

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES

DergiPark
AKADEMİK



Yıl
Year **29**

Sayı
Number **103**

2025

103. Sayı Hakem Kurulu/*Advisory Board*

Prof. Dr. Ayşe Emel ÖNAL/ İstanbul Üniv.

Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA/ Muş Alparslan Üniv.

Prof. Dr. Faruk DOĞAN/ Kırklareli Üniv.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ/ Atatürk Üniv.

Prof. Dr. Murat AKSER/ Ulster Univ.

Prof. Dr. Nilüfer DARICA/ Hasan Kalyoncu Üniv.

Prof. Dr. Niyazi KURNAZ/ Kütahya Dumlupınar Üniv.

Prof. Dr. Ramazan YANIK/ Atatürk Üniv.

Prof. Dr. Tamer KUTLUCA/ Dicle Üniv.

Doç. Ahmet BAŞKAN/ Hitit Üniv.

Doç. Ahmet İlker AKBABA/ Erzurum Teknik Üniv.

Doç. Ayşe SEYHAN/ Recep Tayyip Erdoğan Üniv.

Doç. Dr. Ahmet İSLAM/ Ordu Üniv.

Doç. Dr. Ahmet YILDIZ/ Necmettin Erbakan Üniv.

Doç. Dr. Ali Fuat YENİÇERİOĞLU/ Kocaeli Üniv.

Doç. Dr. Coşkun YILMAZ/ Gümüşhane Üniv.

Doç. Dr. Çetin TAN/ Fırat Üniv.

Doç. Dr. Çiğdem Eda ANGI/ Niğde Ömer Halis Demir Üniv.

Doç. Dr. Derya GİRGİN/ Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.

Doç. Dr. Enes Emre BAŞAR/ Anadolu Üniv.

Doç. Dr. Fatih BAYDAR/ Aksaray Üniv.

Doç. Dr. Feyza Meryem KARA/ Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.

Doç. Dr. Gökhan KAYIR/ Manisa Celal Bayar Üniv.

Doç. Dr. Hilal SURAT/ Artvin Çoruh Üniv.

Doç. Dr. Kadriye KOBAK/ Sakarya Üniv.

Doç. Dr. M. Önder GÖNCÜOĞLU/ Muğla Sıtkı Koçman Üniv.

Doç. Dr. Merve SOYCAN/ Niğde Ömer Halisdemir Üniv.

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN/ Siirt Üniv.

Doç. Dr. Serhat ERDEM/ Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Serkan DEMİREL/ Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniv.

Doç. Dr. Tolga ORAL/ İnönü Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN/Giresun Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ZENCİRKIRAN/ Atatürk Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Begüm YALÇIN/ İstanbul Beykent Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Cafer YILDIZ/ Giresun Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Emine İNCİ/ Bir kuruma bağlı değildir.

Dr. Öğr. Üyesi Emrah KULTAS/ Van Yüzüncü Yıl Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DOYUMĞAÇ/ Adıyaman Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Kemal KAMACI/ Karamanoğlu Mehmetbey Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali ER/ Bolu Abant İzzet Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Selahattin BEKTAŞ/ KTO Karatay Üniv.

Dr. Barış AVCI/ Anadolu Üniv.

Dr. Cansu TAŞKAN/ Bir kuruma bağlı değildir.

Dr. Damla KARŞU CESUR/ Sakarya Üniv.

Dr. Mehmet Akif ARDUÇ/ İnönü Üniv.

Dr. Ömer CANPOLAT/ İstanbul Sabahattin Zaim Üniv.

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 29, Sayı: 103, 2025

Year: 29, Number: 103, 2025

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın Müdürü/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

Alan Editörleri

İlahiyat Alan Editörü

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Editörü

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Edit6r6

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN - Siirt Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Edit6r6

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Edit6r6

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Edit6r6

Prof. Dr. İzzet YÜCETOKER - Marmara Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Edit6r6

Prof. Dr. Yunus BERKLİ- Atatürk Üniversitesi

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Edit6r6

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Edit6rleri

Esra ER

Esmanur LÖK

Elif AKAN

Edit6r Yardımcıları

Dr. Narin BOZAN

Melek TUNÇ

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah AYDINLI -Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Editörü/Koordinatörü

Elif AKAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

e-posta: ekvakademidergisi2020@gmail.com / dergi@ekvakademi.org

web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

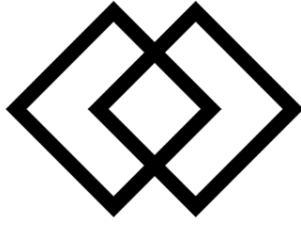
Dizgi/Typed by

Elif AKAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

1	Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Pişano Eğitiminin Tutuma Etkisi: <i>Elifnur ELMAS KOŞARCA -Mustafa USLU</i>
23	Lütfi Ö. Akad'ın Tahir ile Zühre (1952) Filminin V. Propp'un "Masalın Biçimbilimi" Eserindeki İşlevleri Çerçevesinde Çözümlenmesi: <i>Ayşegül ÇİLİNGİR</i>
37	Muhyiddin Derviş'in İ'râbu'l-Kur'an İsimli Eserinde Aynı İfadenin Farklı İ'rab Şekilleri ve Manaya Yansıması (6. Cildi Özelinde): <i>Bekir YILDIRIM</i>
54	Personality Traits of Coaches According to the Views of Professional Handball Players: <i>Gamze DAĞDEVİREN -Aysel KIZILKAYA -Cumaali YAVUZ -Çetin TAN</i>
73	Erken Çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi Kaynak Kitaplarındaki Grafik Konusunun İncelenmesi: <i>Betül DURSUN -Ensar YILDIZ</i>
87	Ortaokul Öğrencilerinin Kemalettin Tuğcu'nun Hikâyelerinde Yer Alan Değerlere Yönelik Alımlamalarının İncelenmesi: <i>Celal NAVRUZ -Erdal AKPINAR</i>
107	Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Ortamları İle İlgili Görüşleri ve Kurumlarda Uygulamaları: <i>Özlem BAL -Fatime Sabahat İŞİKTEKİNER -Kerim AKTAŞ</i>
121	Akademisyenlerin Örgütsel Sinizm ve Sanal Kaytarma Düzeylerinin İncelenmesi: Spor Bilimleri Örneği: <i>Ümit Berkay KARAOĞLU -Yunus Sinan BİRİCİK</i>
138	Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yardımcı Kitap Kullanımı: Tercihler, Gerekçeler ve Değerlendirmeler: <i>Emir Feridun ÇALIŞKAN -Emrah ÇAVUŞ</i>
160	Türk Tüketicilerin Etnosentrik Eğilimlerinin Yerli Ürün Satın Alma Niyetine Etkisi: <i>Oğuz Han AYKUT -Murat KURNUÇ</i>
181	Turkish-American Relations: Trade Activities and Milestones During the Atatürk Era: <i>Ahmet Murat KADIOĞLU</i>
196	Machine Learning in Energy Efficiency: Comparison of Energy Estimation Models: <i>M. Akif YENİKAYA -Onur OKTAYSOY</i>
211	Youtube'un Çocukların Değer Yönelimlerine Etkisi: İzleme Süresi ve Muhafazakârlık: <i>S. Halid ÖZGÜR -Ahmet ESKİCUMALI</i>
231	LGS Türkçe Sorularının Eğitim Paydaşlarının Gözünden Değerlendirilmesi: <i>Hatice COŞKUN SÖZMEZ -Sinan KOLÇELİK</i>
246	Toplam Riske ve Sistematik Riske Göre Banka Türlerinin Performanslarının Değerlendirilmesi: <i>İstemi ÇÖMLEKÇİ</i>
263	Logic Pro X Tabanlı Proje Eğitiminin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Müzikal Algı ve Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi: <i>Güven AKŞİT -İslam DEVİREN -Ali AYHAN</i>
284	Toksik Pozitiflik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması: <i>Fatma KANTAŞ YILMAZ -Mesut Can TÜRKOĞLU</i>
296	Ücretsiz Yazılımlarla Basit Oryantiring Haritası Tasarımı: <i>Celalettin DURAN</i>
307	Amerika Birleşik Devletleri (Abd), Finlandiya, Singapur ve Türkiye Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanı İçeriklerinin Karşılaştırılması: <i>Demet BARAN BULUT -Ayşegül ÖZCAN BAŞ</i>
331	Teacher Candidates' Opinions on Pinterest and Use of Pinterest in Education: <i>Servet ATİK -Fatih KAYA -İbrahim Halil DOĞAN</i>
346	Naeyc (National Association for the Education of Young Children) ile Maarif Modeli'nin Erken Çocukluk Dönemi Dil Öğretimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: <i>Koray ÖZ</i>
359	Bibliometric Analysis of Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness: Research Trends from the Web of Science (WoS) and Scopus Database: <i>İlker İbrahim AVŞAR -Emre Kadir ÖZEKENCİ</i>

- 385 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları ile Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Fikret ERKUŞ -İsmail KİNAY -Serdan KERVAN**
- 408 Millî Eğitim Bürokrasisinde Yeni Arayışlar: Weberyen ve Post-Fordist Bakış Açılılarıyla Özel Bürolar: Ersin YAĞAN**
- 427 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Nurullah AYKAÇ - Fatih KAMÇI -Necmeddin Berk HAMİDİ**



TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE DAYALI PİYANO EĞİTİMİNİN TUTUMA ETKİSİ¹

Elifnur ELMAS KOŞARCA* -Mustafa USLU**

Öz

Bu araştırmanın amacı Ters Yüz Öğrenme Model'inin, piyano eğitiminde hangi öğrenme çıktılarına veya hedef davranışlara katkı sağladığını tespit etmektir. Nicel araştırma modellerinden deneme modelinde tasarlanmış olan bu araştırmada gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel sürecinde, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan, 3. ve 4. sınıf piyano öğrencileri içerisinde gönüllülük esasına göre 14 kişi seçilmiştir. Bu 14 öğrenci "yansız atama modeli" kullanılarak denk bir şekilde deney ve kontrol gruplarına bölüştürülmüştür. Öğrencilerin tutumlarının belirlenmesinde Tufan ve Güdek (2008) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği yapılan "Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen tutum ölçeği ile toplanan veriler SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Çalışmanın amaçlarına bağlı olarak uygulanacak istatistikî çözümlemelerin belirlenmesi öncesi Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerine ters yüz öğrenme modeline dayalı piyano eğitimi verilirken, kontrol grubu öğrencilerine geleneksel eğitime dayalı piyano eğitimi verilmiştir. 8 hafta süren uygulama sonrası iki grup arasındaki piyano dersine yönelik tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadıklarını görmek üzere non-parametrik Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin tutumlarına olumlu düzeyde etki sağladığı, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu arttırdığı, öğrencilerin derse karşı olan ilgisini arttırdığı, öğrencileri derse devam konusunda olumlu bir yaptırımı olduğu, aktif öğrenmenin sağlandığı, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmenin daha verimli ilerlediği, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi arttırdığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik birtakım öneriler sunulmuştur. Bu çalışmanın Ters Yüz Öğrenme Modelini esas alınarak yazılacak diğer araştırmalarda örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, Geleneksel eğitim, Piyano eğitimi, Müzik.

The Effect of Piano Training Based on Flipped Learning Model on Attitude

Abstract

The aim of this study is to determine which learning outcomes or target behaviors the Flipped Learning Model contributes to in piano education. In this study, which was designed in the experimental model, one of the quantitative research models, the pretest-posttest control group model was used. In the experimental process of the research, 14 people were selected on a voluntary basis among 3rd and 4th grade piano students studying at the undergraduate level of Kocaeli University, Faculty of Fine Arts, Department of Music. These 14 students were equally distributed to the experimental and control groups using the "unbiased assignment model". In determining the attitudes of the students, the "Attitude Scale Towards Piano Lesson", which was validated and reliable in Turkish by Tufan and Güdek (2008), was used. The data collected with the attitude scale obtained from the experimental and control group students were transferred to the SPSS statistics program. Before determining the statistical analyzes to be applied depending on the objectives of the study, the normality distributions of the data groups were examined using Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilks tests. A non-parametric Mann-Whitney U test was applied to the students in the experimental and control groups to see whether there were any differences in their attitude scores towards the piano lesson after 8 weeks of traditional education. According to the results of

¹ Bu çalışma, Elifnur ELMAS KOŞARCA'nın doktora tezinden türetilmiştir.

