindeki Payı (%)
1925	9,6
1950	14,6
1970	17
1980	19
1990	25,2
2002	24,3
2016	22,3
2018	19

(<http://www.kalkinma.gov.tr>)

### Görsel 17: Sanayinin Türkiye Ekonomisindeki Yeri Konu Başlığı ve Sanayinin Gelişmesi Süreci ile Milli Gelirdeki Oransal Artışı (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 184)

Görsel 17 incelendiği sanayinin Türkiye ekonomisindeki yeri başlığı ve bir hazırlık sorusunun yer aldığı görülmektedir. Ayrıca metinde sanayinin Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk günlerinden itibaren gelişme kaydettiği bilgisi aktarılmış ve bir tabloda sanayinin GSYH içindeki payının gelişimi oransal olarak yıllara göre verilmiştir.



Sanayi sektörünün gelişmesi, aktif nüfusun sektörlere göre dağılımını da etkilemiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından 1980'e kadar çalışan nüfusun yarısından fazlası tarım sektöründe toplanmakta iken bu süre içinde tarım sektörünün payı azalmış, hizmet ve sanayi sektörlerinin payı artmıştır. Örneğin 1970'te sanayide çalışanların oranı %8,5 iken bu değer 2000'de %17,2'ye, 2016'da 19,5'e yükselmiştir.

Sanayinin gelişmesi aynı zamanda ticaretimizi de etkilemiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında dış satımımız, daha çok tarımsal ürünlere dayalıydı. Sanayileşmeye bağlı olarak yerli ham maddeler daha çok işlenerek satılmaya başlandı. Böylece ihracatta sanayi ürünlerinin payı ilk sıraya geçmiş oldu (Tablo 2.17).


Yıllar	İhracatta Sanayi Ürünlerinin Payı (%)
1970	17
1980	35,9
1990	79
2000	91,2
2016	93,7
2018	93,9

(Hayati Doğanay, <http://www.kalkinma.gov.tr>)

Tablo 2.17: İhracatta sanayi ürünlerinin payı

### Görsel 18: Sanayinin Türkiye Ekonomisindeki Yeri Konu Başlığı ve Sanayinin Gelişmesi Süreci ile Milli Gelirdeki Oransal Artışı (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 184)

Görsel 18 incelendiğinde sanayi sektörünün ülkede aktif nüfusun sektörlere dağılımına olan etkisi ifade edilmiş ve cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren gerçekleşen oransal değişim hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca sanayinin gelişmesi ile ülkenin dış ticaretinde meydana gelen değişim bir tabloda yıllara göre oransal olarak verilmiştir.



#### Okuma Metni

### TÜRKİYE'NİN SANAYİ VİZYONU

Türkiye'nin 2023 hedefleri doğrultusunda hazırlanan ve 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı; yüksek, istikrarlı ve kapsayıcı ekonomik büyümenin yanı sıra hukukun üstünlüğü, bilgi toplumu, uluslararası rekabet gücü, insani gelişmişlik, çevrenin korunması ve kaynakların sürdürülebilir kullanımı gibi unsurları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu çerçevede; Türkiye Sanayi Stratejisi'nin vizyonu, "Orta-yüksek ve yüksek teknolojlü ürünlerde Afro-Avrasya'nın tasarım ve üretim üssü olmak" şeklinde belirlenmiştir. Bu vizyon doğrultusunda, 2015-2018 dönemini kapsayan Türkiye Sanayi Stratejisi'nin genel amacı ise "Türk sanayisinin rekabet edebilirliğinin ve verimliliğinin yükseltilecek dünya ihracatından daha fazla pay alan, ağırlıklı olarak yüksek katma değerli ve ileri teknolojlü ürünlerin üretildiği, nitelikli iş gücüne sahip ve aynı zamanda çevreye ve topluma duyarlı bir sanayi yapısına dönüşümünü hızlandırmak" olarak belirlenmiştir.

(<http://geka.gov.tr>)

### Görsel 19: Türkiye'nin Sanayi Vizyonu Okuma Parçası (11. Sınıf Gün Yayıncılık Coğrafya Ders Kitabı s. 184)

Görsel 19 incelendiğinde Türkiye'nin 2023 hedefleri doğrultusunda hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı ile ilgili bilgilerin bulunduğu bir okuma metninin yer aldığı görülmektedir.

## 11. Sınıf MEB Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı

### D TÜRKİYE'DE SANAYİ

Sanayi, farklı ham maddelerin ve yarı işlenmiş ürünlerin fabrikalarda işlenerek kullanılabilir (imal edilmiş) hâle getirilmesi faaliyetidir. Sanayileşmiş ülkelerde birçok sanayi tesisi yer alır ve çalışma çağındaki nüfusun (15-64 yaş grubu nüfus) önemli bir bölümü (örneğin %30'dan fazlası) bu sektörde çalışır. Türkiye'de sanayi faaliyetlerinin dağılımını etkileyen başlıca faktörler; ham madde, enerji kaynakları, sermaye, iş gücü, ulaşım ve pazardır.

Sanayileşme için gerekli olan temel faktörlerden biri ham madde teminidir. Tarım ürünleri, hayvansal ürünler, su ürünleri, ormanlar ve madenler başlıca ham madde kaynaklarıdır. Modern sanayide ham maddeye duyulan ihtiyacın fazla olmasının yanı sıra bazı ham maddelerin çabuk bozulabilir olması, sanayi tesislerinin ham madde kaynaklarına yakın yerlerde kurulmasını zorunlu kılmaktadır (Görsel 2.120).



Görsel 2.120: Şeker fabrikaları, ham maddesi olan şeker pancarının ekim alanlarına yakın bölgelerde kurulur.

### Görsel 20: Türkiye'de Sanayi Başlığı ve Konu İçeriği (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 144)

Görsel 20 incelendiğinde Türkiye’de Sanayi konu başlığı altında sanayi kavramının açıklamasının verildiği görülmektedir. Ayrıca sanayide çalışan iş gücü ile ilgili bilgi yer aldığı ve Türkiye’de sanayi faaliyetlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu bilgisinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Ham maddenin sanayi için temel faktörlerden biri olduğu belirtilmiş, çabuk bozulabilen ham maddeleri işleyen sanayi tesislerinin üretim yerlerine yakın alanlara kurulması gerektiği belirtilmiş ve bu durum şeker fabrikaları ile görselle desteklenerek ifade edilmiştir.



Görsel 2.121: Elektrik nakil hatları

Modern sanayinin makinelere dayalı olması, sanayi tesislerinde enerji tüketimini artırmaktadır. Sanayi kollarının enerji istekleri birbirinden farklıdır. Demir-çelik sanayisinde ısı elde etmek için kullanılan enerji, birçok sanayi kolunda makineleri çalıştırmak için elektrik enerjisi olarak kullanılır. Türkiye’de taş kömüründen sağlanan ısı enerjisi, demir-çeliğe dayalı sanayi tesislerini de taş kömürüne yakın yerlere çekmektedir. Günümüzde elektrik enerjisinin çok uzaklara kadar iletilebilmesi, enerji faktörünün sanayi tesislerinin dağılımına olan etkisini azaltmıştır (Görsel 2.121).

**Görsel 21:** Türkiye’de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörlerden Enerji, Açıklamaları ve Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 144)

Görsel 21 incelendiğinde Türkiye’de sanayi kuruluşlarının dağılımında etkili olan enerjinin modern sanayide niçin önemli olduğunun açıklandığı görülmektedir. Sanayi tesislerine göre enerjinin türünde değişiklik olduğu belirtilmiş ve elektrik enerjisinin iletilebilir özelliğinden ötürü enerji faktörünün sanayi tesislerinin dağılımına olan etkisinin azaldığı bilgisine yer verilmiştir. Ayrıca bu durum elektrik nakil hatlarının gösterildiği bir görsel ile desteklenmiştir.

**Sermaye;** sanayi tesislerinin kuruluşu, üretime hizmet eden araç gereçlerin alımı, ham madde satın alınması ve çalışanlara ait ücretlerin ödenmesi için gerekli olan birikime denir. Türkiye’de sanayi faaliyetleri, özel sektör ve yabancı ağırlıklı sermaye ile yürütülmektedir.

Sanayide vasıflı ve vasıfsız olmak üzere çalışan iki çeşit iş gücü bulunmaktadır. Sanayideki otomasyon sistemlerinin gelişmesi nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Türkiye, vasıflı ve vasıfsız iş gücü açısından önemli bir potansiyele sahiptir.

Sanayi tesislerinin kuruluşu ulaşım olanaklarıyla yakından ilgilidir. Ham maddenin sanayi tesisine getirilmesi ve mamul maddenin pazara ulaştırılabilmesi ulaşımın kolay, hızlı, güvenli ve düzenli olmasına bağlıdır. Sanayinin gelişmesinde özellikle demir yolu ve deniz yolu ulaşımı etkilidir (Görsel 2.122). Türkiye’de sanayinin özellikle batı ile kıyı kesimlerde yoğunlaşmasının önemli sebeplerinden biri de elverişli ulaşım imkânlarıdır.



Görsel 2.122: Deniz yolu taşımacılığı

**Görsel 22:** Türkiye’de Sanayi Kuruluşlarının Dağılımını Etkileyen Faktörlerden Sermaye, İş Gücü ve Ulaşım ile Açıklamaları ve Deniz Yolu Taşımacılığı Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 144)

Görsel 22 incelendiğinde Türkiye’de sanayi kuruluşlarının dağılımını etkileyen faktörlerden sermaye, iş gücü ve ulaşımın açıklandığı görülmektedir. Türkiye’de sanayi faaliyetlerinde özel sektör ve yabancı sermaye ağırlıklı bir yapının olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’deki iş gücü yapısı ile ilgili genel bir açıklama yapılmıştır. Türkiye’de sanayinin ülkenin batı kesimlerinde yoğunlaşmasında, bu alanlarda ulaşım sistemlerinin gelişmiş olmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Deniz yolu taşımacılığı görseli ile konu desteklenmiştir.

**Gıda sanayisi;** tarımsal ham maddeyi işleyen, hazırlayan, muhafaza eden ve ambalajlayan bir sanayi dalıdır. Türkiye'de gıda sanayisi, genellikle ham maddeye bağlı olarak tarımsal üretimin yapıldığı alanlarda ya da pazar koşullarına bağlı olarak büyük şehirlerde yoğunlaşmaktadır. Unlu mamuller sanayisi ham madde olarak tahılları işlemektedir (Görsel 2.123). Bu sanayi tesislerinde un, ekmekek, bisküvi ve makarna gibi mamul maddeler üretilir (Görsel 2.124). Ülke genelinde görülen un ve unlu gıda sanayi tesisleri özellikle Orta Anadolu'da yoğunlaşmaktadır.



Görsel 2.123: Unun ana maddesi buğday



Görsel 2.124: Unlu gıda sanayisi ürünleri

**Görsel 23:** Türkiye'de Gıda Sanayisi İle İlgili Bilgiler ve Görseller (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 145)

Görsel 23 incelendiğinde gıda sanayisi hakkında bilgi verildiği, Türkiye'de nerelerde yoğunlaştığı, ham madde olarak işlenen ürünün ne olduğu ve neler üretildiği ile ilgili bilgiler verildiği ve ülke içinde yoğunlaştığı yerlerin ifade edildiği görülmektedir.

Türkiye'de şeker sanayisine dönük faaliyet, 1926 yılında Alpullu (Kırklareli) Şeker Fabrikası'nın kurulmasıyla başlamıştır. Şeker pancarı tarımının yoğunlaştığı iç bölgelerde bugün özel ve kamuya ait 33 adet şeker fabrikası bulunmaktadır (Harita 2.22). Türkiye'de 2019 yılında yaklaşık 2,49 milyon ton şeker üretimi gerçekleştirilmiştir.

Et ve et ürünleri sanayisi, 1952 yılında Et ve Balık Kurumunun kurulması ile başlamıştır. Bugün ilgili sektörde yürütülen faaliyetler çerçevesinde et ve et ürünlerini işleyen et kombinalarının ülke geneline yayıldığını görmek mümkündür. Türkiye'nin 2019 yılı süt üretimi, TÜİK verilerine göre yaklaşık 23 milyon ton olarak gerçekleşmiştir (Görsel 2.125). Bu üretimde Konya, İzmir, Erzurum, Balıkesir ve Kars ön plana çıkan iller olarak dikkat çekmektedir (Harita 2.22). Tavuk eti işleyen tesisler büyükşehirlerin çevresinde toplanırken su ürünleri işleyen tesislerin başlıcaları Çanakkale, Trabzon ve İzmir illerinde yer almaktadır.



Görsel 2.125: Süt üretim tesisi

**Görsel 24:** Türkiye'de Şeker Sanayisi ve Et ve Et Ürünleri İle İlgili Bilgiler ve Görsel (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 146)

Görsel 24 incelendiğinde Türkiye'de şeker sanayisinin başladığı dönemin açıklandığı ve şeker pancarı tarımının yoğunlaştığı yerler ile şeker fabrikası sayısı hakkında bilgi verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Et ve et ürünleri sanayisinin ülkede başladığı dönem açıklanmış, et ve et ürünleri sanayisinin ülke geneline dağıldığı ifade edilmiştir. Ülkede üretimde ön planda olan kentler de verilmiş ve süt üretim tesisi görseli ile konu desteklenmiştir.



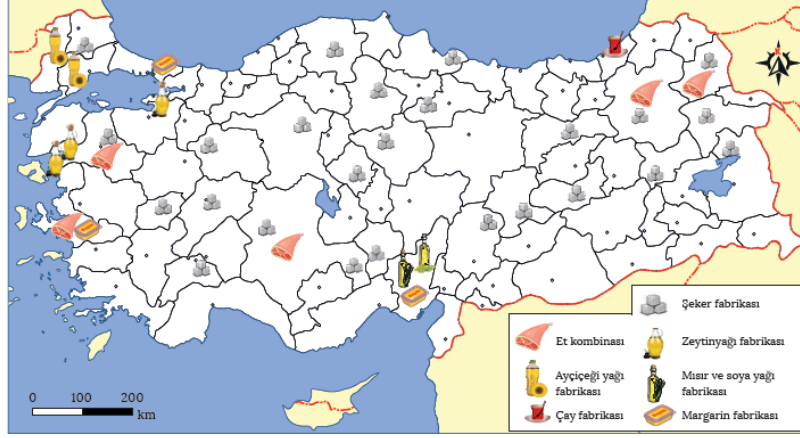
Görsel 2.126: Ayçiçeği yağı fabrikası

Ayçiçeği, zeytin, mısır ve soya; yağ elde edilen başlıca tarım ürünleridir. Bitkisel yağ fabrikalarının dağılımına bakıldığında ham maddeye yakınlığın ön planda olduğu görülmektedir. Ayçiçeği yağı fabrikaları Edirne ve Tekirdağ'da (Görsel 2.126); zeytin yağı fabrikaları Edremit, Ayvalık ve Gemlik'te, mısır ve soya yağı fabrikaları Adana'da yaygındır (Harita 2.22). Ayrıca Adana, İzmir ve İstanbul'da margarin yağı üreten tesisler bulunmaktadır. Sebze ve meyve üretiminin yaygın olduğu Akdeniz ve Ege kıyıları ile büyük şehirlerin çevresinde konserve ve meyve suyu sanayisi gelişmiştir. Türkiye'de çay sanayisi, çay tarımının yapıldığı Doğu Karadeniz kıyı kuşağında özellikle Rize çevresinde gelişmiştir (Harita 2.22).

**Görsel 25:** Türkiye'de Çeşitli Ürünlerin Üretim Yerlerinin Dağılışı İle İlgili Bilgi Ve Görsel (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 146)



Görsel 25 incelendiğinde Türkiye’de bulunan bitkisel yağ fabrikalarının dağılışı, sebze ve meyve üretim alanlarına bağlı olarak konserve ve meyve suyu sanayisinin geliştiği alanlar ile çay fabrikalarının bulunduğu yerler ham maddeye yakınlığa vurgu yapılarak ifade edildiği görülmektedir.



Harita 2.22: Türkiye’de gıda sanayisinin dağılımı (Doğanay, H., 2016)

**Görsel 26:** Türkiye’de Gıda Sanayisinin Dağılımını Gösteren Harita (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 146)

Görsel 26 incelendiğinde 2016 yılı verilerine göre hazırlanmış Türkiye’de gıda sanayisinin dağılışı haritasına yer verildiği görülmektedir.

Türkiye’nin pamuk tarımı ve hayvancılık faaliyetlerinde gelişmiş olması, dokuma ve deri işletmeciliğinde gelişmesine olanak sağlamıştır. Günümüzde pamuklu dokuma faaliyetleri özel sektör tarafından yürütülmektedir. Pamuklu dokuma ve pamuk ipliği tesisleri; Adana, İzmir, Denizli, Aydın, Antalya, Manisa, Gaziantep gibi illerde ham maddeye bağlı olarak kurulmuştur. İstanbul, Bursa ve Kayseri gibi illerde ise bu sanayi kolunun gelişmesi ham madde temininin kolay olmasından kaynaklanmaktadır (Harita 2.23). Ülke genelinde yünlü dokuma sanayisi, genellikle küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde iç pazara yönelik yapılmaktadır. Yün ipliği, yünlü kumaş dokuma, yünlü örme işleri (trikotaj), halıcılık ve kilimcilik yünlü dokuma sanayisinin faaliyet alanları arasında yer almaktadır. İstanbul, Kocaeli (Hereke), Bursa, İzmir, Manisa, Uşak, Isparta, Kayseri ve Gaziantep yünlü dokuma sanayisinin geliştiği başlıca merkezlerdir (Harita 2.23). Türkiye’nin geleneksel el sanatlarından olan halıcılık ve kilimcilik; Isparta, Kayseri (Bünyan), Manisa (Demirci, Gördes, Kula), Kocaeli (Hereke), Uşak gibi merkezlerde yapılmaktadır (Harita 2.23). El yapımı halı ve kilimler yurt dışına ihraç edilmektedir (Görsel 2.127). Son yıllarda suni ipek üretimine bağlı olarak doğal ipek üretimi gerilemiştir. İpekli dokuma sanayisi İstanbul, Bursa ve Gemlik’te gelişmiştir (Harita 2.23).



Görsel 2.127: Halı dokuma

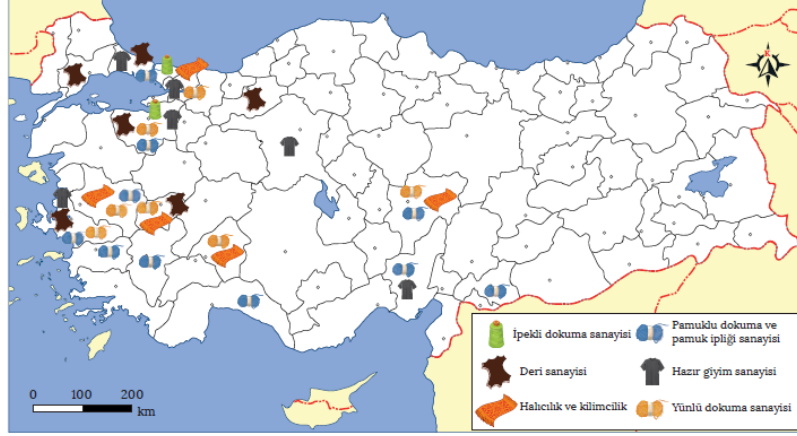


Görsel 2.128: Deri endüstrisi ürünlerinden bazıları

Hazır giyim sektöründe dünyanın önemli ihracatçıları arasında yer alan Türkiye, bu sektöre yönelik ülke içindeki istihdamda da önemli bir paya sahiptir. Ülkemizde tekstil, hazır giyim ve örme sanayisi; genellikle pazar ve ulaşım koşullarına bağlı olarak İstanbul, İzmit, Bursa, İzmir, Ankara ve Adana gibi büyük şehirlerde gelişmiştir. Giysi, ayakkabı, çanta, cüzdan (Görsel 2.128) gibi ürünlerin üretildiği deri sanayisi ise başta İstanbul olmak üzere İzmir, Bursa, Bolu, Uşak ve Tekirdağ’da gelişmiştir (Harita 2.23).

**Görsel 27:** Türkiye’de Çeşitli Ürünlerin Üretim Yerlerinin Dağılışı İle İlgili Bilgi Ve Görsel (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 147)

Görsel 27 incelendiğinde Türkiye’de dokuma ve deri işletmeciliğinin gelişmesinden bahsedildiği ve pamuklu dokuma ve pamuk ipliği tesisleri, yünlü dokuma sanayisi, geleneksel halıcılık, suni ipekçilik ve doğal ipek yetiştirme gibi özellikler bulunduğu yerler ve bulunma sebepleri birlikte yer aldığı görülmektedir. Ayrıca hazır giyim sektöründe Türkiye’nin önemli ihracatçı ülkeler arasında olduğu bilgisi aktarılmıştır. Tekstil, hazır giyim ve örme sanayisinin geliştiği yerler ile deri sanayisi tesislerinin dağılışı hakkında bilgilerin bulunduğu da görülmektedir.



Harita 2.23: Türkiye'de faaliyet gösteren dokuma, giyim ve deri sanayisi (Doğanay, H., 2016)

**Görsel 28:** Türkiye'de Dokuma, Giyim ve Deri Sanayisinin Dağılışını Gösteren Harita (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 147)

Görsel 28 incelendiğinde 2016 yılı verilerine göre hazırlanmış Türkiye'de dokuma, giyim ve deri sanayisinin dağılış haritasına yer verildiği görülmektedir.

**Orman ürünleri ve mobilya sanayisi**, ham madde olarak ormanlardan elde edilen odunu kullanmaktadır. Kâğıt, kereste, lif levha, yonga levha, parke, sunta ve kontrplak başlıca orman ürünleridir (Görsel 2.129). Türkiye'de kereste fabrikalarının daha çok Batı Karadeniz'de yoğunlaştığı görülmektedir (Harita 2.24). İstanbul, Ankara, Kayseri, İzmir ve Inegöl (Bursa) mobilya üretiminin gerçekleştiği şehirler olarak ön plana çıkmaktadır (Görsel 2.130).



Görsel 2.129: Orman ürünleri



Görsel 2.130: Mobilya fabrikası

**Görsel 29:** Türkiye'de Orman Ürünleri ve Mobilya Sanayisiyle İlgili Bilgi ve Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 148)

Görsel 29 incelendiğinde Türkiye'de orman ürünlerinin neler olduğu ve nerelerde üretildiği ile ilgili bilgilere yer verildiği, kereste fabrikalarının nerelerde bulunduğu, mobilya üretiminin yoğun olarak yapıldığı şehirlerin isimlerinin aktarıldığı görülmektedir. Ayrıca konuyu somutlaştırmak için iki ayrı görselin kullanıldığı görülmektedir.

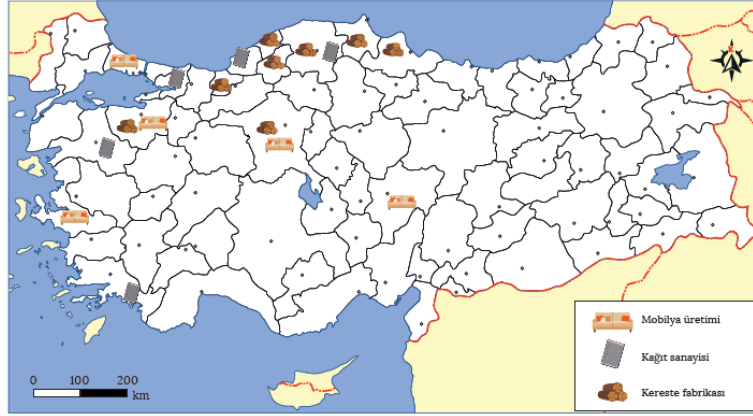


Görsel 2.131: Kağıt fabrikası

Ham maddesini odunun yanı sıra bazı bitkiler (saman, mısır sapı, saz, kamış vb.) ile atık kâğıtların oluşturduğu kâğıt sanayisi Türkiye'de önemli bir faaliyet koludur (Görsel 2.131). İzmit, Çaycuma (Zonguldak), Dalaman (Muğla), Balıkesir ve Taşköprü (Kastamonu) kâğıt fabrikaları bulunmaktadır (Harita 2.24).

**Görsel 30:** Türkiye'de Kağıt Sanayisi İlgili Bilgi ve Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 148)

Görsel 30 incelendiğinde kağıt sanayisinin hammaddesinin neler olduğu ve Türkiye'de nerelerde dağılış gösterdiği ile ilgili bilgilerin yer aldığı görülmektedir.



Harita 2.24: Türkiye'de yer alan orman ürünleri ve mobilya sanayisi (Doğanay, H., 2016)

**Görsel 31:** Türkiye'de Orman Ürünleri ve Mobilya Sanayisinin Dağılımını Gösteren Harita (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 148)

Görsel 31 incelendiğinde 2016 yılı verilerine göre hazırlanmış Türkiye'de orman ürünleri ve mobilya sanayisi dağılış haritasına yer verildiği görülmektedir.

Kimya sanayisinde birçok ham madde kullanılarak çok sayıda ürün elde edilmektedir. Kimya sanayisinin başlıca alt dalları petrokimya, ilaç, lastik, gübre, sabun ve deterjan sanayileridir. Petro kimya sanayisinde LPG (Sıvılaştırılmış Petrol Gazı), benzin, motorin, fuel-oil, jet yakıtı, gaz yağı, madeni yağlar, sentetik lifler, plastik, asfalt, naftalin gibi birçok ürün elde edilmektedir. Türkiye'de bulunan petrol rafinerileri; İpraş (İzmit-Görsel 2.132), Aliğa (İzmir), Orta Anadolu (Kırıkkale) ve Batman rafinerileri (Harita 2.25) şeklinde sıralanabilir (Tablo 2.19). Batman Rafinerisi sadece Türkiye'de çıkarılan petrolü işlemektedir. Motorlu taşıtlara lastik üreten fabrikalar ise İzmit, Adapazarı ve Kırşehir'de bulunmaktadır (Harita 2.25).



Görsel 2.132: Tüpraş Rafinerisi (İzmit)

**Görsel 32:** Türkiye'de Kimya Sanayisi İlgili Bilgi ve Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 149)

Görsel 32 incelendiğinde kimya sanayisinin alt dalları ile petro kimya sanayisinde elde edilen ürünlerle ilgili bilgilere yer verildiği, Türkiye'de bulunan petrol rafinerileri ve motorlu taşıtlarda kullanılan lastik üreten fabrikaların dağılışıyla ilgili bilgilere yer verildiği ve İzmit- Tüpraş Rafinerisinin görseli ile konunun desteklendiği görülmektedir.

Tablo 2.19: Türkiye'de Yer Alan Rafineriler ve Yıllık İşleme Kapasiteleri (www.tupras.com.tr, 2020)

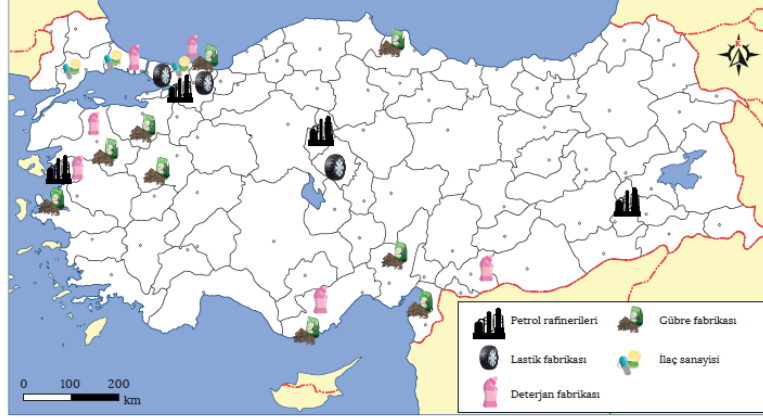
Rafinerinin Adı	Bulunduğu Yer	Kuruluş Yılı	Kapasite (Milyon Ton)
Batman	Batman	1956	1,4
İpraş	İzmit	1961	11,3
Aliğa	İzmir	1972	11,9
Orta Anadolu	Kırıkkale	1987	5,4
Toplam			30

Toprağa katılan ve verimi artırmaya dönük inorganik veya mineral maddelere yapay gübre denir. Yapay gübreler azotlu, fosfatlı, potash ve kompeze (bileşik) olarak üretilmektedir. Türkiye'de gübre üreten tesisler Bandırma (Balıkesir), Aliğa (İzmir), Kocaeli, İskenderun, Ceyhan (Adana), Mersin, Kütahya, Gemlik (Bursa) ve Samsun'da bulunmaktadır. Kimya sanayisinin bir kolu olan ilaç sanayisi, başta İstanbul olmak üzere Kocaeli ve Tekirdağ'da gelişmiştir. Sabun ve deterjan üretimi de kimya sanayisinin bir faaliyet koludur. İstanbul, İzmit, Balıkesir ve Gaziantep sabun ve deterjan üreten tesislerin bulunduğu başlıca illerdir (Harita 2.25).

**Görsel 33:** Türkiye'de Yer Alan Rafineriler ve Yıllık İşleme Kapasiteleri ile Diğer Kimya Sanayi Ürünleriyle İlgili Bilgiler (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 149)

Görsel 33 incelendiğinde Türkiye'de yer alan petrol rafinerileri ile bunların yıllık işleme kapasiteleri tabloda verilmiştir. Tabloda yer alan verilerin 2020 yılına ait olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de yapay gübre üretim tesislerinin bulunduğu yerler, ilaç sanayi tesislerinin bulunduğu alanlar, sabun ve deterjan üretim alanlarının da metinde yer aldığı görülmektedir.





Harita 2.25: Türkiye'de kimya sanayisinin faaliyet gösterdiği yerler (Doğanay, H., 2016)

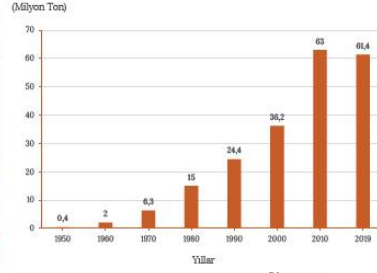
**Görsel 34:** Türkiye'de Kimya Sanayisinin Dağılımını Gösteren Harita (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 148)

Görsel 34 incelendiğinde 2016 yılı verilerine göre hazırlanmış Türkiye'de kimya sanayisi faaliyet alanlarının dağılım haritasına yer verildiği görülmektedir.

Taş ve toprağa dayalı sanayiden elde edilen başlıca ürünler; çimento, tuğla, kiremit, cam ve cam ürünleri, kireç, alçı ve seramik eşya şeklinde sıralanabilir (Görsel 2.133). Türkiye'nin en gelişmiş üretim alanlarından biri olan çimento endüstrisi, ülke genelinde çimento fabrikalarının yayılmasını sağlamıştır. TÜİK verilerine göre 1950 yılında Türkiye'deki çimento üretimi 0,4 milyon tona iken 2019 yılında 61,4 milyon tona yükselmiştir (Grafik 2.17).



Görsel 2.133: Seramik fabrikası (Kütahya)



Grafik 2.17: Türkiye'de çimento üretimi (TÜİK, 2019)

**Görsel 35:** Türkiye'de Taş ve Toprağa Dayalı Sanayinin Dağılışıyla İlgili Bilgi ve Türkiye'de Çimento Üretimini Yıllara Göre Üretimini Gösteren Tablo (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 150)

Görsel 35 incelendiğinde taşa ve toprağa dayalı sanayiden elde edilen başlıca ürünlerin neler olduğu, Türkiye'de çimento sanayisinin ülkede gelişmiş olan üretim sektörlerinden olduğu ve TÜİK verilerinden yararlanarak ülkedeki çimento üretim miktarının ne kadar olduğu hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Ayrıca bir seramik üretim tesisine ait görsele yer verilmiştir.

Cam üretiminin ham maddesi; beyaz kum olarak adlandırılan kuvars kumunun yanı sıra kireç taşı, sodyum sülfat ve bazı kimyasallardır. Türkiye'de ilk cam fabrikası 1934 yılında İstanbul Beykoz'da kurulmuştur. Kırklareli, Tekirdağ, Mersin ve Eskişehir günümüzde cam fabrikalarının bulunduğu iller arasındadır (Harita 2.26).

Türkiye'de nüfus artışı ve hızlı şehirleşme sonucu artan konut ihtiyacı, tuğla ve kiremit sanayisinin gelişmesini sağlamıştır. Eskişehir, Kütahya, Afyonkarahisar, Uşak, Tokat, Manisa ve İzmir bu fabrikaların yoğunlaştığı iller arasındadır (Harita 2.26).

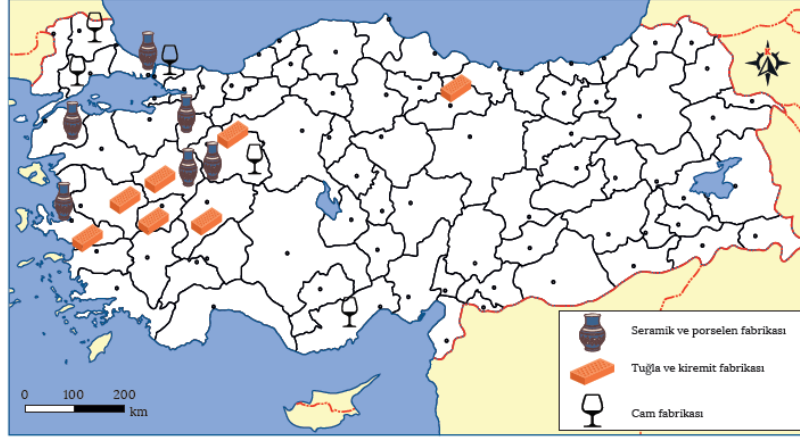
Seramik, porselen ve fayans üretiminde ana ham madde kil, kaolin, feldspat ve kuvars kumudur. Seramik ve porselenden elde edilen ürünlerin de ihracatta yer aldığı görülmektedir. Çan (Çanakkale), Bozüyük ve Söğüt (Bilecik), Kütahya, İstanbul, İzmir ve Eskişehir başlıca seramik ve porselen fabrikalarının olduğu yerlerdir (Harita 2.26).

**Görsel 36:** Türkiye'de Cam, Tuğla- Kiremit, Seramik, Porselen ve Fayans Sanayisiyle İlgili Bilgiler (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 150)

Görsel 36 incelendiğinde cam üretiminin ham maddesinden bahsedildiği, ilk cam fabrikasının Türkiye'de nerede ve ne zaman açıldığı ve günümüzde nerelerde dağılım gösterdiği, tuğla ve kiremit sanayisinin nerelerde yoğunlaştığı; seramik, porselen ve fayans üretiminde kullanılan ham



maddeleri ve seramik ve porselen fabrikalarının nerelerde bulunduğu bahsedildiği görülmektedir.



Harita 2.26: Türkiye'de taş ve toprağa dayalı sanayi faaliyetlerinin bulunduğu yerler (Doğanay, H., 2016)

**Görsel 37:** Türkiye'de Taş ve Toprağa Dayalı Sanayinin Dağılımını Gösteren Harita (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 150)

Görsel 37 incelendiğinde 2016 yılı verilerine göre hazırlanmış Türkiye'de taş ve toprağa dayalı sanayinin faaliyet alanlarının dağılışı haritasına yer verildiği görülmektedir.

Makine sanayisi; ulaşım araçları yapımı, elektrikli makinelerin imalatı, tarım aletleri yapımı, savunma sanayisine ait araçların imalatı gibi kollardan oluşmaktadır. Türkiye'de otomotiv sektöründe ilk tesis, 1954 yılında montaj üretime bağlı olarak İstanbul Tuzla'da kurulmuştur. İlk yerli Türk otomobili, Devrim adıyla Eskişehir Lokomotif ve Motor Endüstri Tesisleri'nde imal edilmiştir. Bunlar, 2 adet ilk örnek otomobil olup çeşitli nedenlerden dolayı üretim bu sayı ile sınırlı kalmıştır. Yerli otomobil alanında ilk gerçek girişim, 1966 yılında "Anadol" marka otomobil üretimi ile başlamıştır. Yaklaşık 16 yıl (1966-1982) üretim yapan Anadol Tesisleri'nde yaklaşık 87 bin adet binek otomobil üretilmiştir. Türkiye'de günümüzde Bursa, İzmir, İstanbul, Kocaeli ve Sakarya'da otomobil ve yük taşıtları üreten fabrikalar bulunmaktadır (Harita 2.27). Otomotiv sektörü, Türkiye'nin ihracatında önemli bir paya sahiptir (Görsel 2.134).



Görsel 2.134: Otomobil fabrikası

**Görsel 38:** Türkiye'de Makine Sanayisi İlgili Bilgi ve Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 151)

Görsel 38 incelendiğinde makine sanayisini oluşturan kollardan bahsedildiği, Türkiye'de otomotiv sektöründe açılan ilk tesisin açıldığı yıl ve nerede açıldığı, ilk yerli otomobil Devrim arabaları, seri üretime geçen yerli otomobil Anadol ve günümüzde otomotiv sektörünün hangi kentlerde dağılışı gösterdiği ile ilgili bilgi ve görselin yer aldığı görülmektedir.

Türk otomotiv sektöründe ön plana çıkan üretim sahalarından biri de traktör endüstrisidir. Adapazarı, Ankara, İstanbul, Tekirdağ ve Konya traktör fabrikalarının bulunduğu başlıca illerdir (Harita 2.27). Türkiye'de traktörün yanı sıra tarım araçları da üretilmektedir. Tarım araçları sanayisine dayalı üretim; İstanbul, Adapazarı, Kocaeli, İzmir, Ankara ve Kayseri'de gelişmiştir. Lokomotif üretimi Adapazarı, Eskişehir ve Sivas'ta; ray bakım tesisleri ise Sivas ve Ankara'da yer almaktadır (Harita 2.27).

Gemi yapım sanayisi askerî ve sivil amaçlı gemilerin yapım, bakım ve onarım hizmetlerini içerir. Türkiye'de en önemli tersaneler, İstanbul ile İzmit arasında yer almaktadır (Harita 2.27). Gölcük, Tuzla, Pendik ve Haliç bu tersanelerden bazılarıdır (Görsel 2.135). Deniz turizmüne yönelik yat sanayisinin geliştiği yerlere bakıldığında İstanbul, Antalya ve Bodrum ön plana çıkmaktadır (Harita 2.27). Türkiye'de birçok sanayi kuruluşunda kullanılan makineler, elektrikli aletler, küçük ev eşyaları ve özellikle de beyaz eşya sanayisinin geliştiği görülmektedir. İstanbul, Ankara, İzmir, Manisa, Bursa ve Gaziantep bahsedilen sanayi tesislerinin ön plana çıktığı illerdir (Harita 2.27).



Görsel 2.135: Tuzla Tersanesi (İstanbul)

### Görsel 39: Türkiye'de Makine Sanayisi İlgili Bilgi ve Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 152)

Görsel 39 incelendiğinde otomotiv sektörünün üretim alanlarından olan traktör endüstrisinin, tarım araçları üretiminin ve lokomotif üretiminin Türkiye'de dağılışı gösterdiği kentler hakkında bilgi verildiği ayrıca gemi yapım sanayisinin dağılışı gösterdiği alanlar ile elektrikli aletler ve küçük ev aletlerinin üretim alanlarının dağılışı hakkında bilgi verildiği ve konunun bir görselle desteklendiği görülmektedir.



Harita 2.27: Türkiye'de üretilen makinelerin bulunduğu yerler (Doğanay, H., 2016)

### Görsel 40: Türkiye'de Makine Sanayinin Dağılımını Gösteren Harita (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 152)

Görsel 40 incelendiğinde 2016 yılı verilerine göre hazırlanmış Türkiye'de makine üretim sanayinin faaliyet alanlarının dağılışı haritasına yer verildiği görülmektedir.

Jeopolitik açıdan siyasi, bölgesel ve ekonomik karmaşanın yoğun olduğu bir bölgede yer alan Türkiye'de savunma sanayii oldukça önemli bir yere sahiptir. Makine Kimya Endüstrisi Kurumu (MKEK), Askerî Elektronik Sanayii (ASELSAN), Askerî Pil Sanayii (ASPİLSAN), Hava Elektronik Sanayii (HAVELSAN) savunma sanayisinin başlıca kurumlarıdır. Türkiye'de ilk silah fabrikası Kırıkkale'de kurulmuştur. Türk Silahlı Kuvvetlerinin ihtiyacı olan silah, patlayıcı mühimmat gibi malzemeler başta Kırıkkale, Çankırı, Ankara ve Eskişehir olmak üzere ülkenin çeşitli yerlerinde bulunan fabrikalardan karşılanmaktadır (Görsel 2.136).



Görsel 2.136: Yerli insansız hava aracı (ANKA)

### Görsel 41: Türkiye'de Savunma Sanayii İlgili Bilgi ve Görseli (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 152)

Görsel 41 incelendiğinde Türkiye'deki savunma sanayii kurumlarının isimleri, ülkede kurulan ilk silah fabrikasının kurulduğu yer ve Türk Silahlı Kuvvetleri'nin ihtiyaçlarının karşılandığı üretim alanlarının bulunduğu yerler hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Ayrıca bir görsel ile konu desteklenmiştir.

Türkiye'de sanayi faaliyetleri Cumhuriyet'ten bugüne hızla artmış ve çeşitlenmiştir. Atatürk'ün şu sözü sanayinin ülkemiz için önemini ortaya koymaktadır: "Her yeni endüstri eseri, muhitine refah ve medeniyet ve bütün memleketeye mutluluk ve kuvvet vermektedir."

Sanayi sektörünün gayrisafi milli hasıladaki payı sürekli artmıştır (Tablo 2.20). Örneğin 1950'de GSMH içinde sanayinin payı %14,6 dolayında iken 2019 yılında yaklaşık %27,7 olmuştur. Sanayide kullanılan sermaye, önceden devlet tarafından karşılanırken bugün daha çok özel sektör tarafından karşılanmaktadır. Sanayi faaliyetlerinde büyük oranda elektrik enerjisi kullanılmakta olup bu enerjinin sağlanması için çok sayıda termik santral ile hidroelektrik santrali kurulmuştur.

Tablo 2.20: Sanayinin GSMH'deki Oranı (TÜİK)

Yıl	GSMH İçinde Sanayinin Oranı (%)
1925	9,6
1950	13
1980	21
2019	27,7

**Görsel 42:** Türkiye'de Sanayinin GSMH içerisindeki Yeri İle İlgili Bilgi ve Sanayinin GSMH'deki Yıllara Göre Oranını Gösteren Tablo (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 154)

Görsel 42 incelendiğinde Türkiye'de sanayinin gayrisafi milli hasıladaki payının yıllara göre artışından, sanayide kullanılan sermayede zamanla özel sektörün hakimiyetinin arttığından, sanayide kullanılan elektrik enerjisinin sağlanması için çok sayıda termik santral ve hidroelektrik santral kurulduğu bilgisinin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca sanayinin GSMH'deki oranını yıllara göre gösteren bir tablo da yer almaktadır.

Sanayi sektöründe elde edilen gelirlerin büyük bölümü yapılan ihracata dayalıdır. Türkiye'nin yıllık dış satım gelirleri arasında sanayinin oranı %90'ın üzerine çıkmıştır. 1965 yılında bu sektöre ait dış ticaret gelirlerinin oranı %19,6 iken 2019 yılında bu oran %94,68'e yükselmiştir (Tablo 2.22).

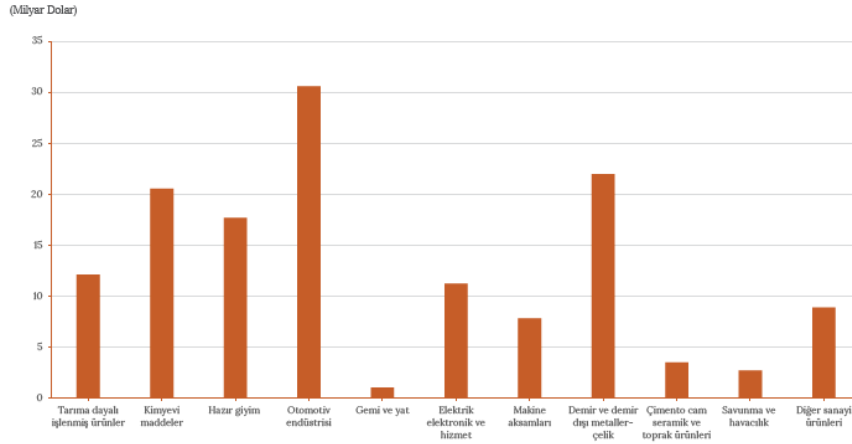
Tablo 2.22: Dış Ticaret Gelirlerinde Sanayinin Payı (Milyon Dolar, TÜİK)

Yıl	Dış Satım (İhracat)	Sanayi	(%)
1965	464	91	19,6
1980	2910	1047	35,9
2000	27 775	25 339	91,2
2019	180 832	171 218	94,68

Türkiye 2019 yılı TÜİK verilerine göre toplam ihracatı 180 milyar dolar civarında gerçekleşmiştir. Bu ihracat içerisinde otomotiv, hazır giyim, demir ve demir dışı metaller, çelik, kimyevi maddeler ve tarıma dayalı işlenmiş ürünler üst sıralarda yer almaktadır (Grafik 2.18). Ayrıca Türkiye'nin 2011 yılında yaklaşık 0,2 milyar dolar olan savunma sanayisi ihracatı 2019 yılında yaklaşık 2,74 milyar dolara yükselmiştir.

**Görsel 43:** Türkiye'de Sanayinin Dış Ticaret Gelirlerindeki Payı İle İlgili Bilgi ve Tablo (11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 154)

Görsel 43 incelendiğinde sanayi sektöründen elde edilen gelirlerin büyük bölümünün ihracata dayalı olduğu, yıllık dış satım gelirleri arasında sanayi ürünlerinin oranı ve yıllara gören değişimi, elde edilen gelirden hangi ürünlerin ön planda olduğu, savunma sanayisinde elde edilen gelirin yıllara göre artışı hakkında bilgi yer aldığı görülmektedir. Ayrıca dış ticaret gelirlerinde yıllara göre sanayinin payını gösteren bir tabloya yer verilmiştir.



Grafik 2.18: 2019 yılı sanayiye dayalı ihracat rakamları (Milyar Dolar, TÜİK)

**Görsel 44:** Türkiye’de Sanayinin Dış Ticaret Gelirlerindeki Payı İle İlgili Bilgi ve Tablo  
(11. Sınıf Devlet Kitapları Coğrafya Ders Kitabı s. 154)

Görsel 44 incelendiğinde 2019 yılı TÜİK verilerine ait Türkiye’de sanayiye dayalı ihracat rakamlarından oluşan bir grafiğe yer verildiği görülmektedir.

**Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırma coğrafya ders kitaplarında Türkiye sanayisinin yer alma durumunu incelemek amacıyla yapılmıştır. 2018 yılında güncellenen Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda Türkiye sanayisi konusunu oluşturan kazanımların sadece 11. Sınıf beşeri sistemler ünitesinde yer aldığı görülmüştür. Kazanımlara uygun olarak hazırlanan iki ayrı ders kitabı MEB tarafından kullanılmaktadır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, konuyu oluşturan kazanımların arazide çalışma becerisini kapsamadığı görülmektedir. Ancak Gün Yayıncılık 11. Sınıf coğrafya ders kitabında sanayi tesisleri ile ilgili arazi çalışması önerilmektedir.

Türkiye’de sanayiye etkileyen faktörler iki ayrı ders kitabında farklı olarak ele alınmıştır. Gün Yayıncılık tarafından hazırlanan coğrafya ders kitabında iklim ayrı bir faktör olarak değerlendirilmiş ancak faktörlerin açıklaması Gün Yayıncılık ders kitabında daha detaylı olarak verilmiştir. Gün Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında dağılım ilkesi ile ilişkilendirilip sanayi tesislerinin dağılımını gösteren haritalara yer verilmediği görülmüştür. Buna karşın MEB Devlet Kitapları tarafından hazırlanan ders kitabında dağılım haritalarına yer verilmiştir. Ancak bu ders kitabında yer alan dağılım haritaları 2016 yılı verilerine göre hazırlanmış olan haritalardır ve her iki ders kitabında da basım yılı baz alındığında güncel verilerin kullanılmadığı görülmektedir.

Gün Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında konu öncesinde bazı hazırlık çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. MEB Devlet Kitapları tarafından hazırlanan ders kitabında ise bu tür hazırlık çalışmalarına araştırma konumuzda yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gün Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında Türkiye’de sanayinin gelişiminde önemli bir yeri olan İzmir İktisat Kongresi’nde alınan bazı kararların konunun gelişimine uygun olarak verildiği anlaşılmaktadır. MEB Devlet Kitapları tarafından hazırlanan ders kitabında ise bu bilginin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2018 CDÖP incelendiğinde araştırmamıza konu olan 11.2.19 ve 11.2.20 nolu kazanımların arazide çalışma becerisi ile ilişkilendirilmediği ancak Gün Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında konu içerisinde arazi çalışma önerisine yer verildiği görülmektedir. 11.2.20 nolu kazanımdan yola çıkılarak hazırlanan Sanayinin Türkiye Ekonomisindeki Yeri konusunun Gün Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında ayrı bir başlık

altında verildiği buna karşın MEB Devlet Kitapları tarafından hazırlanan ders kitabında bu kazanımın konu başlığı olmaksızın Türkiye’de Sanayi başlığı altında konunun devamında yer aldığı anlaşılmaktadır. Gün Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında Türkiye’nin Sanayi Vizyonu 2023 konulu bir okuma parçası yer almaktadır. Bu okuma parçasında Türkiye’nin 2023 yılı hedefleri üzerinde durulduğu görülmektedir.

Çalışma sonucunda Türkiye Sanayisi konusunun sadece 11. Sınıflarda yer aldığı görülmüştür. 11. Sınıf coğrafya dersi zorunlu bir ders değildir. Seçmeli olan bu ders öğrencinin öğrenim gördüğü alana göre haftalık programda ya 2, 3 ya da 4 saat seçmeli olarak alınmaktadır. Ders kitapları kazanımlara uygun olarak hazırlanırken 11. Sınıflarda kullanılan iki ayrı ders kitabında konuyu ele alma hususunda farklılık olduğu görülmektedir. Himmetoğlu ve Aksoy (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre MEB Devlet Kitaplarından olan 11. Sınıf coğrafya ders kitabında yer alan bilgilerin birbirini desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen ders kitaplarında tablo ve grafiklere benzer oranda yer verilmediği görülmektedir. Altürk ve Ünlü (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin grafik, tablo ve şekillerin kendi cümlelerini kullanarak yorumlama alışkanlıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında dağılım haritalarına ya yer verilmemiş ya da haritalarda güncel veriler kullanılmamıştır. Benzer sonuç Şahin ve Bozyiğit (2023) tarafından yapılan araştırmada da ortaya çıkmıştır. Şahin ve Bozyiğit (2023) ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında yer alan tematik haritaların gerek ders kitaplarına gerekse ders kitaplarını oluşturan ünitelere göre dağılımının düzenli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın sonucunda Türkiye sanayisi konusunda ders kitaplarında yer alan bilgi, görsel, tanımlar ve kavramlar hususunda bir yetersizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders kitabı ülke genelinde aynı olmalıdır. Farklı illerde farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının kullanılması ya da aynı sınıf kademesinde iki farklı ders kitabının kullanılması, araştırmaya göre ortaya konulan farklılıklar neticesinde olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.
- Ders kitabında yer alan içerikler kazanımlarla tam uyumlu olmalıdır. 11. Sınıf kademesinde kullanılan İki farklı ders kitabında konuyu ele alma, içerik sıralaması, konuyu örneklendirmek için kullanılan görsel ve dağılım haritaları olarak farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar giderilebilir.
- Öğretim programında Türkiye sanayisi konusu ile ilgili kazanımlar ve coğrafi beceriler gözden geçirilmelidir. Örneğin arazide çalışma becerisi kazanımlarla ilişkilendirilebilir. Bu konuda gezi gözlem faaliyetleri özendirilmeli saha çalışmaları için gerekli kolaylıklar sağlanmalı ve öğretmenler bu konuda teşvik edilmelidir.
- Türkiye sanayisi ile ilgili güncel verilerden yararlanarak harita, tablo ve grafikler hazırlanabilir.
- Ders kitaplarında basım yılı ile veri yılı uyumu sağlanabilir ve daha güncel ders kitapları hazırlanabilir. Ayrıca ders kitaplarında yararlanılan istatistiki veriler resmi kurumlardan temin edilmelidir.
- Konunun akışına uygun olarak konunun kalıcı olarak öğrenilmesinde etkili olabilecek görseller tercih edilmelidir.
- Türkiye Sanayisi konusu Türkiye’de yaşayan ve geleceğin yetişkinleri olan tüm öğrenciler tarafından bilgi sahibi olunması gereken bir konu olarak değerlendirilmeli ve 11. Sınıf coğrafya dersi kazanım farkı ve ders saati gözetmeksizin tüm öğrencilere zorunlu bir ders olarak verilebilir.



**Kaynakça:**

- Altürk, Z., Ünlü, M. (2014). Coğrafya ders kitaplarında aktivite ilkesinin incelenmesi. *Marmara coğrafya dergisi*, 29, 168-194. <https://doi.org/10.14781/mcd.34222>
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya programının öngördüğü coğrafi becerilere 9. sınıf coğrafya ders kitabında erişim düzeyi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 50-66.
- Artvinli, E., & Kaya, N. (2010). Ortaöğretim coğrafya 11 ders kitabının coğrafi becerileri gerçekleştirilebilir düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 305- 320.
- Aydın, H., & Yaşar, O. (2020). 2005 ve 2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programlarına göre yazılmış coğrafya ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından karşılaştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2826-2842. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2099>
- Çiftçi, T. (2015). Örnek olay yönteminin coğrafya ders kitaplarında kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (5), 186-200.
- Duran, E. (2022). *Endüstri 4.0 açısından savunma sanayisi kümelenmeleri: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karabük Üniversitesi.
- Doğanay, H. & Çavuş, A. (2016). *Türkiye ekonomik coğrafyası*. Pegem Akademi.
- Doğanay, H., Özdemir, Ü., & Şahin, İ. F. (2011). *Genel beşeri ve ekonomik coğrafya*. Pegem Akademi.
- Himmetoğlu, İ., Aksoy, B. (2022). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının Türk kültürü konusunun yer alma durumuna göre incelenmesi. Çetin, T., Kılıçoğlu G. ve Sözen, E. (Ed.), *Eğitimde Kuramsal ve Uygulamalı Akademik Araştırmalar* içinde (s.165-187), Hiper yayın.
- Kara, H. V., Sezer, A., & Şanlı, C. (2018). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında haritaların kullanımı. *International Journal Of Geography And Geography Education (Online)*, (38), 20-39. <https://doi.org/10.32003/iggei.425182>
- Karabağ, S. & Şahin, S. (2021). *Türkiye beşeri ve ekonomik coğrafyası*. Pegem Akademi.
- Kaya, M. F. (2010) *Türkiye ve Almanya'daki Lise Coğrafya Ders Kitaplarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi.
- Özdemir, Ü., Kantürk Yiğit, G. ve Oral, M. (2016). Cumhuriyetten günümüze ekonomi politikaları bağlamında Türk dış ticaretinin gelişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 149-174. <https://doi.org/10.17295/dcd.23130>
- Polat, H. (2011). Türkiye ekonomisinde imalat sanayi. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 24-39.
- Ünal, Ç. (2010). *Türkiye'de sanayi tarihi gelişimi ve bugünkü yapısı*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Sezer, A. (2011). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim coğrafya derslerinde Türk dünyası coğrafyasının öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 341-373.
- Sezer, A., & Şanlı, C. (2017). Coğrafya Öğretim Programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 16-25. <https://doi.org/10.14781/mcd.329051>
- Solmaz, F., Uzunöz, A., & Top, E. (2011). Ortaöğretim 9. sınıf MEB coğrafya ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 267-286.
- Sözen, E., & Türksever, Ö. (2013). Ortaöğretim 9 ve 10. sınıf coğrafya ders kitaplarında, iklim konularındaki ilişkiler ve yanlışlıklar. *International Journal of Social Science Research*, 2(1), 85-100.
- Şahin, B., & Bozyiğit, R. (2023). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında tematik harita kullanımının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 48, 1-20. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1179363>

- Şahin, H. (2016). *Türkiye ekonomisi*. Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Şeyihoğlu, A., & Özgürbüz, İ. E. (2015). Coğrafya ders kitaplarındaki analogilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2609>
- TDK. (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 25 Kasım 2023.
- TÜİK. (2016). NACE Rev.2 – Altılı Ekonomik Faaliyet Sınıflaması, Ankara, <https://biruni.tuik.gov.tr/yayin/views/visitorPages/index.zul> Erişim Tarihi: 15 Aralık 2022.
- TÜİK, (2023a). *Merkezi Dağıtım İstatistikleri*. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr> Erişim Tarihi: 10 Ekim 2023.
- TÜİK, (2023b). *Yıllık Gayrisafi Yurt İçi Hasıla, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yillik-Gayrisafi-Yurt-Ici-Hasila-2022-49742#:~:text=Gayrisafi%20yurt%20i%C3%A7i%20has%C4%B1lada%20en,ula%C5%9Ft%C4%B1rma%20ve%20depolama%20sekt%C3%B6r%C3%BC%20izledi> Erişim Tarihi: 01 Kasım 2023.
- TÜİK, (2023c). *İşgücü İstatistikleri, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2022-49390> Erişim Tarihi: 01 Kasım 2023.
- TÜİK, (2023d). *Dış Ticaret İstatistikleri, Aralık 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dis-Ticaret-Istatistikleri-Aralik-2022-49633> Erişim Tarihi: 01 Kasım 2023.
- Tümertekin, E. (1958). *Sanayi coğrafyası*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tümertekin, E. (1972). *İktisadi coğrafya*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tümer, T., & Özgüç, N. (2007). *Ekonomik coğrafya küreselleşme ve kalkınma*. Çantay Kitapevi.
- Ulutaş, B. (2015). Doküman incelemesi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 279-297). Anı Yayıncılık.
- Yaşar, O. (2004). Anadolu'da son dönemde sanayileşme yarışına katılan iller, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11), 117-150.
- Yaşar, O. (2005). Sanayide kuruluş yeri faktörlerinden sermaye, devlet, iklim ve ulaşım konularının hedefleri ve öğretim teknikleri (orta öğretim). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 55-73.
- Yaşar, O. (2019). Türkiye'de Sanayi. Hakkı Yazıcı ve Nusret Koca (Ed.), *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği* içinde (s. 287-341). Pegem Akademi.
- Yılar, M. B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146. <https://doi.org/10.37217/tebd.812110>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.



## Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Mezarlıklar<sup>1</sup>

Sibel OĞUZ HAÇAT<sup>2</sup>

Mehmet TOPAL<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 16.11.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Derleme

### Öz

Günümüz öğrenme- öğretme sürecinde bireyin, bilginin pasif alıcısı olarak değil, değişen, gelişen dünyaya ayak uyduran, etkili iletişim yollarını bilen, grup aktivitelerini gerçekleştirebilen, işbirlikçi öğrenmeye yatkın, aktif deneyimler geçirmeye istekli ve okul dışı yaşam ile bağlantı kurabilen aktif bir birey olması hedeflenir. Bu bağlamda bireyin dünyayı anlamlandırma ve gerçek yaşam tecrübeleri kazanabilmeleri için yaşamış oldukları kültür ve doğal çevreyle, birey ve toplumla etkileşim halinde olabilecekleri okul dışı öğrenmeler sunulmalıdır. Okul dışı öğrenme ortamları etkin bir şekilde kullanıldığında öğrenmeyi pekiştirerek kalıcı hale getirecek, öğrenenlerin motivasyonlarını korumalarına, beceri ve tutumlarını geliştirmesini sağlayacaktır. Okul dışı öğrenme öğrencilerin araştırma, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Farklı ortamlarda öğrencilere eğitim ve yaşam becerilerini kazandıran okul dışı öğrenme ortamları öğrencileri tarih, biyografi, görsel sanatlar, coğrafya, matematik ve diğer birçok disiplinin birbiriyle ilişkilendirerek disiplinler arası öğrenmenin gerçekleşmesine fırsat tanır. Okul dışı öğrenme ortamı olarak mezarlıklar doğal ve sakin bir ortam sundukları için özellikle ilgi çekicidir. Mezarlıklar, çeşitli dönemlerde mimari ve sanatsal üslubun açık örneklerini göstermektedir. Öğrenciler, mezar taşlarını ve üzerine kazınmış dili inceleyerek, tarih boyunca sanatsal, edebi ve mimari tarzdaki farklılıkları öğrenebilirler. Yerel tarih mezarların hikayelerinde gizlidir. Mezarlıklar sayesinde öğrenciler birincil tarihi kaynaklara ulaşma, geçmiş ile bağlantı kurma ve disiplinler arası öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu çalışmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamlarından olan mezarlık ziyareti ile zengin tarihi ve kültürel mirası öğrenme, disiplinler arası ilişkilendirme olarak mezarlıkların nasıl algılanabileceği ve kullanılabilmesi konusunda öğretim programlarına, alan uzmanlarına ve öğretmenlere fikir vermek ve mezarlık yönteminin olumlu etkileri üzerinde durarak öğrencilere sağladığı kazanımları incelemektir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul dışı öğrenme, mezarlık, disiplinler arası öğrenme

## Cemeteries as Out-of-School Learning Environment

### Abstract

In today's learning-teaching process, it is aimed that the individual is not a passive recipient of information, but an active individual who keeps up with the changing and developing world, knows effective communication ways, can perform group activities, and is prone to cooperative learning. are willing to have active experiences and can connect with life outside of school. In this context, out-of-school learning should be offered so that the individual can interact with the culture and natural environment he lives in, the individual and the environment, make sense of the world

<sup>1</sup> İkinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sibel Oğuz Haçat, Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kastamonu/Türkiye soguz@kastamonu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-0764-1279

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar: Mehmet Topal, Doktorant, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Kastamonu/Türkiye mehmettopal2013379@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-2066-509X

and gain real life experiences. society. When out-of-school learning environments are used effectively, they will reinforce and make learning permanent, and enable learners to maintain their motivation and improve their skills and attitudes. Out-of-school learning helps students develop high-level skills such as research, inquiry and critical thinking. Out-of-school learning environments, which provide students with education and life skills in different environments, provide interdisciplinary learning opportunities by associating history, biography, visual arts, geography, mathematics and many other disciplines. As an out-of-school learning environment, cemeteries are particularly interesting because they offer a natural and calm environment. The cemeteries show clear examples of architectural and artistic style in various periods. By studying tombstones and the language engraved on them, students can learn about the differences in artistic, literary, and architectural styles throughout history. Local history is hidden in the stories of the tombs. Through cemeteries, students can access primary historical sources, connect with the past and learn interdisciplinary. The aim of this study is to give an idea to the curriculum, field experts and teachers about how cemeteries can be perceived and used as an interdisciplinary association, and to learn about the rich historical and cultural heritage by visiting the cemetery. Examining the achievements provided to the students by emphasizing the positive effects of out-of-school learning environments and the cemetery method.

**Key Words:** Out-of-school learning, cemetery, interdisciplinary learning

### Giriş

Ekonomik, kültürel, sosyal ve davranışsal bakımdan hızlı bir değişimin olduğu dönemde yaşamaktayız. Dünyanın birçok yerinde, eğitim sisteminin bu değişikliklere nasıl adapte edileceği, verimli bir dinamik öğretimin nasıl sağlanacağı eğitimcileri endişelendirmektedir. Günümüzde, eğitimin bilgi aktarması görüşü giderek geçerliliğini yitirmiştir. Bunun yerine, gelişen, değişen topluma kolayca uyum gösterebilen, birbirleriyle ve çevreleriyle etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirilmesi görüşü benimsenmeye başlamıştır. Bundan dolayı sınıf içinde yeni stratejileri düşünmek, bir ulusun gelecekteki yurttaşlarını yetiştirme sorumluluğuna sahip olan öğretmenlerin çoğunu etkileyen bir ihtiyaçtır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımında aktif rol oynamasına teşvik eden mevcut öğretim eğilimleri, yüksek niteliğe sahip öğretmenleri gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitimin her kademesinde yeterli düzeyde yetiştirilmesi gerekir. Yüksek nitelikli öğretmenler uygun öğretim biçimlerini, yöntemlerini, stratejilerini seçebilecekler; okul dışında farklı bir ortamda deneyimsel öğrenmeyi planlayabilecek ve uygulayabileceklerdir. Deneyimsel öğrenme geleneksel pasif öğrenmenin tam tersi olan, öğrencinin aktif olduğu ve gerçeklikle doğrudan temas halinde olduğu herhangi bir öğrenme şekli olarak ifade edilebilir. Wurdinger & Carlson (2010), deneyimsel öğrenmeyi; bir kişinin düşünmesini, analiz etmesini, hareket etmesini, duysal ve duygusal deneyimini bir bütün haline getirmeye çalışan bireyin katılımıyla edindiği öğrenme olarak tanımlamaktadırlar. Deneyimsel öğrenme uygulandığında öğrenciler okulda öğrendikleri ile kendi yaşamları arasındaki bağlantıyı bir bütün halinde görebilirler. Bundan dolayı öğretmenler öğrencilerin kendi deneyimlerini gerçekleştirebilmeleri ve öğretimin canlılığı ilkesini güncel tutmak için deneyimsel öğrenmeleri ön plana çıkarmaya başlamalıdır (Harris, 2017).

Okul dışında yaşanan deneyimler, sınıfta yaşananlardan daha özgün, iyi anlaşılır olup öğrencinin aktif olduğu, gerçeklikle doğrudan temas halinde olduğu herhangi bir öğrenme şeklidir. Bundan dolayı deneyimsel öğrenme aktivitelerini planlarken, daha zengin bir öğrenme deneyimine önemli ölçüde katkıda bulunabilecek bir konuma odaklanmak gerekir. Olası yerlerden biri mezarlık olabilir (Hegediş & Hus, 2020). Mezarlıklar, bir öğretim aracı olarak değerlendirilmeyi hak eden benzersiz topluluk kaynaklarıdır. Mezarlık ziyaretiyle öğrenciler, disiplinler arası öğrenme için uygun bir bağlam sağlayabilir (Groce, Wilson & Poling, 2013). Bu çalışmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamlarından olan mezarlık ziyareti ile zengin tarihi ve kültürel mirası öğrenme, disiplinler arası ilişkilendirme olarak mezarlıkların nasıl algılanabileceği ve kullanılabilmesi konusunda öğretim programlarına, alan uzmanlarına ve öğretmenlere fikir vermek ve mezarlık yönteminin olumlu etkileri üzerinde durarak öğrencilere sağladığı kazanımları incelemektir. Okul dışı öğrenme ortamı olarak mezarlıkları kullanmak isteyen öğretmenlere ve araştırmacılara faydalı olabileceği düşüncesiyle mezarlık ziyareti ile ilgili bir etkinlik örneği hazırlanmıştır (Bkz. EK 1).

## 1. Okul Dışı Öğrenme

Okul dışı öğrenme, kapalı odaların duvarlarının dışında gerçekleşen eylemler olarak tanımlanır. (Waite, 2019). Okul dışı öğrenme öğrenciler için çeşitli avantajlar sunar. Okul dışı öğrenmelerde oluşan öğrenci bağı öğrenme deneyimini geliştirir. Öğrenciler disiplinler arası bağlantılar kurarak öğrenirler. Okul dışı öğretim öğrencilerin dünyayı farklı görmelerini sağlayarak öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmesine fırsatı verir. Bu deneyim öğrenmeyi geliştiren, kişisel ve sosyal gelişimi destekleyen öğrenci merkezli bir öğrenmedir. Okul dışında öğrenme deneyimlerine katılan öğrenciler, motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, ders materyallerini daha canlı hatırladıklarını ve sınıftaki akademik performanslarının artırdığı bilinmektedir (Hegediş & Hus, 2020). Bundan dolayı öğretim programları tematik bir çekirdek etrafında şekillenen ve aktif öğrenme etkinlikleriyle çerçevelenen organize eğitim uygulamalarını ön plana çıkarmalıdır (Zafeirakou, 2000).

Bireylerin demokratik bir toplumda etkin katılımcılar olmaları isteniyorsa okul dışı öğrenme uygulamaları öğretim programının önemli bir parçası olmalıdır. Bireyin topluma bilinçli katılımı için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar, okul içi öğrenmelerin yanında okul dışı öğrenme ortamlarına odaklanan sistematik olarak geliştirilmiş bir program gerektirir. Bu duruma örnek olarak Finlandiya öğretim programında öğrenme mekanları olarak çeşitli dış ortamlardan yararlanılması önerilmektedir. Öğretim programında okul dışı öğrenmelerin önerilmesindeki amaç; öğrencilerin bilimsel becerilerini, bilimsel içerik yetkinliklerini, değer kazanmalarını, olumlu tutum geliştirmelerini ve sürdürülebilir bir geleceğe katılmalarını sağlamaktır (Finnish National Board of Education, 2014). Çünkü okul dışında gerçekleşen öğrenmeler, öğrencilerin otantik problemlerle karşılaştığı, yeni hipotezler kurduğu, gerçek çözümleri test ettiği ve etraflarındaki dünyayı anlamak için başkalarıyla etkileşime girdiği aktif bir süreçtir (Waite, 2017). Bu bağlamda okul dışı öğrenmenin temel özellikleri; deneyime dayanması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlaması, tüm duyuları kullanmayı gerektirmesi, disiplinler arası konulara odaklanması ve insanla doğal ortam arasındaki ilişkileri konu edinmesi biçiminde sıralanabilir (Tokcan, 2015). Bunların yanında okul dışı öğrenmede birinci elden verilerin toplanması ve bu verilerin yorumlama sürecini öğrenciler deneyimledikçe derin öğrenmeler gerçekleşebilir. Okul dışı öğrenme deneyimleri yoluyla öğrenciler yeni bilgiler oluşturarak en yüksek öğrenme potansiyeline ulaşılabilir (Waite, 2019). Okul dışı öğrenmeler öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları karşılayan çeşitli biçimler olabilir. Bu sayede derin, aktif öğrenmeyi geliştirebilir. Okul dışı öğrenmenin amaçlanan eğitim çıktıları ise şunlardır:

- Öğrencilerin sosyal, bireysel, gözlem, araştırma ve algılama becerilerinin geliştirmek,
- Öğrenmeyi derinleştirmek,
- Birinci elden deneyimler yaşamalarını sağlamak,
- Konuya karşı içsel motivasyonu ve ilgiyi artırmaktır (Behrendt & Franklin, 2014). Sınıftaki dersler öğrenciler için fazla teorik olduğu düşünüldüğünde, okul dışı öğrenmenin uygulanmasının amacı; öğrencilerin özellikle tarihe olan ilgisini uyandırma ve motivasyonunu artırma idealiyle ilgilidir (Rigoa, 2014).

## 2. Okul Dışı Tarih Eğitimi

Okul dışı tarih öğretimi, ilgili tarih konularının öğrencilere okul sınırları dışında uygun ortamlarda öğretilmesidir. Özellikle tarih konularını tekdüzelikten kurtarmak, kalıcı, eğlenceli ve etkili öğrenmeleri gerçekleştirmek için okul dışı ortamların kullanılması yararlı olabilir. Çünkü ortaokul düzeyinde işlenen konuların birçoğu soyut kalmasından dolayı öğrenciler tarafından

anlaşılamamaktadır. Bilhassa sosyal bilgiler içerisinde önemli disiplinlerinden olan ‘Tarih’ de bu kapsam içerisinde düşünülebilir. Sosyal bilgiler içerisindeki tarih konuları öğrencilerin yaş seviyeleri de dikkate alındığında, onların okul dışı ortamlardan daha fazla faydalanacağı aşikârdır (Öner, 2015). Bu bağlamda tarih konularının öğretiminde okul dışı ortamlar olarak anıtsal yapılar ve mezarlıklardan yararlanılabilir.

Anıtsal yapılar ve mezarlıklar hakkındaki bilgi eski ve modern insanların kültürlerinin anlaşılmasını sağlayarak öğrencilerin kazanımlar elde etmesini sağlayabilir (Craven, Sumrall, Moore & Logan, 2011). Bu sayede öğrenciler geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kurarak tarihsel araştırmalar yapmaları onlara hem tarihsel düşünme yetkinliği kazandırırken (Austin & Thompson, 2014) mekân-tarih ilişkisini de kavramaları sağlanabilir (Meydan & Akkuş, 2014). Bu bağlamda mezarlıklar mekân-tarih kapsamında ve orada gömülü olanlar hakkında öğrencilere birçok şey öğretebilir. Bir bireyin mezar taşına yazılan kitabeler, tasarım ve sanat eserleri, kişilikleri, ölüm nedenleri, aile veya toplum içindeki ilişkileri ve belirli kişisel gerçekler hakkında ipuçları sağlayabilir. Mezar taşlarına oyulmuş kelimelerden ve görüntülerden benzersiz bilgiler yorumlanabilir (Filer & Roth, 2009). Aynı zamanda öğrencilerin tarihe damga vurmuş bireylerin dinlenme yerlerini araştırmaları, hayatlarını ve başarılarını öğrenmeleri neticesinde bilgileri genişleyebilir (Pecsek, 2018). Mezarlıklar modern ve çağdaş zamanların sosyal, askeri, ekonomik, siyasi, diplomatik vb. gibi en önemli olaylarını ve orada "dinlenen" kahramanların hayat hikayelerine tanık olan ortamlar (Lambrou & Manesis, 2021) olduğu için öğrenciler mezarlıkta tarihsel konularda eğitim pratiği yapabilirler. Bu şekilde öğrenciler tarihin her yerde, hatta mezarlıkta olduğunu fark ederler (Rigoa, 2014).

### 3. Okul Dışı Öğrenmede Mezarlıklar

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantılı olduğu için öğrenmeyi anlamlı kılmanın etkili bir yoludur. Bu ortamlar öğrencilere zengin öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrencilerin beş temel duyularını kullanmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren okul dışı öğrenme ortamları olumlu çevresel tutumlar, akademik başarıyı arttırma, tarihi ve kültürü birincil veri kaynağı olarak öğrenme gibi öğrencilere birçok fayda sağlar. Ayrıca disiplinler arası öğrenmelerin gerçekleştirildiği okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler farklı değer ve tutumlar geliştirirler (Rivkin, 2000). Ancak okul dışı öğrenmesinin başarıya ulaşabilmesinin ön koşulu, öğretmenin dış mekân derslerini yürütme sebebinin farkında olması, yeri iyi bilmesi ve öğrenme sürecine rehberlik edecek uygun görevler hazırlamasıdır. Bu şekilde öğretmen aktif öğrenmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilir, çünkü aksi takdirde dış mekân öğretimi sınıf öğretimine benzer olacak ve öğretmen dış mekânın sunduğu motive edici fırsatlardan yararlanamayacaktır (Borsos, Patocskaj & Borić, 2018).

Öğrencilere kalıcı öğrenme deneyimleri sağlayan ve öğrenmeye yönelik heyecan, ilgi ve motivasyonu arttıran okul dışı öğrenme ortamları olarak saha çalışması (market, öğrenci seyahati, mekânsal gezi, kazan dairesi, yerlerin haritalandırılması, kutlama, elektronik saha) milli parklar, doğa gezileri, aile hikayeleri, arkeoloji çalışmaları, sözlü tarih, fotoğraflarla tarihsel düşünme, tarihsel yapılar, müze, el sanatları, olimpiyatlar, halk hikayeleri, oyunla öğrenme ve mezarlıklardır (Oğuz Haçat & Topal, 2021). Derslerin okul dışında gerçekleştirileceği yerin seçimi, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Pliberšek & Vrban (2019), mezarlığı bulunduğu yerin kültürü ve tarihi hakkında pek çok şey anlattığı için açık hava sınıfı olarak kullanılabileceğini iddia etmektedir. Çünkü mezarlıklar öğrencilerin sosyal, kültürel ve doğal çevre hakkında bilgi

edinebilecekleri bir yer olup öğrencilere güçlü ve unutulmaz bir öğrenme deneyimi sağlayabilir. Mezarlıklar, farklı sosyal sınıfların değişen geleneklerini, mezar taşlarındaki hatıra belgelerinden çıkarılabilecek modayı, kasabaların ve sakinlerinin tarihini anlatır (Hegediş & Hus, 2020).