* Arş. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Müzik Bölümü, elifnur.elmas@kocaeli.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6524-508X>

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, muslu@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9559-7249>

the study, the flipped learning model has a positive effect on students' attitudes, increases students' readiness, increases students' interest in the lesson, provides a positive sanction for students to attend the lesson, provides active learning, provides more efficient learning in-class and out-of-class and it has been found that it increases the communication between students and teachers. As a result of the findings obtained from the research, some suggestions for researchers and practitioners were presented. It is expected that this study will set an example for other studies to be written based on the Flipped Learning Model.

Keywords: Flipped learning, Traditional education, Piano education, Music.

1. Giriş

Hayatın her evresinde müzik ve çalgı insanların ortak iletişim dili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortak iletişim dili içerisinde farklı kültürlerden etkilenme, her ulusun oluşturduğu bilim, teknoloji ve sanat alanındaki gelişmeleri takip edebilme isteği müzik ve müzik öğrenmeyi önemli bir durum hâline getirmektedir. Bundan dolayı yeni öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2021). Günümüz dünyasında kişilerden umulan niteliklerin değişmesiyle beraber eğitime karşı bakış açısının da etkilenmesi söz konusu olmuştur. Bu konuda eğitim sürecinde teknolojinin önemine büyük bir vurgu yapılmaktadır (Demirli, 2002). Çağdaş dünyada bilgiye en hızlı sürede ulaşabilen, bilgiyi filtreleyebilen, aktarabilen, yorumlayabilen ve en mühimi üretebilen şahıslar amaçlanmaktadır. Bilhassa güncel yaşam meselelerini gerektiği kadar karşılayamadığı, öğretim alanlarını ve yeni eğitsel konulara gerekli hassasiyeti göstermediği, geleneksel akademik öğretime tabi olduğu, yeni gelişmelere uyumda eksik kaldığı ve günlük yaşam meselelerine ilgi göstermediği savlarıyla eğitim kurumları eleştirilmekte; bireysel ve sosyal nitelikte fırsat ve olanak eşitsizliklerinin giderilemeyişi, kaynakların etkin ve verimli kullanılmayışının, istem- sunu dengesinin kurulamayışının, hizmette işlevsellik ve yaygınlık gereksiniminin oluşturulamayışının, standart ve kalitenin yükseltilemeyişi, büyük kitlelere işlevsel eğitimin götürülemeyişinin eğitimin var olan meydan okuyucu temel sorunları olduğu düşünülmektedir (Alkan, 1995). 21. yüzyıl eğitim anlayışında farklı öğrenme modelleri ile bireysel öğrenme ön planda tutulmuş ve bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım içerisinde yeni öğretim modelleri uygunlamıştır (Boyras, 2014). Müzik alanında öğrencinin kalıcı bir şekilde öğrenebilmesi ve aktif olarak rol alabilmesi için teknoloji destekli öğrenme modelleri oluşturulmuştur. Bu modellerden birisi de günümüzde orta ve yüksek eğitim kurumlarında popülaritesi artan, Harmanlanmış öğrenme modelinin çatısı altında yer alan “Ters-Yüz Öğrenme Modeli” (Flipped Learning Model) dir (Yıldız, 2017).

Piyano eğitiminin başlarında ve eğitim sürecinde öğrencinin eseri deşifre etmesi ve eseri tanıması büyük önem taşımaktadır. Bunun için çoğu zaman öğrenci bir ön hazırlık yapmak durumundadır. “*Piyano, özellikle profesyonel piyanist olmak isteyenler için, disiplinli ve sistemli bir ön hazırlık çalışmaları gerektiren bir enstrümandır.*” (Gedikli-Yılmazçetin, 2017, s.70). Bireyin piyano dersi süresince, kendisinin noksan ve yanlış ön çalışması parçanın öğrenim sürecini zora sokar ve zaman kaybına yol açabilir. Ayrıca öğrencinin derse gelirken ön hazırlık yapmaması ders içerisinde istenilen verimin elde edilememesine sebebiyet vermektedir (Nergiz, 2022). Ön hazırlık sürecinin en iyi şekilde tamamlanabilmesi ve sağlıklı olabilmesi için çeşitli model, yaklaşım veya yöntemlere başvurulabilir. Ters Yüz Öğrenme Modeli, öğrencinin ön hazırlığını doğru bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayan modellerden birisidir. Strayer (2012) Ters Yüz Öğrenme Modelini şöyle tanımlamıştır; ders anlatımının ve ödevlerin yerinin ve zamanının değiştirildiği (Bergman & Sams, 2012), teknolojiden yararlanılarak sınıf içi derslerin sınıf dışına taşındığı ve sınıf içi zamanın farklı öğrenme aktiviteleri kullanılarak daha fazla pratik yapılacak şekilde düzenlendiği bir harmanlanmış öğrenme modelidir.

Yapılan literatür taraması neticesinde müzik eğitiminin bütün basamaklarında Ters Yüz Öğrenme Modelinin incelendiği, yüksek öğretim kurumlarında genel müzik eğitimi, çalgı eğitimi, müzik tarihi gibi dersler için bu modelle alakalı uygulamaların yer aldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda flüt ve gitar eğitiminde nicel ve nitel çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Ters yüz sınıf

modelini temel alan durum tespitlerinin yapıldığı, modelin uygulanış biçimi sayesinde öğrencide alan ve zaman rahatlığının savunulduğu (Fu, 2020; Lv & Zhao, 2019; Peng, 2019; Zhu, 2020), öğrencinin eser çalışırken can alıcı yerlerini anlaması ve keşfetme becerisine yarar sağlamasının aktarıldığı (Shu, 2018), Ters Yüz Öğrenme Modeli ile yapılan eğitim sürecinin öğrencide motivasyon arttırdığı, dezavantajları yok etmek adına farklı yöntemlerle de ilerlemesine yardımcı olduğu düşünüldüğü (Wang, 2018) çalışmalar olduğu görülmüştür. Piyano eğitiminde üniversitelerde temel seviyede enstrümana ilk başlayan bireyler ile bu modelin kullanılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir (Nergiz, 2022).

Piyano eğitiminde kullanılan öğretim modeli ve yöntemlerinden başka ders materyalleri de önemli bir unsurdur. Ders materyallerini seçerken derste işlenecek olan eserlerin çeşitliliği öğrencinin farklı stillerde eser çalışması bakımından önemlidir. Müzik eğitimi anabilim dallarında sürdürülen piyano eğitiminde, öğrencilerin bütün müzik dönemlerini tanımaları, hakim olmaları bakımından seçilen eserlerin yanında, ek olarak aksak usullü türkü düzenlemelerinin yer alması, öğrencilerin müzikal, kültürel ve teknik yönden gelişmelerinde etkili bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Yokuş (2005) yaptığı araştırmasında, piyano eğitiminde kullanılan teknik beceriler için piyano öğretim elemanlarının, Türk Halk Müziği Kaynaklı Eser yazmaya yönelik çalışma yapma durumlarını araştırmıştır. Piyano eğitimde kullanılan teknik beceriler için, öğretim elemanlarının %76,2'si gerekli çalışmaları yapmadıklarını, %23,8'i ise Türk Halk Müziği kaynaklı eser yazmaya yönelik gerekli çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan piyano öğretim elemanlarının çoğunun eğitimde kullanmak üzere teknik becerilerin gelişebilmesi için Türk Halk Müziği kaynaklı etüt ve eser yazmaya yönelik yapılaşma yapmadıkları görülmektedir.

Müzik eğitimi kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının yürüttükleri piyano derslerinde, piyano repertuarında yer verilen belirli dönem eserleriyle beraber, öğrencilerin seviyelerine göre Türk kültürünün bir yansıması olan ve eğitim seviyelerine göre yazılmış, eğitsel nitelikli Türk Halk Müziği eserlerine yer verilmelidir demiştir. Bu bağlamda piyano eğitiminde aksak usullü türkü düzenlemelerine derslerde çok yer verilmediği görülmektedir. Ters Yüz Öğrenme Modelinin yanında, piyano eğitiminde eser çeşitliliğinin öneminin altı çiziliş olup (Nergiz, 2022, s.65), literatürde az sayıda yer aldığı saptanan aksak usullü türkü düzenlemelerinin, eğitim sürecine dahil edilmesinin mühim olduğu kanaatine varılmıştır.

Piyano eğitiminde teorik bilgilerin yanında, daha önemli olan başından sonuna bir uygulama eğitimidir. Bu eğitim süresince öğrencilerin öncelikli olarak yetenek düzeylerinden ziyade piyanoya yönelik motivasyonlarının artırılması önem taşımaktadır. Bu motivasyonu sağlayacak olanda öğrencilerin duygusal kökenlerine inmek, ifade etmek ve bu duruma uygun eğitimi onlara sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında piyano öğrencilerine kendi müziğimizi uygulamak olumlu bir yaklaşım olacaktır (Toptaş, 2012).

Yapılan araştırmalarda verilen literatür taramaları, anketler, mülakatlar ile sağlandığı görülmüştür. Fakat piyano eğitim sürecinin ayrıntılarıyla incelendiği nicel çalışmalar görülmemektedir. Ters Yüz Öğrenme Modelinin piyano eğitiminde hangi öğrenim çıktılarında kazanım sağlamaya yardım ettiği, hangi hedef davranışlara yarar sağladığı sorusu büyük önem arz etmektedir. Bunun yanında üniversite seviyesinde piyano eğitimine yeni başlayan, orta ve ileri seviye öğrencilerin eğitimleri boyunca bu modelin tesirinin nasıl olacağı sorusu da ehemmiyet taşımaktadır (Nergiz, 2022).

Bu sebeple çalışmanın problem cümlesi “Ters yüz öğrenme modeline dayalı piyano eğitiminin tutuma anlamlı bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesinden yola çıkılarak araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

- Deney ve Kontrol gruplarına ait öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Deney grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
- Deney ve Kontrol gruplarının piyano dersine yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, nicel araştırma modellerinden olan deneme modelinde tasarlanmıştır. Eğitim alanında çoğunlukla kullanılan modellerden olan deneme modeli; neden- sonuç ilişkisini tespit etmek amacıyla direkt araştırmacının denetiminde, gözlenmek istenen verilerin üretildiği bir araştırma modelidir (Karasar, 2006). Bu bağlamda araştırmada Gerçek deneme modellerinden ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desende denekler, deneysel çalışmanın hem öncesinde hem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçüme tabi tutulurlar. Bu desende denekler, deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılırlar (Büyüköztürk, 2001, s.21).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu (n=14) 2023-2024 öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören piyano dersi alan 14 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin piyano seviyelerinin ölçülmesi için daha önceden çaldıkları eserlere bakılmış ve denklige dikkat edilmiş, bu seviyeye uyan öğrencilerin içerisinde çalışma grubu oluşturulmuştur. Belirtilen bu durumda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı (amaçsal) örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme sayesinde yapılacak olan çalışmanın amacına yönelik bilgi açısından zengin durumların seçilerek ayrıntılı olarak araştırmanın yapılmasına imkân sağlamaktadır.

Bu aşamadan sonra deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için öğrenciler arasında kura çektilerilecek, deney 7 ve kontrol 7 kişi şeklinde yansız (seçkisiz) atama yöntemiyle gruplar oluşturulmuştur. Yansızlık ilkesine göre oluşturulan gruplarda dışsal değişkenlerin etkisinin azalması ya da kalkması önemli bir husustur. Bilhassa deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yansız (seçkisiz) olarak atanması, çalışmaların geçerli olabilmesi adına ön koşul niteliğinde görülmektedir (Büyüköztürk, 2001, s.40).