Dünyadaki hemen hemen her topluluk, ilk sakinlerinin kalıntılarını barındıran benzersiz bir mezarlığa sahiptir. Mezarlık ortamı mezar taşları, defin kayıtları, ölüm ilanları ve ilgili gazete makaleleri ve aile kayıtları, farklı mahalle tarihlerini araştırmak için sayısız potansiyel fırsat sunar (Filer & Roth, 2009). Mezarlık ziyaretleri derin öğrenme ile sonuçlanabilecek ve öğrenciler için anlamlı bağlantılar geliştirebilecek bir deneyime sahip olma fırsatını temsil eder. Mezarlık, öğrencilere güçlü ve unutulmaz bir öğrenme deneyimi sağlayabilir. Çünkü mezarlıkların eğitici, estetik ve eğlendirici yanı bulunmaktadır (Pecsek, 2018). Aynı zamanda mezarlıklar; erişilebilirlik, yakınlık, kültürel ve tarihi bağlantılar bakımından öne çıkmaktadır. Tarihi bağlantılar kapsamında mezarlıkta birkaç yüzyıla ait mezarlar, farklı etnik köken ve dinden vatandaşlara ait mezarlar bulunabilmektedir (Groce vd., 2013). Erişilebilirlik bakımından şehirlerde bulunan mezarlıklar günlük kullanım için erişilebilen en yakın yeşil alanlar olabileceği iddia edilmektedir (Evensen, Nordh & Skaar 2017). Örneğin, Birdcage Walk'ta bulunan St. John's Churchyard, St. John's Burial Ground'daki mezarlıklarda yeşil alanların yanında dinlenme alanları, yürüme, oturma, sohbet etme, piknik yapma, köpek gezdirmeye, sosyalleşme, bisiklete binme, oyun oynama gibi bireylere fiziksel ve zihinsel sağlık üzerine olumlu etkiler sunabilmektedir (McClymont & Sinnett, 2021). Yakınlık olarak ise mezarlıklar, hemen hemen her yerde bulunduğu genelleştirilerek kolayca ulaşılabilen, girişin ücretsiz olduğu ve herhangi bir özel finansman gerektirmeyen mekanlardır (Hegediş & Hus 2020).

#### 4. Eğitimde Bir Fırsat Olarak Mezarlıklar

Mezarlıkların eğitim amaçlı kullanımı batı dünyasında yaygındır. Özellikle 19. yüzyılda peyzaj mimarlığı temelinde, Romantizmin estetiğini benimsenmesi nedeniyle mezarlıklar geniş bir öğrenme alanını oluşturmuştur. Mezarlıklar arkeoloji, tarih, sanat ve çevre bağlamında incelenmektedir. Günümüzde eğitim dünyası, çok yönlü eğitimi kabul etmektedir. Çünkü mezarlıklar öğrencilerin disiplinler arası öğrenmelerini sağlar (Lambrou & Manesis, 2021). Disiplinler arası öğrenme; bilim adamlarının iki veya daha fazla disiplinde, alt disiplinde veya meslekte, bakış açılarını bir araya getirerek ve bir ölçüde sentezleyerek birlikte yaptıkları çalışma olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1995). Disiplinler arası öğrenmenin doğasında çeşitli disiplinlerin bakış açılarını bütünlendirerek veya sentezleyerek öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı varsayımı vardır. Ayrıca disiplinler arası öğrenme iyi organize edilirse öğretmenlerin işbirlikçi yetkinliklerini geliştirir (Lambrou & Manesis, 2021).

Yerel bir mezarlığa yapılacak bir gezi, öğretmenlere sınıflarında disiplinler arası bağlantılar kurmaları için geniş fırsatlar sunar. Çünkü mezarlıklar “kısmen bilim, kısmen sanat, kısmen tarihtir (Groce vd., 2013). Mezarlıklardaki okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin dilsel, kültürel, sosyal ve teknolojik okuryazarlıklarını geliştirirken, çeşitli didaktik ve pedagojik hedefleri karşılar. Bu sayede öğrencilerin çoklu beceri, tutum ve değerlerinin geliştirilmesini sağlar (Dimopoulou, Kirdi & Svoronou, 2018). Bu kapsamda Kuzey Carolina'da yer alan bir okulda öğretmenler öğrencileri için mezarlık ziyareti planlamışlardır. Öğretmenler ziyaret edileceği mezarlığı belirlemede toplumun yaşlı üyelerinden ve yerel kütüphane kaynaklarından faydalanmışlardır. Etkinliğin gerçekleştirileceği mezarlık belirlendikten sonra öğretmenler öğrencilere mezarlıkların tarihsel faydası hakkında kısa bir konuşma gerçekleştirmişlerdir. Bu konuşma öğrencilerin şemalarında yer alan mezarlıklar hakkındaki yanlış kanıları ortadan kaldırmak için yapılmıştır (Groce vd., 2013). Ayrıca öğrencilere mezarlıkta nelerle karşılaşabilecekleri konusunda bilgiler verebilir. Bu bilgiler; mezarlık türleri (askeri, halk, aile, etnik), farklı türde anıtlar (mezar taşı, dikilitaş) ve ölen kişiyi



onurlandırmak için insanlar tarafından bırakılan hatıraları (oyuncaklar, çiçekler,) içerebilir (Greene, 2008). Mezarlık ziyareti sırasında öğrencilere bilimsel araştırma ve sınıflandırma becerilerini kullanarak taş türlerini belirlemeye ve doğal çevre hakkında gözlemler yapmaya başlamışlardır. Birkaç öğrenci mezarlığın doğal dünyayla nasıl etkileşime girdiğini düşünmeye başlamıştır. Bir öğrenci, "Eski mezar taşlarından bazıları eğildiği için yer kayıyor olmalı" başka bir öğrenci "Acaba bu mezarlık yapıldığında bu ağaçların büyüklüğü ne kadardı?" Öğrenciler bu sorularla hem doğal faktörler hem de insan değişiklikleri nedeniyle mezarlığın zaman içinde değiştiğini fark etmişlerdir. Öğrenciler sınıfa döndüklerinde daha iyi analiz edebilmek için mezar taşları için kullanılan çeşitli kayaların fotoğraflarını çekmişlerdir. Öğrencilerin yaptığı etkinliklerinden biri de mezarlığın haritasını yerinde çizmek olmuştur. Öğrencilere mezarlık ziyareti sırasında veri toplama kağıdına mezar taşlarında yer alan kişinin adını, cinsiyetini, doğum tarihini, ölüm tarihini, kişinin ABD gazisi olup olmadığını ve taşın türünü not almışlardır. Ayrıca taş üzerinde buldukları herhangi bir sembolü de hızlıca çizmişlerdir. Saha gezisinden sonra sınıf içi tartışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Mezarlık ziyaretinde çekilen fotoğraflar yoluyla öğrenciler mezar taşı yapımında en sık kullanılan kayaçlardan hangisinin daha dayanıklı olduğunun analizini yapmışlardır. Bu sayede yer bilimine yönelik bilgileri genişlemiştir. Ardından öğrenciler, doğum ve ölüm tarihlerini kullanarak verilerde örüntüler aramışlardır. Örneğin, veri setine göre, yaşam süresi 1800'lerde arttığı 1890 ile 1940 arasında İspanyol Gribi salgını ve Birinci Dünya Savaşından dolayı nüfusun biraz azaldığını ancak ortalama yaşam süresinin istikrarlı bir şekilde arttığını tespit etmişlerdir. Yapılan bu etkinlikle öğrencilerde eleştirel düşünme, araştırma gibi becerilerinin arttığı belirlenmiştir (Groce vd., 2013).

Mezarlıklar öğrencilerin araştırma becerilerini, duygusal olgunluklarını, metafizik kaygılarına ve sorularına düşünceli bir şekilde yaklaşmaya teşvik etmekle birlikte (Lambrou & Manesis, 2021) disiplinler arası öğrenmenin gerçekleştirilebileceği bir ortamdır. Bu duruma sosyal bilgiler, matematik ve fen disiplinleri örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda mezarlıklar öğrencilere ilk elden mimarinin, taş kesmenin, ölüm oranlarının ve hatta isimlerin yerel topluluk içinde zaman içinde nasıl değiştiğini görme şansı verir. Bir mezarlık gezisi aynı zamanda ekonomi, din, coğrafya, göç tarihi ve halk sağlığı gibi sosyal bilgiler konularına bir giriş olabilir. Sosyal bilgiler disiplini gibi matematiğinde mezarlıkta öğrenciler tarafından deneyimlenmesi birden çok kazanımın elde edilmesini sağlayabilir. Matematik ve problem çözme mezarlık defin planlarının çalışmasına entegre etmek, öğrencilerin sosyal meseleler ve mücadeleler hakkında daha derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca öğrenciler, temel matematikte gerekli olan verileri analiz etme, analitik becerileri uygulama, temel istatistikleri kullanma, çıkarımda bulunma, basit grafikleri anlama ve yorumlama pratiği yaparak nicel okuryazarlıklarını geliştirebilirler (Groce, vd., 2013). Mezarın planlama, tasarım, yapım ve sanat adımlarında ölçek, mimarlık, mühendislik, oran bilgisi ve matematik gibi disiplinlerin öğrenciler tarafından görülmesi sağlanır. Öğrenciler mezarlık etkinliğinde uzunluk, kütle, zaman ve yüzey ölçümleri hakkındaki bilgilerini kullanıp yetkinlik kazandıkları için günlük yaşamla bağlantı kurmalarını sağlar (Lambrou & Manesis, 2021). Mezarlıklar, öğrencilere matematiksel becerileri kazandırmasının yanı sıra fen konularını araştırma ve fen okuryazarlığının gelişimi için gerekli olan sürece aktif olarak katılmalarına fırsat verebilir. Yeryüzü malzemelerinin özellikleri ve ortamlardaki değişiklikler gibi yer bilimi hedefleri ayrıntılı olarak araştırılabilir. Okul dışı öğrenme olarak yapılan mezarlık ziyareti öğrencilerin bilimsel araştırma, sınıflandırma becerilerini kullanarak taş türlerini belirlemeye ve doğal çevre hakkında gözlemler yapmalarına fırsat sunabilir. Öğrenciler, mezarlığın zaman içinde kısmen doğal faktörler, kısmen de insan değişiklikleri nedeniyle değiştiğini fark eder. Öğrenciler sınıfta tartıştıkları bazı fen kavramlarını ilk elden görebilirler. Örneğin, kayaları ve mineralleri incelemenin bir bileşeni olarak öğrenciler, hava koşullarına, liken büyümesine ve diğer bozulma kuvvetlerine karşı en iyi direnç



gösteren taş türünü belirlemek için analiz yapabilirler (Groce vd., 2013). Mezarlığın inşası için kullanılan malzemelerin hava olaylarına göre dayanıklılık seviyesini öğrenciler tanımış olur (Craven vd., 2011). Öğrenciler kayaları ve yer şekillerini gözlemleyebilir, veri toplayabilir ve kalıpları arayabilirler ve sosyal bilgiler becerilerini ve bilgilerini genişletebilirler. Gezi, öğrencilerin bir yandan saha temelli bir araştırma projesini tamamlarken, diğer yandan yerel toplumun tarihiyle anlamlı bağlantılar kurmalarına olanak tanıyabilir (Groce vd., 2013).

Mezarlığın eğitim pratiği düşünüldüğünde tarihin çeşitli yönlerini, sanatın farklı dönemlerini sosyoloji kavramlarıyla ilişkilendirilebilir (Rigoa, 2014). Tarihi ve sanatsal öneme sahip mezarlıklar, geniş bir öğrenme alanı içerdikleri ve halka bağlı oldukları için müze mekânları olarak kabul edilir (Nakou, 2001). Mezarlıklar sanat tarihinde mimarisi, işçiliği, süslemesiyle (Kulu, 2009) eğitici, tarih merkezli bilgiler ve geçmişin yorumlarını veren sahnelenmemiş, otantik sitelerdir (Pecsek, 2018). Mezarlık gravürleri kelimenin tam anlamıyla sanattır. Taş ustası bir sanatçıydı ve mezarlıklarda bulacağınız bazı heykeller en iyi müzelerde bulunan sanat eserleri kadar özeldir (Filer & Roth, 2009). Bu bağlamda mezarlıkları hafıza yerleri, hatıralarla dolu alanlar olarak değerlendirilebilir. Yazılı mezar taşları, tarihi ve estetiği, hafızayı ve hatırlamayı, yazı ve imajı hatırlatan güçlü bir iletişim aracı olduğu unutulmamalıdır (Huerta, 2016). Mezarlıklarda öğrenciler sosyo-ekonomik tabakalaşma olgusunu gözlemlerler. Mahalle ve şehirle duygusal bir bağ geliştirirler. Mahallenin, şehrin ve ülkenin tarihi hafızasıyla olan ilişkilerini ana dönüm noktası olarak mezarlık üzerinden incelenebilir (Lambrou & Manesis, 2021). Bu bağlamda Otterbein Mezarlığına defnedilen 21 ABD gazisini anmak için mezarlık ziyaretine karar veren öğretmenler öğrencilerle gerçekleştirecekleri bu ziyareti proje şeklinde yapmaya karar vermişlerdir. Projenin ilk adımı olarak Westerville Kütüphanesi ziyaret edilerek o döneme ait gazete kupürü ve fotoğraflardan gazilerin katılmış oldukları savaşlar hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. İkinci adımda öğrenciler tarih kitaplarında yer alan resim ve sözcükleri canlandırmaları istenmiştir. Tarihi canlandırmalar sayesinde öğrenciler, yerel kahramanların kişisel yaşamlarını tanıma, ulusal ve dünya tarihinde yaşanan olaylarla bağlantılar kurma fırsatı elde etmişlerdir. Üçüncü adımda öğrenciler sanki bir gazi ile yüz yüze görüşüyormuş gibi soru sormaya teşvik edilerek öğrencilerin geçmişle temas kurmalarına yardımcı olundu. Öğrenciler gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmış oldukları sorular ise şu şekildedir: “Savaşta solucanlı zorunda mıydınız? Hangi okula gittin? Çocukken Westerville’de telefon kullandınız mı? Evcil hayvanın var mıydı? Çocukken ne tür oyuncaklarla oynardın?” Gaziler bu soruları elbette cevaplayamadı. Ancak öğretmenler Amerika’da çocukların hayatlarının yıllar içinde nasıl değiştiğine şahit oldular. Projenin son adımında öğrenciler mezarlık ziyareti gerçekleştirdiler. Ziyaret sırasında öğrenciler süreç boyunca yapmış oldukları çalışmalardan hazırladıkları hatıra defterini ve yazmış oldukları methiyeleri gazilere ithaf ettiler. Çalışma sonucunda öğrenciler geçmiş ile gelecek arasında köprü kurmaları sağlanarak gazilerin hayatlarının kendi hayatlarıyla nasıl bağlantılı olduğunu görmeleri bakımından önemlidir (Downey, 2008).

Mezarlıklar yerel tarihin tanıkları oldukları gibi, söz konusu toplumun kültürel ve dini kimliğini sanat tarihini, efsanelerini, hikayelerini de ortaya çıkarır. Dünyanın dört bir yanına dağılmış, geçmiş ve modern toplumların yaşam ve ölüm algıları hakkında büyüleyici bilgiler veren çok sayıda kendine özgü mezarlık vardır. Örneğin; Romanya’nın Sapenta kentindeki halen faal olan Merry Mezarlığı’nda ölümler, ölen kişinin hayatıyla ilgili resim ve ayetler içeren oyma haçlarla onurlandırılır. 16. yüzyılda yok olan Çinli Bo kabilesi, ölümlerini sarp kayalıklardan sarkan tabutlara gömerdi. Tana Toraja, Endonezya, altı hafta boyunca sürekli şarkı söyleme ve dans eşliğinde domuz ve bufalo katliamları da dahil olmak eksantrik cenaze törenlerinden bazılarını sahiptir (Pecsek, 2018). Mezarlıklar, on yıllar hatta yüzyıllar önce meydana gelenlerin açıklayıcı bir görüntüsü niteliğindedir. Mezarlık ziyareti ile öğrenciler ölüm oranlarının arttığı tarihleri öğrenebilir. Doğum ve ölüm tarihlerini analiz ederken, öğrenciler nüfus çalışmalarına bir giriş niteliğinde olabilecek

yaşam süreleri hakkında sorular sormaya başlayabilirler. Bu tarihlerde yerleşim yerinde yaşanan olaylar neler olabilir? Savaş, doğal afet ya da salgın hastalık mı vardı? Mezarlıkta birkaç yüzyıla ait mezarlar var mı? Sadece bir veya farklı etnik köken, din vb. vatandaşlara ait mezarlar mı var? Belirli bir mezarlık bu dönemin sosyal bilgiler öğretim programıyla özellikle iyi bir şekilde bağlantılı olabilir mi? Sorularını cevaplayarak içeriği anlamlı hale getirerek bilimsel okuryazarlık becerilerini geliştirebilirler. Çünkü mezarlıklar, öğrencilerin dinleme, cevaplama, soru formüle etme, yorumlama tartışma mekanizmalarını uygulamaya koymalarının yanında (Groce vd., 2013) kendi yerel tarihleri hakkında bilgi edinmeleri için birincil tarihi kaynaklara ulaşma olanağı sunar (Hegediş & Hus, 2020).

Birincil tarihi kaynaklara örnek olarak eski mezar taşlarının fotoğrafları verilebilir. Fotoğraflar çağdaş anlamda zengin bir tarihi simgeler. Öğrenciler toplumlarının geçmişte yaşamış oldukları olay ve olguları fotoğraflar ile keşfederek tarihi yeniden canlandırılmasını sağlar. Çünkü fotoğraflar bireylerin, tarihteki olayların ve kelimelerin ötesinde yer alabilir. Tarihi bir hikaye minimum kelime dağarcığı ile fotoğraflarla anlatılabilir. Çünkü fotoğraflar tarihi kelimelerin, bireylerin ve sahnelerin anlatamadığı birçok sözcüğü içerir (Thompson & Williams, 2008). Fotoğraflar mezarlık ziyaretinden bilgi almak ve toplamak için mükemmel bir yoldur. Fotoğraflar öğrencilerin yerel mezarlıkta hangi malzemelerin kullanıldığını belirlemek için mezar taşlarını en yaygın olarak kullanılan kayaçların kumtaşı, mermer, kireçtaşı, sabuntaşı ve granit gibi kaya örneklerinin birbiriyle karşılaştırılmasını sağlar. Kaya türleri belirlendikten sonra, öğrenciler fiziksel ve kimyasal özelliklerin belirli mezar taşlarını hava koşullarına ve bozulmaya nasıl daha yatkın halde olabildiğini karşılaştırabilir. Öğrencilerin gözlemleri, araştırmaları ve analizleri onların en iyi kayayı bulmasını sağlar (Groce vd., 2013). Bu bağlamda birincil kaynaklar grubu olan mezarlıklar, tarihin önemli, derinleştirici ve genellikle kafa karıştırıcı bir dönemine tanıklık ettiği için öğrencilere araştırma ve eleştirel düşünme becerisi kazandırabilir.

Eleştirel düşünme, kanıtlar toplamayı, analiz yapmayı ve bazı durumlarda yasal sonuçlar çıkarmayı gerektirir. Eleştirel düşünmeyi öğrenen ve uygulayan öğrenciler, karşılaştıkları birincil kaynak durumunda olan materyali tarihsel bağlama yerleştirerek zaman çizelgesi düzenlemeyi, etkili bir yöntem belirlemeyi ve olayların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu görmeyi öğrenir. Örneğin; öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yapılan okul dışı öğrenme etkinliğinde Kızılderililerin yurtlarından çıkarılmasını protesto eden Steubenville, Ohio'lu Hanımlardan Anıtına yapılan ziyarette öğrenciler birincil kaynak olan anıtla ilgili hem açıklayıcı hem de kafa karıştırıcı sorularla karşılaşarak eleştirel düşünme pratiğini geliştirmişlerdir. Öğrenciler, öğretmen tarafından hazırlanan bir analiz aracını veya belki de öğrencilerin kendi kendilerine soru sormaya yönlendirilebilecekleri birkaç kritik soruyu ortaya çıkarmıştır. Bu sorular; Steubenville, Ohio'nun Hanımları kimlerdir? Anıtı kendileri mi yazdılar? “Anıt” nedir? Bu anıtın herhangi bir etkisi oldu mu? Bayanlar'ın tam olarak hangi Yerli Amerikalılar olduğunu belirleyebilir miyiz? Şeklindeki sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilmek istenmiştir (Buswell, 2017). Öğrenciler ile yapılan mezarlık ziyareti onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin yanında tarihi yeniden canlandırmak için yapılabilecek etkili bir yöntemdir (Downey, 2008). Tarihin yeniden canlandırılması kapsamında Kissling (2010), tarafından kaleme alınan “Cemeteries: Alive with Learning” öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımını sağlarken öğrencileri standart testlere etkin bir şekilde hazırlayan yaratıcı ve heyecan verici disiplinler arası yaklaşımla ele alan harika bir kitaptır. Biraz alışılmışın dışında olsa da Cemeteries: Alive with Learning, merak uyandıran bir sorgulama yaklaşımı konseptidir. Bu kitap gerçek dünya ortamında matematik, fen ve sosyal bilgiler hakkında bilgi edinmek için inanılmaz bir fırsat sunmaktadır. Kitap uzun vadeli başarılı bir mezarlık projesinin geliştirilmesi ve yerleştirilmesini tanımlamaktadır. Mezarlık temelli çalışmaların planlamasına yardımcı olacak bilgi, fikir ve öneriler sunmaktadır. Cemeteries: Alive with Learning,

genç ergenlerin sınırsız enerjisini, doğal merakını, yaratıcılığını ve 21. yüzyıl becerilerini öğrenmek ve uygulamak için genişleyen beceri setlerini kanalize etmek için pratik, test edilmiş stratejiler sunar. Gerçek verileri analiz edip yorumlarken öğrencilerin iletişim ve eleştirel düşünme yetkinliklerini artırır. Mezarlıklar matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve dil sanatlarına hizmet ederek öğrenme üzerine belirli bölümler içeren disiplinler arası bir kitaptır (Middleweb, 2013).

Öğrencilerde okul dışı öğrenme yoluyla disiplinler arası öğrenmeyi gerçekleştirmek adına yapılan çalışmalardan biri de Mississippi'de öğrenim gören öğrenciler dünyayı ve çevrelerini anlamlandırabilmeleri için, yaşamlarını sürdürdükleri medeniyette yaşanan olayları, kahramanları tanımaları ve dersi ilgi çekici kılmak için tarihsel bir mezarlığa okul dışı öğrenme gerçekleştirilmiştir. Parklarda, sosyal alanlarda görülen anıtların arkasında gizli olan anlamların öğrenciler tarafından kavramaları istenmiştir. Anıtlar bir ulusun kültürünü, değerlerini, siyasi-tarihi bilgilerinin yansıtır (Craven vd., 2011). Çünkü her toplum mezarlıklarına kendi algısını zaman içinde şekillendirmiştir. Bu algılar, karmaşık bir inanç ve gelenekler ağının parçasıdır (Stroebe & Schut, 2001). Mezarlık tabelalarının duvarlarında, patikalarında ve mezarlık yazılarında şehirde izlenen tabelalardan, şehirlerin tarihi hakkında çok şey söyleyebilir. Şehrin her yeri gibi mezarlıkların da kendi iletişim mekanizmaları vardır (Huerta, 2016). Mezar taşları, üzerine yazılan sözler, simgeler ve şekiller yoluyla bireylerle iletişime girmekte, yaşayan ve mezarlığı ziyaret eden bireylere doğum yeri, kimliği, cinsiyeti, ekonomik ve sosyal durumu, dilekleri, ölüm nedeni ve yaşarken yaptığı faaliyetler konusunda bilgi vermektedir (Kulu, 2009). Bu tipografik zenginliğe daha çok mezar taşlarına işlenmiş metinlerde ve nişleri örten levhalarda rastlanmaktadır (Huerta, 2016).

Mezar taşlarına yazılan sözlerin bir kısmının halk ozanlarından, şairlerden ve aşıkların eserlerinden esinlenerek ya da birebir aktararak yazıldığı görülmektedir. Bu bağlamda mezarlıklar yalnızca bir ulusun değil, daha ayrıntılı olarak bir şehrin, hatta bir köyün geçmişten günümüze süregelen ve değişen edebi zevkini yansıtmaktadır (Kulu, 2009). Grafik mesajların çoğunda olduğu gibi, bu tür yazıtlar, metinlerin aktardığı gerçek anlamın hâkim olduğu dekoratif bir yüzey olarak değil, estetik ve kültürel aktarım kanalı olarak ele alınmalıdır. Mezarlıklar duyu yüklü mekanlardır. Hafıza parçacıklarıyla doludurlar (Huerta, 2016). Aşınmış taştan deşifre edilen mezardaki yazılar, öğrencilere geçmişle bugün arasında somut bir bağlantı kurmalarını sağlar. Yerel bir mezarlığa yapılan geziye deneyimlenen dokular, sesler ve kokular geçmişi algılamayı kolaylaştırarak öğrencilerin deneyim kazanmalarını sağlar. Mezar taşında yer alan yazının ardındaki duyu ve özen, pahalı bir taşın maliyeti ve yakındaki bir mezara gömülen aile, öğrencilere aile hayatı, sınıf ve ekonomi ile ilgili kazanımlar sağlamaktadır (Limberg, 2021). Mezarlıklar coğrafya öğretim programı için de bir kazanç niteliğindedir. Mezarlıkta "barındırılan" kişiliklerin kökeni ve mahalle, şehir, ülke ve dünya arasında gelişen etkileşimleri ayırt eder. Öğrenciler ayrıca haritaları kullanabilir ve oluşturabilir ve mekânın sembolik temsilinin temel özelliklerini tanıyabilir (Lambrou & Manesis, 2021). Öğrencilerin yaptığı sosyal bilgiler etkinliklerinden biri de mezarlığın haritasını yerinde çizmektir. Öğrencilerin bazıları tüm mezarlığın ana hatlarını çizerken, bir kısım öğrenciler mezarlığın daha ayrıntılı haritalarını çizebilir. Haritalar, kasabadaki en eski yerleşimcilerin bazılarının mezarlarını belirlediği için öğrencilerin aile mirasını izlemelerine yardımcı olur (Groce vd., 2013). Öğrenciler mezarlık sanatının resimlerini, biçimlerini ve sembollerini tanıyıp yarattıklarından, mezarlıklar görsel sanatlar öğretim programı ile ilişkilendirilir (Lambrou & Manesis, 2021). Her mezarlığın karakteri, belirli bir hafızayı kaydetmek için kullanılan estetik modları ve üslup araçlarını belirler. Mezarlıklar görsel peyzajının bir parçasıdır ve yazılı kelimenin sanatsal değerini taşır (Huerta, 2016).

Mezarlığın doğal peyzajı, yeşil alanları, kesişen patikaları, etrafa saçılmış bankları, mimariyle bütünleştiği estetik zevki göze çarpar (Pecsek, 2018). Mezarlığı öğrenciler estetik olarak değerlendirirler. Estetik akımları tanırlar, onları tarihsel bir bağlama yerleştirir ve kendilerini resim,

heykel, kolaj ve video aracılığıyla sanatsal olarak ifade ederler. Öğrenciler aktif yurttaşlar olarak kamusal alanlardaki sanat kavramını ve değerini algılayarak onu koruma ihtiyacının farkına varırlar (Lambrou & Manesis, 2021). Kamusal sanat, öğrencileri tarihsel, coğrafi ve yurttaşlık becerilerinden yararlanan araştırma projelerine dahil etmek için kullanılabilir. Mezarlıklarla ilgili tartışmaları tarihsel bağlamda keşfetmek, öğrencilerin zaman içindeki sürekliliği ve değişimi anlamalarına yardımcı olabilir. Bu tür sanat eserlerine uygulanan mevcut anlamlar, geçmişte onları inşa edenler ve onların inşasına karşı çıkanlar için taşıdıkları anlamdan farklıdır. Mezarlıkları, şehirlerin ve kasabaların kimliğini temsil etmek için nasıl kullanıldığını keşfetmek, öğrencileri coğrafya ile ilgili uzamsal düşünmeye sevk ederek disiplinler arası ilişkilendirme sağlar (Gibson & Reich, 2017).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğrenciler için anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri sağlayan, ilgi, heyecan ve motivasyonu artıran okul dışı öğrenme ortamlarında yerin seçimi önemlidir. Bu bağlamda mezarlıklar öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Çünkü mezarlıkların eğitici, estetik, eğlendirici ve disiplinler arası öğrenmeyi sağlayıcı yönü bulunmaktadır. Mezarlıklar bilimin, tarihin, sanatın bir arada bulunduğu ortamlardır. Okul dışı öğrenme ortamı olarak mezarlıklara yönelik daha önce yapılan araştırmalara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Cresnar (2011), okul dışı öğrenmelerde uygun ortam seçimi hem bilginin sürdürülebilirliği hem de öğrencilerin birden çok beceriyi edinebilmeleri bakımından önemli olduğu belirtilmiştir. Roth (2006), saha çalışmalarını etik ve ahlaki değerlerle ilişkilendirirken; Rios & Brewer (2014), okul dışı öğrenmeler öğrencilerde bilimsel konu bilgisi, tutumları ve ekolojik farkındalıkları üzerinde de olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Hegediş & Hus (2020), mezarlıkların öğrencilerin sosyal, kültürel ve doğal çevre hakkında bilgi edinebilecekleri bir yer olduğu ifade edilmiştir. Kear (2009), mezarlıkların, halkın kültürünü ve geleneklerini yansıtan açık hava müzeleri olduğu belirtilmiştir.

Mezarlıkların tarih konularının öğretiminde kullanılması öğrencilerin, bu konuları daha iyi anlamalarına, kavramları somutlaştırmalarına ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Mezarlıklar tarihin tanıkları oldukları gibi, söz konusu toplumun sanat tarihini, efsanelerini, hikayelerini, kültürel ve dini kimliğini ortaya çıkarır. Öğrenciler mezarlık sanatının resimlerini, biçimlerini, sembollerini ve taş kesmeleri tanıyacaklarından dolayı mezarlıklar görsel sanatlar ile ilişkilendirilebilir. Mezarlıkların planlama, tasarım, yapım ve sanat adımlarında ölçek, mimarlık, mühendislik, oran bilgisinin öğrenciler tarafından görülmesi matematik disiplini ile ilgili kavramların daha kolay somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. Öğrenciler mezarlık yapımında kullanılan kayaçları gözlemleyerek hangi kayacın daha dayanıklı olduğunu fark etmeleri, göç ve ölüm oranları gibi konularda veri toplamaları, mezarlığın haritasını çizmeleri coğrafyaya yönelik bilgi ve becerilerini artırabilir. Öğrencilere çeşitli disiplinlerin öğrenilmesinde fayda sağlayabilen mezarlıklar aynı zamanda birincil veri kaynağı olan ortamlardır. Öğrencilerin birincil kaynaklarla çalışarak kanıtlar toplamaları, kaynakları yorumlamaları, değerlendirmeleri eleştirel düşünme ve araştırma becerilerinin gelişmesini sağlayabilir. Pliberšek & Vrban (2019), öğrenciler anıtları ve tarihi geçmişleriyle eski bir şehir mezarlığı olan Aviles'teki Cariona belediye mezarlığında dönem projesi gerçekleştirmişlerdir. Tarihsel araştırmalar, sembol tasvirleri ve sanatsal yorumlara kadar birçok konuda araştırma yaptılar. Araştırmada sanat, gelenek, kültür ve tarihi gerçeklerle ilgili zengin sonuçlara ulaşılmıştır. Haines-Young & Potschin (2018), mezarlıkların öğrencilere kültürel, manevi, entelektüel hizmetler sunmanın yanında, öğrencilere deneyimsel öğrenme fırsatı veren ortamlar olduğu tespit edilmiştir. Howard & Smith (2016), okul dışı öğrenme ortamı olarak mezarlık ziyaretiyle öğrencilerin mezar taşı sembollerini anlama, harita okuma, tarihsel araştırmalarda mezar taşlarını kullanma, zaman çizelgesi oluşturma, sanat eserlerini inceleme, şiir okuma ve anlama gibi becerileri kazanabilecekleri ifade edilmektedir. Nordh & Evensen (2018), mezarlıklar sunmuş oldukları sakin ve ruhani ortamın yanı sıra, kültürel miras

değerlerinin var olduğu ve insanın doğayla buluştuğu yerler olduğu ifade edilmiştir. Pliberšek & Vrban (2019), Öğrenciler mezarlıklarda farklı konu içeriklerini birbirine bağlayarak ve yorumlayarak birçok beceriyi aynı yer ve zamanda öğrenmelerini sağlayan ortamlar olabileceği belirtilmiştir. Sonuçlar araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir.

Öğretmenler öğrenciler ile mezarlık eğitiminin temel alındığı saha temelli bir araştırma projesi gerçekleştirebilirler. Okul dışı öğrenme ortamı olarak mezarlıklar öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılabilir. Mezarlıklar disiplinler arası öğrenmenin etkili yollarından biri olabilir. Anıt mezarlara, uygun olan belirli gün ve haftalarda (18 Mart gibi) okullar geziler düzenleyebilir. Mezarlıkları sadece bir mezarlık olarak algılamanın aksine kültürel bir miras olarak yerleşik bir imaja oturtulmasını sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Mezarlıklar entegre programlarla yenilikçi bir eğitim ortamına dönüştürülebilir. Mezarlığın bir kültürel miras yeri olarak öğrenciler tarafından erken deneyimlenmesi, daha sonraki yaşamlarında mezarlıklara karşı olumlu çağrışımlara yol açabilir. Çalışmamız, araştırmacılar tarafından mezarlık eğitimi ile ilgili yapılacak olan daha kapsamlı araştırmalar için katkı sunabilir.

#### Kaynakça:

- Austin, H. M. & Thompson, K. (2014). Historical thinking: Examining a photo of newsboys in summer, 1908. *Social Studies and the Young Learner*, 27(2), 29-32.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Borsos, E., Patocska, M. & Boric, E. (2018). Teaching in nature? Naturally! *Journal of Biological Education*, 52(4), 429-439.
- Buswell, C. (2017). Using the Indian Removal Act to teach critical thinking. *Social Education*, 81(6), 346-351.
- Craven, J., Sumrall, W., Moore, J. & Logan, K. (2011). A monumental lesson: What historical structures can tell us. *Social Studies and the Young Learner*, 23(4), 17-21.
- Cresnar, A. (2011). *Pomen terenskega dela pri pouku biologije*. [The importance of field work in the teaching of biology] Radovljica: Didakta.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning*. Phoenix, Ariz: American Council in Education/Oryx Press.
- Dimopoulou, M., Kirdi, K. & Svoronou, E. (2018). *The child, the city and the monuments*. Guide to educational activities for Primary Education. Athens: Technopolis of the Municipality of Athens and Piraeus Group Cultural Foundation.
- Downey, L. B. (2008). A century of veterans. *Social Studies and the Young Learner*, 21(2), 25-27.
- Evensen, K. H., Nordh, H. & Skaar, M. (2017). Everyday use of urban cemeteries: a Norwegian case study. *Landscape Urban Plan*, 159, 76-84.
- Filer, P. & Roth, C. (2009). Cemetery studies curriculum materials for social studies classes. [<https://www.historylink.org/Content/education/downloads/Oral%20History%20Curriculum.pdf> 21.07.2022] tarihinde erişilmiştir.
- Finnish National Board of Education [FNBE] (2014). National core curriculum for basic education. Helsinki: FNBE.
- Gibson, M. T. & Reich, G. A. (2017). Confederate monuments: Heritage, racism, anachronism, and who gets to decide? *Social Education*, 81(6), 356-361.
- Greene, M. (2008). *Rest in peace: A history of American cemeteries*. Twenty-First Century Books.
- Groce, E., Wilson, R. & Poling, L. (2013). "Tomb it may concern": Visit your local cemetery for a multidisciplinary (and economical) field trip. *Social Studies and the Young Learner*, 25(3), 13-17.
- Haines-Young, R. & Potschin-Young, M. (2018). Revision of the common international classification for ecosystem services (CICES V5. 1): a policy brief. *One Ecosystem*, 3, e27108.



- Hegediş, P. J. & Hus, V. (2020). Cemetery as an Opportunity for Learning outside the Classroom. *Creative Education*, 11(12), 2660.
- Howard, B. & Smith, R. (2016). Research & investigation project: A grave undertaking. [<https://www.archaeologychannel.org/resources-guide/teacher-resources/195-lesson-plans/2081-memorial-hall-museum-online-r-i-p-a-grave-undertaking>] 22.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Huerta, R. (2016). The cemetery as a site for aesthetic enquiry in art education. *International Journal of Education through Art*, 12(1), 7-20.
- Kear, M. (2010). *In Reverence: A Plan for the Preservation of Tolomato Cemetery*. St. Augustine: Florida.
- Kulu, M. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler eğitiminde mezarlıkların ve şehitliklerin kullanılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lambrou, C. & Manesis, N. (2021). The utilization of the first cemetery of athens in the educational process: Primary education's students perceptions. *European Journal of Education Studies*, 8(11), 356-382.
- Limberg, M. (2021). Tombstone, pink cemetery, mansfield, CT. *Detours: Social Science Education Research Journal*, 2(1), 79-80.
- Nordh, H. & Evensen, K. H. (2018). Qualities and functions ascribed to urban cemeteries across the capital cities of Scandinavia. *Urban forestry & urban greening*, 33, 80-91.
- Pecsek, B. (2015). City cemeteries as cultural attractions: Towards an understanding of foreign visitors' attitude at the national Graveyard in Budapest. *The Central European Journal of Regional Development and Tourism*, 7(1), 44-61.
- Pliberšek, L. & Vrban, D. (2019). Cemeteries as cultural heritage: implementing the model of cemeteries-cultural heritage as education environment. *Mednarodno inovativno poslovanje= Journal of Innovative Business and Management*, 11(2), 22-31.
- Rigo, K. F. (2014). Graveyard at school: Death and cemetery may take place in the school? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3740-3743.
- Rios, J. M. & Brewer, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Applied Environmental Education & Communication*, 13, 234-240.
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory.
- Roth, W. M. (2006). Scientific Literacy. In K. Tobin (Eds.), *Teaching and Learning Science – A Handbook*. London: Praeger, 1, (69-78).
- McClymont, K., & Sinnett, D. (2021). Planning cemeteries: Their potential contribution to green infrastructure and ecosystem services. *Frontiers in Sustainable Cities*, 3, 789925.
- Meydan, A. & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.
- Middleweb. (2013). Cemeteries: Alive with learning. [<https://www.middleweb.com/8414/cemeteries-alive-with-learning/>] 21.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Nakou, E. (2001). *Museum: Us, things and culture*. Athens: Island.
- Oğuz Haçat, S. & Topal, M. (2021). A study on out-of-school social studies teaching analysis study. T. Çetin – H. Özüdoğru – H. Kara (Eds.), V. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi bildiriler kitabı içinde (s. 404-413). Ankara: Türk Kooperatifçilik Kurumu Yayınları.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Stroebe, M. S. & Schut, H. (2001). Models of coping with bereavement: A review. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 375-403). American Psychological Association.
- Waite, S. (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. London: SAGE.
- Waite, S. (2019). *Outdoor learning research: Insight into forms and functions*. Abingdon: Routledge.



- Thompson, S. & Williams, K. (2008). Using photography to tell a story. *Social Studies and the Young Learner*, 20(3), 18–21.
- Tokcan, H. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenme teorileri. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.) içinde, *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 15-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Zafeirakou, A. (2000). Museums and schools: Dialogue and collaborations, representations and practices. In A. Zafeirakou (Ed.), *Museums and Schools: Dialogue and Collaborations, Representations and Practices* (pp. 17-34). Athens: Typothito / George Dardanos.

## EK 1 Bir Mezarlık Ziyareti

**Kullanılacak araç ve gereçler:** Fotoğraf makinası, kağıt, kalem.

### Ziyaret Öncesi

Yerel bir mezarlığa ziyaret gerçekleştirilmeden önce öğretmen öğrencilere gezinin içeriği ve işleyişi hakkında bilgi verebilir. Öğrencilere gezilecek mezarlık hakkında araştırma yapmaları istenebilir.

### Ziyaret

Mezarlık gezinde öğretmen öğrencilere çalışma kağıtlarını dağıtır. Öğrencilerden çalışma kağıdında yer alan soruları mezarlığı gezerek cevaplamaları istenir. Sorular şu şekildedir:

1. Mezar taşları üzerinde yer alan motif, sembol ve süslemelerin resmini çiziniz?
2. Size ilginç gelen mezar taşlarının fotoğrafını çekiniz?
3. Mezar taşlarının üzerinde yer alan şiir veya metinleri yazınız?
4. En eski ve en yeni mezar taşlarını belirleyerek aralarındaki farkları bulunuz?
5. Mezarlık yapımında hangi kayaç türlerinin kullanıldığını belirtiniz?
6. Mezarlık yapımında kullanılan kayaç türlerinden fiziksel ve kimyasal özellikleri bakımından hava koşullarına en dayanıklı olan kayaç türünü belirtiniz?
7. Ölüm tarihlerini analiz edilerek en fazla ölümün yaşandığı yılda doğal afet, savaş veya salgın hastalık olup olmadığını belirtiniz?
8. Mezarlığın haritasını çiziniz?

### Ziyaret Sonrası

Öğrenciler mezarlık ziyareti sonrası çalışma kağıtlarına almış oldukları notları birbirleriyle karşılaştırarak sınıf içi tartışma etkinliği yapabilirler.

Kütüphane kaynaklarını kullanarak çalışma kağıdında yer alan 6. ve 7. Sorulara cevap arayabilirler.

Öğrenciler yazılı bir raporla bulgularını öğretmenlerine sunabilirler.

# Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleğine Yönelik İnanç Algıları ile Kişisel-Mesleki Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İsa DOĞAN<sup>1</sup>

Yakup AKYEL<sup>2</sup>

Melike Nur AKGÜL<sup>3</sup>

Pınar KARACAN DOĞAN<sup>4</sup>

Gönderim Tarihi: 28.09.2023

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

## Öz

Bu araştırmanın amacı, özel yetenek sınavına giren adayların beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç algıları ile kişisel-mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin analiz edilerek, incelenmesidir. Yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Fan vd., (2018) tarafından geliştirilen ve Doğru vd. (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleğine Yönelik İnanç Ölçeği (BESÖMİÖ)" ile Kazu ve Demiralp (2017) tarafından geliştirilen "Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği (KMYAÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 yılı Karabük Üniversitesi Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun özel yetenek sınavına katılan adaylardan 124'ü kadın, 149'u erkek olmak üzere toplam 273 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak frekans, yüzde dağılımları, ikili gruplar için t-Testi, çoklu gruplar için tek yönlü varyans analizi ve ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçekler arası korelasyon sonuçlarına göre; katılımcıların beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç düzeyleri ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, değişkenler açısından incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler** Özel yetenek sınavı, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, Kişisel-mesleki yetkinlik

## Examining the Relationship Between the Belief Perceptions and Personal-Professional Competency Levels of Candidates Participating in Special Talent Examinations for Physical Education and Sports Teaching Profession

### Abstract

The aim of this study is to analyze and examine the relationship between the belief perceptions of candidates participating in special talent examinations and their personal-professional competency levels in the field of physical

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: İsa Doğan, Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Karabük, Türkiye, isadogan33@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4132-3274

<sup>2</sup> Yakup Akyel, Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir, Türkiye, yakyel1071@outlook.com, ORCID ID: 0000-0003-3013-2939

<sup>3</sup> Melike Nur Akgül, Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Eskipazar Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Özel Güvenlik ve Koruma Programı, Karabük, Türkiye, nurakgul@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3842-1973

<sup>4</sup> Pınar Karacan Doğan, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, pinarkaracan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2654-2751

education and sports teaching. The relational survey model was employed as the research methodology. The data collection tools used in the study were the "Belief Scale for Physical Education and Sports Teaching Profession (BSPESTP)" developed by Fan et al. (2018) and adapted into Turkish by Doğru et al. (2019), as well as the "Perceived Personal-Professional Competencies Scale (PPPCS)" developed by Kazu and Demiralp (2017). The research sample consisted of 273 voluntary participants, including 124 females and 149 males, who participated in the special talent examination of the Hasan Doğan School of Physical Education and Sports at Karabük University during the 2022-2023 academic year. In the evaluation of research data, statistical methods such as frequency distributions, percentage distributions, t-Test for binary groups, one-way analysis of variance for multiple groups, and Pearson Correlation analysis were utilized. According to the inter-scale correlation results, a moderate positive relationship was observed between participants' belief levels in the field of physical education and sports teaching and their perception levels of personal-professional competencies. Findings obtained from the research indicated no significant differences when examined in terms of variables.

**Key Words:** Special talent exam, Physical education and sports teaching, Personal-professional competence

## Giriş

Öğretmenlik, insanlık tarihi kadar eski bir olguya dayanmasına rağmen, bu mesleğin resmi bir statü kazanması tarihsel açıdan oldukça yeni bir gelişmedir. İnsanların bilgi sahibi ve bilgisiz arasındaki ilişkisi, zaman içinde bireyleri öğretmeye ve öğrenmeye itmiştir; daha sonra bu süreç, öğretmen-öğrenci ilişkisi olarak şekillenmiştir. Çağdaş bir toplumda ise eğitimin en önemli unsurlarından biri hiç şüphesiz öğretmendir. Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Tekişik, 2004). Günümüzde ise öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanı anlamına gelmektedir (Sandıkçı, 2011). Bireyler, öğretmenlik mesleğini seçme kriterlerini çeşitlendirebilmektedirler. Bu kriterler; sosyalleşme, kişilerarası ilişkiler, etik değerler, çocuklarla çalışma arzusu, topluma katkıda bulunma ve entelektüel tatmin gibi faktörlerden oluşmaktadır (Mori, 1965; Watt ve Richardson, 2012).

Sadece bilgi aktarmakla sınırlı olmayan genel anlamda öğretmenlik mesleği, aynı zamanda öğrencilere değerler, sorumluluklar ve sosyal beceriler kazandırmayı amaçlayan bir meslektir. Tüm öğretmenlik alanlarında olduğu gibi beden eğitimi öğretmenlerine yönelik olarak da öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri ve dersin verimli işlenmesini sağlayarak, öğrencilerin keşfedilmeyi bekleyen becerilerinin karakteristik yapısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Demirhan ve Altay, 2001).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve inançlar sadece öğretmenlik hayatı için değil aynı zamanda pedagojik bilgilerini de etkilemektedir (König ve Rothland, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin tutum ve inançları ile beslenen davranışlarının niteliği oldukça önemlidir (Üstüner, 2006). Tutumlar geniş ve kapsamlı bir kavram olup inançlardan farklı olmakla beraber insan topluluklarına karşı bireyin tepkilerindeki etkileri ifade etmektedir (Robbins, 1994; Tezbaşaran, 1997). İnançlar, bireylerin kendi dünyalarının bir yönü ile ilgili algılarının ve tanımlarının meydana getirdiği sürekli duygular ağıdır. Birey çoğu durumda bireysel ilkelerinin kaynağı olmakla beraber bilgi, kanaat ve inançlarını açığa vurmaya istediği zaman bunu davranış ve tutumlarıyla belli eder (Eren, 2000). Esas olarak fiziksel gelişim amacının ön planda tutulduğu beden eğitimi ve spor aktiviteleri içerisinde ise öğrencilerin günlük hayata transfer edebilecekleri uygun davranış biçimleri öğretmenler tarafından kasıtlı olarak uygulanmalı ve pekiştirilmelidir (Yıldıran ve Yetim, 1996). Bu anlamda öğretmen adaylarının sürecin başlangıcından itibaren mesleğe olan inançları önemlidir (Bergmark vd., 2018). Bu yüzden hem genel olarak hem de özel

olarak beden eğitimi ve spor öğretmeninin kendisini işine adanmış ve işine odaklanmış olması beklenir, böyle bir öğretmenin öğrencileri tarafından model alınması daha olasıdır (Başar, 2001).

Eğitim kurumlarının kalitesinin artırılması ve öğrencilerin istenilen düzeyde başarıya ulaşabilmesi için öğretmen yeterliklerinin ve yetkinliklerinin yüksek olması gereklidir (Köksal, 2008). Yeterlilik, bir şeyi yapacak yetiye ve becere sahip olmak demektir. Yeterlilik, sergilenmesi ve sahip olunması gereken birtakım beceriler için zihinsel, bedensel, ön öğrenmeler, tutumlar gibi birtakım özelliklere sahip olunması istenmektedir. Bireylerin öğretmenlik mesleğini icra edebilmesi için temelde birtakım özelliklere; bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerlere sahip olması gerekir. Bunları, öğretmen yeterlilikleri olarak da ifade etmek mümkündür. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, tutum, davranış, bilgi ve becerinin kazanılması, öğretmen yetiştirme süreci kapsamının üç boyutlu olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur (Karip, 2017).

Yetkinlik kavramı ise bir işin belirli aşamalarında ölçülebilir, özel uzmanlık gerektiren bir işin gereksinimlerine odaklanırken kişinin ihtiyaç duyduğu beceri ve davranışlarını nitelikli bir şekilde gerçekleştirdiği görevlere vurgu yapmaktadır. (Allen vd., 2005). Bandura (1986), tarafından sosyal öğrenme kuramının en büyük tanımlarından biri olarak ele aldığı yetkinlik, bireyin becerilerine ne derecede yetkin olduğuyula değil, kendi becerilerine olan kanaati ile alakalıdır (Aydın, 2015). Yetkinlik en genel ifade ile mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları içeren gözlemlenebilir davranışlar olarak ifade edilmektedir (Yetkin, 2006).

Bireyin yetkinlik algısı, güdülenmesini ve performansını pek çok biçimde etkiler (Karakuş, 2017). Hatta mağlubiyetlerden sonra yüksek yetkinlik algısına sahip insanlar daha hızlı toparlanabilirler (Aydın, 2008). Düşük yetkinlik algısına sahip bireyler ise, kendilerine verilen sıkıntılı vazifeleri tehdit olarak algılayarak geri vazgeçmektedir (Köse, 2007). Ayrıca öğretmen yetkinliğinin, öğrencinin başarısını, motivasyonunu ve kendisinin yetkinlik inancını da etkilediği belirlenmiştir (Milson ve Ekşi 2003). Çünkü kaliteli bir nesil ve öğrencide bulunması gereken özellikler nitelikli öğretmenlerle oluşturulmaktadır (Mirzeoğlu vd., 2007).

Öğretmenlik mesleğine alımda ve öğretmenliğe devam etmede hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde bazı problemlerin olduğu ifade edilmiştir (Mulkeen ve Crowe-Taft, 2010). Ülkemizde yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin çalışma koşullarının pekiyi olmadığı ortaya konmuştur. Karip, 2017). Bunun nedenleri olarak çalışma şartlarının iyi olmaması, maaşların yetersiz görülmesi, öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlığının azalması sayılabilir. Bu sebepler ise öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olduğu vurgulanmıştır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Bu bağlamda bireylerin, öğretmenlik mesleğine yönelik yetkinliklerini artırmak için sürekli gelişim faaliyetlerine erişimleri sağlanmalıdır.

Literatürde öğretmen adayları ile ilgili çalışmaların olup, öğretmen adaylarının beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç algıları ile kişisel-mesleki yetkinlik düzeyleri üzerine yapılmış pek fazla çalışma bulunmadığından konunun önemine dair yapılan araştırmalar da incelendiğinde, farklı çalışma grupları üzerinde yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli adı verilen bir nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Tarama modeli, mevcut ya da geçmişteki bir durumu olduğu gibi tasvir etmeye yöneliktir ve öğrenme süreçleri ile bireyin istenen davranışları kazanmasına yönelik uygulamaları kapsar. Genel tarama yöntemi, geniş bir evrende bulunan çok sayıda öğeyi inceleyerek bu evren hakkında genel bir kanaate varmaya çalışır. Bunun için ya evrenin tamamı ya da bu evrenden alınan bir

örneklem incelenir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki eşzamanlı değişimleri araştırır. Bu modelde, değişkenler arasında bir değişimin olup olmadığı ve eğer varsa bu değişimin nasıl gerçekleştiği üzerinde durulur (Karasar, 2005).

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 2022-2023 yılı Karabük Üniversitesi Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu özel yetenek sınavına giren adayların beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç algıları ile kişisel-mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

### Çalışma Grubu

2022-2023 yılı Karabük Üniversitesi Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun özel yetenek sınavına giren 124 kadın 149 erkek olmak üzere toplam 273 aday oluşturmaktadır.

*Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri*

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	149	54,6
	Erkek	124	45,4
Yaşanılan yer	Köy ve altı yerleşim yeri	29	10,6
	İlçe	63	23,1
	Şehir	79	28,9
	Büyükşehir	102	37,4
Ailenizin kendini tanımladığı gelir düzeyi	Alt	26	9,5
	Alt-Orta	29	10,6
	Orta	133	48,7
	Orta-Üst	51	18,7
	Üst	34	12,5
Anne eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	89	32,6
	Ortaokul mezunu	65	23,8
	Lise mezunu	72	26,4
	Üniversite mezunu	34	12,5
	Lisansüstü mezunu	13	4,8
Baba eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	68	24,9
	Ortaokul mezunu	80	29,3
	Lise mezunu	78	28,6
	Üniversite mezunu	32	11,7
	Lisansüstü mezunu	15	5,5
Lisanslı sporculuk durumu	Var	173	63,4
	Yok	100	36,6
Ailede spor yapma durumu	Var	118	43,2
	Yok	155	56,8
TYT puan durumu	180-240 puan	180	65,9
	241-300 puan	70	25,6
	301 puan ve üzeri	23	8,4
<b>Toplam</b>		<b>273</b>	<b>100,0</b>



## Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmış olup, katılımcıların cinsiyet, yaşadığı yer, ailesinin kendini tanımladığı gelir aralığı, anne ve baba eğitim düzeyi, lisanslı sporculuk durumu, ailede spor yapma durumu ve TYT puan durumu bilgileri toplanmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleğine Yönelik İnanç Ölçeği (BESÖMİÖ): Fan (2018) ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Doğru vd. (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Meslek aşkı ve beden eğitimi ve sporun değeri olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçekte toplamda 12 madde bulunmaktadır. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,909 bulunmuştur. Alt boyutlardan “Meslek Aşkı” boyutu iç tutarlık katsayıları 0,827-0,715 ve “Beden Eğitimi ve Sporun Değeri” boyutu için ise 0,818-0,496 arasında değişmektedir.

Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği (KMYAÖ): Kazu ve Demiralp (2017) tarafından geliştirilmiştir. İletişim-sosyal yetkinliği, öğrenme yetkinliği, alana özgü yetkinliği ve bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinliği olmak üzere dört boyuttan oluşan ölçekte 18 madde bulunmaktadır. Kazu ve Demiralp (2017) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık değerleri; bağımsız çalışabilme-sorumluluk alabilme yetkinliği boyutunda  $\alpha=0.81$ , alana özgü yetkinliği boyutunda  $\alpha=0.85$ , öğrenme yetkinliği boyutunda  $\alpha=0.86$ , iletişim-sosyal yetkinliği boyutunda  $\alpha=0.74$  ve ölçeğin toplamı için  $\alpha=0.91$  olarak bulunmuştur.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına ilişkin yapılan çarpıklık ve basıklık testleri sonrası, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve uç değer sorunu yaratacak bir veriye rastlanmamıştır. Tablo 2’de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin analizinde frekans, yüzde dağılımı, ortalama değerleri, bağımsız örneklem t-Testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyansların eşitliği için hesaplanan anlamlılık değeri ( $p<0.05$ ) olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021).

*Tablo 2. Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri*

	Ölçekler	N	X	S	Min.	Max.	Skw.	Kurt.
BESÖMİÖ	Meslek aşkı	273	25,87 (4,31)	3,86	13,00	30,00	- ,830	,202
	BES’un değeri	273	26,35 (4,39)	3,52	16,00	30,00	- ,886	,386
	Ölçek Geneli	273	52,23 (4,35)	6,69	33,00	60,00	- ,656	-,253
KMYAÖ	İletişim-sosyal yetk.	273	17,51 (4,37)	2,01	13,00	20,00	- ,127	- 1,286
	Öğrenme yetk.	273	21,46 (4,29)	2,94	12,00	25,00	- ,594	,072
	Alana özgü yetk.	273	21,67 (4,33)	2,84	12,00	25,00	- ,631	,197
	Bağımsız çalışabilme yetk.	273	16,49 (4,12)	2,91	9,00	20,00	- ,571	-,364
	Ölçek Geneli	273	77,14 (4,28)	8,48	57,00	90,00	,062	- 1,037

Katılımcılardan elde edilen tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği beden eğitimi ve sporun değeri (4,39) alt boyutunun en yüksek; meslek aşkı (4,31) alt boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği iletişim-sosyal yetkinlik (4,44) alt boyutunun en yüksek; bağımsız çalışabilme yetkinliği (4,12) alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeklerin geneli ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu ve normallik varsayımını sağladığı söylenilebilir.

### Bulgular

**Tablo 3.** Ölçekler arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon analizi sonuçları

		KMYAÖ
BESÖMİÖ	r	0,41
	p	,000*

\*p<,05 Kategoriler: 0-0,30=Düşük ilişki; 0,40-0,60= Orta düzeyde ilişki; 0,70-1,00= Yüksek düzeyde ilişki

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların Beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançları arttıkça kişisel-mesleki yetkinlik algılarının da artış gösterdiği söylenilebilir.

**Tablo 4.** Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

		Cins.	N	X̄	S	t	sd	p
BESÖMİÖ	Meslek aşkı	Erkek	149	26,07	3,59	0,95	271	,351
		Kadın	124	25,62	4,16			
	BES'un değeri	Erkek	149	26,52	3,30	0,83	271	,404
		Kadın	124	26,16	3,77			
Ölçek Geneli	Erkek	149	52,59	6,22	0,97	271	,329	
	Kadın	124	51,79	7,22				
İletişim-Sosyal yetk.	Erkek	149	17,41	2,01	0,86	271	,386	
	Kadın	124	17,62	2,03				
KMYAÖ	Öğrenme yetk.	Erkek	149	21,44	2,97	0,11	271	,909
		Kadın	124	21,48	2,91			
	Alana özgü yetk.	Erkek	149	21,82	2,87	0,94	271	,347
		Kadın	124	21,50	2,80			
Bağımsız çalışabilme yetk.	Erkek	149	16,28	3,07	1,32	271	,188	
	Kadın	124	16,75	2,70				
Ölçek Geneli	Erkek	149	76,96	8,06	0,38	271	,701	
	Kadın	124	77,36	8,98				

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 5.** Katılımcıların lisanslı sporculuk durumu değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

	Lisans	N	X̄	S	t	sd	p	
BESÖMİÖ	Meslek aşkı	Var	173	25,98	3,98	0,62	271	,534
		Yok	100	25,68	3,65			
	BES'un değeri	Var	173	26,34	3,65	0,11	271	,912
		Yok	100	26,39	3,30			
	Ölçek Geneli	Var	173	52,32	6,84	0,30	271	,764
		Yok	100	52,07	6,46			
İletişim-Sosyal yetk.	Var	173	17,56	2,03	0,57	271	,564	
	Yok	100	17,42	1,99				
Öğrenme yetk.	Var	173	21,52	2,99	0,43	271	,665	
	Yok	100	21,36	2,84				
Alana özgü yetk.	Var	173	21,82	2,79	1,13	271	,256	
	Yok	100	21,42	2,91				
Bağımsız çalışabilme yetk.	Var	173	16,58	3,00	0,66	271	,507	
	Yok	100	16,34	2,78				
Ölçek Geneli	Var	173	77,49	8,51	0,89	271	,370	
	Yok	100	76,54	8,43				

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların lisanslı sporculuk durumu değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Katılımcıların lisanslı sporculuk durumu değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 6.** Katılımcıların ailede spor yapan kişi durumu değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

	Aile Spor	N	X̄	S	t	sd	p
BESÖMİÖ	Meslek aşkı	11	26,30	3,76	1,62	271	,106
		8					
	BES'un değeri	15	26,55	3,71	0,82	271	,413
		5					
	Ölçek Geneli	11	52,86	6,83	1,36	271	,173
		8					
İletişim-Sosyal yetk.	15	17,43	2,07	0,57	271	,566	
	5						
Öğrenme	11	21,44	2,83	0,10	271	,919	
	5						

yetk.		8						
	Yok	15	21,47	3,02				
	Var	11	21,87	2,89				
<b>Alana özgü yetk.</b>	Yok	15	21,52	2,80	0,99	271	,323	
	Var	11	16,44	3,10				
<b>Bağımsız çalışabilme yetk.</b>	Yok	15	16,52	2,77	0,22	271	,823	
	Var	11	77,19	8,71				
<b>Ölçek Geneli</b>	Yok	15	77,10	8,33	0,08	271	,935	

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların ailede spor yapan kişinin olma durumu değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların ailede spor yapan kişinin olma durumu değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

*Tablo 7. Katılımcıların yaşadıkları yer değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları*

	Yer	N	X̄	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
	Köy ve altı yerleşim yeri	29	26,41	3,93	2,31	,076	---
	İlçe	63	26,80	3,50			
	Şehir	79	25,22	4,00			
	Büyükşehir	102	25,63	3,86			
<b>EKÖ</b>	Köy ve altı yerleşim yeri	29	26,68	3,76	0,98	,402	---
	İlçe	63	26,93	3,28			
	Şehir	79	26,03	3,64			
	Büyükşehir	102	26,15	3,49			
<b>Ölçek geneli</b>	Köy ve altı yerleşim yeri	29	53,10	6,90	1,95	,122	---
	İlçe	63	53,74	6,12			
	Şehir	79	51,26	7,09			
	Büyükşehir	102	51,79	6,55			
<b>ÇLYÖ</b>	Köy ve altı yerleşim yeri	29	17,37	2,22	1,55	,200	---
	İlçe	63	17,96	1,99			
	Şehir	79	17,49	2,04			
	Büyükşehir	102	17,28	1,93			

<b>Öğrenme yetk.</b>	Köy ve altı yerleşim yeri	29	22,00	2,61	2,05	,107	---
	İlçe	63	22,09	2,90			
	Şehir	79	21,03	3,05			
	Büyükşehir	102	21,24	2,91			
<b>Alana özgü yetk.</b>	Köy ve altı yerleşim yeri	29	21,72	2,83	2,37	,070	---
	İlçe	63	22,39	2,61			
	Şehir	79	21,12	3,08			
	Büyükşehir	102	21,64	2,72			
<b>Bağımsız çalışabilme Yetk.</b>	Köy ve altı yerleşim yeri	29	16,20	2,71	0,67	,571	---
	İlçe	63	16,58	3,05			
	Şehir	79	16,18	3,09			
	Büyükşehir	102	16,75	2,75			
<b>Ölçek geneli</b>	Köy ve altı yerleşim yeri	29	77,31	7,62	1,71	,165	---
	İlçe	63	79,04	7,94			
	Şehir	79	75,84	9,11			
	Büyükşehir	102	76,93	8,43			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların yaşadıkları yer değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Katılımcıların yaşadıkları yer değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 8.** Katılımcıların ailenizin kendini tanımladığı gelir düzeyi değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

		Gelir	N	X	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
<b>EKÖ</b>	<b>Meslek aşkı</b>	Alt	26	25,84	3,36	0,32	,920	---
		Alt-Orta	29	26,37	3,58			
		Orta	133	25,86	3,65			
		Orta-Üst	51	25,52	4,40			
		Üst	34	26,00	4,48			
<b>BES'in değeri</b>	Alt	26	25,96	3,78	0,34	,848	---	
	Alt-Orta	29	26,51	3,21				
	Orta	133	26,24	3,36				
	Orta-Üst	51	26,41	3,84				
	Üst	34	26,91	3,80				
<b>Ölçek geneli</b>	Alt	26	51,80	6,54	0,21	,928	---	
	Alt-Orta	29	52,89	6,35				
	Orta	133	52,10	6,41				
	Orta-Üst	51	51,94	7,42				
	Üst	34	52,91	7,32				

ÇİLYÖ	İletişim- sosyal yetk.	Alt	26	17,11	2,06	1,73	,144	---
		Alt-Orta	29	17,86	1,88			
		Orta	133	17,27	1,97			
		Orta-Üst	51	17,92	1,84			
		Üst	34	17,85	2,38			
	Öğrenme yetk.	Alt	26	21,23	3,63	0,59	,669	---
		Alt-Orta	29	22,10	2,91			
		Orta	133	21,28	2,70			
		Orta-Üst	51	21,47	3,14			
		Üst	34	21,76	3,03			
	Alana özgü yetk.	Alt	26	21,69	3,22	1,94	,104	---
		Alt-Orta	29	21,65	2,70			
		Orta	133	21,41	2,62			
		Orta-Üst	51	21,54	3,20			
		Üst	34	22,91	2,72			
	Bağımsız çalışabilme Yetk.	Alt	26	16,73	2,66	0,68	,600	---
		Alt-Orta	29	16,31	3,18			
		Orta	133	16,45	2,71			
		Orta-Üst	51	16,13	3,18			
		Üst	34	17,14	3,26			
Ölçek geneli	Alt	26	76,76	7,95	1,07	,371	---	
	Alt-Orta	29	77,93	8,32				
	Orta	133	76,42	8,06				
	Orta-Üst	51	77,07	9,40				
	Üst	34	79,67	9,11				

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların ailelerinin kendilerini tanımladığı gelir düzeyi değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların ailelerinin kendilerini tanımladığı gelir düzeyi değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 9.** Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

EKÖ	Anne eğitim	N	X̄	S	F	P	Post Hoc (Tukey)
Ortaokul mezunu	65	25,38	4,06				
Lise mezunu	72	25,72	3,83				
Üniversite mezunu	34	25,26	4,54				
Lisansüstü mezunu	13	25,53	3,88				
BES'in değeri	İlkokul mezunu	89	26,80	3,20	1,40	,232	---
	Ortaokul	65	26,43	3,14			



	mezunu							
	Lise mezunu	72	26,38	3,30				
	Üniversite mezunu	34	25,17	4,87				
	Lisansüstü mezunu	13	25,84	4,16				
<b>Ölçek geneli</b>	İlkokul mezunu	89	53,43	5,96				
	Ortaokul mezunu	65	51,81	6,46				
	Lise mezunu	72	52,11	6,34	1,46	,214	---	
	Üniversite mezunu	34	50,44	8,78				
	Lisansüstü mezunu	13	51,38	7,80				
	İlkokul mezunu	89	17,58	1,99				
	Ortaokul mezunu	65	17,26	2,10				
<b>İletişim- sosyal yetk.</b>	Lise mezunu	72	17,69	1,98	0,46	,761	---	
	Üniversite mezunu	34	17,38	2,00				
	Lisansüstü mezunu	13	17,61	2,14				
	İlkokul mezunu	89	21,47	3,01				
<b>Öğrenme yetk.</b>	Ortaokul mezunu	65	21,23	2,88				
	Lise mezunu	72	21,76	2,71	0,62	,646	---	
	Üniversite mezunu	34	21,58	3,13				
	Lisansüstü mezunu	13	20,53	3,47				
<b>Alana özgü yetk.</b>	İlkokul mezunu	89	21,68	2,63				
	Ortaokul mezunu	65	21,49	2,89				
	Lise mezunu	72	21,58	3,05	0,37	,823	---	
	Üniversite mezunu	34	22,20	2,95				
	Lisansüstü mezunu	13	21,69	2,65				
<b>Bağımsız çalışabilme Yetk.</b>	İlkokul mezunu	89	16,58	2,94				
	Ortaokul mezunu	65	16,30	2,81				
	Lise mezunu	72	16,25	3,05	0,56	,687	---	
	Üniversite mezunu	34	17,08	2,72				
	Lisansüstü mezunu	13	16,61	3,17				

Ölçek geneli	İlkokul mezunu	89	77,32	8,61	0,34	,847	---
	Ortaokul mezunu	65	76,29	8,36			
	Lise mezunu	72	77,29	8,18			
	Üniversite mezunu	34	78,26	9,28			
	Lisansüstü mezunu	13	76,46	8,55			

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Katılımcıların anne eğitim düzeyi ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 10.** Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

		Baba eğitim	N	X̄	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
Meslek aşkı	İlkokul mezunu	68	26,52	3,34	1,28	,276	---	
	Ortaokul mezunu	80	25,21	3,81				
	Lise mezunu	78	26,00	4,06				
	Üniversite mezunu	32	25,50	4,69				
	Lisansüstü mezunu	15	26,53	3,02				
EKÖ BES'in değeri	İlkokul mezunu	68	27,08	3,09	1,01	,400	---	
	Ortaokul mezunu	80	26,18	3,31				
	Lise mezunu	78	26,10	3,94				
	Üniversite mezunu	32	25,90	3,79				
	Lisansüstü mezunu	15	26,26	3,45				
Ölçek geneli	İlkokul mezunu	68	53,61	5,93	1,19	,313	---	
	Ortaokul mezunu	80	51,40	6,36				
	Lise mezunu	78	52,10	7,37				
	Üniversite mezunu	32	51,40	7,49				
	Lisansüstü mezunu	15	52,80	5,84				
Y1 LY	İletişim- sosyal	İlkokul mezunu	68	17,69	1,97	0,39	,810	---

<b>yetk.</b>	Ortaokul mezunu	80	17,28	2,08			
	Lise mezunu	78	17,56	2,01			
	Üniversite mezunu	32	17,53	2,07			
	Lisansüstü mezunu	15	17,60	1,88			
<b>Öğrenme yetk.</b>	İlkokul mezunu	68	21,72	2,95			
	Ortaokul mezunu	80	20,98	3,12			
	Lise mezunu	78	21,29	2,75	1,40	,232	---
	Üniversite mezunu	32	22,18	2,99			
	Lisansüstü mezunu	15	22,13	2,44			
<b>Alana özgü yetk.</b>	İlkokul mezunu	68	21,80	2,94			
	Ortaokul mezunu	80	21,27	3,32			
	Lise mezunu	78	21,48	2,38	1,51	,199	---
	Üniversite mezunu	32	22,56	2,55			
<b>Bağımsız çalışabilme Yetk.</b>	Lisansüstü mezunu	15	22,33	1,91			
	İlkokul mezunu	68	16,72	3,01			
	Ortaokul mezunu	80	16,43	2,61			
	Lise mezunu	78	16,12	3,17	0,90	,462	---
<b>Ölçek geneli</b>	Üniversite mezunu	32	17,18	2,58			
	Lisansüstü mezunu	15	16,20	3,32			
	İlkokul mezunu	68	77,94	8,58			
	Ortaokul mezunu	80	75,98	8,65			
	Lise mezunu	78	76,47	8,14	1,31	,264	---
	Üniversite mezunu	32	79,46	8,83			
	Lisansüstü mezunu	15	78,26	7,66			

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 11. Katılımcıların TYT puan değişkeni ile ölçekler arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA sonuçları

		TYT	N	X̄	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
EKÖ	Meslek aşkı	180-240 puan	180	25,88	3,95	0,06	,994	---
		241-300 puan	70	25,82	3,36			
		301 puan ve üzeri	23	25,91	4,66			
	BES'in değeri	180-240 puan	180	26,26	3,60	0,67	,508	---
		241-300 puan	70	26,32	3,64			
		301 puan ve üzeri	23	27,17	2,32			
	Ölçek geneli	180-240 puan	180	52,15	7,02	0,20	,815	---
		241-300 puan	70	52,15	5,96			
		301 puan ve üzeri	23	53,08	6,33			
ÇYLYÖ	İletişim-sosyal yetk.	180-240 puan	180	17,58	2,03	0,94	,392	---
		241-300 puan	70	17,24	2,08			
		301 puan ve üzeri	23	17,78	1,67			
	Öğrenme yetk.	180-240 puan	180	21,43	2,90	0,32	,724	---
		241-300 puan	70	21,64	2,90			
		301 puan ve üzeri	23	21,08	3,41			
	Alana özgü yetk.	180-240 puan	180	21,67	2,85	0,89	,409	---
		241-300 puan	70	21,91	2,69			
		301 puan ve üzeri	23	21,00	3,16			
Bağımsız çalışabilme Yetk.	180-240 puan	180	16,68	2,81	1,35	,260	---	
	241-300 puan	70	16,01	3,16				
	301 puan ve üzeri	23	16,43	2,90				
Ölçek geneli	180-240 puan	180	77,38	8,43	1,07	,790	---	
	241-300 puan	70	76,81	8,79				
	301 puan ve üzeri	23	76,30	8,20				

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların TYT puanı değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Katılımcıların TYT puanı ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Tablo 2'deki betimsel istatistiklere bakıldığında, katılımcılardan elde edilen tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre katılımcıların beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeğinde "beden eğitimi ve sporun değeri" alt boyutu en yüksek ortalamaya sahipken, "meslek aşkı" alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre de katılımcıların beden eğitimi ve sporun toplumsal ve bireysel önemini yüksek oranda tanıdığını, ancak henüz öğretmen olmadıkları için mesleğe duydukları tutkunun veya bağlılığın bu değer algısından daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeğinin, iletişim-sosyal yetkinlik alt boyutunun en yüksek; bağımsız çalışabilme yetkinliği alt boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, aday öğretmenlerin mesleklerini icra ederken iletişim kurma ve sosyal becerilerini daha etkin bir şekilde kullanabildiklerini fakat sosyo-ekonomik düzeylerinin düşüklüğü, fiziksel ve çevresel faktörlerin olumsuz etkileri ile rol-model eksikliği gibi sebeplerden kaynaklı bağımsız olarak çalışamadıkları söylenilebilir.

Tablo 3'te yer alan pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, katılımcıların beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Katılımcıların Beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançları arttıkça, kişisel-mesleki yetkinlik algılarının da artış gösterdiği söylenilebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inançlarının artmasının, kişisel-mesleki yetkinlik algıları üzerinde belirgin bir olumlu etkisi olduğunu gözlemlenebilir. Bu artış, öz-yeterlik algılarındaki güçlenme, motivasyon ve bağlılıkta gözlemlenen yükselme ve yeni deneyimlere açık olma isteğindeki artışla doğrudan ilişkilendirilebilir. Ayrıca, adayların geri bildirim alma konusundaki istekliliği ve özsaygıdaki yükselme, bu olumlu trendin diğer önemli bileşenlerindedir. Ek olarak, mesleğe duyulan bu derin inanç, öğretmen adaylarını ek öğrenme fırsatlarına daha açık hale getirdiği söylenilebilir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, cinsiyetin bu alanda bir önyargı veya özel bir inanç oluşturmadığı anlamına gelebilir. Bu da eğitim ve meslek seçimi açısından cinsiyet eşitliği için olumlu bir bulgudur. İlgili literatür incelendiğinde çalışmamızı destekler nitelikte benzer araştırmaların olduğu görülmektedir (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Demirtaş vd., 2011; Tunçeli, 2013; Altuntaş, 2016).

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç cinsiyet değişkeninin, bireylerin kişisel ve mesleki yetkinliklerine dair algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu da mesleki eğitim ve gelişim faaliyetlerinde, bireylerin yetkinliklerini artırmaya yönelik desteklerin cinsiyet ayrımı olmaksızın sunulması gerektiğini vurgular. Ayrıca cinsiyetin, bireylerin mesleki yetkinlik algısında bir farklılık yaratmadığına dair bu tespit, mesleki alanlarda cinsiyet eşitliğine yönelik atılan adımların ve eğitimde cinsiyet temelli ayrımcılığın azaltılmasına yönelik çabaların olumlu sonuçlar ortaya koyduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Mevcut literatür incelendiğinde, çalışmayı destekler nitelikte benzer araştırmaların da olduğu görülmektedir (Çetin, 2020).