Seçilen eserlerin öğretimi, verilen öğretim programı doğrultusunda 8 hafta boyunca piyano eğitimi ders çalışma saatlerinde olmak üzere birer saat 7 öğrenci ile birebir ders yaparak kontrol grubu ile birer saat de 7 öğrenci ile birebir ders yaparak deney grubu ile haftada toplam 14 saat olacak şekilde ve derslerin video kaydı da alınarak araştırmacı tarafından çalışma yapılmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Şekil 1

Zaman Çizelgesi

EKİM 2023

Ters Yüz Öğrenme Modeline Dayalı Piyano Eğitimi Programının Hazırlanması

KASIM 2023

Deney ve Kontrol Gruplarına Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Testi Uygulanması

KASIM 2023-OCAK 2024

8 Hafta Deneyisel Uygulamaların Yapılması

(Deney Grubu $\Rightarrow$ Ters Yüz Öğrenme Modeli)

(Kontrol Grubu $\Rightarrow$ Geleneksel Öğretim Uygulanması)

OCAK 2024

Deney ve Kontrol Gruplarına Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Testi Uygulanması

ŞUBAT 2024

Nicel Analizlerin Yapılması

MART 2024

Araştırmanın Raporlaştırılması

2.4. Ters Yüz Öğrenme Modeli ve Geleneksel Öğrenim Modelinin Uygulanma Sürecinde Araştırmacının Rolü

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere iki farklı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ters yüz öğrenme modeli (flipped learning), kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel (klasik) öğretim modeli uygulanmıştır. İlk olarak sadece deney grubu öğrencilerin yer alacağı facebook isimli bir sosyal medya platformunda ters yüz öğrenme piyano eğitimi adında özel bir grup oluşturulmuştur. İkinci olarak da öğrenciler ile devamlı iletişim durumu sağlayacak WhatsApp isimli iletişim grubu oluşturulmuştur. Öğretmen tarafından hazırlanan ders videoları ve içerikler, Facebook platformunda deney grubu öğrencilerine ders saati ve gününden önce yüklenmiştir. Ders için hazırlanan videolar her hafta editleme programı ile düzenlenmiştir. Öğrencilerin izledikleri bu videolarda anlayamadıkları yerler için iletişim kurlmaları istenmiştir. Videolarının altına öğrenciler anlayamadıkları yerler ile ilgili yorumlar yapmış ve uygulama öğretmeni ders saatinden önce öğrencilere geri dönütler sağlamıştır. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için videolar en fazla 5 dakika olacak şekilde tutulmuştur. Ters yüz öğrenme modelinin amaçlarından biri de hazırlanan videoların kısa tutulması gerekliliğidir. Öğrenciler önceden konuları çalıştıkları için sınıf içerisinde konu tekrarı çok uygulama yapmışlardır. Bu amaçla öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler aktif öğrenme sağlanmıştır. Ters yüz öğretim modeli, öğrenci merkezli olup öğretmenin rehber olduğu bir öğretim modeli yöntemidir. Deney grubu öğrencileri derse geldiğinde ön hazırlığını tamamlamış oldukları için öğretmen ile sınıf içinde bir saat boyunca eserin doğru ve hatasız çalınması konusunda çalışılmıştır. Bu ise eserin çalınma süresini hızlandırmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile dersler araştırmacı tarafından her öğrenciyle haftada birer saat olacak şekilde yürütülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri derse geldiğinde seçilen konu ile ilgili ders anlatımı ve teknikler işlenmiş kalan 10-15 dakikalık ders süresi içerisinde o hafta için seçilen eseri deşifre yapıp çalışmaya başlaması istenmiştir. Geleneksel eğitimde sınıf içinde ders işlenmekte ve sınıf dışında öğrenciye o hafta verilen ödevlerin kendisinin yapması istenmektedir. Kontrol grubu öğrencileri eseri kendisi evde çalışmış bir sonraki hafta derse geldiklerinde yapmış olduğu çalışmayı öğretmene dinletmiştir. Eserin çalışılmasında herhangi bir yanlışlık, eksiklik, hatalı çalım olduğunda öğretmen ile derste tekrar bakılmıştır. Geleneksel öğretim bu açıdan ters yüz öğrenme modeline göre eserin çalınma süresini uzatmaktadır.

2.5. Veri Toplama Araçları

Tufan ve Güdek'in (2008) oluşturduğu 5'li likert tipi derecelendirmenin temel alındığı, Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin araştırmacılar tarafından 3 üniversitede müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 316 öğrenci üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Tufan ve Güdek tarafından, Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak için

varimax dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizi uygulanmış, ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach alpha) ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Faktör yüklerinin 0.60 ile 0.79 arasında değiştiği, Kaiser- Meyer Olkin (KMO) değerinin $\alpha = 0.97$ güvenilirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach alpha) değerinin $\alpha = 0.97$ olduğu saptanmıştır. Beraberinde iki yarım test güvenilirliği için ölçeğin iki eş yarısından alınan puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiş, bu değer 0.86 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını ölçmekte uygulanabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Tufan & Güdek, 2008). Ölçek, 18'i olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere 39 maddeden oluşmaktadır.

2.6. Piyano İçin Düzenlenen Aksak Usullü Türkü Düzenlemelerinin Belirlenmesi

Ders programlarında işlemek üzere alan yazında yer alan birçok piyano metodu taranmış, uzman görüşü de alarak öğrencilerin seviyelerine ve anlatılacak olan aksak usul konusuna en uygun üç türkü düzenlemesi seçilmiştir.

2.6.1. 5/8'lik türkü düzenlemesi ve analizi

Derste kullanılmak üzere piyano eğitimi için uygun görülen 5/8'lik ölçü sayısında İsmail Sınır'ın düzenlemiş olduğu "Ağasar'ın Balını" türküsü seçilmiştir. La kararlı bir eserdir ve türkü 2+3 biçimindedir. Giresun Yöresinden bir türküdür. Parçanın hızı 'Adagio' dur. Nüans olarak mezzopiano, mezzoforte ve forte kullanılmıştır. Sol elde uzatma bağları mevcuttur. 17-26. ölçüler arasında pedal kullanımı vardır.

Şekil 2

Ağasar'ın Balını Piyano Eserinin Notası

Ağasar'ın Balını

Giresun- Görele
Düzenleme: İsmail SINIR

2.6.2. 7/8'lik türkü düzenlemesi ve analizi

Derste kullanılmak üzere piyano eğitimi için uygun görülen 7/8'lik ölçü sayısında Erdal Tuğcular'ın düzenlemiş olduğu "Ayna Ayna Ellere" türküsü seçilmiştir. Bu türkü 3+2+2 biçimindedir. Trabzon Yöresinden bir türküdür. Parçanın hızı 'Allegro' dur. Nüans olarak mezzoforte ve forte kullanılmıştır ve crescendo, decrescendolar vardır. Sol elde uzatma bağları mevcuttur.

Şekil 3

Ayna Ayna Ellere Piyano Eserinin Notası

Ayna Ayna Ellere
Trabzon Türküsü

Erdal TUĞCULAR

Allegro

2.6.3. 9/8'lik türkü düzenlemesi ve analizi

Derste kullanılmak üzere piyano eğitimi için uygun görülen 9/8'lik ölçü sayısında Barış Toptaş'ın düzenlemiş olduğu "Penceresi Yola Karşı" türküsü seçilmiştir. Bu türkü 2+2+2+3 biçimindedir. Rumeli Yöresinden bir türküdür. Parçanın hızı 'Moderato' dur. Nüans olarak piyano ve forte kullanılmıştır çeşitli yerlerde crescendo ve decrescendo da bulunmaktadır. Eserde pedala yer verilmiştir.

Şekil 4

Penceresi Yola Karşı Piyano Eserinin Notası

Penceresi Yola Karşı
(Piyano İçin İskeçe Türküsü)

Düzenleme: Barış TOPTAŞ

Moderato

2.7. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde;

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden, tutum ölçeği ile toplanan veriler SPSS 26.0 paket istatistik programına aktarılmış ve veri kontrolleri sonrası analizlere geçilmiştir. Çalışmanın belirlenen amaçlarına bağlı olarak uygulanacak istatistikî çözümlemelerin belirlenmesi öncesi *Kolmogorov-*

Smirnov (K-S) ve *Sahpiro-Wilks (S-W)* testleri ile veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir. Buna göre aşağıdaki istatistiki çözümler yapılmıştır.

1. Öğrencilerin, piyano dersine yönelik tutum puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, eğitim programlarının uygulanması öncesi (ön-test) piyano dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek üzere Non-Parametrik Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.
3. Deney grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutum düzeylerinin eğitim programı öncesi ve sonrasında karşılaştırılmasında ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutum düzeylerinin eğitim programı öncesi ve sonrasında karşılaştırılmasında piyano dersine yönelik tutum puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadıklarını görmek üzere Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi testi yapılmıştır.
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutum düzeylerinin eğitim programı sonrasında (son-test) karşılaştırılması piyano dersine yönelik tutum puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadıklarını görmek üzere Non-Parametrik Mann-Whitney *U* testi yapılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

2.8. Araştırma Etiği

Araştırmanın Etik kurul belgesinin onay tarihi ve onay sayısı şu şekildedir: 16.05.2024/ 05-52. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın amacını ve bilimsel amaç dışında kullanmayacağını açıklayan bilgilendirilmiş onam formunu onaylayan katılımcılar araştırmaya alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik bulgular

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları

Cinsiyet	Deney G.		Kontrol G.		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kadın	5	71,4	3	42,9	8	57,1
Erkek	2	28,6	4	57,1	6	42,9
Toplam	7	100,0	7	100,0	14	100,0

Çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinin %71,4'ü, kontrol grubu öğrencilerinin ise %42,9'u kadinken, genelde ise öğrencilerin %57,1'i kadın ve %42,9'u erkektir.

Müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere 30 madde ve iki alt boyuttan (Hoşnutluk ve Değer) meydana gelen “Piyano Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tufan ve Güdek’in (2008) geliştirdiği ölçeğin maddeleri, öğrencilerce, ‘Asla katılmam’ (1) ile ‘Kuvvetle katılıyorum’ (5) seçeneklerinden birinin seçilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Ölçeğin ters kodlanmış (olumsuz yüklü) maddeleri, boyutlar ve genel tutumun hesaplanması öncesi tersine çevrilmiştir. Ölçek ve boyutlardan alınan puanın yüksekliği, öğrencinin piyano dersine, o alandaki tutum düzeyini belirtmektedir. Boyutlarda yer alan maddelerin değerlendirilmesinde seçenek aralıkların eşit

olduğu $[(5-1)/5=0,80]$ varsayımından hareket ederek önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>	<u>Tutum Düzeyi</u>
Asla katılmam	1.00 – 1.80	Çok olumsuz
Katılmam	1.81 – 2.60	Olumsuz
Kararsızım	2.61 – 3.40	Orta
Katılıyorum	3.41 – 4.20	Olumlu
Kuvvetle katılıyorum	4.21 – 5.00	Çok olumlu

3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve Kontrol gruplarına ait öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Programı Öncesi (Ön-Test) Karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Grup	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (r)
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	z	p	
Hoşnutluk Duyuma	Deney G.	7	8.00	56.00	21.00	-0.45	0.654	-
	Kontrol G.	7	7.00	49.00				
Değer Verme	Deney G.	7	6.71	47.00	19.00	-0.71	0.479	-
	Kontrol G.	7	8.29	58.00				
Tutum	Deney G.	7	7.14	50.00	22.00	-0.32	0.749	-
	Kontrol G.	7	7.86	55.00				

Tablo 2’de Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, eğitim programlarının uygulanması öncesi (ön-test) piyano dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna göre öğrencilerin *hoşnutluk duyma*, *değer verme* ve *genel tutum* düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$) (Tablo 2).