Katılımcıların lisanslı sporculuk durumu değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, mesleki inançların sadece sporculuk deneyimi ile şekillenmediğini, aynı zamanda pedagojik eğitimleri, mesleki gelişimleri ve diğer deneyimleri üzerinden de şekillendirebileceğini gösteriyor olabilir.

Katılımcıların lisanslı sporculuk durumu değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Lisanslı sporculuk deneyimi, bireylerin spora ve spor eğitimine dair derinlemesine bilgi ve tecrübe kazanmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, bu tür bir deneyime sahip bireylerin, kişisel-mesleki yetkinlik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği beklenebilir ancak eğitim sistemi ve bireylerin kişisel değerleri buna engel olabilir.

Adayların ailede spor yapan kişinin olma durumu değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, adayların beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine ilişkin inançlarının, aile bireylerinin sporla ilgilenip ilgilenmediğinden bağımsız olarak şekillendiğini gösterebilir. Bu yargıya göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançların bireysel deneyimler, eğitim, medya etkisi veya arkadaş çevresi gibi faktörlerle belirlenebileceği söylenebilir. Deniz ve Görgeç (2018) de yapmış olduğu çalışmada, çalışmamızı destekler nitelikte benzer sonuçlar elde etmiştir.

Katılımcıların ailede spor yapan kişinin olma durumu değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, aile içinde sporla ilgilenen bir bireyin varlığının, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişisel ve mesleki yetkinlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı düşünülebilir. Avrupa Yükseköğretim Alanında yetkinlik kavramı, bilgiyi; kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (TYYÇ, 2011). Bu tanıma göre mesleki yetkinlik algısının bireysel deneyimler, eğitim, mesleki gelişim ve kişisel motivasyon gibi diğer faktörler tarafından daha çok etkilendiği söylenebilir.

Katılımcıların yaşadıkları yer değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarının yaşadıkları bölge veya şehir tarafından belirgin bir şekilde etkilenmediğini göstermektedir. Bu durum, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançların, ulusal eğitim politikaları, müfredat ve öğretmen eğitimi programları gibi genel faktörler tarafından şekillendirildiğini gösterebilir. Buna ek olarak, adayların mesleki inançlarını etkileyen bireysel ve genel deneyimler bölgesel farklılıkların etkisini gölgeleyebilir. Literatürde, mevcut çalışmayı destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir (Akkaya, 2009; Güven ve Kaya, 2019; Doğrul ve Kılıç, 2020).

Katılımcıların yaşadıkları yer değişkeni ile kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği geneli ve alt boyutları arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, bireylerin kişisel ve mesleki yetkinlik algıları üzerinde coğrafi konumun veya yaşadıkları bölgenin belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durumda, bireylerin kişisel-mesleki yetkinlik algılarında eğitim seviyeleri, mesleki tecrübeleri, sürekli gelişimleri ve kişisel motivasyonları gibi faktörlerin daha etkili olduğu düşünülebilir. Gül ve Köse (2021) de yapmış olduğu çalışmada mevcut çalışmayı destekler nitelikte benzer sonuçlar elde etmiştir.



Katılımcıların ailelerinin kendilerini tanımladığı gelir düzeyi değişkeni ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeği geneli ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuca göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğinin bireyler için evrensel bir cazibeye sahip olduğu ve bu alandaki inançların ailelerinin ekonomik durumundan bağımsız olarak şekillendiği söylenilebilir. Literatür incelendiğinde, mevcut çalışmayı destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Kızıldaş vd., 2012; Karatekin ve vd., 2015; Altuntaş, 2016; Erdem, 2017; Erdemli, 2019; Güven ve Kaya, 2019).

Katılımcıların ailelerinin kendilerini tanımladığı gelir düzeyi değişkenine göre kişisel ve mesleki yetkinlik algılarında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuca göre, kişisel ve mesleki yetkinlik algısının, bireyin kendi deneyimleri, eğitimi, kişilik özellikleri ve yaşadığı sosyal etkileşimler gibi faktörlerle bağlantılı olabileceği söylenilebilir.

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançların, aile bireylerinin eğitim seviyesinden bağımsız olarak şekillenebileceğini gösterebilir. Eğitim düzeyi, birçok değişken üzerinde etkili olabilese de bu sonuçlar, mesleki inançların bireylerin kişisel deneyimleri, ilgi alanları, yetenekleri ve değerleri gibi faktörlerle daha yakından ilişkili olabileceğini gösteriyor olabilir. İlgili literatür tarandığında, mevcut çalışmayı destekler nitelikte benzer sonuçların bulunduğu çalışmaların olduğu görülmektedir (Karatekin ve vd., 2015; Erdem, 2017; Güven ve Kaya, 2019).

Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri ile kişisel-mesleki yetkinlik algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi, bireylerin sosyo-ekonomik ve kültürel çerçevesini etkileyebilecek önemli bir faktör olmasına rağmen, elde edilen bu bulgu kişisel-mesleki yetkinlik algılarının anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni ile doğrudan ilişkili olmadığını gösterebilir. Bu durum da kişisel-mesleki yetkinlik algılarının oluşumunda bireyin kendi deneyimleri, eğitimi, çevresel etkileşimleri ve kişisel özellikleri gibi faktörlerin etkili olduğu söylenilebilir.

Katılımcıların TYT (Temel Yeterlilik Testi) puanı ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bulgu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançların, bireylerin kişisel deneyimleri, ilgi alanları, değerleri veya mesleğin getireceği avantajlar ve dezavantajlar gibi farklı faktörler tarafından şekillenebildiğini söyleyebiliriz. TYT puanı, bireyin genel akademik yeterliliğini değerlendirirken, mesleğe yönelik inançlar çok daha spesifik ve subjektif olabilir. Ayrıca, bir bireyin mesleki inançları, o meslek hakkında sahip olduğu bilgiye, aldığı eğitime veya meslekten beklentilere bağlı olarak da değişebilir. Bu nedenle, TYT puanının bu tür inançlar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını söylemek mümkün olabilir.

Katılımcıların TYT (Temel Yeterlilik Testi) puanları ile kişisel-mesleki yetkinlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilememiştir. Bu da bireylerin akademik başarısının, kişisel ve mesleki yetkinlik algıları ile doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, bir bireyin TYT'de yüksek bir puan alması, kişisel-mesleki yetkinlik algısının daha yüksek ya da daha düşük olacağı anlamına gelmeyebilir. İlgili literatür incelendiğinde, Turan ve ark. (2016) da yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inançlar ile kişisel-mesleki yetkinlikler arasındaki algılar üzerinde belirli değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Özellikle, cinsiyet, yaşadıkları yer, lisanslı sporculuk durumu, ailelerinin gelir düzeyi, ailede spor yapan kişinin olma durumu, anne-baba eğitim seviyesi ve TYT puanı gibi değişkenlerin bu iki

ölçek üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Araştırmada belirtilen değişkenlerin kişisel-mesleki yetkinlikler ve inançlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, adayların mesleki gelişiminde evrenselliğini vurgulamaktadır. Farklı sosyoekonomik, eğitim ve deneyim seviyelerine sahip bireyler, benzer yetkinlik ve inanç seviyelerine sahip olabilirler. Bu da öğretmenlik mesleğinin, bireyler arası farklılıkların ötesinde, ortak bir kimlik ve standartlara sahip olduğuna işaret edebilir.

## Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak için, devlet destekli eğitim programları, seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.
2. Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları üzerinde olumlu etkisi olan faktörlerin belirlenmesi için düzenli geri bildirim ve danışmanlık hizmetleri sunulabilir.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin mesleğe yönelik inançları ile kişisel-mesleki yetkinlik algıları arasındaki pozitif ilişki göz önünde bulundurularak, bu inançları güçlendirecek eğitim programları ve seminerler düzenlenmelidir.

## Kaynakça:

- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 35-42.
- Allen, J., Ramaekers, G. & Van der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. *New Directions For Institutional Research*, 126, 49-59.
- Altuntaş, E. A., Kul, M. & Karataş, İ. (2016). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 196-215.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi, Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın, Türkiye.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 207- 237.
- Çetin, Y. C. (2020). *Öğretmenlerin Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algıları ile Mesleki Dayanıklılık İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş, Türkiye.

- Demirhan, G. & Altay, F. (2001). Lise birinci sınıfların beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 9-20.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniz, S. & Görgeç, İ. (2018). Spor Bilimleri Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğine Yönelik Tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 545-559.
- Doğru, Z., Kamuk, Y. U. & Yılmaz, S. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Mesleğine Yönelik İnanç Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(2), 37-52.
- Doğrul, H. & Kılıç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 49-57.
- Erdem, M. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın, Türkiye.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Gül, İ. & Köse, H. S. (2021). Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(49), 447-466.
- Güven, A. & Kaya, R. (2019). Tarih Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 549-566.
- Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş, Türkiye.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., Merey, Z. & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96.
- Karip, E. (Ed.) (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıltaş, E., Sarıçam, H. & Halmatov, M. (2012). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 173-189.
- Konuk, N. E. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 36-46.
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliliğinin Sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Milson, A. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Mirzeoğlu, D., Aktaş, I. & Boşnak M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yükseköğretilerinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109-125.
- Mori, T. (1965). Structure of motivations for becoming a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 175-183.

- Mulkeen, A. & Crowe-Taft, N. (2010). *Teacher attrition in sub-Saharan Africa: The neglected dimension of the teacher supply challenge*. France: UNESCO.
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir ETAM Basım Yayın.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmen Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon, Türkiye.
- Taşkın, Ç. Ş. & Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Tekışık, H. H. (2004). Cumhuriyetimizin 80.Yılında Milli Eğitimimizin Durumu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(306), 1-9.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Turan, M. B., Karaoğlu, B., Kaynak, K. & Pepe, O. (2016). Özel Yetenek Sınavlarına Giren Adayların Genel Öz Yeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-26.
- TYYÇ (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri Raporu [Turkey Higher Education Qualifications Framework (THEQF)] Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Kodu: 14 (13 Ocak 2011), Ankara. [http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14\\_Egitimbilimleri\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/14_Egitimbilimleri_13_01_2011.pdf)
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109- 127.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Yetkin, C. (2006). *Yetkinlik Bazlı mülakat ile kariyer değerleri arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.
- Yıldıran, İ. ve Yetim, A. (1996). Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 36- 43.

## Travmatik Yas Yaşayan ve Yaşamayan Bireylerde Suçluluk: Psikodinamik Bakış Açısı

Mahsum AVCI<sup>1</sup>

Gönderim Tarihi: 03.11.2022

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

### Öz

Travmatik yas, bir bireyin sevdiği bir yakınına intihar, şiddet, istismar, trafik kazası ve afet gibi travmatik bir yaşantı sonrası kaybetmesiyle oluşan duygusal ve davranışsal bir tepkidir. Bu bağlamda bu çalışmanın iki amacı vardır; birincisi, travmatik yası olan ve olmayan bireylerde yaşanan suçluluğu anamnestik görüşme ve beier cümle tamamlama testi ile incelemek. İkincisi ise; çalışmadan elde edilen verileri psikodinamik yönden değerlendirmektir. Nitel desene dayalı olan bu araştırma olgu bilim (fenomenolojik) yaklaşıma dayanmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırmalarda sık kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter (ölçüt) örnekleme yöntemi kullanılmış ve travmatik yası olan ve olmayan toplam 20 genç yetişkinden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcı grubundaki bireylere tek oturumda projektif test (Beier Cümle Tamamlama Testi) uygulandıktan sonra, bireylerin anamnezleri (yaşam öykülerinin derinlemesine incelemek için) alınarak nitel araştırma aşaması tamamlanmıştır. Diğer yandan katılımcıların travmatik yası olup olmadığını ölçmek için Travmatik Yas Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu travmatik yası olanlar için, Sağ Kalanın Suçluluğu Teması ve Ayrılma Suçluluğu Teması ve yası olmayan bireyler için ise, İstirabın libidolaştırılması suçluluğu ve Zalimin Dışsallaştırılması Suçluluğu olmak üzere toplam dört adet alt tema belirlenmiştir. Elde edilen bulgularda travmatik yası olan bireylerin suçluluk duygularının gerçek ölümle açıklanırken, yası olmayan bireylerin suçluluk duyguları ise gerçek ölüm içermeyen yaşam deneyimleri sonucu oluştuğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Travmatik Yas, Suçluluk, Psikodinamik

## Guilt in Individuals with and without Traumatic Grief: A Psychodynamic Perspective

### Abstract

Traumatic grief is an emotional and behavioral reaction that occurs when an individual loses a loved one after a traumatic experience such as suicide, violence, abuse, traffic accident and disaster. In this context, this study has two aims; first, to examine the guilt experienced in individuals with and without traumatic grief by anamnestic interview and beier sentence completion test. The second is; the aim is to evaluate the data obtained from the study in terms of psychodynamics. This research, which is based on a qualitative design, is based on a phenomenological approach. In this study, criterion (criterion) sampling method, which is one of the frequently used purposeful sampling methods in qualitative research, was used and it consists of 20 young adults with and without traumatic bereavement. In the study, after the projective test (Beier Sentence Completion Test) was applied to the individuals in the participant group in a single session, the anamnesis of the individuals (for in-depth analysis of their life stories) was taken and the qualitative research phase was completed. On the other hand, the Traumatic Grief Scale was applied to measure whether the participants had traumatic grief. The data obtained from the participants were analyzed by thematic analysis method. As a result of the analysis, for those with traumatic grief, the Survivor's Guilt Theme and the Separation Guilt Theme, and for the non-bereaved individuals, the guilt of Libidoization of Suffering and the Externalization of the Persecutor were total. Four sub-themes were identified. According to the findings, it can be said that the feelings of guilt of

<sup>1</sup> Mahsum Avcı, Dr. Öğr. Üyesi, Psikoloji Bölümü, Bingöl Üniversitesi, Türkiye, mavci@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9264-8079

individuals with traumatic grief are explained by real death, while the feelings of guilt of individuals who do not grieve are the result of life experiences that do not include real death.

**Keywords:** Traumatic Grief, Guilt, Psychodynamic

## Giriş

Herkesin yetiştirilme tarzında ve geçmişinde bilinçli ve bilinçsiz olarak günlük seçimlerini, algılarını ve davranışlarını etkileyen durumlar ve duygular yaşamaktadır. Psikodinamik de bu çeşitli deneyimlerin uzun vadeli etkilerini anlamak ve yorumlamak için geçmiş olayları ve birey üzerindeki etkilerini analiz etmekle ilgilenmektedir. Bu analiz süreci ruh sağlığı uzmanları, bireyin kendini anlaması, özellikle endişe verici olabilecek ve derinden etkilenmiş sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olacak uygun tedavi sağlayabilir. Özellikle gecikmiş veya bozulmuş duygusal sorunlarla mücadele edildiğinde fayda görülebilecek uygun ve özel tedaviyi sağlayan bir bakış açısıdır. İlk olarak Sigmund Freud'un çalışmalarıyla ortaya çıkan psikodinamik bakış açısı, bilinçaltı psikolojik süreçleri (örneğin, tam olarak farkında olunmayan fanteziler, arzu ve korkular) vurgular ve çocukluk deneyimlerinin ve gelişiminin sonraki davranışlarında, algılarında ve yetişkin kişiliğinin şekillenmesinde çok önemli rol oynadığı iddia edilmiştir. Bununla birlikte Freud, insan doğasının karanlık tarafına odaklandı ve bireyin eylemlerini belirleyen pek çok şeyin birey tarafından bilinmediğini ileri sürdü (Freud, 1905). Bu durum bilinçli dünyamızda olmayan her şey için bir hafıza veri bankası gibi çalışan bilinçaltını ifade etmektedir. Bilinçaltında depolanan anıların zamanla bireyde suçluluk duygusu yarattığı da bilinmektedir.

Psikanalitik bir terim olarak, Jean Laplanche ve Jean-Bertrand Pontalis'e (1973) göre, "bilinçdışı suçluluk duygusu", bilinçdışında bir eylemin uyandırdığı bir duyguyu belirtmek için kullanıldığı ve aşırı durumlarda herhangi bir bilinçli suçluluk algısının tamamen bulunmadığı öznel fenomenlerde ifade edilen ego ve süperego arasındaki bilinçsiz bir ilişkiyi ima ettiği belirtilmektedir. Bilinçsiz suçluluk, pasif libidinal arzuların tatmininde en güçlü etkenlerden biridir. Bilinçsiz suçluluk duygusu bir "sinyal kaygısı" biçimi olarak işlev gördüğünden, öznenin isteklerine karşı savunmalar üretmesini bekleyebiliriz. Durumun gerçekten böyle olduğu ortaya çıkıyor ve gözlemlenen engellemeler, bazıları tarafından suçluluğun varlığını ilan eden bir "sinyal işlevini" temsil ediyor olarak görülen klinik tezahürleridir. Ancak bilinçdışı suçluluk duygusunun en önemli özelliği, aktif ve saldırgan libidinal amaçların neden olduğu suçluluğun aksine, pasif libidinal arzulara karşı savunmalar devreye sokmasıdır (Laplanche ve Bertrand, 1973). Freud'un patolojik yas hakkındaki makalesinde belirtildiği üzere bilinçsiz suçluluk, hastanın sevdiği birine karşı bilinçsiz bir öfke düşlemi geliştirdiği bu durum da bilinçdışı suçluluk duygusunu tetiklediği belirtilmektedir.

Yas, belirli ya da belirsiz bir kayba verilen ve birden çok duygusal bileşenden oluşan bir sendromdur. Yas kişinin kaybetmeye, ihanete, aynı süreç içinde sınırlarının yaşamının bir sonu oluşuna karşı daima savunmasız olduğunu kabullenmesi olarak tanımlanmıştır (Kogan, 2011). Bireyin kaybına karşı geliştirdiği bu tepkilerin kabullenmesinin getirdiği ruhsal acı, bazen kayıp yaşanan kişi için yas sürecinin içinden geçemez hale getirir ve ruhsal acı çoğunlukla çeşitli savunma düzenekleriyle savuşturulmaya çalışılmaktadır. Çünkü yitim bizim kontrol etme ve öngörme yanılısamıza sert bir darbe indirir ve ağır şekilde kayba uğradığımızda ilkel terk edilme ve çaresizlik korkularımız bilinçdışında yeniden canlanırlar (Volkan, 2008). Bu canlanan sisteme uyum sağlamak ve yaşanan ruhsal acıyı hafifletmek için de kayba uğrayan birey yas sürecine girer ve yas tutmaya başlar. Freud'e (1924) göre yas tutmanın amacı, sağ kalanın anılarını ve umutlarını kaybedilenle bağlantılı anılardan ve umutlardan ayırmaktır. Analitik açıdan ise, yasin amacı, bireyin dış dünyadaki bir gerçeği kabullenme (yatırım yapılmış nesnenin yitimi) ve iç dünyadaki ilgili değişiklikleri yönlendirme (yitirilen nesneden vazgeçme ve geri çekilme) çabası şeklinde nitelendirilmiştir (Anna



Freud, 1960). Ancak Freud (1917) “*Yas ve Melankoli*” adlı eserinde duygusal bağlarımızdan asla isteyerek vazgeçmediğimizi, terk edilmiş olmamız, bizi terk eden kişiyle ilgilenmekten vazgeçmemiz anlamına gelmemektedir. Yani kaybedilenin duygusal varlığına yanıt vererek onu içimizde yaşatmaya ve böylece onunla ilişkimizin sürmesini sağladığımızı belirtmiştir.

Yas süreci her zaman istenilen şekilde devam etmez. Normal bir kayıptan sonra verilen tepkiler olağan olarak devam edebilir ve hatta belli bir zaman içinde yasla ilişkili semptomlar ortadan kalkabilir. Ancak yaşanan kaybın şekli bireyin hem yas sürecini uzatabilir hem yası patolojik hale getirebilir. Ani, beklenmedik, şiddet içeren bir kayıp (ölüm) bireyin baş etmekte zorlandığı en riskli ölüm şekli olabilir. Bu durum karmaşık duyguların yaşanmasına katkı sunan bir yas sürecini tetikler ve yas süreci bir sendrom haline gelebilir. Bu sendrom literatürde *Travmatik Yas* olarak adlandırılmaktadır (Prigerson ve Jacobs, 2001). DSM-5’te daha fazla çalışılması gereken konular arasına alınmış ve *Kalıcı Kompleks Yas Bozukluğu* altında (APA, 2013) ve 11. revizyonu yapılan *Uluslararası İstatistik Hastalıklar Sınıflandırılmasında* (ICD-11) *Uzamış Yas Bozukluğu* olarak adlandırılmıştır (WHO, 2018). Travmatik yas, intihar, şiddet, istismar, trafik kazası, afet sonrası yaşanan kaybın ani, şiddet içeren ve beklenmedik olması ile bireyin bu kayba verdiği tepki olarak tanımlanabilir. Doğal olmayan ve beklenmedik şekilde meydana gelen ölümlerden sonra yoğun suçluluk için bir risk faktörü olarak kabul edilmiştir (Gamino, Sewell ve Easterling, 2000 ; Li, 2012; Rando, 1993). Ölüm nedeni ve şeklinin suçluluğu arttırdığı ve dolayısıyla suçluluk için travmatik kaybın tetikleyici bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Stroebe ve Schut, 2001). Hatta yas araştırmacıları, kendini suçlamanın ve bunun duygusal bağlantılarının (utanç gibi) sağlıklı yas tutmayı engelleyebileceği ve kayıp sonrası suçluluğun psikopatolojiye eşlik ettiği belirtilmiştir (Miles ve Demi, 1983).

Suçluluk, sevilen bir yakının kaybindan sonraki yas sürecinde yaşanan en yaygın duygulardan biri olduğu (Stroebe, Schut ve Stroebe, 2007) ve bireyin kendi kişisel standartlarına uymadığı veya yaşamadığını kabul ettiği, sevilen birinin kaybı sonrası yaşanan pişmanlık veya pişmanlığın duygusal bir tepkisi olarak tanımlanmıştır (Li, Stroebe, Chan ve Chow, 2014). Suçluluğun kökenine bakıldığında ise literatürde karşımıza birçok suçluluk türü çıkmakta ve bu türler iki kategori şeklinde ele alınmaktadır. Örneğin; birinci kategoride, (i) yok etme suçluluğu, (ii) epistemik suçluluk ve (iii) oidipal suçluluk. İkinci kategori ise, (i) ayrılma suçluluğu, (ii) tetiklenen suçluluk, (iii) ödünç suçluluk, (iv) emanet suçluluk ve (v) sağ kalanın suçluluğu yer almaktadır. Mevcut çalışmada, sağ kalanın suçluluğu ele alınmaktadır. Sağ kalanın suçluluğu, arkadaşlarını ya da aile bireylerinden birini kaybeden bir kişinin, çekmiş olduğu ruhsal acıdan kaçanlarda ya da savaşta ve kazalarda sevdiklerini kaybeden kişilerde görülür. Ebeveynlerini çocukken kaybetmiş kişiler ve işlevsel açıdan (zihinsel problemlili) oldukça büyük problemlerle olan bir kardeşe büyümüş kişiler de ‘sağ kalanın suçluluğu’ yaşama riski taşıdığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla şoför koltuğundaki ebeveynin ölümüyle sonuçlanan bir kazadan sağlam çıkan bir ergen ebeveynlerinin koyduğu kurallara uymayıp eve geç döndüğünde ailesinin çıkan bir yangında öldüğünü gören bir ergene göre kendisini daha çok suçlu hissedeceği belirtilmektedir (Akhtar, 2017). Benzer şekilde travmatik yasta suçluluk üzerine yapılan bir çalışmada, suçluluğun kötü fiziksel sağlık, travmatik reaksiyonlar ve travmatik semptomlarla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Li vd., 2014).

Özetle bir kayıptan sonra kendini suçlama, ölüme katkıda bulunma, ölümü engelleyememe düşünceleri, kaybedilen kişinin yaşamı boyunca yaptığı veya yapmadığı eylemler için kendini suçlama, kaybedilenle geçirilen zamanlarda bitiremediği işler, ölen kişinin hayatta kalmasıyla ilgili veya ölümlle ilgili olumlu duygular yaşama hakkında genel olumsuz düşünceler dahil olmak üzere birçok şekilde yaşanabildiği belirtilmektedir (Shear ve diğerleri, 2007).

### Araştırmanın Problem Durumu

Kayıptan sonraki süreçte yas tutan kişilerin maruz kaldığı suçluluk duygularını etkileyebilecek risk faktörlerinden biri olan ölüm nedeni ve şekli ile ilgili literatürün gözden geçirilmesi, travmatik yas ve suçluluk ilişkisine dair birçok nicel araştırma yapıldığı görülmektedir (Bailey, Kral ve Dunham, 1999; Gamino, Sewell ve Easterling, 2000; Jordan ve McIntosh, 2011; Lang, Gottlieb ve Amsel, 1996). Ancak travmatik yası olan ve olmayan bireylerin yaşadığı suçluluğun benzer ve farklı yönleri nitel yöntemler incelenmesi ve elde edilen verilerin psikodinamik olarak yorumlanması ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla travmatik yaslı olan ve olmayan bireylerin suçluluk durumlarının incelenmesi ve psikodinamik olarak yorumlanması literatüre ve alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki amacı vardır; birincisi, travmatik yası olan ve olmayan bireylerde yaşanan suçluluğu anamnestik görüşme ve Beier Cümle Tamamlama Testi ile incelemek. İkincisi ise; çalışmadan elde edilen verileri psikodinamik yönden değerlendirmektir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nitel desene dayalı olan bu araştırma olgu bilim (fenomenolojik) yaklaşıma dayanmaktadır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını nasıl algıladıkları ve yorumladıklarını araştırmaya olanak sağladığından (Merriam, 2013) travmatik yası olan ve olmayan bireylerin suçluluk duyguları anamnestik görüşme yoluyla derinlemesine incelemeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma için Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurulu izni alınmıştır. Bu çalışmada nitel araştırmalarda sık kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter (ölçüt) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kriter örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü sağlayan tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt ya araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılır (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmada temel ölçüt, travmatik yaslı olan bireyler için son 6 ayda bir yakınına travmatik bir şekilde (intihar, cinayet, şiddet, istismar, kaza, afet vb.) kaybetmiş olması ve travmatik yas ölçeğinde 25 ve üstü puan almış olmak ölçüt olarak kabul edilmiştir. Travmatik yaslı olmayan grup için ise kayıp yaşamamış ve aynı şekilde travmatik yas ölçeğinde 24 ve aşağı puan almış olma kriter olarak alınmıştır (Harkness vd., 2002; Prigerson vd.,1995). Böylece travmatik yaslı olan ve olmayan toplam 20 genç yetişkin (10 kadın ve 10 erkek) araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar Hakkında Bilgi

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Kaybettiği Kişi	Travmatik Yas Puanı	Kayıp Nedeni
1	Kadın	22	Üniversite	Baba	35	İntihar
2	Erkek	21	Üniversite	Baba	29	Kalp krizi
3	Erkek	22	Üniversite	Anne	40	Trafik kazası

4	Kadın	20	Üniversite	Kardeşi	32	Deprem
5	Kadın	23	Üniversite	Anne	30	Trafik kazası
6	Kadın	24	Üniversite	Amca	27	Cinayet
7	Erkek	20	Üniversite	Anne	30	Kalp krizi
8	Kadın	23	Üniversite	Dayı	42	Deprem
9	Erkek	21	Üniversite	Kardeş	28	Terör
10	Erkek	19	Üniversite	Baba	33	İntihar
1	Kadın	20	Üniversite	-	15	-
2	Erkek	23	Üniversite	-	10	-
3	Kadın	21	Üniversite	-	8	-
4	Kadın	19	Üniversite	-	12	-
5	Erkek	23	Üniversite	-	15	-
6	Kadın	22	Üniversite	-	10	-
7	Erkek	20	Üniversite	-	14	-
8	Kadın	21	Üniversite	-	13	-
9	Kadın	24	Üniversite	-	9	-
10	Erkek	20	Üniversite	-	11	-

### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan 32 kişi ile nitel görüşmeler yapılmış ve araştırmanın kriterlerine uyan 20 katılımcı travmatik yası olan ve yası olmayan olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra katılımcı grubundaki bireylere tek oturumda projektif test (Beier Cümle Tamamlama Testi) uygulanmış ve bireylerin anamnezleri (yaşam öykülerinin derinlemesine incelemek için) alınmış daha sonra bireylerin travmatik yası olup olmadığını belirlemek için tek oturumluk ve yaklaşık 10 dakika süren Travmatik Yas Ölçeği uygulanmıştır. Veri toplama süreci her bir katılımcı için iki oturumda tamamlanmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili aşağıda verilmiştir.

**Travmatik Yas ölçeği (TYÖ):** Prigerson ve arkadaşları (1995) tarafından 6 ay ya da daha önce bir yakınına travmatik bir şekilde kaybetmiş bireylerdeki travmatik yas düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin dilimize uyarlaması Atak vd.(2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5'li likert tipi olan ölçek, 19 soru ve tek boyuttan oluşmaktadır. Cronbach alfa katsayısı 0.94 ve test-tekrar test güvenilirliği  $r = .80$  olarak bulunmuştur.

**Anamnestik Sorgulama:** Anamnez, danışanın probleminin tarihçesi ile ilgili bilgiler, varsa daha önce uygulanmış olan psikolojik veya biyolojik tedaviler, problemle ilintili olabilecek hayat olayları gibi önemli bilgileri içermenin yanı sıra ve kültürel, dini bağlam gibi faktörler, ilgili duygulanımlar, savunmalar, temel endişeler ve patojenik kanaatler gibi psikopatolojik özellikler, danışanın güçlü yönleri ve kullanabileceği kaynaklar, danışmanın danışana verdiği öznel tepkiler (karşı aktarım tepkileri) ve terapötik hipotezler ve tedaviyle ilgili kararlar anamnezin içeriğini oluşturan bilgilerdir (Lingiardi ve McWilliams, 2017).

Bu çalışmada kullanılan ve Yıldırım (2006) tarafından önerilen anamnez formunda odaklanılması gereken sorulardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- ✓ Bana sorununuzdan bahseder misiniz? Nereden başlamak istersiniz? Sizi buraya getiren nedenleri, sorunları sorsam nasıl yanıtlarsınız?
- ✓ Şu ana kadar bu probleminizi çözmek için neler yaptınız? Ne tür önlemler aldınız?
- ✓ Gördüğünüz rüyaları çoğu kere hatırlar mısınız? Dün gördüğünüz rüyayı hatırlıyor musun? Hatırlıyorsanız anlatın.

Çalışma için alınan etik kurulu onayından sonra Bingöl Üniversitesi Çocuk Araştırma ve Rehberlik Uygulama Merkezinde katılımcılarla birebir görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

**Beier Cümle Tamamlama Testi (BCTT):** Beier (1960) tarafından bireylerin genel davranımlarını, iç görü düzeyini, geçmişe dair belirsizliklerini, geleceğe dair kaygı ve korkularını, çevresiyle olan iletişim ve etkileşim biçimini ve davranışlarındaki bilinçdışı yansımalarını anlamamıza yardımcı olan, yarı yapılandırılmış yansıtımlı (projektif) bir testtir (Doğan, 2015).

**Geçerlilik ve Güvenirlik:** Beier Cümle Tamamlama Testinin puanlayıcılar arası güvenirliliği (+) ifadeler için yaklaşık 0.80, (-) ifadeler için 0.70 ve nötr (0) ifadeler için ise 0.50 dolayında bulunmuştur (Akkoyun, 1994).

Diğer yandan katılımcıların Beier Cümle Tamamlama Testinine ilişkin cevapları test formu üzerinde yazma şeklinde elde edilmiştir. Daha sonra her bir katılımcının testte verdikleri cevaplar okunmuş ve cümleler olumlu, olumsuz ve nötr şeklinde işaretlenmiştir. Toplamda 20 katılımcıdan 30 sayfa yazılı metin elde edilmiştir. Testin cevaplama süresi ortalama 15 dakika olarak kayda geçmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metni analiz etmek için kullanılan bir dizi farklı strateji için kullanılan genel bir terimdir (Powers vd., 2010). Daha sonra içerik analizinde yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Yanı sıra görüşmeye alınan katılımcının birebir ifadeleri kullanılarak elde edilen kategoriler açıklanmış ve böylece araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Güvenirlik yönünde ise Creswell'in (2014) de önemle vurguladığı gibi bir konu olan verilerin transkripsiyonları kayıtlarla karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevapların bir bölümü doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Doğrudan yapılan alıntılarda katılımcılara ait bilgiler katılımcı numarası, katılımcı grubu (travmatik yaşlı veya travmatik yaşlı olmayan) ve cinsiyet olarak verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde katılımcılarla yapılan anamnestik görüşme ve uygulanan Beier Cümle Tamamlama testi sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda katılımcılarla yapılan anamnestik görüşmeler ve Beier Cümle Tamamlama Testinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar travmatik yaşlı olan ve olmayanların suçluluk duyguları psikodinamik yönden yorumlanmıştır. Her iki gruba ait cümle tamamlama testleri analiz edildiğinde, travmatik yaşlı olan bireylerin suçluluk duyguları puanları (negatif puanları=64) travmatik yaşlı olan bireylerin suçluluk duyguları puanlarına (negatif puanları=45) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan yapılan tematik analiz sonucu travmatik yaşlı olan bireyler için, sağ kalanın suçluluğu teması ve *ayrılma suçluluğu teması ve yaşlı olmayan bireyler için ise, İstirabın libidolaştırılması suçluluğu ve Zalimin Dışlaştırılması Suçluluğu olmak üzere* dört adet tema belirlenmiştir. Temalara ilişkin özet Tablo-2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Temaların özeti**

	Üst temalar	Alt temalar
Suçluluk	1. Travmatik Yaslı	1.1. Sağ kalanın suçluluğu teması 1.2. Ayrılma suçluluğu teması
	2. Yaslı Olmayan	2.1. İstirabın libidolaştırılması suçluluğu 2.2. Zalimin Dışsallaştırılması Suçluluğu

### Tema 1: Travmatik Yaslı

Bir yakınını şiddet, intihar, kaza, kalp krizi gibi şiddet içeren ve travmatik bir şekilde kaybeden bireylerin durumlarını ifade etmektedir. Bir yakınını travmatik bir şekilde kaybeden bireylerin kayıptan sonra yaşadıkları suçluluk duygusunun çoğunlukla ölüm kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu tema altında iki alt tema bulunmuştur. Bu temalar sağ kalanın suçluluğu ve ayrılma suçluluğu olarak bulunmuştur.

#### Alt Tema 1.1: Sağ Kalanın Suçluluğu

Bu tip suçlulukta bir yakınını ölüm sonucu kaybeden bireylerin yaşadıkları ruhsal acıdan kaçma sonucu oluşmaktadır. Özellikle savaşta veya bir kaza sonucu ölen bir yakınından daha uzun yaşayanda görülmektedir. Sevilen birinin intiharına verilen diğer bir yaygın tepki, kişinin kendi sorumluluğunu abartması ve böyle bir sonucu önlemek için daha fazlasını yapamadığı için suçluluk duymasıdır. Hayatta kalanlar genellikle intihara katkıda bulunan birçok faktörün farkında değildir ve geriye dönüp baktıklarında olaydan önce farkında olmayabilecekleri şeyler görürler. Hayatta kalanlar genellikle olayları sevdiklerinin hayatlarının son anlarına kadar yeniden canlandıracak, yeterince fark etmedikleri veya yeterince ciddiye almadıkları için kendilerini suçladıkları ipuçlarını ve uyarıları araştıraraklar. Geçmişteki anlaşmazlıkları veya tartışmaları, yerine getirilmeyen planları, geri dönmeyen aramaları, söylenmeyen sözleri hatırlayabilirler ve keşke bir şeyi farklı yapsalar veya söyleselerdi, belki de sonuç farklı olabilirdi diye kafa yorabilirler. Örneğin travmatik yası olan bir katılımcının aşağıdaki ifadesi dikkatte değerlidir:

*‘.....Neden ben, neden benim babam o kadar kötü babalar varken neden benim babam neden benim melek gibi babam. Olmadı, onun iyi olması için daha fazla çalışmalıydım. İki yıl oldu hala bile neden derim kabullenemedim, bu acıyla hayata devam etmek zorunda bırakıldım. Hayatımı sonlandırarak kadar nankör olamazdım, geri kalanlara bu acıyı yaşatamazdım. Benim için gülmek eski neşeli Esmâ olmak ya da hayal kurmak diye bir şey kalmadı. Babam bunları da kendisiyle götürdü. Ama bunların sebebi benim, onun gitmesine nasıl izin verdim(Travmatik Yaslı 5. Katılımcı, Anamnez)’.*

**Psikodinamik yorum:** Katılımcı başka babalar varken neden kendi babasının öldüğünü sorgulaması yasın aşamalarından olan öfke duygusunu yaşadığını göstermektedir. Ayrıca ‘hayata bu acıyla devam etmek zorunda bırakıldım... ifadesi ve gülmek eski neşeli Esmâ olmak ya da hayal kurmak diye bir şey kalmadı, babam bunları da kendisiyle götürdü’ şeklindeki cümleler, bireyin yaşadığı ruhsal acıdan kaybedilen babasını sorumlu tuttuğu görülmektedir. Yani çekilen acının sebebinin o kişinin zalimliği(zalimin dışsallaştırılması) veya kabalığı olduğu iması taşıyabilir ve kendisinin acı çekmesinin asıl nedeni kendisinin bu zalimliğe izin veriyor olmasıdır. Kayıptan sonra sağ kalan danışan, kaybın verdiği acıyla baş etmekte zorlanmaktadır ve bir yandan bu acıyı çekmesine izin verdiği için kendisini suçlamakta diğer yandan çektiği acının kendisinden kaynaklanmadığı ve kendi suçu olmadığı şeklinde bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Diğer yandan yapılan aktarımın, suçluluk duygusunun temel yapısında olan bilinçdışı nefrete bağlı olduğu söylenebilir.

*Danışan kaybedilenle bitiremediği ve yarım kalan işleri dolayısıyla kendini suçlamaktadır. Bu suçluluk duygusu da danışanda bilinçdışı nefrete dönüştüğü söylenebilir.*

Bir diğer katılımcı, BCTT'nin 43. Maddesini (suçluluk duygularını yansıtan madde) şu şekilde doldurmuştur; *'Morg kapısına gittiğim o geceyi, o anı unutmak istiyorum (Travmatik Yaslı 10. Katılımcı)'*. Diğer yandan katılımcı rüyasına yansıyan kaybını şu şekilde ifade etmiştir: *'...Babamı gördüm hayattaydı. Hastalanmış herkes evde, babamla ilgileniyoruz. Üzerine titriyoruz hasta olmuş diye. Ya babam ölseydi diyorum ne yapardım nasıl dayanırdım. Ama sonra ölü olarak görüyorum, kurtaramadım, nasıl olur da ellerimin içinden kayıp gittiğine izin verdim'*

**Psikodinamik Yorum:** *Katılımcı yas sürecinde olduğu söylenebilir. Katılımcı rüyasında önce babasının yaşadığını sonra ise ölü olduğunu görmüş. Yaşam ve ölüm arasındaki çizgide katılımcının hem arzusunun ve isteğinin doymu (babasının yaşıyor olduğu) hem de kaybın inkârı olarak ortaya çıkan zulmü (yani babasını ölü olarak görmesi) ambivalan duygular yaşadığı görülmektedir. Diğer yandan babasının ölümü kendi suçu olduğu, yani onu kurtaramayışı kendi davranışlarının belirli yönlerini ve başkalarının(rüyada diğer aile üyelerinin de babayla ilgilenmesi) davranışlarını kendi kötülüğüne atfettiği söylenebilir.*

### **Alt Tema 1.2: Ayrılma Suçluluğu**

Bir sevgi nesnesinden ayrılma sebebiyle harekete geçen kaygıya veya kayıp yaşayan bireyin kendisini bir davranış, düşünce duygu, ahlak ve eylemin kaynağı olarak deneyimlemesinden kaynaklanan kaygıya işaret etmektedir. Travmatik Yaslı 8. Katılımcı yaşadığı yası güvensizlik sebebiyle anlatamadığını ve bundan dolayı yaşadığı suçluluğu şu ifadelerle anlatmıştır: *"Bundan 4 ay önce babaannemi kaybedince, insanın birbirine hiç değer vermediğini, ne kadar boş işlerle uğraştığımız, bazen ne için var olduğumuzu bilmeden zaman geçiyor. Birlikte geçirdiğimiz zamanları iyi değerlendiremedim, ona sarılmak, onu öpmek, ona sevdiğimi söylemek, hiçbirini yapmadım. Kaybetmek zor, nereye baksam onu görmek ve en acısı kimseye güvenmeyip anlatamamak (Travmatik Yaslı 8. Katılımcı, Anamnez)."*

**Psikodinamik Yorum:** *Travmatik Yaslı 8. Katılımcı, kaybından sonra toplumsal ve kişisel bir değersizlikten bahsetmekte ve bu değersizliğin aslında kendi kişiliğinde kaybolup gittiğini, dolayısıyla hayatın her alanında bu kaybı cezalandırma ihtiyacı haline getirdiğini göstermektedir. Birey burada bir suçluluk duygusundan suçlu dediği bir tip tarif etmektedir. Bu karakter yapılanmasında ceza almak ve bilinçdışı ayrılma suçluluğunu hafifletmek adına dehşet verici, sosyal açıdan kabul edilmesi mümkün olmayan, hatta kendisine yönelik cezai nitelikte eylemler olduğunu ifade etmektedir.*

Aynı katılımcı BCTT'nin 37. Maddesini (suçluluk duygularını yansıtan madde) şu şekilde doldurmuştur; *'37. Ne yazık ki ben: iyi bir torun değilim...(Travmatik Yaslı 9. Katılımcı)'*

**Psikodinamik Yorum:** *Katılımcının kayıptan doğan bilinçdışı suçluluğunu hafifletmek için çekmiş olduğu acıyı cezalandırma ihtiyacını giderdiği söylenebilir. Benzer şekilde katılımcı 'ben iyi bir torun değilim' söylemini kendi içsel kaynağının bir arzusu olarak ortaya suçluluğunu kendiliğine yönelttiği şeklinde yorumlanabilir.*

### **Tema 2: Yaslı Olmayan**

Bu temada travmatik yas ölçeği ve alınan anamnez sonucunda herhangi travmatik yası olmayan bireylerin sürecini ifade etmektedir.



### Alt Tema 2.1: İstirabın Libidolaştırılması Suçluluğu

Bu tip suçlulukta, bireyin takıntılı nevroitik durumuna ilişkin olarak kendini kınamaya yönelik davranışlarının aslında kendini cezalandırmasının bir biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Travmatik yası olmayan katılımcıların yaşadıkları suçluluk duygusunun ölüm gibi gerçek bir kayıptan ziyade günlük yaşamalarındaki psikolojik kayıplarla ilgili olduğu görülmektedir. Özellikle geçmişte yaşanan bazı anıların unutulmak istendiği fakat bunu yapamadıkları ve bundan dolayı suçluluk hissettikleri görülmektedir. Ancak buradaki suçluluk hissi utançla örtüşmesi söz konusu olabilir. Örneğin Travmatik Yaslı Olmayan 3. Katılımcı suçluluğun utançla örtüşmesi durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

“.....Bunu anlatmak eskisi kadar bana acı vermiyor ama hatırladığım zaman bazı davranışları tekrarlamaya başlıyorum. O kötü olduğum an OKB anımın zirve yaptığı andı. Birden uyandım yataktan çıktım ve elimi yıkama gereksinimi duydum birden sonra yatağa geldim sanki tekrar kirlenmiş diye düşünüp tekrar yıkadım tekrar ve tekrar bunu anlamıyordum ama mecbur hissediyordum .....niye böyle yapıyorum delirdim mi niye saçmalıyorum. Bu aptallık niye diye oturup ağladım.....içimde kötü bir ruh varmışçasına dine imana tövbe Allaha içimden söylemek istemediğim halde kötü laflar çıkıyordu.....aileme anlatamıyordum kimseye.....o zaman hayatımın en kötü anını detaylarıyla hafızama kazımanın hüznünü yaşıyordum anlamıyordum anlatamıyordum ve kaybolmuştum (Travmatik Yaslı Olmayan 3. Katılımcı, Anamnez).”

**Psikodinamik yorum:** Katılımcı kaygısını ve suçluluk duygusunu hafifletmek için onu tekrarlayıcı eylemlere yönelen istilacı ve istenmeyen düşünce ve davranışlardan şikâyet etmektedir. Çözülmemiş çatışmalarla baş etmek için kullanılan savunma düzenekleri (bastırma) ve ego ile süper ego arasındaki çatışmada süper ego tarafından bir ceza olarak ortaya çıkan obsesyonlar bireyi suçluluk duygusunu yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Örneğin katılımcının yaşadığı obsesyonlardan dolayı dine karşı küfür içeren müdahaleci düşüncelere maruz kalması ve bu düşüncelerin ahlaki olarak yanlış olduğuna inandığı için suçluluk yaşadığı ifade edilebilir. Çünkü elini yineleyici biçimde yıkaması tuhaf ve kabul edilebilir olarak görmemektedir.

Öte yandan Travmatik Yaslı Olmayan 5. Katılımcı, BCTT’ne bakıldığında suçlulukla örtüşen utanç duygusunu yaşamanın yanında özgüven eksikliği de yaşadığı görülmektedir. *Bu durumu suçluluk duygusu temasının 37. Maddesinde: Ne yazık ki ben: bazen kafayı yiyecek kadar düşünüyorum’ şeklinde ifade ederken, bu durumu destekleyen ve Travmatik Yaslı Olmayan 2. Katılımcı ise; Ne yazık ki ben yaşadıklarımı çok düşünen bir insanım şeklinde ifade etmiştir.*

### Alt Tema 2.2: Zalimin Dışsallaştırılması Suçluluğu

Bilinçdışı suçluluğun bir versiyonu olan zalimin dışsallaştırılması suçluluğu, bireyin deneyimlemiş yaşantıları sonucu ortaya çıkan korku ve kaçınmadan ötürü cezalandırılacağı kaygısı ile ortaya çıkmaktadır. Birey, dışsal bir ceza yaratarak kendi içindeki cezanın ağırlığından korunma isteği ile ortaya çıkmaktadır. Travmatik yası olmayan katılımcıların BCTT’nin 43. Maddesine verdikleri cevaplar yukarıdaki açıklamaları destekler niteliktedir:

Travmatik Yaslı Olmayan 1. Katılımcı: ‘Yaşadığım kötü anıları unutmak istiyorum’

Travmatik Yaslı Olmayan 4. Katılımcı: ‘Yaptığım kötülükleri unutmak istiyorum’

Travmatik Yaslı Olmayan 3. Katılımcı: ‘Bazı anılarımı unutmak istiyorum’

Travmatik Yaslı Olmayan 6. Katılımcı: ‘Bazı anıları unutmak istiyorum’

Travmatik Yaslı Olmayan 7. Katılımcı: ‘Hayatımın kötü anılarını sonsuza dek unutmak istiyorum’

Travmatik Yaslı Olmayan 5. Katılımcı: ‘Bazı anıları unutmak istiyorum’

**Psikodinamik Yorum:** Katılımcıların belirli algıları onlarda suçluluk duyguları uyandırmanın yanı sıra katılımcıların benliklerine ilişkin çarpık algıları onlarda utanç duygusunu uyandırdığı ifade edilebilir. Oluşan algıların özgüven eksikliği yarattığı, çekilen acıların unutmak istediği fakat hem suçluluk duygusu hem de kendisine dair zayıf benlik algısı bunu engellediği söylenebilir. Aynı zamanda bu durum bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasında uyumsuzluğun göstergesi de olabilir.

### Tartışma ve Sonuç

Travmatik yası olan ve olmayan katılımcıların anamnestik görüşme ve beier cümle tamamlama testleri analizi sonrası elde edilen bulgular incelendiğinde her iki grubun suçluluk duygularının içeriği yönünden farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın travmatik yası olan bireyler için kayıp sonrası yansımaları ilişkin olurken yası olmayan için ise günlük yaşamdan artta kalan tortuların yansımaları olduğu söylenebilir. Buradaki tartışma ve yorumlarda her iki grup için içerik yönünden farklılıklara odaklanılmıştır.

Travmatik yaslı olup ve sağ kalanın suçluluğunu yaşayanlar kaybın ardından kendini suçlama, ölüme katkıda bulunma ya da onu engelleyememe düşünceleri, merhumun hayatı boyunca yaptığı ya da yapmadığı eylemler için kendini suçlama ya da merhumdan sağ kurtulma ya da olumlu duygular yaşama hakkında genel olumsuz düşünceler dahil olmak üzere birçok şekilde olabilir (Shear vd., 2007). Çocuğunu intihar nedeniyle kaybetmiş olan ebeveynler, özellikle suçluluk ve sorumluluk duygularına kapılabilirler (Maple vd., 2010) ve intihar eden kişinin yaşı, yasin yoğunluğunu yordayan en önemli faktörlerden biri olarak bulunmuştur (Schneider vd., 2011). Suçluluk, intihar nedeniyle ölüme özgü bir yas tepkisi olmasa da, hayatta kalan birinin intiharı önlenemez bir olay olarak görmesi alışılmadık bir durum değildir. Bu nedenle, hayatta kalanların kendilerini suçlamaya kapılmaları kolaydır. Diğer yandan bir başka çalışma, ölüm nedeninin ölen kişi için yeterince bir şey yapmama konusundaki suçluluğu öngörmediğini, ancak ölüm için algılanan sorumluluğu öngördüğünü bulmuştur (Bailey vd., 1999).

Suçluluk, bireyin kendisini kötü hissetmenin ötesinde pişmanlık ve gerginlik duygularıyla karakterize olmuş ve kişisel ve toplumsal standartlara aykırı olan belirli eyleme veya eylemsizliğe odaklanmanın ardından ortaya çıkan bir duygu olarak tanımlanmıştır (Day, 2014). Diğer yandan psikanalitik kuramda suçluluk duygusu temel olarak egonun süperegö tarafından yargılanışından kaynaklanan gerilimin bir ifadesi olarak kavramsallaştırılmıştır (Freud, 1923). Grinberg (1965), Kleinci bir bakış açısından, "zulmedici suçluluk" ile "depresif suçluluk" arasında ayırım yapılmasını önermiştir. Bu ayırım, suçluluk duygusunun dinamiğinin daha iyi anlaşılmasına izin verir ve böylece nesne ilişkilerinin içeriği ve niteliği ile farklı uyaranlara verilen tepkiler ve normal veya patolojik yas süreci hakkında daha geniş bir anlayış geliştirir. Bu durum ise zulüm suçu yaşamın çok erken dönemlerinde ortaya çıkmasına ve zayıf ve olgunlaşmamış bir ego gelişmesine neden olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan paranoid-şizoid konumun kaygılarına paralel olarak ya da bir tür hayal kırıklığının ya da depresif suçluluğun başarısızlığının ardından geliştiği, erken ortaya çıkmasına rağmen, zulmedici suçluluk sonraki psikolojik gelişim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum ise hem engellemelerin hem de mazoşist tutum ve davranışların gelişmesinde önemli bir rol oynar. Çaresizlik, içerleme, korku, acı ve kendini suçlama, tekrar etme dürtüsü ve "harekete geçme" eğilimi gibi, zulmedici suçluluğun belirtileri olduğu ve aşırı vakalar olan şizofreni, melankoli patolojik yas ile ortaya çıktığı belirtilmektedir (León, 1965). Zulüm suçu azaldığı ölçüde, nesne kaybının neden olduğu acı ve ıstırap, az ya da çok depresif belirtilerle birlikte artabilmektedir. Kendilik ve nesne kaygısı, sorumluluk ve son tahlilde telafi etme kapasitesi de artabilir. Bu duygular, normal yas sürecinde ve yüceltme gerektiren etkinliklerde baskın olan bir tür depresif suçluluk duygusunu temsil eder.

Yas bağlamında suçluluk, yas sürecinde kaybedilen veya ölümle ilgili olarak bireyin kendi iç standartlarına ve beklentilerine göre yaşamadığının farkına varılmasıyla ortaya çıkan pişmanlık verici duygusal bir tepki olarak ifade edilmiştir (Li, Stroebe, Chan ve Chow, 2014). Yas araştırmacıları, kendini suçlamanın ve duygusal bağlantılarının sağlıklı yas tutmayı engelleyebileceği uzun zaman önce fark etmişler ve kayıp sonrası suçluluk üzerine yaptıkları literatür taramasında suçluluğun sıklıkla kayıp sonrası psikopatolojiye eşlik ettiğine dikkat çektiler (Miles ve Demi, 1984). Daha yakın zamanlarda, yasta suçluluk üzerine yapılan nicel ve nitel çalışmalarda, suçluluğun kötü fiziksel sağlık, travmatik reaksiyonlar ve travmatik yas semptomları ile ilişkili olduğu sonucuna vardılar (Li, Stroebe, Chan ve Chow, 2014). Birkaç boylamsal çalışmada, kendini suçlama ve suçluluğun ileriye dönük olarak ve özellikle kayıptan sonra daha şiddetli yas semptomları içerdiğini göstermektedir (Li, Tendeiro ve Stroebe, 2018; Stroebe vd., 2014). Literatür incelendiğinde doğrudan travmatik yas olmada da travmatik yas ve suçluluk duygusuna ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Stroebe ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada, kayıptan sonra yüksek düzeyde suçluluk duyguları olan yaşlı bireyler, daha yüksek düzeyde yas semptomları gösterdiği ve bu semptomlarda zamanla düşüş olmadığını buldular. Bu nedenle kayıp yaşayan bireylerin, kayıp nedeniyle yüksek düzeyde risk grubu oluşturduklarını ifade ettiler. Mevcut çalışmada katılımcıların ifadelerinden suçluluk duygularının yüksek olduğu ve bir önceki araştırmanın bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan Weinberg (1995) yaptığı çalışmada, travmatik yası olan bireylerin suçluluk duygularının iyileşme göstermesi, yası olmayanlara göre daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Özetle, travmatik yas ile suçluluk duyguları arasındaki ilişkinin araştırılmasına ilişkin literatürün henüz istenen doygunluğa ulaşmadığı, mevcut çalışmanın nitel bulgularından elde edilen veriler doğrultusunda travmatik yası olan bireylerin olmayanlara göre suçluluk duygularının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgunun nedenlerinin ise çok boyutlu olduğu düşünülmektedir. Kayıptan sonra kendini suçlama, kaybedilenin ölümüne sebep olma veya kaybedilenin ölümünü önlemede başarısız olma düşüncesi, ölen kişi ile ilgili bitirilmemiş işlerin olması (yapılan ve yapılmayan eylemler), kaybedilenin hayatta kalmasına ilişkin genel olumsuz düşünceler veya kaybedilene ilişkin içinde olumlu duygular deneyimleme dahil olmak üzere birçok faktörün bireyin travmatik yasin sürdürülmesinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Shear vd., 2007). Ancak travmatik bir yaşantı sonrası sevilen birinin kaybedilmesi ile oluşan suçluluk duygusunun travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve travmatik yas ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Kuo vd., 2003). Hatta sevilen bir kişinin doğal yollarla kaybedilmesinde yaşanan suçluluk duygusunun düzeyi travmatik bir şekilde kaybedilmesine daha düşük olduğu belirtilmiştir (Li, 2012). Son zamanlarda yapılan bir başka çalışmada, sevilen birinin intihar sonucu hayatını kaybetmesi ile yaşanan suçluluk, diğer kayıplardan dolayı yaşanan suçluluktan daha yüksek olduğu bulunmuştur (Camacho, Pérez Nieto ve Gordillo, 2016). İntihar, kaza veya cinayetten kayıp yaşayan bireylerin suçluluk duyguları, doğal nedenlerden dolayı kayıp yaşayan bireylerin suçluluk duygularının analiz edildiği bir başka çalışmada, travmatik yaşantılar sonucu kayıp yaşayan bireylerin suçluluk duygularının daha yoğun olduğu belirlenmiştir (Tal vd., 2017). Sonuç olarak, travmatik yası olan bireylerin suçluluk duygularından dolayı risk altında olabileceği, suçluluk duyguların travmatik yasin gelişiminde ve sürdürülmesinde etkili olabileceği söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Teorisyenler, araştırmacılar ve klinisyenler, uzun zamandan beri travmatik yas sürecinde bireyin yaşadığı pişmanlıklar ve kaybedilenle çözülemeyeni bitirilemeyen işler dolayı suçluluk duyguları yaşadıklarını kabul ettiler. Bununla birlikte, bu konuyla ilgili önceki çalışmaların çoğu, travmatik yas ve suçluluk ilişkisini nicel yöntemlerle incelediler. Ancak travmatik yaslı bireylerin yas sürecini nitel yöntemlerle araştıran çalışmalar bulunmadığı gibi, bu sürecin araştırılmamış olması yaşanan

suçluluğun yastan mı yoksa başka dinamik nedenlerden dolayı mı olduğunun bilinmesini zorlaştırdı. Bu çalışmada travmatik yaslı olan ve olmayan bireylerin suçluluk duyguları nitel yöntem ve projektif testle ölçümü yapılarak, iki grup arasındaki suçluluğun içeriği yönünden benzer ve farklı yönleri ele alındı. Bulgularımız, travmatik yaslı olan bireylerin suçluluk duygularının daha ziyade yaşanan kayba yönelik olurken, travmatik yaslı olmayan bireylerin suçluluk duyguları ise aksine günlük yaşamdaki ilişkilerden kaynaklandığı görüldü. Ayrıca hem travmatik yaslı olan ve hem de olmayan bireylerin suçluluk duyguları psikodinamik yönden yorumlandı ve bu yorumlarda da benzer şekilde yaslı olup olmama yönünden yorumların değiştiği görülmektedir. Diğer yandan bulgularımız, travmatik yaslı olma ve olmamanın suçluluk duygularının içeriğini nasıl değiştiğini ve her iki grubun suçluluk duygularının psikodinamik olarak yorumlanması, kayıptan sonra travmatik yaslı bireylerin suçluluk duygularını incelemeyi hedefleyen araştırmalar için önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### Kaynakça:

- Akhtar, S. (2017). *Acının Kaynakları: Korku, Açgözlülük, Suçluluk, Kandırma, İhanet ve İntikam*. Bilgi üniversitesi yayınları
- Akkoyun, F. (1994). *Projektif teknikler*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Bailey, S. E., Kral, M. J., & Dunham, K. (1999). Survivors of suicide do grieve differently: Empirical support for a common sense proposition. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 29*, 256–271.
- Beier, D. C. (1961). *Cümle tamamlama testi el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Camacho, D., Pérez-Nieto, M. Á., & Gordillo, F. (2018). Cause of death and guilt in bereavement: The role of emotional regulation and kinship. *Journal of Loss and Trauma, 23(7)*, 546-558.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, W.L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*, (Çev: Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. B. (2015). *Kısa acil psikoterapi (BEP)*. (2nd ed.). Ankara: Kurgu Kültür Merkezi Yayınları
- Freud, S. (1917). *Mourning and Melancholia*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works, 237-258.
- Freud, S. (1924). *Mourning and melancholia*. The Psychoanalytic Review (1913-1957), 11, 77.
- Gamino, L. A., Sewell, K. W., & Easterling, L. W. (2000). Scott and White grief study, Phase 2: Toward an adaptive model of grief. *Death Studies, 24*, 633–660.
- Harkness, K. L., M. K. Shear, et al. (2002). "Traumatic grief treatment: case histories of 4 patients." *J Clin Psychiatry* 63(12): 1113-20.
- Jordan, J. R., & McIntosh, J. L. (2011). Is suicide bereavement different? A framework for rethinking the question. In J. R. Jordan & J. L. McIntosh (Eds.), *Grief after suicide: Understanding the consequences and caring for the survivors* (pp. 19–42). *New York, NY: Routledge*
- Kogan, İ. (2011). *Yas Tutmama Mücadelesi* (Çev. Yücel S, Köşkdere A. A) Odağ Yayınları.
- Kuo, C. J., Tang, H. S., Tsay, C. J., Lin, S. K., Hu, W. H., & Chen, C. C. (2003). Prevalence of psychiatric disorders among bereaved survivors of a disastrous earthquake in Taiwan. *Psychiatric Services, 54(2)*, 249-251.
- Lang, A., Gottlieb, L. N., & Amsel, R. (1996). Predictors of husbands' and wives' grief reactions following infant death: The role of marital intimacy. *Death Studies, 20(1)*, 33–57. doi:10.1080/07481189608253410

- Laplanche, Jean, and Pontalis Jean-Bertrand. (1973). *The language of psycho-analysis* (Donald Nicholson-Smith, Trans.). W. W. Norton: New York. (Original work published 1971)
- León, G. (1965). Deux sortes de culpabilité: leurs relations avec les aspects du deuil normal et pathologique. *Revue française psychanalyse*, 29, 2-3.
- Li, J., Stroebe, M., Chan, C. L., & Chow, A. Y. (2014). Guilt in bereavement: A review and conceptual framework. *Death Studies*, 38 (3), 165–171.
- Li, J. (2012). Bereavement guilt in Chinese adult children: The conceptualization, measurement, risk factors and association with grief outcomes. University of Hong Kong. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.5353/th\\_b4979917](http://dx.doi.org/10.5353/th_b4979917)
- Li, J., Tendeiro, J. N., & Stroebe, M. (2019). Guilt in bereavement: Its relationship with complicated grief and depression. *International Journal of Psychology*, 54(4), 454-461.
- Lingiardi, V. ve McWilliams, N. (Eds.). (2017). *Psychodynamic diagnostic manual: PDM-2*. Guilford Publications.
- Maple M, Edwards H, Plummer D, Minichiello V. (2010) Silenced voices: hear-ing the stories of parents bereaved through the suicide death of youngadult child. *Health Soc Care Community*. 18:241-248
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Miles, M. S., & Demi, A. S. (1983). Toward the development of a theory of bereavement guilt: Sources of guilt in bereaved parents. *Omega: Journal of Death and Dying*, 14, 299–314.
- Powers, B. A., Knapp, T., & Knapp, T. R. (2010). *Dictionary of nursing theory and research*. Springer Publishing Company.
- Prigerson H.G., Jacobs S.C. (2001). Traumatic grief as a distinct disorder: a rationale, consensus criteria, and a preliminary empirical test, in *Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping, and Care*. Edited by Stroebe MS, Hansson RO, Stroebe W, Schut HAW. Washington, DC, *American Psychological Association*, pp 613–647
- Prigerson, H. G., Frank, E., Kasl, S. V., Reynolds, C. F., Anderson, B., Zubenko, G.S., Houck, P. R., George, C. J. ve Kupfer, D. J. (1995). Complicated Griefand Bereavement-Related Depression as Distinct Disorders: Preliminary Empirical Validation in Elderly Bereaved Spouses. *American Journal of Psychiatry*, 152, 22–30.
- Rando, T. A. (1993). *Treatment of complicated mourning*. Champaign, IL: Research Press.
- Schneider B, Grebner K, Schnabel A, Georgi K. (2011) Do suicides' character-istics influence survivors' emotions? *Suicide Life Threat Behav*. 41:117-125
- Shear, K., Monk, T., Houck, T., Melhem, N., Frank, E., Reynolds, C., Sillowash, R., (2007). An attachment-based model of complicated grief including the role of avoidance. *Eur. Arch. Psychiatry Clin. Neurosci*. 257, 453–461. <https://doi.org/10.1007/s00406-007-0745-z>.
- Stroebe, W., & Schut, H. (2001). *Risk factors in bereavement outcome: A methodological and empirical review*. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, S. Wolfgang, & S. Henk (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care* (pp. 349–371). Washington, DC: American Psychological Association
- Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *The Lancet*, 370 (9603), 1960–1973. doi:10.1016/S0140-6736(07)61816-9
- Stroebe, M., Stroebe, W., van de Schoot, R., Schut, H., Abakoumkin, G., Li, J., (2014). Guilt in bereavement: the role of self-blame and regret in coping with loss. *PLoS ONE* 9, e966606.

- Tal, I., Mauro, C., Reynolds, C. F., Shear, M. K., Simon, N., Lebowitz, B., ... Zisook, S. (2017). Complicated grief after suicide bereavement and other causes of death. *Death Studies*, 41 (5), 267–275. doi:10.1080/07481187.2016.1265028
- Volkan, V. D. ve Zintl, E. (2008). *Kayıptan Sonra Yaşam* (Çev. Vahip I, Kocadere M). Halime Odağ Psikanaliz ve Psikoterapi Vakfı Eğitim Notları, (1), 14-24.
- Yıldırım, T. (2006). Sosyal kaygısı yüksek üniversite öğrencilerine uygulanan kısa-yoğun-acil psikoterapinin etkililiği. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Weinberg, S. (1995). *The quantum theory of fields* (Vol. 2). Cambridge university press.
- WHO (2018). *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th revision)*. World Health Organization.



## İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fen Bilimleri Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Erkan ULUÇAY<sup>2</sup>  
Gamze HASTÜRK<sup>3</sup>

Gönderim Tarihi: 01.08.2023

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen bilimleri dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya 2020–2021 eğitim ve öğretim yılı içinde Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri katılmış olup, 92 kız ve 64 erkek olmak üzere toplam 156 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama aşamasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde SPSS 22.0 programından faydalanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilimleri dersindeki öğrenme stilleri ve tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında “Mann Whitney U Testi” kullanılırken, öğrencilerin öğrenme stillerine göre fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında ise “Kay Kare Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının ve öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bunun yanında fen bilimleri dersindeki tutumların öğrenme stillerine göre de farklılaştığı görülmüştür. Sonuç olarak, ilkokul öğrencilerinde cinsiyet faktörünün fen bilimleri dersine yönelik tutum ve öğrenme stilleri üzerinde belirleyici olduğu, bunun yanında öğrenme stillerinin derse yönelik öğrenci tutumu üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilimleri, tutum, öğrenme stilleri.

## Examination of Primary School Students' Learning Styles And Their Attitudes To The Science Course

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between primary school students' learning styles and their attitudes towards science lessons. In the 2020–2021 academic year, 3rd and 4th grade students who study in a district of a city in the Central Black Sea Region participated in the research and the research was carried out on a total of 156 students, including 92 female and 64 male. In the data collection process of the research, 'Personal Information Form', 'Learning Styles Scale' and 'Science Attitude Scale' were used. SPSS 22.0 program was used in the analysis process of the data obtained in the research. While the 'Mann Whitney U Test' was used to compare the learning styles and attitudes of the students who participate in the study according to gender, the 'Chi Square Test' was used to compare the students' attitudes towards the science lesson according to their learning styles. At the end of the study, it was found that the attitudes of the students towards the science course showed a significant difference according to the gender variable ( $p < 0.05$ ). Similarly, it was determined that the learning styles of the students in the science course differed significantly according to the gender ( $p < 0.05$ ). Besides, it was determined that students' attitudes towards

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Erkan Uluçay, MEB, Sulusaray Atatürk İlkokulu, Tokat, Türkiye, erkanuluçay.ogr@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1820-201X

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar: Gamze Hastürk, Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Tokat, Türkiye, gamzeyalvac@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8495-560X

science course no significant difference according to their learning styles ( $p<0.05$ ). As a result, it can be said that the gender factor is determinative on the attitudes and learning styles towards the science course in primary school students, and in addition, learning styles are also not effective on the students' attitudes towards the course.

**Keywords:** Science, student attitude, learning styles

## Giriş

Kavramsal değerlendirildiğinde eğitim “Birey ve toplumları belirli bir amacı olan ve düzgün bir yaşam tarzına ulaştırma konusunda mevcut değer, beceri ve bilgileri planlı bir şekilde diğer kuşaklara aktarmada, bu süreçte bireyin tutumlarını tecrübeler yoluyla değişime uğratma süreci” şeklinde ifade edilmektedir (Harmandar, 2004). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde yer alan tanıma göre eğitim kavramı gerek çocukların gerekse de gençlerin toplumsal yapı içinde yer edinmeleri için gerekli olan beceri, bilgi ve anlayışları edinme, kişilik yapılarını geliştirme sürecinde kendilerine okul içinde ve dışında destek sağlama şeklinde tanımlanmıştır (Erzincan, 2011, s. 10).

Eğitim, yeni kuşakların sosyal hayat içerisinde var olabilmeleri için gereken yetenek, anlayış ve bilgileri kazanmalarına, bunun yanı sıra kişiliklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu kapsamda ülkelerin yoğunlaştıkları önemli konular arasında ilk sırada eğitim sistemleri ve yönetimi yer almaktadır (Kalemoğlu-Varol ve İmamoğlu, 2013). Genellikle eğitimin dört temel amacı olduğu görülmektedir. Söz konusu amaçlar; kişinin kültür düzeyi yüksek bir fert olması, toplumsallaşma sürecini destekleme, bireyi üretken bir yapıya kavuşturma ve kişinin zaman içerisinde bireyselleşmesini sağlama şeklinde açıklanmaktadır (Harmandar, 2004). İçinde bulunduğumuz modern çağda bilgiye kolay ulaşan, ulaştığı bilgileri sentezleyen, sahip olduğu bilgiyi üretim süreçlerinde kullanan, bilgiyi değerlendiren, iletişim ve eleştirel düşünme düzeyi yüksek, araştıran, yaratıcı, kendisini geliştirme eğilimi olan ve evrensel değerleri benimsemiş nesillere gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada eğitim sistemlerinin sahip olduğu temel amaçlar arasında söz konusu donanımları geliştirilmiş bireyler yetiştirilmesi gelmektedir (Saracaloğlu vd. 2009). Bunun yanında eğitim ile ülkelerin kalkınması amaçlanmakta olup, yapılan çalışma sonuçları eğitim ve kalkınma arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Chaudhary vd. 2009; Lazzeretti ve Tavoletti, 2005; Kakar vd. 2011; Nunes, 2003).

Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği problemlerin çözümünde bilimsel bakış açısı kazandırma ve geliştirme sürecine destek sağlayan derslerin başında fen bilimleri dersi gelmektedir (Hastürk, 2018). Fen eğitim ve öğretiminin amacı, gündelik yaşamda karşı karşıya kalınan problemleri bilimsel tekniklerle irdeleyebilen, problem çözme yeteneğine sahip, bilgiye erişebilen, teknolojiden yararlanabilen, bilime yönelik pozitif bir yaklaşım geliştirmiş, yaşadığı çevreyi anlayarak yorumlayabilen fen okur-yazarı kişiler yetiştirebilmektir (Balbağ vd. 2016; Türkmen ve Yalçın, 2001). Bilimsel okur-yazarlık düzeyi gelişmiş olan bireyler günlük yaşam döngüsü içerisinde karşılaştıkları sorunların çözüm sürecinde sahip oldukları bilgileri kullanabilmektedirler. Bunun yanında söz konusu bireyler karşılaştıkları sorunların çözüm sürecinde farklı yöntemlerden faydalanabilmektedir. Bu noktada fen bilimleri dersinin öğrencilere etkin ve verimli bir biçimde verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kırpık ve Engin, 2009). Fen bilimleri dersinde başarılı olan öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri de gelişmektedir. Buna paralel olarak öğrenciler hayatları boyunca kendilerine lazım olacak birçok beceriyi (bakış açısı geliştirme, analiz etme, arama ve keşfetme becerileri vb.) edinme fırsatı bulmaktadırlar (Demirbaş ve Yağbasan, 2006).

Öğrencilerin fen bilimleri dersinde başarılı olmalarını, buna paralel olarak ders kazanımlarını elde etmelerini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurların başında derse yönelik tutum

gelmektedir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları da derslere yönelik tutumların öğrenmeyi ve ders başarısını etkilediğini göstermektedir (Chookaew vd. 2015; Ercan, 2014; Li, 2012; Sarıoğlu ve Girgin, 2020; Şener, 2021). İnsanların fikirleri, duyguları ve davranışları toplumda yer aldığı pozisyon ve sosyalleşme evresindeki temel malzeme olması dolayısıyla karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu karmaşık yapının oluşumu ve yaşamını sürdürme evresinde etkili bir takım temel terimler yer almaktadır. Tutumlar da bu ana unsurlar kapsamında yer almaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009). İnsanların günlük yaşam döngüsü içerisinde çevrelerinde yer alan nesnelere ya da karşılaştıkları durumlara yönelik yaklaşımları “tutum” olarak tanımlanmaktadır. Tutumlar temel olarak zihinsel, duygusal ve davranışsal öğelerden meydana gelmektedir (İnceoğlu, 2010).

Tutumu meydana getiren öğelerin başında zihinsel öge gelmekte olup, temel olarak zihinsel öge bireyin karşılaştığı durumu ya da nesneyi algılama sürecini ifade etmektedir (Karadağ, 2010). Tutumun konusunu meydana getiren her türlü nesne, olay, kişi, olgu ya da durum tutumun zihinsel ögesini oluşturmaktadır (Ekici, 2012; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Tutumun duygusal ögesi ise tutuma konu olan nesne, kişi ya da durumlara karşı geliştirilen duyguları ifade etmektedir (Karadağ, 2012, s. 30). İnsanların sahip olduğu bireysel ve toplumsal değerler sıklıkla tutumun duygusal ögesi olarak kabul edilse de, değerlerin duygusal yönünün bulunmadığı, tutumların ise duygusal yöne sahip olduğu görülmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006). Tutumu oluşturan davranışsal öge ise temel olarak bireyin nesne, durum ya da olaylara yönelik tutumu sonunda sergilediği davranışları ifade etmektedir. Bu kapsamda tutumun davranışsal ögesinin dışarıdan kolayca gözlenmesi mümkündür. Tutumun duygusal ve zihinsel ögesi ise dışarıdan gözlenmektedir (Üresin, 2013). Tutumlar zaman içerisinde gelişen, doğumla beraber oryaya çıkmayan, uzun süreli yaşam deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında tutumların zaman içerisinde değişmesi, gelişmesi ve şekillenmesi söz konusudur (Arslan, 2009, s. 77). Fen bilimlerine yönelik öğrenci tutumları incelendiği zaman derste soyut kavramların fazla olmasının derse yönelik tutumu olumsuz yönde etkilediği görülmekte olup, yapılan çalışmalarda öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını etkileyen birçok unsur olduğu belirtilmektedir (Aguilera ve Perales-Palacios, 2020; Anwer vd. 2012; Bellova vd. 2021; Çokadar ve Külçe, 2008; Osborne vd. 2003; Shah vd. 2013; Timur, 2012).

Öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını etkileyen unsurların başında da öğrenme stilleri gelmekte olup, yapılan çalışmaların bulguları bu görüşü desteklediği görülmektedir (Arici vd. 2021; Cimermanova, 2018; Sarıcan, 2021; Yazıcılar ve Güven, 2009; Yılmaz-Soylu ve Akkoyunlu, 2009; Zhang vd. 2017). Kavramsal açıdan değerlendirildiği zaman öğrenme; bireyin karşılaştığı engellerin üstesinden gelerek amaca ulaşması ve gerginlikten kurtulması şeklinde tanımlanmaktadır (Akbaba, 2012, s. 4). Öğrenme kendiliğinden gerçekleşebilen bir olgu olmakla beraber, öğrenmenin yönlendirilerek gerçekleşmesi de söz konusudur. Kişinin kendi davranış ve deneyimleri sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesi kendiliğinden öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Yönlendirilmiş öğrenme ise belirli bir öğrenme ortamı oluşturulması ve öğretim araçları kullanılması ile gerçekleşmektedir. Bu kapsamda okul ortamı aynı zamanda yönlendirilmiş öğrenme ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır (Erden, 2011, s. 18).

Öğrenme stillerini genel olarak şekillendiren faktörler arasında bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik etmenleri gösterebiliriz. Duyuşsal etmenlerle; sosyallik, dikkat, sorumluluk, ilgi, sebat ve motivasyon; fizyolojik etmenlerle, kinestetik, tat alma, görsel, dokunma ve işitsel ile ilgili insanın duyuşsal işlevleri ile ilgili faktörler, öğrenme zamanı, açlık-tokluk, ışık ve ses durumu gibi çevresel şartlar; bilişsel etmenlerle; bilgiyi yorumlama, depolama, algılama, işleme ve geri çağırma kastedilmektedir. Bütün bu etmenleri öne alarak oluşturulan öğrenme stili kuramlarına genel olarak bakıldığında kimilerinde bazı etmenlerin daha ayrıntılı işlendiği ve öne çıktığı dikkat çekmektedir (Cornett, 1983).