Başka bir deyişle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik *tutum düzeyleri* eğitim programlarının uygulanması öncesi benzerdir. Deney ve kontrol grupları denk gruplardır;

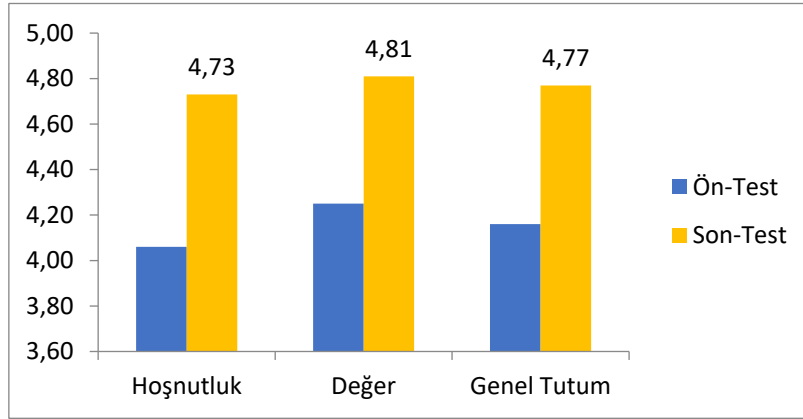
- Hoşnutluk Duyuma: $U=21.00$; $z=-0.45$; $p=0.654$
- Değer Verme: $U=19.00$; $z=-0.71$; $p=0.479$
- Tutum: $U=22.00$; $z=-0.32$; $p=0.749$

3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Şekil 5

Deney Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerini Gösterir Ön-Test ve Son-Test Ortalama Puanları



Tablo 3

Deney Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerini Gösterir Betimsel İstatistikler

Ölçek/Test	Ön-Test			Son-Test		
	A.O.	ss	Tutum Düzeyi	A.O.	ss	Tutum Düzeyi
Hoşnutluk	4.06	0.48	Olumlu	4.73	0.34	Çok olumlu
Değer	4.25	0.45	Çok olumlu	4.81	0.17	Çok olumlu
Genel Tutum	4.16	0.37	Olumlu	4.77	0.23	Çok olumlu

Tablo 3 ve Şekil 5’e bakıldığında Deney grubu öğrencilerine 8 haftalık ters yüz öğrenme modeli ile hazırlanan programın uygulanması öncesi ve sonrası Piyano Dersi Tutum Ölçeği ile piyano dersine yönelik tutum düzeyleri ölçülmüştür. Buna göre, öğrencilerin, program uygulaması öncesi piyano dersinden *Hoşnutluk* duyma düzeyleri ‘olumlu’ ($\bar{X}_{\text{Ön-Test}} = 4.06 \pm 0.48$) iken ‘çok olumluya’ ($\bar{X}_{\text{Son-Test}} = 4.73 \pm 0.34$) yükselmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin, piyano dersine yönelik genel tutumları da ‘olumludan’, ‘çok olumluya’ yükselmiştir ($\bar{X}_{\text{Ön-Test}} = 4.16 \pm 0.37$; $\bar{X}_{\text{Son-Test}} = 4.77 \pm 0.23$). Öğrencilerin, piyano dersine yönelik *Değer* verme düzeyleri ise yükselmekle birlikte ‘çok olumlu’ olarak kalmıştır ($\bar{X}_{\text{Ön-Test}} = 4.25 \pm 0.45$; $\bar{X}_{\text{Son-Test}} = 4.81 \pm 0.17$).

Tablo 4

Deney Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Programı Öncesi ve Sonrasında Karşılaştırılması

Test (Son-Test/ Ön-Test)	Sıralar	Betimsel İst.			Wilcoxon Test		Fark
		<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>z</i>	<i>p</i>	
Hoşnutluk	Negatif S.	0	0.00	0.00	-2.37	0.013*	Son-Test Lehine
	Pozitif S.	7	4.00	28.00			
	Eşit	0					
Değer	Negatif S.	0	0.00	0.00	-2.38	0.012*	Son-Test Lehine
	Pozitif S.	7	4.00	28.00			
	Eşit	0					
Genel Tutum	Negatif S.	0	0.00	0.00	-2.37	0.013*	Son-Test Lehine
	Pozitif S.	7	4.00	28.00			
	Eşit	0					

* $p < .05$

Tablo 4' den de görüleceği üzere, deney grubu öğrencilerinin 8 haftalık ters yüz öğrenme modeli ile hazırlanan programın uygulanması öncesi ve sonrası Piyano Dersi Tutum Ölçeği ile piyano dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir ($p < .05$). Buna göre;

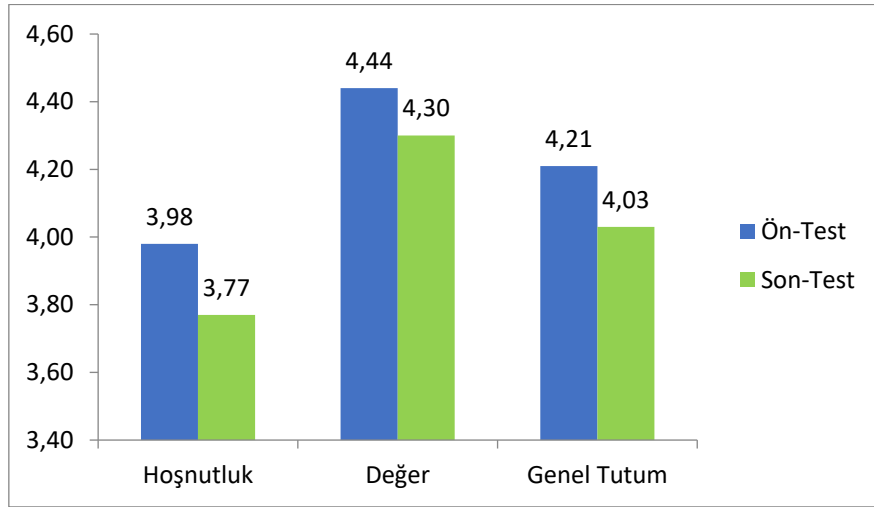
Deney grubundaki öğrencilerin tümünün de piyano dersine yönelik *hoşnutluk* puanlarında anlamlı (pozitif sıralara göre 7 öğrencinin de puanı yükselmiştir) bir yükseliş vardır ($z = -2.37, p = 0.013$) (A.O. Ön-Test=4.06; A.O. Son-Test=4.73). Deney grubundaki öğrencilerin tümünün de piyano dersine yönelik *değer* puanlarında da anlamlı (pozitif sıralara göre 7 öğrencinin de puanı yükselmiştir) bir yükseliş vardır ($z = -2.38, p = 0.012$) (A.O. Ön-Test=4.25; A.O. Son-Test=4.81). Deney grubundaki öğrencilerin tümünün de piyano dersine yönelik *genel tutum* puanlarında da anlamlı (pozitif sıralara göre 7 öğrencinin de puanı yükselmiştir) bir yükseliş vardır ($z = -2.37, p = 0.013$) (A.O. Ön-Test=4.16; A.O. Son-Test=4.77).

3.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kontrol grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Şekil 6

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerini Gösterir Ön-Test ve Son-Test Ortalama Puanları



Tablo 5

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerini Gösterir Betimsel İstatistikler

Ölçek/Test	Ön-Test			Son-Test		
	A.O.	ss	Tutum Düzeyi	A.O.	ss	Tutum Düzeyi
Hoşnutluk Duyma	3.98	0.47	Olumlu	3.77	0.67	Olumlu
Değer Verme	4.44	0.33	Çok olumlu	4.30	0.63	Çok olumlu
Genel Tutum	4.21	0.33	Çok olumlu	4.03	0.58	Çok olumlu

Tablo 5 ve Şekil 6'da kontrol grubu öğrencilerine 8 haftalık klasik eğitim modeli ile hazırlanan programın uygulanması öncesi ve sonrası piyano dersine yönelik tutum düzeyleri ölçülmüştür. Buna göre, kontrol grubundaki öğrencilerin, geleneksel (klasik) eğitim programının uygulaması öncesi, piyano dersine yönelik tutumlarında düşüş olduğu görülmüştür. Buna göre; *Hoşnutluk* duyma düzeyleri $\bar{X}_{\text{Ön-Test}} = 3.98 \pm 0.47$ 'den $\bar{X}_{\text{Son-Test}} = 3.77 \pm 0.67$ 'ye; piyano dersine yönelik *Değer* verme düzeyleri $\bar{X}_{\text{Ön-Test}} = 4.44 \pm 0.33$ 'den $\bar{X}_{\text{Son-Test}} = 4.30 \pm 0.63$ 'e ve piyano dersine yönelik genel tutumları ise $\bar{X}_{\text{Ön-Test}} = 4.21 \pm 0.33$ 'ten $\bar{X}_{\text{Son-Test}} = 4.03 \pm 0.58$ 'e düşmüştür.

Tablo 6

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Programı Öncesi ve Sonrasında Karşılaştırılması

Test (Son-Test/ Ön-Test)	Sıralar	Betimsel İst.			Wilcoxon Test		Fark
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	z	p	
Hoşnutluk	Negatif S.	0	6.00	18.00	-0.68	0.499	-
	Pozitif S.	7	2.50	10.00			
	Eşit	0					

Değer	Negatif S.	1	4.50	18.00	-0.69	0.497	-
	Pozitif S.	6	3.33	10.00			
	Eşit	0					
Genel Tutum	Negatif S.	0	6.00	18.00	-0.67	0.500	-
	Pozitif S.	7	2.50	10.00			
	Eşit	0					

* $p < .05$

Tablo 6’da, kontrol grubu öğrencilerinin 8 haftalık klasik eğitim modeli ile hazırlanan programın uygulanması öncesi ve sonrası Piyano Dersi Tutum Ölçeği ile piyano dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Buna göre;

Kontrol grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik *hoşnutluk* puanlarında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$) ($z = -0.68$, $p = 0.499$). Kontrol grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik *değer* puanlarında da anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$) ($z = -0.69$, $p = 0.497$). Kontrol grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik *genel tutum* puanlarında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$) ($z = -0.67$, $p = 0.500$).

3.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve Kontrol gruplarının piyano dersine yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmakta mıdır?” alt problemine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Programı Sonrasında Karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Grup	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (r)
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	z	p	
Hoşnutluk Duyuma	Deney G.	7	10.00	70.00	7.00	-2.25	0.025*	0.601
	Kontrol G.	7	5.00	35.00				
Değer Verme	Deney G.	7	9.36	65.50	11.50	-1.68	0.092	-
	Kontrol G.	7	5.64	39.50				
Tutum	Deney G.	7	11.14	71.00	6.00	-2.36	0.018*	0.632
	Kontrol G.	7	4.86	34.00				

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, eğitim programlarının uygulanması sonrası piyano dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testiyle gözden geçirilmiş ve buna göre öğrencilerin *hoşnutluk* duyma ve *genel tutum* düzeylerinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Buna göre;

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, piyano dersine yönelik *hoşnutluk* duyma puanlarının, uygulama sonrası farklılaştığı bulunmuştur ($U = 7.00$; $z = -2.25$; $p = .025$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin, piyano dersine yönelik *hoşnutluk* duyma puanlarının kontrol

grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmaktadır (Sıra Ortalaması $_{Deney\ Grubu}$ =10.00; Sıra Ortalaması $_{Kontrol\ Grubu}$ =5.00). Ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin piyano dersine yönelik *hoşnutluk* duyma puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu görülmektedir ($r=0.601$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, piyano dersine yönelik *değer* verme puanları arasında uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$). Başka bir deyişle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik *değer* verme düzeyleri benzerdir. Bu bulgu, ters yüz öğrenme modeli ile eğitim gören öğrenciler ile geleneksel eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine ilişkin *değer* verme düzeylerinin benzer olduğunu ve uygulamanın bu değişken üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, piyano dersine yönelik genel tutum puanlarının da uygulama sonrası farklılaştığı bulunmuştur ($U=6.00$; $z=-2.36$; $p=.018$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin, piyano dersine yönelik *hoşnutluk* puanlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır (Sıra Ortalaması $_{Deney\ Grubu}$ =10.14; Sıra Ortalaması $_{Kontrol\ Grubu}$ =4.86). Ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin piyano dersine yönelik genel tutumları puanları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘büyük’ olduğu sonucuna varılmıştır ($r=0.632$).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın alt problemine yönelik yapılan araştırmada ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğrenme modelinin karşılaştırıldığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersi tutum ölçeği ön test ve son test puanları incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu eğitim programlarının uygulanması öncesi (ön-test) piyano dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna göre öğrencilerin *hoşnutluk* duyma, *değer* verme ve genel tutum düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubu birbirlerine denktir.