Öğrenme stilleri öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyen bir unsur olarak değerlendirilirken, fen öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerinin derse yönelik tutum üzerindeki etkilerinin ele alındığı araştırma bulgu ve sonuçlarının sınırlı düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada ilkökul öğrencilerinde öğrenme stilleri ile fen öğretimine yönelik tutumlarının farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen özelliklerden hareketle çalışmanın ana problemi “İlkokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fen bilimlerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiş ve bu doğrultuda farklı demografik değişkenlerle ilişkisi bağlamında çalışma dizayn edilmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve fene yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda iki ve daha fazla bağımlı değişken arasındaki ilişki incelenmektedir. Bunun yanında ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda değişkenlerin birbirini etkileme düzeyi ve söz konusu etkinin yönü de test edilebilmektedir (Karadağ, 2010, s. 54).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz’de bulunan bir ilin ilçesinde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü ve araştırma için gerekli verilerin toplanma güçlüğü sebebi ile ve araştırmacının bu bölgede görev yapması nedeniyle bu örneklem belirlenmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 92 kız ve 64 erkek olarak toplamda 156 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1** Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Cinsiyet		3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Kız	N	46	46	92
	%	29.5	29.5	59.0
Erkek	N	24	40	64
	%	15.4	25.6	41.0
Toplam	N	70	86	156
	%	44.9	55.1	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan katılımcıların 92’si (%59.0) kız ve 64’ü (%41,0) erkektir. Ayrıca Tablo 1’den anlaşılacağı gibi katılımcıların 70’i (%44,9) 3. sınıfta ve 86’sı (%55,1) 4. sınıfta eğitim görmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Dunn ve Dunn tarafından geliştirilmiş olan, Türkçeye uyarlama çalışması (geçerlik ve güvenilirlik analizleri) Şimşek tarafından gerçekleştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilere uyum olması amacıyla Şimşek (2007)’in geliştirdiği “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek temel olarak Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen ölçeğin teorik alt yapısı göz önünde bulundurularak hazırlanan 94 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte bulunan her maddeler ölçülmek istenen alt boyuta ilişkin bilgileri içermektedir. Ölçekte bulunan maddeler soru olmadığı için herhangi bir yanıtları da bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddeler içerisinde kendilerine uygun düzen ifadelerine “evet”, kendilerine uygun düşmeyen ifadelerine ise “hayır” yanıtı vermektedirler. Ölçek uygulama süreci tamamlandıktan sonra “Şahsi Öğrenme Profili” çıkartılmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ve madde numaraları aşağıda açıklanmıştır.

1-4’üncü maddeler ses alt boyutu, 5-8’inci maddeler ışık alt boyutu, 9-12’inci maddeler sıcaklık alt boyutu, 13-16’ıncı maddeler oturma biçimi, 29-34’üncü maddeler motivasyon alt boyutu, 54-59’uncu maddeler güvenilirlik alt boyutu, 35-38’inci maddeler sorumluluk alt boyutu, 50-53’üncü maddeler yapısallık alt boyutu, 45-49’uncu maddeler sosyal etkileşim alt boyutu, 39-44’üncü maddeler yetişkinlikle öğrenme alt boyutu, 60-63’üncü maddeler çeşitli yollarla öğrenme alt boyutu, 68-76’ıncı algısal (görsel) alt boyut, 77-85’inci maddeler algısal (işitsel) alt boyut, 86-94’üncü maddeler algısal (dokunsal) alt boyut, 25-28’inci maddeler yiyecek alt boyutu, 17-24’üncü maddeler zaman alt boyutu ve 64-67’inci maddeler ise hareketlilik alt boyutudur (Şimşek, 2007, s. 7).

Yapılan bu araştırmada örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerde fen bilimleri dersine yönelik tutum düzeyinin tespitinde “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Taşkın ve Aksoy (2019, s. 20) tarafından geliştirilen ölçekte 12 madde yer almakta olup, ölçeğin toplam üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ölçek alt boyutları; derse yönelik yöntem ve tekniklere yönelik tutum, fen bilimleri dersini günlük hayatla ilişkilendirme ve fen bilimleri dersinin içeriğine yönelik görüşlerden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayılarının “Fen bilimleri derslerinde faydalanan tekniklere yönelik öğrenci tutumu” alt boyutunda .78 olduğu, “Fen bilimleri dersinin günlük yaşamdaki yerine ilişkin öğrenci tutumu” alt boyutunda .71 bulunduğu, “Fen bilimleri dersi içeriğine yönelik tutumu” alt boyutunda ise .64 olduğu rapor edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin analiz edilme aşamasında SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilmiş olan öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Karşılaştırma analizleri öncesinde ise verilerin normal dağılıma uyma durumları test edilmiştir. Normal dağılım testinde çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Cinsiyet değişkeni için basıklık değeri (-1,89) ve çarpıklık değeri (.37) tespit edilmiştir. tutum ölçeğinde basıklık değerinin (.26) ve çarpıklık değerinin (-,77) olduğu görülmüştür. Bu kapsamda veriler normal dağılım sağlamadığı için nonparametrik karşılaştırma analizlerinden yararlanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Cinsiyete göre ölçek puanlarının kıyaslanmasında Mann Whitney U Testi, öğrenme stillerine göre öğrenci tutumlarının karşılaştırılmasında ise Kay-Kare Testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve fene yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre fen eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 2. de yer almaktadır.

**Tablo 2** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Fen Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel Tutum	Kız	92	83.93	7721.50	2444.50	.07
	Erkek	64	70.70	4524.50		
Yöntem ve Teknik	Kız	156	82.93	7629.50	2536.50	.14
	Erkek	92	72.13	4616.50		
Günlük Hayat	Kız	64	84.96	7816.00	2350.00	.03
	Erkek	156	69.22	4430.00		
Ders İçeriği	Kız	92	82.67	7606.00	2560.00	.16
	Erkek	64	72.50	4640.00		

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerde fen bilimleri dersindeki tutumların cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $U=2444.50$ ,  $p>.05$ ]. Öğrencilerin fen bilimleri dersi yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları cinsiyetleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [ $U=2536.50$ ,  $p>.05$ ]. Öğrencilerin fen bilimleri dersine içeriğine yönelik görüşlerine ait tutumları cinsiyetleri bakımından istatistiksel açıdan herhangi bir fark olmadığını göstermektedir [ $U=2560$ ,  $p>.05$ ]. Fakat öğrencilerin fen bilimleri dersi günlük hayatla ilişkilendirmesine karşı tutumları, cinsiyetleri bakımından istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık göstermektedir [ $U=2350$ ,  $p<.05$ ]. Kızların fen bilimleri dersini günlük hayatla ilişkilendirmesine karşı tutumları ( $=82.67$ ) erkeklerin fen bilimleri dersini günlük hayatla ilişkilendirmesine karşı tutumlarına göre yüksek olduğu bulunmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Cinsiyet Unsuruna Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinde Farklılaşma Olup Olmadığına Dair Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	Tercihler	Kız		Erkek		Toplam		X <sup>2</sup>	sd	p
		f	%	f	%	f	%			
Ses	Sessiz Ortam	85	58.2	61	41.8	146	100	.54	1	.53
	Sesli Ortam	7	70.0	3	30.0	10	100			



Işık	Parlak Işık	40	51.9	37	48.1	77	100	3.10	1	.08
	Loş, Düşük Işık	52	65.8	27	34.2	79	100			
Sıcaklık	Ilık Ortam	47	61.0	30	39.0	77	100	.27	1	.60
	Sıcak Ortam	45	57.0	34	43.0	79	100			
Oturma	Masada	73	59.8	49	40.2	122	100	.17	1	.68
	Uzanarak	19	55.9	15	44.1	34	100			
Ders Çalışma Saati	Sabah	37	55.2	30	44.8	67	100	.68	1	.41
	Öğle ya da Akşam	55	61.8	34	38.2	89	100			
Yiyecek	Atıştırarak	33	55.9	26	44.1	59	100	.36	1	.55
	Atıştırmadan	59	60.8	38	39.2	97	100			
Motivasyon	Yüksek	88	61.5	55	38.5	143	100	4.66	1	.03
	Düşük	4	30.8	9	69.2	13	100			
Sorumluluk	Gerçekleştirir	60	61.9	37	38.1	97	100	.88	1	.35
	Hatırlatılmalı	32	54.2	27	45.8	59	100			
Yetişkinle Öğrenme	Ebeveyn	37	50.7	36	49.3	73	100	3.90	1	.04
	Öğretmen	55	66.3	28	33.7	83	100			
Sosyal Etkileşim	Tek başına	40	57.1	30	42.9	70	100	.18	1	.67
	Grupla	52	60.5	34	39.5	86	100			
Biçimsellik	Açıklamaya ihtiyaç duymaz	26	65.0	14	35.0	40	100	.81	1	.37
	Açıklamaya ihtiyaç duyar	66	56.9	50	43.1	116	100			
Güvenirlilik	Sabırlı ve kararlı	92	59.0	64	41.0	156	100	-	-	-
	Sabırsız ve kararsız	-	-	-	-	-	-			
Çeşitli Yollarla Öğrenme	Farklı yolları sever	73	60.3	48	39.7	121	100	.41	1	.52

	Benzer yolları sever	19	54.3	16	45.7	35	100			
	Sabit durabilir	39	60.9	25	39.1	64	100			
Hareketlilik	Hareket etmek ister	53	57.6	39	42.4	92	100	.17	1	.68
	Görme	28	62.2	17	37.8	45	100			
Algısal Öğrenme	İşitme	17	48.6	18	51.4	35	100	2.02	2	.36
	Dokunma	47	61.8	29	38.2	76	100			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin ses ( $X^2(1) = 0.53$ ), ışık ( $X^2(1) = 3.10$ ), ortam ısısı ( $X^2(1) = 0.27$ ), oturma biçimi ( $X^2(1) = 0.17$ ), ders çalışma saatleri ( $X^2(1) = 0.68$ ), çalışırken yemek yeme istekleri ( $X^2(1) = 0.36$ ), motivasyon ( $X^2(1) = 0.88$ ), sorumluluk ( $X^2(1) = 0.18$ ), sosyal etkileşim ( $X^2(1) = 0.81$ ), biçimsellik ( $X^2(1) = 0.41$ ), güvenilirlik ( $X^2(1) = 0.17$ ) ve çeşitli yollarla öğrenme ( $X^2(1) = 2.02$ ) alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p > .05$ ). Fakat motivasyon alt boyutu ve yetişkinle öğrenme alt boyutuna ait veriler ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutunda kız öğrencilerin 88'inin motivasyonları yüksek iken 4'ünün motivasyonları düşüktür. Erkek öğrencilerin ise 55'inin motivasyonları yüksek iken 9'unun motivasyonları düşük olduğu görülmektedir ( $X^2(1) = 4.66$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca yetişkinle öğrenme alt boyutunda kız öğrencilerin 37'sinin ebeveynle öğrenmeyi tercih ettikleri 55'inin ise öğretmenle öğrenmeyi tercih ettiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise 36'sının ebeveynle öğrenmeyi tercih ettikleri 28'inin ise öğretmenle öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir ( $X^2(1) = 3.90$ ,  $p < .05$ ).

**Tablo 4** Öğrencilerde Fen Bilimleri Dersine İlişkin Tutum Düzeylerinin Öğrenme Stillerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	2.92	39	.08		
Ses	Gruplar İçi	6.44	116	.06	1.35	.11
	Toplam	9.36	155			
	Gruplar Arası	6.86	39	.18		
Işık	Gruplar İçi	32.14	116	.28	.63	.95
	Toplam	38.99	155			
	Gruplar Arası	8.53	39	.22		
Sıcaklık	Gruplar İçi	30.46	116	.26	.83	.74
	Toplam	38.99	155			

Oturma Biçimi	Gruplar Arası	8.75	39	.22		
	Gruplar İçi	17.84	116	.15	1.46	.06
	Toplam	26.59	155			
Ders Çalışma Zamanı	Gruplar Arası	8.31	39	.22		
	Gruplar İçi	29.91	116	.26	.83	.75
	Toplam	38.22	155			
Yiyecek	Gruplar Arası	10.01	39			
	Gruplar İçi	26.68	116	.26	1.12	.32
	Toplam	36.69	155	.23		
Motivasyon	Gruplar Arası	3.10	39			
	Gruplar İçi	8.82	116	.08	1.04	.46
	Toplam	11.92	155	.08		
Sorumluluk	Gruplar Arası	9.31	39			
	Gruplar İçi	27.38	116	.24	1.01	.46
	Toplam	36.69	155	.24		
Yetişkinle Öğrenme	Gruplar Arası	11.10	39	.31		
	Gruplar İçi	26.84	116	.23	1.33	.12
	Toplam	38.84	155			
Sosyal Etkileşim	Gruplar Arası	45.67	39	1.17		
	Gruplar İçi	108.68	116	.94	1.25	.18
	Toplam	154.40	155			
Biçimsellik	Gruplar Arası	8.75	39	.22		
	Gruplar İçi	20.99	116	.18	1.24	.19
	Toplam	29.74	155			
Güvenirlilik	Gruplar Arası	.00	39	.00		
	Gruplar İçi	.00	116	.00	-	-
	Toplam	.00	155			
	Gruplar Arası	8.23	39	.21	1.29	.15
	Gruplar İçi	18.92	116	.16		

Çeşitli Yollarla Öğrenme	Toplam	27.15	155			
	Gruplar Arası	10.84	39	.28		
Hareketlilik	Gruplar İçi	26.91	116	.23	1.20	.23
	Toplam	38.74	155			
	Gruplar Arası	277.75	39	.71		
Algısal	Gruplar İçi	87.09	116	.75	.95	.56
	Toplam	114.84	155			

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin tercih ettikleri ortamın ses durumuna göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeyleri arasında herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)=1.35, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri ortam ışıklandırmasına göre fen bilimleri dersindeki tutumları arasında herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)=0.63, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri ortam sıcaklığına göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeyleri arasında herhangi bir farklılık söz konusu değildir [ $F(39.116)=0.83, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri oturma biçimine göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeyleri arasında herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)= 1.46, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri ders çalışma zamanına göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)=0.83, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri ders çalışırken yiyecek yeme durumlarına göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)=1.12, p>.05$ ]. Öğrencilerin sahip oldukları motivasyon durumuna göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)= 1.04, p>.05$ ]. Öğrencilerin sahip olduğu sorumluluklara göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)= 1.01, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri yetişkinle öğrenme durumlarına göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)= 1.33, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri grupla çalışma ya da bireysel çalışma durumlarına göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)=1.25, p>.05$ ]. Öğrencilerin sahip oldukları biçimsellik göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)=1.24, p>.05$ ]. Öğrencilerin uyguladıkları çeşitli yollarla öğrenme durumlarına göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)=1.29, p>.05$ ]. Öğrencilerin tercih ettikleri ders çalışırken hareket etme durumlarına göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık söz konusu değildir [ $F(39.116)= 1.20, p>.05$ ]. Öğrencilerin sahip oldukları algısal öğrenme biçimlerine göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeylerinde herhangi bir farklılık yoktur [ $F(39.116)= 0.95, p>.05$ ].

### Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve fene yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrencilerde fen bilimlerine karşı tutum düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın günlük hayat alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Oryaya çıkan sonuçlara göre, erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerde fen eğitimini günlük hayatla ilişkilendirme düzeyinin daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu

sonucun bulunmasının temel nedenleri arasında erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin evde vakit geçirme düzeylerinin daha yüksek olmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde öğrencilerin fen eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre ele alındığı çalışmalar sınırlı olmakla beraber, bu konuda yapılan bazı çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin fen eğitimine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği belirtilmektedir (Yazıcıoğlu ve Çavuş-Güngören, 2019). Araştırma sonuçları arasında farklılıklar tespit edilmesinin temelinde araştırmaların farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmesi gösterilebilir.

Çalışmada ilkökul öğrencilerinin fen eğitiminde kullandıkları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılıkların motivasyon ve yetişkinlikle öğrenme alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerde ders motivasyon düzeyinin daha yüksek bulunduğu görülmüş, ayrıca erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin öğretim sürecinde öğretmen ile öğrenmeyi daha fazla tercih ettikleri bulunmuştur. Bu sonucun temel nedenleri olarak erkek ve kız öğrencilerin fen öğretiminde farklı öğrenme biçimlerinden faydalanmaları gösterilebilir. Literatürde farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiş olan benzer çalışma bulguları da erkek ve kız öğrencilerde ders tutumlarının bazı farklılıklar gösterdiği bulgusunu desteklemektedir (Ilgaz, 2006, s. 3).

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre fen bilimleri dersindeki tutum düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Gruplar arasında farklılık bulunmasının temel nedeni olarak öğrencilerin kullandıkları öğrenme stillerine göre ders başarı düzeylerinin farklı olması gösterilebilir. Bu konuda ilkökul öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalar sınırlı olmakla beraber, özellikle ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenme stillerinin fen ilgisine yönelik tutum üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Ilgaz, 2006, s. 2). Bunun yanında araştırma bulguları ile paralellik gösteren bazı çalışmalarda öğrencilerin fen eğitiminde kullandıkları öğrenme stillerinin fen bilgisine yönelik tutum üzerinde belirleyici olmadığı ifade edilmektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009, s. 171).

Yapılan araştırmada öğrencilerin tercih ettiği ortam sesi, ışıklandırma tercihi, ortam sıcaklığı, oturma biçimi, ders çalışma zaman aralığı, ders çalışırken yiyecek ya da içecek tüketme tercihi, öğrenmeye karşı motivasyonları sorumluluklarını yerine getirme durumları, öğrenmede yetişkin tercihleri, akran öğretimi tercihleri, biçimsellik tercihleri, sabırlılık ve kararlılık durumları, ödevlerinde farklı yolları tercih seçenekleri, ders çalışırken ki hareket durumları ve algısal öğrenme tercihleri ile ilgili sonuçlar literatür incelendiğinde boyutlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir (Aktürk, 2014; Bilasa, 2015; Carrier 2009; Günaydın, 2011; Hlawaty, 2002; Honigsfeld ve Dunn, 2003; MortonRias, Dunn, Terregrossa, Geisert, Mangion, Ortiz ve Honigsfeld, 2007; Nuzhat, Salem, Quadri ve Al- Hamdan, 2011;Rayneri, Gerber ve Wiley, 2006; Saban ve Arslahan, 2015; Şenol, 2011; Toğrul, 2014; Utanır, 2008).

Sonuç olarak, ilkökul öğrencilerinin fen öğretiminde kullandıkları öğrenme stilleri ile derse yönelik tutumlarının ele alındığı bu çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre hem öğrenme stillerinin hem de derse yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna karşılık öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre fen eğitimine yönelik tutumlarını anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda ise araştırma bulguları ile paralellik göstermeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerinin ders tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin ele alındığı yeni çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında öğrenme stillerinin derse yönelik tutum üzerindeki etkilerine ilişkin olarak daha geniş kapsamlı çalışma bulgularına ulaşmak için farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir.

**Kaynakça:**

- Aguilera, D. & Perales-Palacios, F. J. (2020). What effects do didactic interventions have on students' attitudes towards science? A meta-analysis. *Research in Science Education*, 50(2), 573-597.
- Akbaba, S. (2012). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamında Öğrenme Psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Aktürk, Ş (2014). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik açıdan incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anwer, M., Iqbal, H. M. & Harrison, C. (2012). Students' attitude towards science: A case of Pakistan. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 3-9.
- Arici, D., Sarıkaya, Ö. & Yabancı, A. (2021). The relationship between the learning styles and academic performance of medical faculty students. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 11(2), 358-361.
- Arslan, H. (2009). Dinî tutumların oluşum, gelişim ve değişimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 77-96.
- Azizoğlu, N. & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Bellová, R., Balazova, M. & Tomčík, P. (2021). Are attitudes towards science and technology related to critical areas in science education?. *Research in Science & Technological Education*, 1-16.
- Bilasa, P. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi (Ankara ili, Hacı Ömer Tarhan Anadolu lisesi örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 49-79.
- Carrier, J. Sarah (2009). Environmental education in the schoolyard: Learning styles and gender. *The Journal of Environmental Education*, 40(3), 3-12.
- Chaudhary, A. R., Iqbal, A. & Gillani, S. Y. M. (2009). The nexus between higher education and economic growth: An empirical investigation for Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 3, 1-9.
- Chookaew, S., Wanichsan, D., Hwang, G. J. & Panjaburee, P. (2015). Effects of a personalised ubiquitous learning support system on university students' learning performance and attitudes in computer-programming courses. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 9(3), 240-257.
- Cimermanova, I. (2018). The Effect of Learning Styles on Academic Achievement in Different Forms of Teaching. *International Journal of Instruction*, 11(3), 219-232.
- Çokadar, H. & Külçe, C. (2008). Pupils' attitudes towards science: A case of Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 3(1), 102-109.
- Cornett, C. E. (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Fastback 191*. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Çöllü, E. F. & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-299.
- Ekici, T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 557-569.



- Ercan, O. (2014). The effects of multimedia learning material on students' academic achievement and attitudes towards science courses. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 608-621.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Erzincan, G. (2011). *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Resim Bölümü Öğrenci Profilinin Saptanmasına Yönelik Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günaydın, F. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harmandar, İ.H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Hastürk, H.G. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı . H.H. Hastürk (Ed.), Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi içinde, (ss. 2-29). Pegem Akademi.
- Hlawaty, H. (2002). Comparative analysis of the learning styles of germanadolescents by age, gender, and academic achievement level. ERIC 464 094, 2-17.
- Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-style similarities and differences in diverse nations. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 195-206.
- İlgaz, G. (2006). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kakar, Z. K., Khilji, B. A. & Khan, M. J. (2011). Relationship between education and economic growth in Pakistan: A time series analysis. *Journal of International Academic Research*, 11(1), 27-32.
- Kalemoğlu-Varol, Y. & İmamoğlu, A. F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 406-418.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kırpık, M. A. & Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Lazzeretti, L. & Tavoletti, E. (2005). Higher education excellence and local economic development: The case of the entrepreneurial University of Twente. *European Planning Studies*, 13(3), 475-493.
- Li, L. K. (2012). A study of the attitude, self-efficacy, effort and academic achievement of CityU students towards research methods and statistics. *Discovery-SS Student E-Journal*, 1, 154-83.
- Morton-Rias, D., Dunn, R., Terregrossa, R., Geisert, G., Mangione, R., Ortiz, S. ve Honigsfeld, A. (2007). Allied health students' learning-styles identified with two different assessments. *J. College Student Retention*, 9(2), 233-250
- Nunes, A. B. (2003). Government expenditure on education, economic growth and long waves: the case of Portugal. *Paedagogica Historica*, 39(5), 559-581.
- Nuzhat, A., Salem, R. A., Quadri, M. S. A. ve Al- Hamdan, N. (2011). Learning style preferences of medical students: a single-institute experience from Saudi Arabia. *International Journal of Medical Education*, 2, 70-73.

- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. ve Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 104-118
- Saban, İ. A. ve Arslanhan, Ş. (2015). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 40.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarıoğlu, S. & Girgin, S. (2020). The effect of using virtual reality in 6th grade science course the cell topic on students' academic achievements and attitudes towards the course. *Journal of Turkish Science Education*, 17(1), 109-125.
- Sarican, E. (2021). Are the learning styles of elementary school students related to their academic success? A study of mixed research methods. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 110-124.
- Shah, Z., Mahmood, N. & Harrison, C. (2013). Attitude towards science learning: An exploration of Pakistani students. *Journal of Turkish Science Education*, 10(2), 35-47.
- Şener, N. (2021), The relationship between primary school students' social skills and attitudes towards social studies course and their academic achievement. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 600-610.
- Şenol, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar tutumlarının incelenmesi ve bilgisayar dersi için öğrenme stillerini göz önüne alan bir metodolojinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. & Fidell, S. (2013). Aircraft noise-induced awakenings are more reasonably predicted from relative than from absolute sound exposure levels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 134(5), 3645-3653.
- Taşkın, G. & Aksoy, G. (2019). Fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 20-35.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Timur, B. (2012). Determination of factors affecting preschool teacher candidates' attitudes towards science teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2997-3009.
- Toğrul, H (2014). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türkmen, L. & Yalçın, M. (2001). Bilimin doğası ve eğitimdeki önemi. *Education*, 72, 19-40.
- Utandır, S. (2008). İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

- Üresin, B. (2013). *Beden Eğitimi Derslerinde Uygulanan Bireysel Rekabetçi ve İşbirlikli Hedef Yönelimlerinin İlköğretim 2. Kademesinde Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcılar, Ö. & Güven, B. (2009). The effects of learning style activities on academic achievement, attitudes and recall level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2578-2583.
- Yazıcıoğlu, S. & Çavuş-Güngören, S. (2019). Investigate the effect of game-based activities on middle school students' science learning according to achievement, motivation, attitude and gender variables. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 13(1), 389-413.
- Yılmaz-Soylu, M. & Akkoyunlu, B. (2009). The effect of learning styles on achievement in different learning environments. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(4), 43-50.
- Zhang, M., Quan, Y., Huang, L. & Kuo, Y. L. (2017). The impact of learning styles on academic achievement. *International Journal of Intelligent Technologies & Applied Statistics*, 10(3), 173-185.

## Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin Şiirlerinin Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Merve KİRİŞ<sup>1</sup>  
Selman ABLAK<sup>2</sup>

Gönderim Tarihi: 28.04.2023

Yayın Tarihi: 31.12.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerini, öğretim programlarında yer alan kök değerler (adalet, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, dostluk, dürüstlük, öz denetim, yardımseverlik, vatanseverlik) açısından incelemek ve bu değerlerin nasıl, ne sıklıkta işlendiğini analiz etmektir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Ahmet Özdemir'in "Şarkışlalı Âşık Serdarî ve Yöre Halk Şairleri" isimli kitabında yer verdiği Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin 31 adet şiiri oluşturmaktadır. Verilerin analizindeyse betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerinde öğretim programlarında yer alan on kök değerden dokuzunun farklı frekanslarda ve yüzdelerde yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre Sivaslı Serdarî'ye ait şiirlerin kök değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sivaslı Halk Ozanı Serdarî, Şiir, Değer, Değerler Eğitimi

## An Examination of The Poets of Serdari, The Poet of Sivas, in Terms of Root Values

### Abstract

The aim of this study is to examine the poems of Sivas Folk Poet Serdarî in terms of the root values (justice, patience, respect, love, responsibility, friendship, honesty, self-control, helpfulness, patriotism) in the curriculum and to analyse how and how often these values are taught. In this study conducted with qualitative research method, document analysis was used as data collection technique. The data source of the study consists of 31 poems of Sivas Folk Poet Serdarî in Ahmet Özdemir's book "Şarkışlalı Âşık Serdarî and Local Folk Poets". Descriptive analysis was used to analyse the data. According to the results of the research, it was determined that nine of the ten root values in the curriculum were included in different frequencies and percentages in Sivaslı Folk Poet Serdarî's poems. Accordingly, it is seen that Sivaslı Serdarî's poems have a rich content in terms of root values.

**Key Words:** Folk Poet from Sivas Serdarî, Poetry, Value, Value Education

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Merve Kiriş, Türkiye, kirismerve@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0008-2033-2201

<sup>2</sup> Selman Ablak, Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, selmanablak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8538-1292

## Giriş

Yaşadığı çevreye uyum sağlayabilen, bu çevrenin kültüründen beslenen, geleceğe ayak uydurabilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip nesiller yetiştirmek tarihsel süreçte olduğu gibi bugün de eğitimin başlıca konularından birini oluşturmaktadır. Çünkü bu donanımlara sahip bireyler yetiştirildiğinde kendini ve yaşadığı toplumu yakından tanıyan, kültürünü, örf ve adetlerini bilen, değerlerine sahip çıkan farkındalığı yüksek bireyler olacaklardır. Bu sebeplerden ötürü ülkeler kendi değerlerine uygun nitelikte eğitim ve öğretim programları hazırlayarak bazı hedef ve kazanımlar temelinde çocukları hayata hazırlamaktadırlar.

Ülkemizdeki öğretim programları “Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları” ve “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçları sıralanırken; *“Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”* (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5101) ifadelerine yer verilmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere; okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde çocukların gelişim özelliklerine göre onlara bazı milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler kazandırmak öğretim programlarının amaçlarını oluşturmaktadır.

Değer eğitimi, insanların toplumla uyum içerisinde yaşamasını kolaylaştırırken kültürel aktarımı da sağladığından milli bilinç geliştirmeye de yardımcı olur. Neticede eğitim ve öğretim kurumlarında yer alan değer eğitiminin, insanların hem bireysel hem de sosyal gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Son yıllarda yaşanan bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişmeler insan hayatında birtakım değişimleri de mecbur kılmıştır. Çağa ayak uydurabilen nesiller yetiştirebilmek için gerekli görülen beceri, tutum, değer ve davranışlar okullarda müfredatlar aracılığıyla çocuklara kazandırılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yapılan değişiklikler ile diğer yıllardan farklı olarak değerler ve değer eğitimi yeni müfredatın odak noktasını oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak yine Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın yayınladığı “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” isimli bildiri; değer eğitiminin bütün eğitimin ruhunu oluşturduğu, değerlerin sadece lafta kalmayacak kadar önem arz ettiği ve okul içinde ve dışında da pratiğe dönüştürülecek fırsatların yaratılması gerektiği, değer aktarımında aile ve okul iş birliğinin önemli olduğu vurgulanarak öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2017, s. 7).

Günümüz eğitim sistemleri içinde değer eğitimi gerçekleştirilirken farklı yollara başvurulmaktadır. Bu kapsamda değer eğitiminde başvurulan kaynaklar arasında edebi ürünler yer almaktadır. Edebi ürün *“değişik edebiyat türlerinde kaleme alınmış, sanat değeri taşıyan eserlerden her biri”* (TDK, 2005, s. 599) olarak tanımlanmaktadır. Sanatsal değer taşıyan bu eserlerden birisi de hiç kuşkusuz şiirlerdir. Şiir; *“zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebi anlatım biçimi, manzume, nazım”* (TDK, 2005, s. 1867) anlamına gelmektedir. Köklerini geleneksel edebiyattan alan şiirler, halk ozanlarının, âşıkların hem çalıp hem söyledikleri sözlü eserlerdir (Can, 2012, s. 189). Halk ozanları şiirlerine sevdalarını, hasretlerini, sitemlerini işlerken aynı zamanda yaşadıkları dönemin sosyal ve siyasal özelliklerine de yer verdiklerinden toplum kültürünün önemli temsilcilerinden sayılmaktadırlar.

1834 yılında Şarkışla'nın Kayalıyokuş mahallesinde dünyaya gelen Serdarî (Aşkun 1940, s. 315), orta boylu, gücü kuvveti yerinde, sesi de gür bir insandır (Aslanoğlu, 2006, s. 378). Asıl ismi Hacı olan Serdarî, küçük yaşta geçirdiği talihsiz bir olay neticesinde kolunu kaybetmiş, bu nedenle çevresindekiler ona Çolak Hacı lakabını takmışlardır (D. Kaya, 2009, s. 99). Hacı, gençlik yıllarında merak sardığı deyişlerini ve koşmalarını zamanla köy odalarında da söylemeye başlamış, sesinin güzel olması ve koşmalarının çok beğenilmesi üzerine yakın ve uzak çevresinde ismini duyurmuş, zamanla dönemin ünlü âşıkları tarafından keşfedilmiş, yine ustaları tarafından âşıkların başı olsun diye kendisine "Serdarî" mahlası verilmiştir (Özdemir, 1997, ss. 19-21). Sivas'ın önemli halk ozanlarından olan Serdarî'nin, okuma yazma bilmemesi ve şiirlerini yazıya geçirememesi sebebiyle eserlerinin çok azı günümüze ulaşmıştır. Buna rağmen yazılı olarak günümüze ulaşan şiirlerinde gerek evrensel gerek milli gerekse manevi değerlerin yaygın olarak işlendiği görülmektedir. Bu bakımdan ozanların söyledikleri şiirler, gelecek kuşaklara kültürel aktarım sağlaması açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışmada Sivashlı halk ozanı Serdarî'nin şiirlerinin kök değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Değer eğitiminin verilmesinde edebi ürün kullanımının önemli bir yeri vardır. Bu edebi ürünlerden biri ise şiirlerdir. Çocuklar dinledikleri ve okudukları şiirler ile keyifli bir öğrenme süreci geçirirler. Bu yüzden değer eğitiminde masal, destan, fıkra türünde edebi ürünlerden yararlandığı gibi şiirlerden de faydalanılabilir.

Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde değer eğitiminde edebi ürünlerden yararlanma hususunda Gez & Çinpolat (2022), "Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Edebi Ürünlerle İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" başlıklı araştırmalarında konu ile ilgili 55 lisansüstü tez çalışmasını incelemişler ve tezlerde en fazla hikâye/öykü türüne yoğunlaşıldığı, ayrıca fabl, eleştiri, fıkra (gazete), sohbet, röportaj, gezi yazısı, günlük, anı, mektup, nutuk, mülâkat yazı türlerinin olduğu çalışmaların bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özer (2016), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımı ve Değer Aktarımındaki Katkılarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının özellikle 7. Sınıf düzeyinde şiir, öykü ve fıkra türlerinden faydalanarak ders planları hazırladıkları ve duyarlılık, vatanseverlik ve saygı gibi değerler ile ilişkilendirmelere gittiklerini tespit etmiştir. Ancak araştırmanın sonunda Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değer eğitimi gerçekleştirilirken sözlü ve yazılı edebi ürünlere daha fazla yer verilmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının değer eğitiminde kullanabilecekleri edebi ürünlere ulaşmaları için alana dönük araştırmaların sayısının da artırılması gerektiği söylenebilir.

"Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sözlü ve Yazılı Edebi Türlerin Kullanım Durumu" nu inceleyen Kaymakçı (2013), araştırmasının sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanımına önem verildiğini, bu kapsamda anı, atasözü, biyografi, destan, deyim, efsane, fıkra, gezi yazısı, günlük, hikâye, kompozisyon, makale, mani, marş, masal, mektup, menkıbe, özdeyiş, roman, siyasetname, söylev, sözlük, şarkı/türkü, şiir, tekerleme ve tiyatro türlerine ders kitaplarında yer verildiğini tespit etmiştir. Edebi ürünlerin ders kitaplarında kullanılması da bu alana verilen önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yine Otluoğlu (2001), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerinin Ders Aracı Olarak Kullanımının Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi" üzerine yaptığı araştırmada yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanıldığı öğretimlerde duyuşsal davranış özellikleri kazanmayı anlamlı derecede artırdığını, bu ürünlerin ders aracı olarak kullanıldığı öğretimde klasik



öğretim yöntemlerine göre hoşlanma, farkına varma, ilgi çekme, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, kişiliğine katma, anlama/anlatma, hatırlama, zihinde canlandırma, öğrendikleriyle bağ kurma konularında duyuşsal davranış özellikleri ve bilişsel yeterlilikler bakımından öğrencilerin kendilerini dahada yetkinleşmiş olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak edebi ürünlerin eğitim ve öğretimde kullanılmasının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine anlamlı katkılar sunacağını söylemek mümkündür.

Yukarıda yer verilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere genel olarak eğitim ve öğretimde özelde ise değerler eğitiminde edebi eser kullanımı gerek çocukların gelişimlerine katkı sunmasından, gerekse eğitimi daha anlamlı, kalıcı ve eğlenceli hale getirmesinden dolayı yararlanılması gereken kaynaklar arasında yerini almaktadır.

İlgili literatürde bu çalışmada yer alan ve almayan onlarca çalışma mevcuttur. Bu çalışmayı önemli kılan ise diğer edebi türlere nazaran şiirlerin alan yazında daha az yer bulması ve Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerinin değer eğitiminde edebi eser olarak kullanımı açısından alana katkı sunmasıdır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada Ahmet Özdemir'in "Şarkışlalı Aşık Serdarî ve Yöre Halk Şairleri" isimli kitabında yer verdiği Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin 31 adet şiirinde yer alan kök değerlerin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 265). Nitel araştırmalar, doğal ortamda algı ve olayların bütüncül olarak ortaya konmasına dönük nitel süreçlerin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 37).