Deney grubu öğrencilerine 8 haftalık ters yüz öğrenme modeli ile hazırlanan programın öncesinde ve sonrasında Piyano Dersi Tutum Ölçeği ile piyano dersine yönelik tutum düzeyleri ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda, deney grubu öğrencilerinin program uygulaması öncesinde *hoşnutluk* duyma düzeyleri olumludan çok olumluya yükseldiği saptanmıştır. Bunun yanında deney grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik genel tutumları da olumludan çok olumluya yükseldiği saptanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin *değer* verme düzeyleri yükselerek çok olumlu olarak kalmıştır. Bu verilere bakıldığında 8 hafta süren ters yüz öğrenme modelinin deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin 8 haftalık ters yüz öğrenme modeli ile hazırlanan piyano dersi programını uygulaması öncesi ve sonrası için Piyano Dersi Tutum Ölçeği ile piyano dersine yönelik tutum düzeylerine bakıp aralarında anlamlı fark olup olmadığını Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin tamamının piyano dersine yönelik *hoşnutluk* puanlarında anlamlı bir yükseliş vardır sonucuna varılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin tamamının piyano dersine yönelik *değer* puanlarında yine anlamlı bir yükseliş vardır sonucuna varılmıştır. Piyano dersine yönelik genel tutum puanlarına bakıldığında ise deney grubu öğrenci için anlamlı bir yükseliş vardır sonucuna varılmaktadır. Ters yüz öğrenme modeli ile hazırlanan ders programının ve uygulamanın deney grubu öğrencileri üzerinde piyano dersi tutumlarına yönelik anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymak mümkündür.

Kontrol grubu öğrencilerine 8 hafta süren geleneksel (klasik) eğitim modeli ile hazırlanan programın uygulanması öncesi ve sonrası piyano dersine yönelik tutum düzeyleri ölçülmüştür. Elde edilen verilere bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel eğitim programını uygulama öncesi,

piyano dersine yönelik tutumlarında bir düşüş olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre piyano dersine karşı hoşnutluk duyma düzeyleri, piyano dersine yönelik değer verme düzeyleri ve piyano dersine yönelik genel tutumlarının düştüğü görülmüştür. Bu verilere baktığımızda kontrol grubu öğrencilerinin 8 hafta süren geleneksel eğitim süresince piyano dersine yönelik tutumlarında olumsuz bir etki olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin işlenen ders programında yer alan konuyu tam olarak anlayamaması, özümseyememesi, sınıf dışında evde kendileri ve piyano ile baş başa kaldıklarında nasıl çalışılacağını anlayamaması, tek başına kalıp mücadele ederken zorlandıkları bir durumda motivasyonlarını kaybetmeleri, motivasyon eksikliği, geleneksel eğitim ile işlenen ders süresini öğretmeni ile çok verimli şekilde tamamlayamaması, aktif öğrenmenin sağlanmadığı, derse hazırbulunuş bir şekilde gelmemesi ve konu ile alakalı bir görüşünün veya bilgisinin yeterli düzeyde olamaması, ders materyallerinin çeşitliliğinin sağlanamamasının etkili olduğu yorumlarını yapmak mümkündür.

Kontrol grubu öğrencilerinin 8 hafta süren geleneksel eğitim modeli ile hazırlanan programın uygulanması öncesi ve sonrası için Piyano Dersi Tutum Ölçeği ile piyano dersine yönelik tutum düzeylerine bakıp aralarında anlamlı fark olup olmadığını Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik hoşnutluk puanlarında anlamlı bir fark yoktur sonucuna varılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik değer puanlarında da anlamlı bir fark yoktur. Son olarak kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine yönelik genel tutum puanlarında da anlamlı bir fark bulunmamıştır sonucuna varılmıştır. Bu veriler doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerinin piyano dersine karşı tutumlarına baktığımızda anlamlı sayılabilecek hiçbir fark olmamıştır. 8 haftalık geleneksel eğitim ile işledikleri ders programındaki konuların öğrencilerin piyano dersine karşı gösterdikleri tutumu hiç etkilemediği yorumunu yapmak mümkün olmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, eğitim programlarının uygulanması sonrasında piyano dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığını görebilmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Mann-Whitney U Testinde öğrencilerin hoşnutluk ve genel tutumları düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin piyano dersine yönelik hoşnutluk duyma puanlarının uygulama sonrasında farklılaştığı gözlenmiştir. Sıra Ortalamalarına bakıldığında ise ters yüz öğrenme modeli ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin, geleneksel eğitim modeli ile ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin piyano dersine yönelik hoşnutluk duyma puanları üzerinde anlamlı ve büyük olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, piyano dersine yönelik *değer* verme puanları arasında uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, ters yüz öğrenme modeli ile eğitim gören öğrenciler ile geleneksel eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine ilişkin *değer* verme düzeylerinin benzer olduğunu ve uygulamanın bu değişken üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Wang (2018) üniversiteler ve yüksek okullarda piyano eğitiminde ters yüz sınıf modeli ile geleneksel müzik eğitimi modelini karşılaştırmış ve ters yüz sınıf modelinin avantajlı yanlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ters yüz sınıf modeli ile eğitim gören öğrencilerin derse yönelik heveslerinin arttığı, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin kişiselleşmesine yardımcı olduğunu ve bu kişiselleşmeye yönelik uygulanan modelin avantajları olduğu kadar dezavantajları olabileceğini ve bu dezavantajları telafi etmek adına başka öğretim yöntemleri ile de desteklenmesi gerektiğinin sonucuna varmıştır. Hwang, Chen ve Sung 20218 yılında yazmış oldukları makalede çalgı eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı ehemmiyetli çalışmalar arasındadır. Çalışmada erhu çalgısının eğitiminde akran değerlendirmesi ile beraber ters yüz öğrenme eğitiminin etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 27 amatör erhu öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yüz yüze öğrenmenin de ters yüz öğrenme modelinin de

öğrenmeye katkı sağladığını fakat öğrencilerin akran değerlendirmeli ters yüz sınıfı, yine akran değerlendirmesi ile yapılan yüz yüze olan sınıfa karşı seçtiği görülmüştür. Yapılan bu araştırma örneklerine bakıldığında ters yüz öğrenme modelinin avantajlarını arttırmak, değer verme düzeylerinin deney grubu lehine sonuçlanması adına ters yüz öğrenme modelinin başka yöntem ve modellerle desteklenebileceği sonucuna varılmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, piyano dersine yönelik genel tutum puanlarının uygulama sonrası farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında ters yüz öğrenme modeli ile eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel eğitim modeli ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin piyano dersine yönelik genel tutumlarında etkisinin anlamlı ve büyük olduğu sonucuna varılmıştır.

Bütün bu sonuçlara baktığımızda genel olarak Ters yüz öğrenme modelinin öğrenci üzerinde çok etkili olduğunu, öğrencilerin piyanoya karşı tutumlarını, bakış açılarını geliştirdiği, motivasyonlarını arttırdığını, öğrenciye pozitif bir etki sağladığı yorumunu yapmak mümkün olmuştur. Geçmişten günümüze bakıldığında ilköğretim, ortaöğretim, lise ve üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin bilgiye yaklaşımları, bilgiyi elde etme hızları, bakış açıları çok değişmiştir. Yeni nesil öğrenciler bilgiyi teknolojik araçlar sayesinde istedikleri an elde edebilmekte, tek başına öğrenmekte ve kendisini geliştirebilmektedir. Teknolojinin hayatımızın bir parçası olduğu ve bundan ayrılmayacağımız bu zamanda, eğitim öğretim sürecinin kaçınılmaz bir parçası olması ve buna dahil edilmesi gerekmektedir. Geleneksel eğitim düşüncesiyle çeşitli kurumlarda öğrencilere verilen eğitim uygulaması, kültür muhtevasının genç kuşaklara aktarılması, yani kültürleme süreci üzerine kuruludur. Çağdaş eğitim, eğitimde farklı yöntem ve modellerin kullanılması düşüncesi, “kültürlenme” sürecine de ağırlık vermektedir. Kültürlenme, toplum hayatındaki sürekliliğin aracı iken, kültürleşme ve kültürlenme, çağdaş bir uygarlığa sahip olabilmenin en temel gerçekliği olan “değişme” nin süreçleri olmaktadır (Güvenç, 2002).

Son zamanlarda ülkemizde yaşadığımız doğal afetler, pandemi, savaşlar vb. gibi olaylarının neticesinde “Online Eğitim” terimini öğrencilerin eğitimin her basamağında sıkça karşılaştığı görülmektedir. Bu durumlara baktığımızda eğitim öğretim sürecine bu teknolojiyi en doğru şekilde nasıl katmak mümkündür? Kayan ve Aydın’ın (2020) yaptığı çalışmanın sonucunda da teknolojinin eğitim içerisinde kullanılmasının öğrencilerde başarı ve tutumu arttırdığı tespit edilmiştir. Geçmişte buna yönelik birçok denemeler yapılmış ve istenilen sonuçlar elde edilememiştir. Edison 1922 yılında eğitime yönelik filmlerin eğitim dünyasında çıkır açacağını düşünmüş fakat sonuç beklediği gibi olmamıştır (Yıldız, 2017, s.90). Teknolojiyi yalnızca bir bilgi iletim aracı olarak kullanmak yeterli bir uygulama değildir. Clark (1994), yalnızca bilgiyi doğrudan iletmek amacıyla kullanılan teknolojik araçların eğitim süreci içerisinde hedeflenen etkiyi vermediğini, nitelikli eğitimin oluşabilmesi için uygulanan öğretim yönteminin ve içeriğin etkili olduğunu söylemiştir. Alvares (2012) başarılı bir eğitim için en güçlü materyalin videolar olduğunu ifade etmiştir. Ders videolarının öğretmen tarafından çekilmesi sonucunda, öğretmenlerinin sesi ile karşılaşan öğrencilerde bir güven duygusu oluştuğunu belirtmiştir. Ders videoların esnek bir öğrenme ortamında izlenmesi ve öğrencilerin istedikleri kadar sınırsız bir şekilde tekrar edebilmesi öğrencilerde başarıyı arttırdığını savunmuştur. Alan yazında bu fikirleri savunan pek çok araştırmacı bulunmaktadır. Bağcı (2012), yaptığı araştırmasında harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve memnuniyetine etkisini araştırmış, analizinin sonucuna göre öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamından memnun olduklarını görmüştür. Ters yüz öğrenme modeli de harmanlanmış eğitim modelinin bir parçasıdır.

Bu görüşlere baktığımızda bu yöntem boşluğunu, öğrenci merkezli aktif öğrenmenin olduğu, teknolojik araçların en verimli şekilde kullanılabileceği, sınıf içerisinde geçen zamanın en randımanlı

şekilde geçeceği ters yüz öğrenme modelinin doldurabileceği düşünülmektedir. Bergman ve Sams, Abeysekera ve Dawson, Fautch' a baktığımızda ters yüz öğrenme modelinin iyi bir çözüm olduğunu savundukları görülmektedir (Yıldız, 2017). Şık (2019) ters yüz öğrenme modelinin kelime öğrenmeye etkisini araştırdığı çalışmada deney grubu lehine kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve ters yüz öğrenme modelinin öğretmen ve öğrenci velileri tarafından tercih edildiği tespit etmiştir. Johnson (2013) ise ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin ders içinde daha fazla aktivite yapmaya zaman bulmasını sevdiğini ifade etmiştir. Vygotsky (1978), öğrencilerin bir araya gelerek, kendi aralarında etkileşim sağlayarak ve sosyalleşme yolu ile eğitimde en yüksek verimin alındığını savunmuştur. Bunun sonucunda da akademik başarıyı, bilginin oluşturulma biçimine bağlamıştır. Ters yüz öğrenme modelinde de akran eğitimi, işbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları yer almaktadır. Buna göre ters yüz öğrenme modelinde bu yöntemlerin desteklenmesi akademik başarının altında yatan sebeplerden olduğunu savunmuştur. Bu görüşler eğitimde ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasını destekler niteliktedir.

Ters yüz öğrenme modelinde öğrenci kendisini en hazır hissettiği ve en motive olduğu zamanda ders videolarını izleyerek ve öğretmen tarafından gönderilen ders içeriklerine defalarca kez tekrar etme fırsatını bulmaktadır. Bu da akademik başarıyı arttıran değişkenler arasındadır. Ancak geleneksel eğitimde en potansiyelli öğrencinin bile derse gelmeden önce hazırbulunuşluğunu ve motivasyonunu sağlamaması başarılı olma ihtimalini azaltmaktadır.

Eğitimin her alanında teknolojiden yararlanılabileceği gibi, müzik eğitimi alanında da teknolojiden faydalanmak mümkündür. Bu durum müzik eğitimi alanında yer alan çalgı eğitiminde de geçerlidir. Çalgı eğitiminin amacı, belirli müzikal davranışları ve teknikleri kazandırmaktır. Piyano eğitimi çalgı eğitiminin en önemli ve temel koludur. Bu araştırmada ele alınan piyano eğitimi, müzik bölümünde dört yarıyıl zorunlu, dört yarıyıl seçmeli olmak üzere sekiz yarıyıl boyunca verilmektedir. Müzik bölümünün anadal piyano öğrencileri, piyano dersini sekiz yarıyıl boyunca zorunlu almaktadır.

Müzik eğitimi lisans programlarında piyano eğitiminin birçok kazanım hedefleri bulunmaktadır. Öğrencilerin çalgı performansları, teknikleri ve çalgı kültürüne yönelik edindikleri bilgiler bu hedeflerden bazılarıdır. Teknolojiyi müzik eğitiminin içerisine almak ve sunmuş olduğu imkanlardan faydalanmak günümüz eğitim anlayışına bakıldığında bu hedeflere varılmasında önemli bir gerekliliktir. Piyano eğitiminde de teknoloji içeren, öğrencilerin ders içi ve ders dışı daha aktif olmasını sağlayan yöntemlerin, öğrencilerin piyano dersine karşı olan tutumlarında ve performanslarında büyük bir önemi bulunmaktadır. Lv ve Zhao (2019), geleneksel piyano derslerindeki sorunları tespit etmeyi ve modern yöntemleri kullanmanın avantajlarını tespit etmeyi amaçlamış ve sonucunda içerisinde ters yüz öğrenmenin de yer aldığı farklı bir model önerisi sunmuştur. Ters yüz öğrenme modeli ile geleneksel öğretim yönteminin karşılaştırıldığı araştırmalarda (Hwang, Chen & Sung, 2018) ters yüz sınıf modelinin yüz yüze öğrenmeye göre çok bir fark yaratmadığı tespit edilmiş fakat öğrencilerin tercihlerinin enstrüman öğretiminde ters yüz sınıf modeli olduğu görülmüştür. Cho ve Shen (2013), öğrencinin kendi çalışma şeklini mekânı ve zamanını belirlediği, öğrenmenin sorumluluğunu öğrencinin kendisinin alabildiği ve öğrendikleriyle alakalı geri dönütlerin alındığı modellerin öğrencide akademik başarıyı arttıracak sonucuna varmıştır. Taşkiran (2023), ortaöğretim müzik derslerinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencinin başarısı üzerinde olumlu katkı sağladığını savunmuştur.

Yapılan bu çalışmada, 8 hafta süren ters yüz öğrenme modeline dayalı piyano eğitimi ile geleneksel eğitim ile verilen piyano eğitimi karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin tutum ve performanslarına etkisi sınanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ters yüz öğrenme modeline dayalı eğitimin, geleneksel eğitime kıyasla öğrencilerin piyano eğitimine karşı tutumlarına ve performanslarına çok daha olumlu etkide bulunduğu ve bu modelin geliştirici bir eğitim modeli olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik performanslarına, başarılarına ve motivasyonları üzerine etkisine

bakılmıştır. Sonucunda deney grubu öğrencilerine gerçekleştirilen ters yüz öğrenme modeline dayalı programın geleneksel eğitime göre daha geliştirici ve etkili olduğu tespit edilmiştir. Nergiz (2022), araştırmasında kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliğini araştırmış, uyguladığı model lehine bir sonuç elde etmiş ve başarıyı yakalamıştır. Yılmaz (2021), yaptığı araştırmasında ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşlikleme dersinin tutuma, eşliklemeye ve motivasyona etkisini incelemiş, sonucunda ise ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenime göre daha etkili olduğu kanaatine varmıştır. Akbel (2018), öğrencilerin çalgı icralarında müzikalite ve akıcılık yönünden ters yüz öğrenme modelinin etkili olduğu sonucuna varmıştır. Kuyumcu (2022), araştırmasında ters yüz sınıf modelini gitar eğitimi için uygulamış, sonucunda ise öğrencilerin performansları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve öğrencilerin modele karşı olumlu görüşlerini belirtmiştir. Weiger (2021), harmanlanmış öğrenme ve ters yüz ders modelini klasik Amerikan performansa yönelik eğitimi ile karşılaştırmış, araştırma sonucunda öğrencilerin performanslarını arttırmada harmanlanmış eğitimin ve ters yüz ders modelinin gücünü savunmuştur. Shu (2018) piyano derslerinde mooc tabanlı ters yüz sınıf modeline dayalı eğitimin uygulanabilirliğini amaçlamış, araştırmanın sonucunda ise bu modelin öğrencide derse katılımı arttırdığı, rahatlık sağladığı, pratiklik sağladığı ve öğrencilerin performanslarına katkı sağladığı kanaatine varmıştır. Göktaş (2024), ters yüz öğrenme modeline dayalı keman eğitimi ile geleneksel eğitime dayalı keman eğitimini karşılaştırmış, sonucunda ters yüz öğrenme modeline dayalı işlenen derste öğrencilerin performans puanlarının yüksek oranda arttığı sonucuna varmıştır. Erişmiş (2023), çevrimiçi ters yüz sınıf modelinin öğrenciler üzerinde derse karşı tutumlarını arttırdığını savunmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerde tutuma olumlu etkisinin olduğuna yönelik bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Ters yüz öğrenme modelini derslerde uygulamaya başlamadan önce her öğrencinin teknolojik imkanlarının sağlanması gerekmektedir. Bu modelinin temel özelliklerinden birisi olan istediği yer ve zamanda video derslere ulaşabilmesi oldukça önemlidir.
- Ters yüz öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan ders videolarının öğretmen tarafından hazırlanma durumu öğretmenin iş yükünün artmasına sebebiyet vermektedir. Ders konuları üzerinde hazırlanan ders materyallerinin öğretim elemanları ve öğretmenler tarafından paylaşılarak ortak bir platform oluşturmaları önerilebilir.
- Öğrenciler sınıf dışı etkinlikleri yaparken öğretmene istedikleri zaman ulaşabilmeli ve takıldıkları, sormak istedikleri sorular olduğunda rahatça bunu iletebilmelidir ve anlık dönütler alabilmelidir. Bu sayede dersten önce öğrencilerin akıllarındaki soru işaretlerini gidermek sınıf içi öğrenme esnasındaki verimi arttırmak için oldukça önemlidir. Sınıf içerisinde de aktif öğrenmeyi sağlamak için uygulamaya yönelik problem çözme ve tartışma gibi bilişsel çalışma imkânı yaratılmalıdır.
- Ters yüz öğrenme modelinde video terslerin kısa tutulması çok önemlidir. Bir saat boyunca aralıksız ders anlatma videolarının dikkat dağıtacağı ve motivasyon düşüreceği, öğrencide öğrenme şevkini azaltacağı düşünülmektedir. Bu yüzden video derslerin 5-10 dakika arasında tutulması öğrencinin hem daha dikkatli dinlemesini sağlamaktadır hem de derse olan ilgisini diri tutacağı düşünülmektedir.
- Öğrenci sınıf içi derse geldiğinde yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmalıdır ki sınıf içerisinde uygulanacak olan etkinlik ve eğitime hazırlıklı olmalıdır. Bu yüzden sınıf dışı

eğitim için hazırlanan videoların sınıf içi eğitimi desteklemesi ve yeterli bilgiyi vermesi gerekmektedir. Materyaller öğrenme amacına uygun olarak hazırlanmalıdır.

- Ters yüz öğrenme modeli uygulanırken öğrencilerin işbirlikçi olarak çalışabilmelerine yönelik fırsatlar verilmelidir.
- Ters yüz öğrenme modelinin avantajlarına bakıldığında öğrencinin ve öğretmenin çevrimiçi öğrenme platformuna kolay ulaşabilmesi gerekmektedir. Bu platform her iki taraf içinde pratik kullanıma sahip, her zaman bilgisayarın bulunmadığı ortamlarda bile telefondan da kullanımı sağlanabilen bir platform olmalıdır.
- Müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında ters yüz öğrenme modelinin yaygınlaşmasını sağlamak amacı ile bölümlerde eğitim veren öğretmenlere çalıştaylar ve seminerler düzenlenebilir.
- Bu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü çalgı eğitimi kapsamındaki piyano dersindeki etkisi incelenmiştir. Müzik alanında diğer çalgı dersleri için de bu model uygulanabilir.
- Ters yüz öğrenme modeli müzik alanında teorik dersler için uygulanabilir.
- Ters yüz öğrenme modelinin tutum dışında, öğrenci üzerindeki motivasyonuna, hazırbulunuşluğuna ve kalıcılığına etkisine bakılabilir.
- Ters yüz öğrenme modelinin öğrenciler üzerinde etkisi incelenirken daha büyük bir örneklem grubu ile çalışılabilir.
- Ters yüz öğrenme modelinin öğrenci üzerinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkileri incelenebilir.
- Müzik alanında yapılmış ters yüz öğrenme modeline dayalı çalışmalar incelenip eğitmenlerden bu çalışmalara yönelik görüşleri alınabilir.
- Ters. Yüz öğrenme modeli günümüzde yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu modelin eğitmenler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Ters yüz öğrenme modeli ile başka öğrenme modelleri birleştirilip öğrenci üzerindeki etkisine bakılabilir.

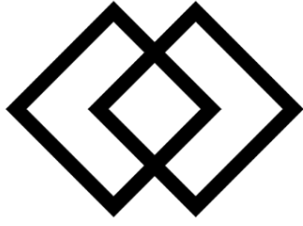
5. Kaynakça

- Akbel, B. A. (2018). Students' and instructors' opinions on the implementation of flipped learning model for çello education in Turkish music. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 1-11.
- Alkan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi* (4. baskı). Atilla.
- Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *The Education Digest*, 77(8), 18.
- Aydiner, M. (2008). *Piyano eğitiminde makamsal yapıdaki eserlerin seslendirilmesinde karşılaşılan teknik güçlükler ve model önerileri* (Tez No. 227871) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Bağcı, H. (2012). *Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına ve memnuniyetine etkisi* (Tez No. 331657) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Tez No. 681442) [Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Börekçi, A. (2020). Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda eser temelli bozuk düzeni bağlama öğretimi için bir repertuvar modeli önerisi. *Eurasian Journal of Music and Dance Dergisi*, (17), 191-213. <https://doi.org/10.31722/ejmd.844849>
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler*. Pegem.
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self- regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290-301.
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 42(2), 21-29.
- Creswell, J. W. (2006). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3.baskı, Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (1.baskı). Eğiten Kitap.
- Demirli, C. (2002). Uzaktan eğitimde öğrenci takibi ve değerlendirmesi. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25. <http://aof20.anadolu.edu.tr/>
- Erişmiş, F. (2023). *Çevrimiçi ters-yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarısına, ders tutumuna, öz düzenlemeli öğrenmelerine ve hazırbulunuşluğuna etkisi* (Tez No. 847871) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fu, J. (2020). Analysis on the piano teaching mode of flipped class in higher education. *Frontiers in Educational Research*, 3(14), 128-133.
- Göktaş, M. (2024). *Başlangıç seviyesi keman eğitiminde ters yüz öğrenme modeli uygulamalarının öğrenci performans düzeylerine etkisi* (Tez No. 863303) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güdek, B., & Tufan, E. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 211814) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür*. Remzi.
- Hwang, G. H., Chen, B., & Sung, C. W. (2018). Impacts of flipped classrooms with peer assessment on students' effectiveness of playing musical instruments- taking amateur erhu learners as an example. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1047-1061. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1481105>
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi a theoretical analysis of flipped learning. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.431745>

- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*, (Unpublished master's thesis). The University of British Columbia, Okanagan.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; Kavramlar, ilkeler, teknikler* (16.baskı). Nobel.
- Kayan, A., & Aydın, I. S. (2020). The effect of computer-assisted educational games on teaching grammar. *World Journal of Education*, 10(1), 117-133.
- Kırmızıoğlu, H. A., & Adıgüzel, T. (2019). Ters-yüz sınıf modelinin lise seviyesinde uygulanması: Kimya dersi örneği. Akgündüz, D. (Eds.). *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar* içinde (ss. 91-114). Anı.
- Kuyumcu, K. (2022). *Mobil öğrenme ortamları ile desteklenen ters yüz edilmiş sanal sınıf modelinin klasik gitar eğitimindeki işlevselliğinin incelenmesi* (Tez No. 723760) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Leech, N. L., Barret, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate Statistics: Use and interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lv, W., & Zhao, S. (2019). Exploring the diversified teaching of piano classes in colleges and universities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 314, 706-709.
- Mutlu, O., & Aydın, G. (2020). Ters-yüz sınıf modeli destekli proje tabanlı öğrenmede videolar ve uygulamaları. Kokoç, M., & Ilgaz, H. (Eds.). *E-öğrenmede videolar uygulamalar ve güncel eğilimler* içinde (s. 155-180). Pegem.
- Nergiz, E. (2022). *Kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliği* (Tez No. 717007) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ökmen, B. (2020). *Basamaklandırılmış ters yüz öğrenme modeli öğretim sürecinin geliştirilmesi* (Tez No. 608900) [Doktora tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Önalan, U. (2021). *Geleneksel Türk halk müziği eğitiminde âşıklık geleneğinin yer alma durumunun incelenmesi* (Tez No. 664151) [Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdek, A. (2013). *Gitar eğitiminde makamsal nitelikli eserlerin seslendirilmesine yönelik hazırlanan alıştırma performans etkisi* (Tez No. 354944) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Peng, Q. (2019). The development of piano micro teaching and flipped classroom in the era of “internet+”. *Asia- Pacific Conference on Advance in Education, Learning and Teaching*, 396-400. <https://doi.org/10.25236/acaelt.2019.082>
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. Müzik Ansiklopedisi.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi.
- Say, A. (1992). *Halk Müziği*. Müzik ansiklopedisi içinde (c. 2, ss. 577). Odak Ofset.
- Say, A. (1992). *Klavyeli çalgılar*. Müzik Ansiklopedisi.
- Say, A. (1985). *Müzik Ansiklopedisi* cilt I-II-III- IV Müzik Ansiklopedisi.
- Shu, T. (2018). Application of mooc-based flipped classroom in the teaching reform of piano course. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 18(5), 2494-2500.

- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171–193.
- Şık, P. (2019). *The effect of flipped classroom on young learners' vocabulary learning in primary elt classrooms* (Tez No.594862) [Yüksek Lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşkıran, N. D. (2023). *Ortaöğretim müzik öğretiminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarından ters yüz öğrenme modeli uygulaması* (Tez No.823573) [Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toker, H. (2016). *Elhân-ı Aziz; Sultan Abdilaziz Devrinde Sarayda Musiki*. TBMM Milli Saraylar.
- Toptaş, B. (2022). Halk türkülerinin sistematik olarak piyano eğitiminde kullanılması. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 8(1), 85-100. <https://doi.org/10.22252/ijca.1097065>
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156 – 164.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrim içi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi* (Tez No. 205309) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.). Harvard University.
- Wang, H. (2018). The application of flipped classroom in colleges and universities piano collective classes. *Creative Education*, 9, 1021-1026.
- Weiger, E. A. (2021). Flipped lessons and the secondary- level performance- based music classroom: A review of literature and suggestion for practice. *National Association for Music Education*, 39(2), 44-53.
- Yıldız, B. (2011). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dergisindeki akademik başarıya etkisi* (Tez No. 302985) [Yüksek Lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 490666) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, H. (2021). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı gitar eğitimi ve eşlikleme dersinin motivasyona, tutuma ve eşliklemeye etkisi* (Tez No. 681442) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yokuş, H. (2005). *Ülkemizde Türk halk müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 188680) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zhu, J. (2020). Reform of piano basic course teaching for college music performance majorresearch on the application of flipped classroom in teaching. Conference on Educational Science and Educational Skills (ESES2020), 693-699. <https://doi.org/10.38007/Proceedings.0000680>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 14.10.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 17.02.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 20.04.2025
Yayına Kabul Tarihi: 11.05.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

LÜTFİ Ö. AKAD'IN *TAHİR İLE ZÜHRE* (1952) FİLMİNİN V. PROPP'UN "MASALIN BİÇİMBİLİMİ" ESERİNDEKİ İŞLEVLERİ ÇERÇEVESİNDE ÇÖZÜMLENMESİ

Ayşegül ÇİLİNGİR*

Öz

Halk hikâyeleri, toplum kültürü için önemli edebi eserlerdir. Bu hikâyeler, toplumsal kültürel değerlerinin sözlü ya da yazılı olarak gelecek nesillere aktarımını sağlar. Bu aktarım günümüzde sinema ile de gerçekleşmektedir. Sinema filmlerine uyarlanan halk hikâyeleri, gelecek nesillere aktarımda görsel, işitsel bir form sunmaktadır. Halk hikâyeleri üzerine çalışmalar yapan Rus halkbilimcisi Vladimir Propp, Rus halk masallarını inceleyerek, masalların ortak noktalarını içine alan 31 işlev belirlemiştir. Propp, bu konudaki görüşlerini Masalın Biçimbilimi adlı eserinde kapsamlı bir şekilde ortaya koymuştur. Propp'un masal analizi için belirlediği bu yapı, sinema filmlerinde de analiz için kullanılmaktadır. Halk masalları ve sinema öyküsü ilişkisinden hareketle çalışmada, Tahir ile Zühre halk hikâyesinden 1952 yılında Lütfi Ö. Akad tarafından sinemaya uyarlanan film, Propp'un eserinde yer alan 31 işlev bağlamında incelenmiştir. Akad'ın yönettiği ve bir halk hikâyesi uyarlaması olan Tahir ile Zühre filminde Propp'un Masalın Biçimbilim eserinde yer alan işlevlerin hangilerinin bulunup bulunmadığının ve yer alan işlevlerin nasıl ele alındığının tespit edilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Buna göre, çalışmada incelenen Tahir ile Zühre filminde Propp'un yaklaşımındaki 31 işlevin 26'sının yer aldığı ve bu işlevlerin film öyküsünün kırılma noktalarını içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Propp'un yaklaşımında yer alan 7 rol unsurunun ise 6'sının da filmde yer aldığı ve karakter tanımlamalarının bu roller üzerinden yapılandırıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Film çalışmaları, Vladimir Propp, Tahir ile Zühre filmi, Lütfi Ö. Akad, Masalın biçimbilimi.

The Analysis of Lütfi Ö. Akad's Film Tahir İle Zühre (1952) Within the Framework of The Functions in V. Propp's Work "The Morphology of The Fairy Tale"

Abstract

Folk tales are important literary works for social culture. These stories provide the transfer of social cultural values to future generations orally or in writing. This transfer is also carried out by cinema today. Folk tales adapted to cinema films offer a visual and auditory form in the transfer to future generations. Russian folklorist Vladimir Propp, who studies on folk tales, analysed Russian folk tales and identified 31 functions that include the common points of folk tales. Propp put forward his views on this subject comprehensively in his work titled The Morphology of the Fairy Tale. This structure determined by Propp for fairy tale analysis is also used for analysis in cinema films. Based on the relationship between folk tales and cinema story, the film adapted from the folk tale of Tahir and Zühre by Lütfi Ö. Akad in 1952 was analysed in the context of 31 functions in Propp's work. The aim of the study is to determine which of the functions in Propp's Formalistics of the Tale are found in the film Tahir ile Zühre, which is directed by Akad and is an adaptation of a folk tale, and how the functions are handled. Accordingly, it has been determined that 26 of the 31 functions in Propp's approach are included in the film Tahir and Zühre and that these functions include the breaking points of the film story. In addition, it was seen that 6 of the 7 role elements in Propp's approach were also included in the film and character definitions were structured through these roles.

Keywords: Film studies, Vladimir Propp, Tahir and Zühre film, Lütfi Ö. Akad, Morphology of the fairy tale.

* Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, acilingir@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9325-8999>.

1. Giriş

Halk masalları, ortaya çıktığı kültürlerin değerlerini yansıtırken bu değerlerin nesilden nesile aktarımını sağlanmasında önemli araçlardan biri konumuna gelmektedir. Geçmişte sözlü ve yazılı formlarda aktarılan masallar ve hikâyeler, günümüzde bu formlarının yanı sıra sinema ile de kitlelere farklı şekillerde ulaşabilme imkânına sahiptir. Halk masalları edebiyat alanı içinde önemli bir yere sahiptir. Sinemanın kendi anlatı yapısında da edebiyattan etkiler vardır. Aslanyürek, sinema dramaturjisi ile kavramaların büyük kısmının edebiyattan transfer edildiğini belirterek edebiyatın temelinde yer alan ‘epik’, ‘ lirik’ ve ‘dramatik’ öğelerine ayırmanın bir gelenek haline geldiğini ve birbirleriyle kaynaşan bu üç türün sinema dramaturjisi alanında yeni oluşumları oluşturan karşılıklı geçişlerin bulunduğunu ifade etmektedir (Aslanyürek, 2004). Bu bağlamda, edebiyat ve sinema arasındaki ilişki, edebiyat ürünlerinden uyarlanan ya da esinlenen bir yapının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Senaryo bağlamında halk edebiyat ürünlerinin yorumlanması ‘uyarlama’ ve ‘esinlenme’ olmak üzere iki şekilde gerçekleşebilir. Yazınsal bir yapının başka bir türle yapılanmasına ‘uyarlama’ yani ‘yeniden yaratma’ olarak ifade edilmektedir (Ceylan, 2023). Bu uyarlamalar içerisinde zaman zaman halk hikâyelerine de yer verilmektedir. Özellikle ana teması aşk olan halk hikâye uyarlamalarına Yeşilçam döneminde sıkça rastlanılmaktadır. Örneğin *Kerem ile Aslı* (1972- Orhan Elmas), *Arzu ile Kamber* (1973- Mehmet Bozkuş), *Ferhat ile Şirin* (1970- Esmail Kushan) gibi halk hikâyeleri de beyaz perdede yerini almıştır. Hatta bu halk hikâyelerinin bir kısmı farklı yıllarda farklı yönetmenlerin yeniden çevrimleri (remake) ile beyaz perde ile buluşmuştur. Bu yeniden çevrimlere örnek olarak; *Tahir ile Zühre* (1952- Lütfi Ö. Akad), *Tahir ile Zühre* (1972- Mehmet Bozkuş), *Leyla ile Mecnun* (1972- Duygu Sağıroğlu), *Leyla ile Mecnun* (1982- Halit Refiğ) vb. verilebilir. Türk sinemasında uyarlamalar ile ilgili birçok akademik çalışmalar (Abak, 2017; Arslantepe, 2007; Çetin Erus, 2020; Demirtaş, 2014; Sayın, 2005) mevcut iken, V. Propp’un yaklaşımı ile uyarlamaların ele alındığı çalışma (Bars, 2014; Çakır, 2017; Doğan, 2018; Yaylagül & Soygüder-Baturlar, 2019) sayısı daha sınırlıdır.

Çalışmada yer alan *Tahir ile Zühre* halk hikâyesi, 1952 ve 1972 olmak üzere farklı yıllarda iki kez uyarlanmıştır. Bu çalışmada 1952 yılında Lütfi Ö. Akad tarafından sinemaya uyarlanan *Tahir ile Zühre* halk hikâyesi, Vladimir Propp’un *Masalın Biçimbilim* eserinde yer alan 31 işlev bağlamında incelenmiştir. *Tahir ile Zühre* adlı halk hikâyesinden uyarlanan 1952 yapımı aynı adlı filmin Vladimir Propp’un *Masalın Biçimbilim* eserindeki işlevlerin hangilerinin yer alıp almadığının ve işlenen işlevlerin nasıl ele alındığının saptanması çalışmanın amacını oluşturur.