### Verilerin Toplanması

Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerini temel alan bu çalışmada; verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi; basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Kıral, 2020, s. 173). Araştırmanın konusuna uygun olarak ilk önce bu çalışmanın temel dokümanı olan Ahmet Özdemir'in "Şarkışlalı Aşık Serdarî ve Yöre Halk Şairleri" isimli kitabı, Şarkışla Kültür Sanat ve Yardımlaşma Derneği yayınevinden temin edilmiştir. Araştırmayı güçlendirmek adına çalışmada bahsi geçen diğer konular ile ilgili belgelere, basılı kaynaklara ve elektronik ortamda yayınlanmış olan bilimsel kaynaklara ulaşılmış ve bu kaynaklarda ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Ahmet Özdemir'in "Şarkışlalı Aşık Serdarî ve Yöre Halk Şairleri" isimli kitabında yer verdiği Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin 31 adet şiiri ve sayfa numaraları şu şekildedir:

**Tablo 1.** *Şarkışlahı Serdarî'nin Şiirleri ve Sayfa Numaraları*

Şiir isimleri	Sayfa numaraları	Şiir isimleri	Sayfa numaraları
Çare Mustafa	45-46	Kuloğlan	68
Eyleme	47	Varman	69
Demhanelerde	48	Yiğidin	70
Kınam Ağladı	49-50	Ne Bilsin?	71
Bostanım	51	Gönül Eğlesin	72
Yanmayayım mı?	52	Olsun	72
Felek	53	Borç Olsun	73
Deli Serdarî	54	Garip	74
Senin Mi?	55	İreçber	75
Vururlar seni	56	Dilber	76
Neler Etti	57	Demişler	77
Sözüm yok	58	Karı Değildir	78
Beklerim	59-60	Oturur	79
Bizim I	61-63	Ündür bu	80
Bizim II	64-65	Ölümü	81
Duramıyorum	66-67		

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi için; nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği; “Derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılan, araştırma sonucu elde edilen verileri okuyucuya yorumlanmış ve düzenlenmiş şekilde sunan tekniktir” (Karataş, 2015). Nitel araştırmalarda verilerin geçerlik ve güvenilirliği de analiz kadar önem teşkil etmektedir. “*Betimsel türden analizin kullanıldığı bir araştırmada doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçlara ulaşmak geçerlilik için önemli olmaktadır*” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 282). Betimsel analiz tekniği ile yürütülen bu çalışmada da bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilip bunların yorumlanması ile sonuca ulaşarak geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada güvenilirlik ise araştırma

sonucunun inandırıcılığı açısından önem arz etmektedir. Güvenirliğin sağlanması için “Araştırmacı; görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalıdır. Doğrudan alıntılarla zenginleştirilecek betimlemeler, araştırmacının daha sonra yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacaktır. Okuyucu, verileri yorum katılmamış haliyle okuma fırsatı elde ederse, araştırmacının ulaştığı sonuçları bu verilere göre değerlendirme fırsatı da elde etmiş olur. Buda inandırıcılığı arttırabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 267). Bu çalışmada güvenirligi arttırmak için bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiş, bu alıntılara ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde Sivashlı Halk Ozamı Serdarî'nin şiirlerinde bulunan kök değerlere yer verilmiştir. Elde edilen nitel verilerin frekanslarına ve yüzdelerine Tablo 2. de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** “Şarkışlalı Âşık Serdari ve Yöre Halk Şairleri” isimli kitapta yer alan kök değerlere ilişkin istatistiksel veriler

Değerler	f	%
Adalet	58	16,43
Dürüstlük	22	6,23
Öz Denetim	68	19,26
Sabır	18	5,10
Saygı	34	9,63
Sevgi	60	17,00
Sorumluluk	44	12,47
Vatanseverlik	48	13,60
Yardımseverlik	1	0,28
<b>Toplam</b>	<b>353</b>	<b>100</b>

Tablo 2. incelendiğinde “Şarkışlalı Âşık Serdari ve Yöre Halk Şairleri” adlı kitapta yer alan Serdarî'ye ait 31 şiir içerisinde öğretim programlarındaki kök değerlerin bulunma frekansları ve yüzdeleri sırasıyla şöyledir; “Öz Denetim” (f= 68, %=19,26), “Sevgi” (f=60, %=17,00), “Adalet” (f=58, %=16,43), “Vatanseverlik” (f=48, %=13,60), “Sorumluluk” (f=44, %=12,47), “Saygı” (f=34, %=9,63), “Dürüstlük” (f=22, %=6,23), “Sabır” (f=18, %=5,10), “Yardımseverlik” (f=1, %=0,28)'dir. Tablo 2. incelendiğinde “Şarkışlalı Âşık Serdari ve Yöre Halk Şairleri” adlı kitapta yer alan Serdarî'ye ait 31 şiir içerisinde öğretim programlarındaki kök değerlerden en fazla Özdenetim değerine, en az ise Yardımseverlik değerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Aşağıda Âşık Serdarî'nin şiirlerinde karşılık bulan kök değerlere ilişkin örnekler yer verilmiştir.

**Adalet Değeri:** Serdarî Osmanlı Devleti döneminde yaşamış, o dönemin sosyal ve ekonomik durumuna şiirlerinde yer vermiş bir halk ozanıdır. Yaşadığı dönemdeki bazı sosyal ve siyasal adaletsizlikler onu rahatsız etmiş, öyle ki o dönemde Şarkışla'da halktan rüşvet alan ve halka zulmeden bir Müstantik (sorgu hâkimi) için serzenişlerini şu ifadelerle mısralarına işlemiştir:

### ***Vurular Seni***

*Âlem gamda iken sen bir hoş olma,  
Nefsine uyup da zorba baş olma,  
Fukara okuna nişantaş olma,  
Atarken atarken vurular seni...*

*Hakkı iptal etme sen seni tanı  
Ettiğin yanına kalır mı yanı,  
Fitnelikte yekta ukbe-yı sani  
Ararken ararken bulurlar seni... (s. 56).*

Yine Serdarî'nin Osmanlı döneminde yaşanan kıtlığı ve bunun halka olan yansımalarını çok güzel bir şekilde anlattığı, daha sonraları ise bestesinin de yapıldığı "Bizim" isimli şiirinde, adalet kavramına fazlaca yer verdiği belirlenmiştir. Şiirde yer verilen adalet değerine ilişkin ifadeler ise şu şekildedir:

### ***Bizim I***

...  
*Sefil irençberin tebdili şaştı,  
Borç kemalin buldu boynundan aştı  
İntikal parası binleri geçti  
Dahi doğrulamaz belimiz bizim...  
Fukara ehlinin yüzü soğuktur  
Yıl perhizi tutmuş içi kovuktur  
İneği davarı iki tavuktur  
Bundan gayrı yoktur malımız bizim...*

...  
*Zengin sözüne beli diyorlar  
Fukara söylerse deli diyorlar  
Zamane şeyhine veli diyorlar  
Gittikçe çoğalır delimiz bizim... (s. 61).*

*Fukara halini kimse sormuyor  
Ehlî-i diyanetin yüzü gülmüyor  
Padişah sikkesi selam vermiyor  
Kefensiz kalacak ölümüz bizim... (s. 62).*

...

*Tahsildarlar çıkmış köyleri gezer  
Elinde kamçısı fakiri ezer  
Döşeği yorganı mezatta gezer  
Hasırdan serilir çulumuz bizim... (s. 62).*

*Zenginin yediği baklava börek  
Kahvaltıda eder keteli çörek  
Fukaraya sordum size ne gerek  
Düğülcek çorbası balımız bizim... (s. 62).*

*Bir aşka geldi de biz bunu dedik  
Üç yüz senesi bir sille yedik  
Her nereye varsan sahipsiz Gedik (Şarkışla)  
Kime arz olacak halimiz bizim... (s. 62).  
Serdari halimiz böyle n'olacak  
Kısa çöp uzundan hakkın alacak  
Mamurlar yıkılıp viran olacak  
Akıbet dağılır ilimiz bizim... (s. 63).*

Serdarî'nin adalet değerine en çok gönderme yaptığı bu iki şiiri dışında diğer şiirlerinde de ara ara adaleti, adil olmayı telkin ettiği görülmüştür. Bu ifadeleri ise şu şekildedir:

### ***Eyleme***

*Bedesten kurbünde cevher satarsan,  
Baha bilmez ile Pazar eyleme,  
Bir zalim ki sana zulüm eyleirse,  
O da bulur sen inkisar eyleme... (s. 47).*

...

*... Altının kadrini sarrafı bilir,  
Kıymet bilmez ile pazar eyleme... (s. 47).*

### ***Demişler***

...

*Zalimler kurtulup kaçar belleme,  
Kimsesizler bunda naçar belleme,  
Her şahısı hakkından geçer belleme,  
Yiğit hukukunu arar demişler... (s. 77).*

*Derin olur deryaların girdabı,  
Boşuna tüketme yüzünün abı,  
Ne kadar incedir şeriat babı,  
Bir kılı on iki yarar demişler... (s. 77).*

## ***Bizim II***

...

*İrahmet deryası ümidim Hak'tır  
Efendim çok yaşa duacın çoktur  
Adaletine de diyecek yoktur  
Alillerden ali dinimiz bizim... (s. 65).*

**Dürüstlük Değeri:** Halk ozanlarının gerek yaşantılarında gerekse söze döktükleri eserlerinde karşılık bulan değerler arasında şüphesiz dürüstlük de yer almaktadır. Bu bağlamda Serdarî'nin şiirlerinde de yaygın karşılık bulan değerler arasında dürüstlük değeri de yer almıştır. Aşağıda Serdarî'nin şiirlerinde dürüstlük değeri ile ilgisi bulunan ifadeler şu şekildedir:

## ***Bizim I***

...

*Çok dilek diledim kabul olmadı,  
Şu yalan dünyada yüzüm gülmedi,  
Hiç kimseye emniyetim kalmadı,  
Açılmadan soldu gülümüz bizim...*

*Zengin sözüne beli diyorlar,  
Fukara söylerse deli diyorlar,  
Zamane şeyhine veli diyorlar,  
Gittikçe çoğalır delimiz bizim... (s. 61).*

...

*Daima doğrudur aşkın sözü,  
Gör olsun düşman görmesin gözü... (s. 63).*

## ***Yiğidin***

...

*Cahil ile konuşma sözünü bilmez,  
Kötü ile konuşma meydan olmaz,  
Konuş yigit ile kahpelik gelmez,  
İlden ile gider ünü yiğidin.*

*Daima yiğidin sözü sağ olur,  
Zenginlerin kavukçusu çok olur,  
Yigit yerde kalmaz bir gün beğ olur,  
İlden ile gider ünü yiğidin.*

*Serdarî'nin dahi sözü haktır,  
Kötü bir dert etti yürekte oktur,  
Dünyada yiğidin kıymeti yoktur,  
Kıymetini bilen hani yiğidin? (s. 70).*



**Öz Denetim Değeri:** Öz denetim; kişinin kendi davranışlarını kontrol altına alabilmesine karşılık gelen bir kavramdır. Öz denetim, bireylerin özellikle toplum içindeki davranışlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Oto kontrolü iyi olan bir insan nerde nasıl davranması gerektiğini bilir ve topluma uyum sağlamakta zorluk yaşamaz. Serdarî de bazı şiirlerinde öz denetimi olmayan insanlara nasihatte bulunurken bazı şiirlerinde ise kendi davranışlarından ve bunların sonuçlarından bahsetmiştir. Bahsi geçen şiirlerde öz denetim değeri ile ilgisi bulunan ifadeler şu şekildedir:

### ***Demhanelerde***

...

*Benzine baktım sararmış solmuş,  
Kendi eli ile belasın bulmuş,  
Vaz geç derim geçmez müptela olmuş,  
Ab-ı canbak söyler meyhanelerde...*

...

*Aklı fikri olan bunu heceler,  
İyi kulak verin gençler kocalar,  
İlmi ile amel olan hocalar,  
Adam irşad eder dersanelerde... (s. 48).*

### ***Eyleme***

...

*Aklı olan her yere atılmaz,  
Altın madenine elmas katılmaz,  
Bakır pazarında cevher satılmaz,  
Boşa cevherini bakır eyleme... (s. 47).*

### ***Vurular Seni***

*Alem gamda iken sen bir hoş olma,  
Nefsine uyup da zorba baş olma,  
Fukara okuna nişantaş olma,  
Atarken atarken vurular seni...*

*Hakkı iptal etme sen seni tanı,  
Ettiğin yanına kalır mı yani,  
Fitnelikte yekta, ukba-yı sani  
Ararken ararken bulurlar seni...*

*Serdarî vurulmaz sen bir takkesin,  
Hak senin şerrinden bizi saklasın,  
Ayarın belli oldu gram okkasın,  
Kantara saklansan bulurlar seni... (s. 56).*

### **Sözüm Yok**

...

*Her biri maddiyattan çektim elimi,  
Hak kelamına tuttum dilimi,  
İstiyorum bir hayırlı ölümü,  
Dünya altın olsa dahi gözüm yok... (s. 58).*

### **Varman**

*Dinlen kızlar size nasihatim var,  
Özü geçkin olur hocaya varman,  
Mala tama edip sakın aldanman,  
Sakalı ağarmış kocaya varman... (s. 69).*

### **Ne Bilsin?**

*Gurbete çıkmayan yiğit,  
Karın kadrini ne bilsin?  
Göz ağrısı görmeyenler,  
Körün kadrini ne bilsin?*

*Dünyada murad olmayan,  
Arayıp eşin bulmayan,  
Kendi kadrin bilmeyen,  
Elin kadrini ne bilsin?*

*Sinemi vurdum kamaya,  
Felek ahımı komaya,  
Alışmış pancar yemiye,  
Narın kadrini ne bilsin? (s. 71).*

### **İreçber**

...

*Peşine alır veresiye satar,  
Oku ağır eder, öküzü yatar,  
Canının acısından şahmaya çatar,  
Keskenerek yaba ölçer Ireçber... (s. 75).*

### **Oturur**

*Sabahleyin erken kalkmaz,  
Kalkıp ocağını yakmaz,  
Kurtlu çökeleğe bakmaz,  
Ayranını öğer oturur.*

*Dururken birden coşar,  
Tökezir sekmeden düşer,  
Tek ineğin sütü taşar,  
Sümüğün çeker oturur.*

*Beline takmamış çakı,  
Uğramamış ecel oku,  
Topuğuna tavuk boku,  
Kevenle siler oturur.*

...

*Baş kaldırmaz saçağına,  
Sinek dolar kap kaçağına,  
Çocuk s\*mış kucağına,  
Tezekle siler oturur.*

*Asla bir işe yaramaz,  
Yüzü yok komşuya varamaz,  
Yumaz başını taramaz,  
Donuna bitler oturur. (s. 79).*

**Sabır Değeri:** Sabır; “Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, dayanç” (TDK, 2005, s. 1671) şeklinde tanımlanmaktadır. Serdarî'nin şiirleri incelendiğinde sabır değerinin daha çok kadere razı olup isyan etmemek üzerine söylendiği anlaşılmaktadır. Ozanın, şiirlerinde yer verdiği sabır değeri ile ilgisi bulunan ifadeler ise şu şekildedir:

### ***Çare Mustafa***

...

*Huda rezzakı alemdir gel olma naçar,  
Esef etme yahu bugün de geçer,  
Ganiyyulmutlaktır kalb gözün açar,  
Çok yalvar, niyaz et yâre Mustafa... (s. 46).*

### ***Demhanelerde***

*Bazı tecelli var cevrü cefada,  
Boyun eğer gezer gamhanelerde... (s. 48).*

### ***Felek***

*Ya bu imiş hakkın yazısı,  
Yürekten çıkmaz sızısı,  
İki ananın bir kuzusu,  
Arayarak buldu felek... (s. 53).*

**Beklerim**

...

*Aldı Kadın:*

*Viran oldu ağ sıvalı havlumuz,  
Meyvede vermiyor çifte selvimiz,  
Beş seneye idi bizim kavlimiz,  
On senedir yar yolunu beklerim... (s. 59).*

...

*Aldı Kadın:*

*Ben Ayşe'yim yâre kurban olurum,  
Demir çarık giyer yarı bulurum,  
Son encamı yar yolunda ölürüm,  
Ölenece yar yolunu beklerim... (s. 60).*

**Saygı Değeri:** Âşık Serdarî'nin şiirleri incelendiğinde saygı değerinin çoğunlukla büyüklere gösterilmesi gereken hürmetle ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra "Karı Değildir" isimli şiirinde, karşısındaki kişinin duygularına saygı duyduğunu da söylemek mümkündür. Sivashlı halk ozanı Serdarî'nin şiirlerinde analiz edilen ve on kök değer arasında yer bulan saygı değerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

**Kınam Ağladı**

...

*Hakkın helal eyle aziz pederim,  
İflah olmaz ben bu dertten giderim...*

*Aziz pederim sen binler yaşa,  
Hiç kimsenin akli ermez bu işe... (s. 49).*

...

*İnciler döktürdüm gerdana deyu,  
Âşıklar metheder merdane deyu,  
Sivas ülkesinde bir tane deyu,  
Vezirler ah etti, Tuğlar ağladı... (s. 50).*

**Neler Etti**

...

*Misto bana yan bakıyor,  
Nağfel yüreğim yakıyor,  
Gelin çeneme çıkıyor,  
Gelin bana neler etti,  
Neler etti neler etti.*

...

*Serdari bunaldı kaldı,  
Küçükten sakalım yoldu,  
Hem malım elimden aldı,  
Nağfel bana neler etti,  
Neler etti neler etti... (s. 57).<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> İhtiyarlık zamanları birinci cihan harbinin kıtlık zamanlarına denk gelen ozanımız, bakımsız ve aç kalınca aile efradından göremediği saygıyı ve ilgiyi bu şiiriyle dile getirmiştir.

### **Bizim I**

...

*Evlatta babanın sözünü tutmuyor,  
Karnım açtır diye çifte gitmiyor,  
Uşahlar çoğaldı ekmek yetmiyor,  
Başımıza bela dölümüz bizim... (s. 62).*

### **Demişler**

...

*Olmasın istersen merteben yüce,  
Kimsenin hatırını kırma zerrece,  
İlin kapısını dürtme gizlice,  
İl kapını yıkar gider demişler...*

...

*Serdari boşuna dalma derine,  
Emri hak neylese gelir yerine,  
Kalem katılır mı hak takdirine,  
Bir hükme fatiha karar demişler... (s. 77).*

### **Karı Değildir**

...

*Söylettik dilberi sözü sağ imiş,  
Güzellikte hiç menendi yok imiş,  
Senin derdin benimkinden çok imiş,  
Bugün dertleşmenin yeri değildir... (s. 78).*

**Sevgi Değeri:** Bir kişiye ya da bir canlıya duyulan ilgi, ona karşı hissedilen bağlılık şeklinde tanımlayabileceğimiz sevgi, Serdarî'nin şiirlerinde de evlat sevgisi, karşı cinse olan sevgi olarak yerini almıştır. Bu şiirlerde sevgi değerine ilişkin örnek ifadeleri şöyle sıralayabiliriz:

### **Yanmayayım mı?**

...

*Benim yavrum nazlı idi,  
Yavrum şahin gözlü idi,  
Can evimde gizli idi,  
Ya ben ona yanmayayım mı?*

*Kürk diktirdim kolsuz oldu,  
Felek işin yolsuz oldu,  
Meleğim oğulsuz kaldı,  
Ben ona yanmayayım mı?*

*Zile'den ben kumaş aldım,  
Bir hafta müşkülde kaldım,  
Gül yüzlü bebekten oldum,  
Ya ben ona yanmayayım mı?... (s. 52).*

### **Felek**

*Yandım iller gayet yandım,  
Ben bu yurda yeni kondum,  
Misto'mu kalır sandım,  
Onumu da aldı felek.*

*Ya bu imiş hakkın yazısı,  
Yürekten çıkmaz sızısı,  
İki ananın bir kuzusu,  
Arayarak buldu felek.*

*Çirkin imiş yazılarım,  
Mor perçemli kuzularım,  
Deve gibi mozularım,  
Eşi ile aldı felek (s. 53).*

### **Beklerim**

...  
*Ben Ayşe'yim yâre kurban olurum,  
Demir çarık giyer yâri bulurum,  
Son encamı yar yolunda ölürüm,  
Ölenece yar yolunu beklerim... (s. 60).*

### **Duramıyorum**

*Yenile bir sevda düştü serime,  
Serimden sevdasın ıramıyorum,  
Ne gündüzüm ne gecem gece,  
Derdimi kimseye açamıyorum.*

...  
*Her derdimde hakka ettim niyazı,  
Kader böyle imiş alnımda yazı,  
Dudu dilli, ince belli Beyazı,  
Ne diyara gitti bilemiyorum.*

*Taze açılmış güle benzer yüzleri,  
Kudretten sürmelidir gözleri,  
Beni mesteyledi Çeçen kızları,  
Yitirdim kendimi bulamıyorum... (s. 66).*

### **Olsun**

*Bir güzel isterim Sultanım senden,  
Kışın zemherinden solmamış olsun,  
Ne kimse tanıya ne kimse bile,  
Yanağına yadel değmemiş olsun... (s. 72).*



### ***Dilber***

*Mülazım bekledim geçtim sıraya,  
Ölüyom derdinden ha gel buraya,  
Kaşların mezadda yüz bin liraya,  
Söyle gözlerine baha ne dilber?*

*Yiğit olan muradın almalı,  
Âşık olan maşukunu bulmalı,  
Bu âlemde bir eserin kalmalı,  
Söylenir Serdari daha ne dilber?... (s. 76).*

### ***Ölümü***

*Yenile bir haber geldi sıladan,  
Eğer essah ise büktü belimi,  
Dediler ki sevdiğini el almış,  
Kadir Mevla'm nasip eyle ölümü.*

*Şahin dedikleri bir küçük kuştur,  
Yârin güzelliği göz ile kaştır,  
Kadir Mevla'm beni yâre kavuştur,  
Irak ise yakın eyle yolumu... (s. 81).*

**Sorumluluk Değeri:** Toplum içinde birlik ve beraberliğin sağlanması, kişilerin üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmeleri ile yakından ilişkilidir. Her bir birey kendi sorumluluğunda olan görevleri yerine getirdiğinde sosyal hayatta aksamadan devam edecektir. Serdarî'nin eserleri incelendiğinde sorumluluk değerine ilişkin şiirlerini bu temel düşünce üzerine oluşturduğunu söylemek mümkündür. Ozanın şiirlerinde sorumluluk değeri ile ilişkisi bulunan örnek ifadeler şu şekildedir:

### ***Kınam Ağladı***

...  
*Kanlı tabancayı sıktım serime,  
Ahbaplarım gelip gitmez yanıma,  
Nazlı yârin emaneti anama,  
Beni bilen ahbaplarım ağladı.*

*Seyis iyi baksın küheylan ala,  
Kaynım Ali Bey'e yadigâr kala,  
Bana acımadık can kaldım ola,  
İslam reayası birden ağladı (s. 49).*

### ***Deli Serdari***

...

*Dost bağının bülbülleri öterse,  
Gidi düşman dediğini ederse,  
Deli Kadı yârim alır giderse,  
Oradan da getirir geri Serdari (s. 54).*

### ***Senin Mi?\****

*Ava giderken sapar,  
Çocuklardan ekmek kapar,  
Avratlardan çalar çarpar,  
Memi bu tazı senin mi?*

...

*Serdari çarığın saklar,  
Eline geçerse haklar,  
Issız odaları yoklar,  
Memi bu tazı senin mi? (s. 55).*

### ***Kuloğlan***

*Gece kaldım diye sahur yememiş,  
Üç gündür ki elin yüzün yumamış,  
Tarlalarda tiken, ayrık komamış,  
Bu pıtalalar hep mi senin Kuloğlan?*

...

*Ben varmadan ördekleri kaldırır,  
Saçma bulamazsa burçak doldurur,  
Kimini yaralar kimini öldürür,  
Bu pıtalalar hep mi senin Kuloğlan? (s. 68).*

### ***Oturur***

*Sabahleyin erken kalkmaz,  
Kalkıp ocağını yakmaz,  
Kurtlu çökeleğe bakmaz,  
Ayranını öğer oturur.*

*Dururken birden coşar,  
Tökezir sekmeden düşer,  
Tek ineğin sütü taşar,  
Sümüğün çeker oturur.*

---

<sup>4</sup> Bir av partisi dönüşü çarığını koyduğu yerde bulamayan Serdari, çarığını arkadaşının köpeğinin kaçırdığını ve parçaladığını öğrenmiş ve köpeğine sahip çıkmayan arkadaşına ithafen bu şiiri yazmıştır (Özdemir, 1997, s. 55).

*Beline takmamış çakı,  
Uğramamış ecel oku,  
Topuğuna tavuk boku,  
Kevenle siler oturur.*

...

*Baş kaldırmaz saçığına,  
Sinek dolar kap kaçığına,  
Çocuk s\*miş kucağına,  
Tezekle siler oturur.*

*Asla bir işe yaramaz,  
Yüzü yok komşuya varamaz,  
Yumaz başını taramaz,  
Donuna bitler oturur. (s. 79).*

**Vatanseverlik Değeri:** Halk ozanlarının vatan sevgisi aşılımadaki etkileri aşikârdır. Bu bağlamda Serdarî de eserlerinde vatanseverlik değeri üzerinde durmuştur. Serdarî'nin şiirlerinde yer alan vatanseverlik değerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

### ***Bizim II***

*Hakkın hikmetinden ibret almalı,  
Ağlayarak camilere dolmalı,  
Kurban kesip öte istiğfar olmalı,  
Böyle ilan etsin ulumuz bizim.  
Nerede Allah dersen orada hazır,  
Bizim yardımcımız Hz. Hızır,  
Ali Sait Paşa değerli vezir,  
Bundan gayri yoktur ulumuz bizim.*

*Enver'le Niyazi Arslan beyimiz,  
Efrad-ı askerdir karlı dağımız,  
Şeneldi bahçeler bitti bağımız,  
Meyveye dizildi dalımız bizim.*

*İstedığımız gibi çıktı manalar,  
İnşallah iyi olur gayri seneler,  
Milletin vekili akıldaneler,  
Gittikçe çoğalır şanıımız bizim.*

*Namazda niyazda hürriyet verdi,  
Çok şükür Mevla'ya murada erdi,  
Maiyette hazır ikinci ordu,  
Arslan ile dolu çölümüz bizim.*

*Selanik şehridir arslanlar yurdu,  
Düşmanın alınına topları kurdu,  
Fedakârimızdır Üçüncü Ordu,  
Zülfikar sahibi Ali'miz bizim.*

*İrahmet deryası ümidim Haktır,  
Efendim çok yaşa duacın çoktur,  
Adaletine de diyecik yoktur,  
Alillerden ali dinimiz bizim (ss.64-65).*

### **Garip**

*Üç durnam geldi de gökte dolanır,  
Ötüşmen durnalar garibem garip,  
Sıla gözümde yüreğim dağlanır,  
Ötüşmen durnalar garibem garip.*

*İkisi eşlide biri yalnız,  
Ne sebepten perişan düştü haliniz,  
Gediğe de uğrar mı ola yolunuz,  
Ötüşmen durnalar garibem garip.*

*Çetin imiş Anavarza kalesi,  
Eksik olmaz yiğitlerin belası,  
Daha dolmadı mı gurbet çilesi?  
Ötüşmen durnalar garibem garip.*

*Durnanın kanadı harza telinden,  
Söyledikçe ballar akar dilinden,  
Hemi vatanımdan hemi ilimden,  
Ötüşmen durnalar garibem garip.*

*Durnanın kanadı zatiden eğri,  
Aşnası yok diye yuhadır bağı,  
Bir mektup yazayım götürün doğru,  
Ötüşmen durnalar garibem garip (s. 74).*

**Yardımseverlik Değeri:** Şiirlerinin büyük çoğunluğu yazıya geçirilmediğinden maalesef zaman içinde yitip giden, değerli halk ozanımız Serdarî'nin günümüze ulaşan şiirlerinin içerisinde yardımseverlik değerine ilişkin ifadeler sadece "Kınam Ağladı" adlı şiirinde rastlanılmıştır. Bu ifadeler ise şu şekildedir:

...

*Hakkını helal eyle oğulsuz anam,  
Ehli fukaraya çok eyle in'am,  
On sekiz yaşında yıkıldı binam,  
Himinden söküldü binam ağladı (s. 49).*

### Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında Şarkışlalı Âşık Serdarî'nin şiirlerinde öğretim programlarında karşılık bulan on kök değerden adalet değerine, "Vururlar Seni", "Bizim I", "Eyleme", "Demişler" ve "Bizim II" isimli 5 farklı şiirde rastlanılmıştır. Serdarî'nin şiirlerinde dürüstlük değerine, "Bizim I" ve "Yiğidin" adlı iki farklı şiirde rastlanılmıştır. Öz denetim değerine; halk ozanımızın "Demhanelerde", "Eyleme", "Vururlar Seni", "Sözüm Yok", "Varman", "Ne Bilsin", "İreçber" ve "Oturur" isimli 8 farklı şiirinde rastlanılmıştır. Sabır değeri; Serdarî'nin "Çare Mustafa", "Demhanelerde", "Felek" ve "Beklerim" isimli 4 farklı şiirinde tespit edilmiştir. Saygı değeri; Serdarî'nin "Kınam Ağladı", "Neler Etti", "Bizim I", "Demişler" ve "Karı Değildir" adlı 5 farklı şiirinde tespit edilmiştir. Sivashlı halk ozanımızın şiirlerinde sevgi değerine, "Yanmayayım mı", "Felek", "Beklerim", "Duramıyorum", "Olsun", "Dilber" ve "Ölümü" isimli 7 farklı şiirde rastlanılmıştır. Yine Serdarî'nin incelenen şiirlerinde sorumluluk değeri, "Kınam Ağladı", "Deli Serdarî", "Senin mi", "Kuloğlan" ve "Oturur" isimli 5 farklı şiirinde bulunmuştur. Vatanseverlik değeri Serdarî'nin "Garip" ve "Bizim II" adlı iki farklı şiirinde tespit edilmiştir. Serdarî'nin yardımseverlik değerine yalnızca "Kınam Ağladı" şiirinde yer verdiğine ulaşılmıştır. Şarkışlalı Âşık Serdarî'nin şiirlerinde dostluk değerine ilişkin herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır.

Halk ozanımız Serdarî'nin analiz edilen 31 adet şiirinden 27 tanesinde kök değerlere ilişkin ifadeler ulaşılırken; "Bostanım", "Gönül Eğlesin", "Borç Olsun" ve "Ündür Bu" isimli şiirlerinde herhangi bir kök değere ait ifadeye rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, Serdarî'nin şiirlerinde öz denetim, sevgi, adalet, vatanseverlik, sorumluluk ve saygı değerlerine ilişkin ifadelerin frekanslarının fazla olduğu görülmektedir. Buna karşın frekansı en az olan değer ise yardımseverlik değeri olarak bulunmuştur. Yine bu sonuçlara göre yapılacak olan genellemede, Serdarî'nin şiirlerinde öz denetim, sevgi, adalet, vatanseverlik, sorumluluk ve saygı değerlerine ilişkin ifadelerin yüzdelerinin fazla olduğu görülmektedir. Buna karşın yüzdesi en az olan değer ise yardımseverlik değeri olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak, Sivashlı Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerinin öğretim programlarında yer alan kök değerler açısından zengin olduğunu söylemek mümkündür.

Değer eğitiminin oldukça önem kazandığı günümüzde sözlü ve yazılı edebi eserlerin değer aktarımına katkısını inceleyen araştırmaların sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu bağlamda alan yazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da genel olarak bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Göktürk (2022), "Değerler Eğitimi Bağlamında Aşık Tarzı Türk Şiir Geleneğinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde aşıklık geleneğinin değer eğitimindeki önemi üzerinde durmuş ve âşıkların eserlerinde öne çıkan adalet, aile birliğine önem verme, bilimsellik, doğruluk, duyarlılık, hoşgörü, kanaatkârlık, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, şefkat, vatanseverlik, yardımlaşma gibi

değerler üzerinde tahliller yapmıştır. Aşıklık geleneğindeki şiirlerin gücünden yararlanarak değer eğitiminin içselleştirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Aşıklık geleneğinin temsilcilerinden olan Serdarî'nin şiirlerinin kök değerler açısından incelendiği ve bu değerlerin büyük ölçüde şiirlerde yer aldığı sonucuna ulaşılan bu araştırma, Göktürk'ün tez çalışması ile de örtüşmektedir.

Bebek (2020), "Dadaloğlu Şiirleri 'nin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitapları İçin Şiir Önerileri" isimli yüksek lisans çalışmasında Halk Ozanı Dadaloğlu'nun şiirlerindeki değerleri analiz etmiş ve Dadaloğlu şiirlerinin toplumumuzun hafızasında yer edinmiş ve hâlâ varlığını koruyan birçok değere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlar bu çalışmada da elde edilmiş ve Serdarî'nin şiirlerinde on kök değerden dokuzunun varlığı tespit edilmiştir.

Yine sözlü edebiyat ürünlerinden olan Türkülerin değer eğitiminde kullanımını ele alan Gökdemir (2019), "7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Türkülerle Değerler Eğitimi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan 25 kişilik bir çalışma grubuyla araştırmasını yürütmüş, Sosyal Bilgiler dersinde türkülerle değerler eğitimi verileceği ve Sosyal Bilgiler dersinin türküler kullanılarak daha etkili ve verimli olacağı sonucuna ulaşmıştır. Halk ozanlarının şiirlerinin de türküler gibi sözlü edebiyat ürünleri içerisinde yer aldıkları düşünülürse Serdarî'nin kök değerler açısından incelenen şiirlerinin de değer eğitiminde faydalanılabilir nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

G. Kaya & Canbulat (2018), "Hayat Bilgisi Dersi Değerlerinin Öğretiminde Halk Ozanlarının Önemi: Neşet Ertaş Örneği" başlıklı araştırmalarında, Hayat Bilgisi dersi değerlerinin öğretiminde Halk ozanlarından yararlanılmadığı, Neşet Ertaş'ın incelenen eserlerinde değerlerden özsaygı, doğruluk, dürüstlük, vatanseverlik, saygı, sevgi, adalet, hoşgörü, sabır, yeniliğe açıklık gibi değerlerin etkileyici şekilde vurgulandığı, halk ozanlarının Hayat Bilgisi dersi değerlerinin öğretiminde kullanılabilmesi ve bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu sonucuna varmışlardır. Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerinin kök değerler açısından incelendiği bu araştırma ise alandaki eksikliğe bir katkı sunması açısından önemli görülmektedir.

Kurtoğlu (2017), "Aşık Veysel'in Şiirlerini Değerler Eğitimi Açısından Okumak" adlı çalışmasında Aşık Veysel'in 158 eserini incelemiş ve 60'ın üzerinde değer tespit etmiştir. Bu değerler içerisinde Aşık Veysel'in şiirlerinde en sık rastlanılan değerleri: "sevgi, birlik ve beraberlik, çalışkanlık, millî bilinç, mücadelecilik, doğruluk, dürüstlük, büyüklere saygı, eşitlik, sabır ve cesaret, fedakârlık, feragat, diğerkâmlık, tasarruf ve ümitvarlık" olarak bulmuştur. Ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile genel olarak benzerlik göstermektedir.

Turhan & Kova (2012), "Değerler Eğitimi Açısından Türk Halk Müziği ve Halk Ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsuni Şerif, Âşık Veysel ve Özay Gönülüm Bağlamında Bir İnceleme" isimli çalışmalarında bahsi geçen halk ozanlarımızın 17 adet eserini içerdikleri değerler bakımından incelemişler ve incelenen eserlerin adalet, saygı, sevgi, dürüstlük, doğruluk, sosyal içermeye, hoşgörü, mertlik, hümanizm, bilime değer verme ve birlik-beraberlik gibi değerleri etkileyici şekilde vurguladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerinde en çok vurgulanan değerlerin adalet, sevgi ve saygı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalar ile bir kez daha anlaşılmıştır ki halk ozanlarımız, milli kültürümüz içinde yer alan değerleri sıklıkla eserlerine taşıyan ve bu değerleri çağlarının çok ötesine ulaştıran toplum hafızasında yer etmiş kıymetli sanatçılardır. Bu bağlamda halk ozanlarımızın şiirlerinin değerler açısından tek tek analiz edilmesi ve değer eğitimi hususunda öğrenciler ile buluşturulması oldukça önem arz etmektedir.



Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında değer eğitimi ve çocuk edebiyatı ürünlerinden olan şiirlerden faydalanma konusunda şu öneriler getirilebilir:

- Sivaslı Halk Ozanı Serdarî'nin şiirlerinin kök değerler açısından zengin bir yelpazeye sahip olması nedeniyle bu şiirler değer eğitiminde öğretmenler tarafından yardımcı kaynak olarak kullanılabilir.
- Şiirlerin yöre ağzıyla kitaplaştırılması ve yöresel bazı kelimelerin anlamlarının bilinmemesi olası olduğundan bu kelimeler belirlenip sadeleştirilebilir ve çocuklara uygun hale getirilebilir.
- Bahse konu şiirler, uzman kişilerce incelenerek çocuklar için uygun hale getirildikten sonra, gerek kültürel aktarım gerekse değer eğitimi kapsamında bu şiirlere ders kitaplarında yer verilebilir.
- Değer eğitimi konusunda masallara oranla biraz daha geri planda kalan şiirlerin çocukların kişilik gelişimleri için masallar kadar önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından bu tür çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Birçok farklı türde şiirler analiz edilip sahadaki öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçları karşılanabilir.

#### Kaynakça:

- Aslanoğlu, İ. (2006). *Sivas Meşhurları* (C. 2). Sivas Valiliği Kültür ve Tarih Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Bebek, A. (2020). *Dadaloğlu Şiirleri'nin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitapları İçin Şiir Önerileri* [Yüksek Lisans]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, D. T. (2012). *Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler ve Teoriler* [Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Gez, A., & Çınpolat, E. (2022). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Edebi Ürünlerle İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 535-555.
- Gökdemir, S. (2019). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Türkülerle Değerler Eğitimi* [Yüksek Lisans]. Marmara Üniversitesi.
- Göktürk, H. (2022). *Değerler Eğitimi Bağlamında Aşık Tarzı Türk Şiir Geleneğinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans]. Sakarya Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.*
- Kaya, D. (2009). *Sivas Halk Şairleri* (C. 5). Sivas Valiliği Kültür ve Tarih Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Kaya, G., & Canbulat, T. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Değerlerinin Öğretiminde Halk Ozanlarının Önemi: Neşet Ertaş Örneği*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(14), 147-159.
- Kaymakçı, S. (2013). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Sözlü ve Yazılı Edebi Türlerin Kullanım Durumu*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 230-255.
- Kıral, B. (2020). *Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Döküman Analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.*
- Kurtoğlu, F. S. (2017). *Aşık Veysel'in Şiirlerini Değerler Eğitimi Açısından Okumak*. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 83, 101-123.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/>
- Otluoğlu, R. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerinin Ders Aracı Olarak Kullanımının Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi* [Yüksek Lisans]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, A. (1997). *Şarkışlalı Aşık Serdari ve Yöre Halk Şairleri*. Şarkışla Kültür Sanat ve Sosyal Dayanışma Derneği.
- Özer, H. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımı ve Değer Aktarımındaki Katkılarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri* [Yüksek Lisans]. Anadolu Üniversitesi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017).
- TDK. (2005). *TDK TÜRKÇE SÖZLÜK* (10. bs). Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Turhan, M., & Kova, Ö. (2012). *Değerler Eğitimi Açısından Türk Halk Müziği ve Halk Ozanları: Neşet Ertaş, Âşık Mahsunî Şerif, Âşık Veysel ve Özey Gönüm Bağlamında Bir İnceleme*. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 3(6), 117-128.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.