1.1. Türk Sinemasında Halk Hikâyeleri Uyarlamaları ve *Tahir ile Zühre* Hikâyesi

Sinema filmleri, ilk zamanlarında belgesel nitelikte olsa da kısa sürede konulu filmlerle kendine daha geniş bir seyirci kitlesi kazanmıştır. Sinemada konu arayışları onu edebiyata ve edebi metinlere yaklaştırırken sinema filmlerinde uyarlamalar sıkça yer almaya başlamıştır. Özön’e (1985), 1950-1970 ve Âlim Şerif Onaran’a 1952-1963 (1994) göre belirtilen yıllar içerisinde yer alan ‘sinemacılar dönemi’nde de roman uyarlamalarına sıkça rastlanılmaktadır. Bu uyarlamalar içerisinde halk hikâyelerinin konularının yer aldığı filmler de görülmüştür. Sayın (2005), 1950-1959 yılları arasında 566 tane film çekildiğini bunlardan 52 tanesinin halk hikâyeleri de içerisinde olmak üzere uyarlamalar olduğunu belirtmektedir. Halkın ilgi gösterdiği halk hikâyelerini işleyen filmler, farklı dönemlerde yeniden çevrilerek gösterime girmiştir. Örneğin *Tahir ile Zühre* (1952, 1972), *Leyla ile Mecnun* (1972-1982) vb. hikâyeleri birçok kez beyaz perdede yer almıştır. Çalışmada incelenen 1952 yapımı Lütfi Ö. Akad’ın yönettiği *Tahir ile Zühre* filmi de bir halk hikâyesinden uyarlanmıştır. Türkmen (1983), bu hikâye konusunun, 15-16. yüzyılda bilinmesine rağmen hikâyeden ilk defa 1867 yılında H. Vamberg tarafından bahsedildiğini ifade etmektedir. *Tahir ile Zühre* (1952) filminde yoruma dayalı bir senaryo tercih edildiği için yeniden yazımla farklı bir metnin ortaya çıktığı, türlerin metinleri farklı ele alış

biçimlerinin bu değişim ve dönüşümün nedenleri içinde gösterilebilir (Ceylan, 2023). Bu duruma birçok roman uyarlaması olan filmlerinde de rastlanmaktadır. Buradaki temel farklılık, edebiyatın yazılı ve sinemanın ise görsel temelli olmasıdır. Bu noktada sorulabilecek soru şu olabilir: Farklı estetik yapılara sahip olan roman ve sinema nasıl bir arada yer alabilmektedir? Bu sorunun cevabı filmlerin görsellikten önce dayanmış oldukları senaryo yapılarının yazınsal boyutu ile ilişkilendirilebilir. Senaryo, bir filmin iskeletini oluşturan öyküleme tekniklerinin kullanıldığı bir yapıdır. Roman içerisinde kullanılan öyküleme teknikleri film senaryolarının yazım sürecini de etkilemektedir. Monaco (2000), sinemanın anlatı bağlamında en güçlü bağının romanla olduğunu, roman ve filmlerin uzun ve detaylı öyküler anlattıklarını ifade etmektedir. Aslanyürek (2004), sinema dramaturjisinin gelişim döneminde film senaryosunun tartışılan bir konu olduğunu, kimileri senaryonun bir roman ya da öykü gibi edebiyat, kimilerine göre ise edebiyat değil bir filmin nasıl çekilmesi gerektiği ile ilgili teknik bir yazım olduğunu düşündüklerini belirtir.

Tahir ile Zühre filminin çekildiği dönem, Türk sinemasının kendi anlatı ve biçim dilini yapılandırmaya başladığı dönemdir. Bu bağlamda, bu dönemde yeni denemeler yapılmıştır. Scognamillo (2010), o yıllarda Türk sinema piyasasının henüz oturmadığını, sürekli yeni bir şeyler arayan ve denemelere girişen bir piyasa olduğunu belirtmektedir. O dönemde Türkiye’de sinemanın gelişme çabaları bu dönemin ‘sinemacılar dönemi’ olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Bu çabalar, öykü bulma noktasında bazen edebiyat uyarlamaları bazen de tiyatro oyunları etrafında şekillenmiştir. Akad, bir röportajında, kendisinin tiyatro ile ilgisinin, tiyatro dekoru ve eleştirisi ile ilgilendiğini sonrasında sinemaya geçtiğini ifade etmektedir (Akad, 1973, Akt. Scognamillo, 2010). *Tahir ile Zühre* hikayesini, hikaye, sinema ve tiyatro bağlamında ele alan çalışmasında Ceylan (2023), bu hikayenin sinema ve tiyatro uyarlamalarında olay örgüsü ve karakterlerin kısmen değişikliğe uğrasa da bu değişimin ana metne zarar vermediğini, öykünün temel yapısının korunduğunun altını çizmektedir. Sinemada yer alan edebiyat uyarlamaları zaman zaman öykünün aynısı olabildiği gibi karakter, mekan, zaman gibi unsurlarda farklılıklar da göze çarpmaktadır. Sinemada, edebiyat uyarlamaları bazen birebir nitelikte olabilir iken bazen ise mekan, karakter, zaman gibi ana unsurlarda değişiklikler içermektedir. Bu değişiklikler de ise olay örgüsü genellikle aynı kalmaktadır. Yazınsal bir tür ile bir sinema film arasındaki farklılıklardan biri, yazınsal türler içerisinde yer alan unsurları betimleme yoluyla okuyucunun zihninde yapılandırırken, bir filmin bu tanımlamayı görsel- işitsel öğelerle yapmasıdır. Chatman (2009), sözel ve sinemasal öykü uzamı hakkında çerçeve unsuru üzerinde durarak sözel betimlemelerin zihninde oluşturduğu imgelerin bir çerçeve içerisinde olmadığını fakat sinemada ise perdenin kenarı ile sınırlandırıldığını belirtir. Sinema filminin perde ile sınırlı kalan görsel yapısı ve yazınsal yapıtların söze ve okuyucunun zihnindeki imgeleri oluşturma kapasitesi, aynı eserin bile sinema filminde farklı bir esere dönüşmesine neden olabilir. Sinemanın kendisine özgü anlatı yapısı ile dönüşen bu tür uyarlamalar sinema- edebiyat ilişkisi içerisinde değerlendirilebilir.

Çalışmada ele alınan *Tahir ile Zühre* öyküsü bir halk hikayesidir ve filmin analizi yapılırken halk hikayelerini ele alan ve bir sınıflandırma sunan Rus halkbilimci Vladimir Propp’un 31 işlev içeren yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, halk hikayesinden uyarlanan bir sinema filmini hem yazınsal özellikleri hem de bu özelliklerin görüntüye nasıl aksettirildiğin tespit edilmesinde bu yöntemin sistematik bir çözümleme yapma olanağının sağlanmasıdır.

2.Yöntem

Çalışmada, Rus halkbilimci Vladimir Propp’un *Masalın Biçimbilimi* adlı eserinde yer alan ve masalları incelemek için kullandığı 31 işlev üzerinden bir çözümleme yapılmıştır. 1895 yılında Petersburg’da doğan Vladimir Propp, öğrenimini 1918’de bitirmiştir. Propp’un 1928 yılında yayımladığı *Masalın Biçimbilimi* eseri dışında *Olağanüstü Masalların Tarihsel Kökenleri* (1946), *Destansı Rus Şiiri* (1955) eserlerini de yayımlamıştır. Propp’un *Masalın Biçimbilim* eseri önce 1928

yılında, sonrasında düzeltilmiş olarak 1969 yılında yayımlanmıştır. Bu eser 1958 yılında İngilizceye, 1965 ve 1970 yıllarında ise Fransızcaya çevrilirken Türkçeye ise Fransızcadaki son çeviriden aktarılmıştır (Propp, 1985).

Vladimir Propp, dünyadaki tüm masalların aynı yapıda olduğunu düşünmektedir. Propp, çalışmasını olağanüstü masallarla sınırlı tutarak bu tür masalların dışındaki masalları incelememiştir. Propp, bu bağlamda araştırmalarını farklı konuları içeren 100 masal üzerinden gerçekleştirmiştir. Propp, bu araştırmalarını A. N. Afanasyev'in "Rus Halk Masalları" adlı eserindeki 50-150 numaraları arasındaki masallar üzerinden yapmıştır. Propp'a göre, masalların sayısı önemli değildir, önemli olan uygulanan incelemenin niteliğidir (Bars, 2014). Propp, masalları incelerken 31 işlev belirlemiştir. Bu 31 işlevin her biri, bir tanım ve simge ile şekillenir. Propp (1985, s. 28), "işlev sözcüğünden bir kişinin olay örgüsünün akışı içinde taşıdığı anlam açısından betimlenmiş eylemini anlıyoruz" şeklinde belirtmiştir. Propp, çalışmasında işlevlere ayrı bir önem vermektedir. İşlevler masalların ortak noktalarını belirleyen unsurlar olarak tanımlanırken bu işlevler belli bir çerçeve bağlamında ilerlemektedir. Propp (1985), *Masalın Biçimbilimi* adlı eserinde, masallar içerisinde işlevlerin hepsi yer alamasa da işlevlerin dizilişini değiştirmediklerini ve bazı işlevlerin olmayışının diğer işlevlerin düzenini değiştirmediklerini ifade etmektedir. Propp, işlevleri bazı harf ve sembollerle tanımlamaktadır. Bu işlevler ve simgeler Propp'un *Masalın Biçimbilimi* adlı eserinde yer almaktadır. Bu işlevler ve simgeleri şu şekildedir;

Tablo 1

V. Propp'un Masalın Biçimbilimi Eserinde Yer Alan İşlevler ve Simgeleri (1985, ss. 32-67)

İşlevler	Simgesi
1. Aileden biri evden uzaklaşır	(β)
2. Kahraman bir yasakla karşılaşır	(γ)
3. Yasak çiğnenir	(δ)
4. Saldırgan bilgi edinmeye çalışır	(ε)
5. Saldırgan kurbanıyla ilgili bilgi toplar	(ξ)
6. Saldırgan, kurbanını ya da servetini ele geçirmek için, onu aldatmayı dener	(η)
7. Kurban aldanır ve böylece istemeyerek düşmanına yardım etmiş olur	(θ)
8. Saldırgan aileden birine zarar verir.	(A)
8.a. Aileden birinin bir eksiği vardır; aileden biri birşeyi elde etmek ister	(a)
9. Kötülüğün ya da eksikliğin haberi yayılır, bir dilek ya da bir buyrukla kahramana başvurulur, kahraman gönderilir ya da gider	(B)
10. Arayıcı-kahraman eyleme geçmeyi kabul eder ya da eyleme geçmeye karar verir	(C)
11. Kahraman evinden ayrılır	(↑)
12. Kahraman büyüdü bir nesneyi ya da yardımcıyı edinmesini sağlayan bir sınama, bir sorgulama, bir saldırı, vb. ile karşılaşır	(D)
13. Kahraman ilerde kendisine bağışta bulunacak kişinin eylemlerine tepki gösterir	(E)
14. Büyülü nesne kahramana verilir	(F)
15. Kahraman, aradığı nesnenin bulunduğu yere ulaştırılır, kendisine kılavuzluk edilir ya da götürülür	(G)
16. Kahraman ve saldırgan, bir çatışmada karşı karşıya gelir	(H)
17. Kahraman özel bir işaret edinir	(I)
18. Saldırgan yenik düşer	(J)
19. Başlangıçtaki kötülük giderilir ya da eksiklik karşılanır	(K)
20. Kahraman geri döner	(↓)

21. Kahraman izlenir	(Pr)
22. Kahramanın yardımına koşulur	(Rs)
23. Kahraman kimliğini gizleyerek kendi ülkesine ya da bir başka ülkeye varır	(O)
24. Düzmece bir kahraman asılsız savlar ileri sürer	(L)
25. Kahramana güç bir iş önerilir	(M)
26. Güç iş yerine getirilir	(N)
27. Kahraman tanınır	(Q)
28. Düzmece kahramanın, saldırganın ya da kötünün gerçek kimliği ortaya çıkar	(Ex)
29. Kahraman yeni bir görünüm kazanır	(T)
30. Düzmece kahraman ya da saldırgan cezalandırılır	(U)
31. Kahraman evlenir ve tahta çıkar	(W0 o)

V. Propp bu işlevleri tanımlarken 7 rol belirler. Propp, bu rolleri belirlerken çok sayıdaki işlevin mantık çerçevesinde alansal olarak kümелendiğini ifade ederken bu alanlarda işlevleri yerine getiren yapılardan bahseder. Propp, bu rolleri işlevler içerisine simgeleri ile; 1. Saldırganın (ya da kötü kişinin) eylem alanı (A, H, Pr), 2. Bağışçının (ya da sağlayıcının) eylem alanları (D, F), 3. Yardımcının eylem alanı (G, K, Rs, N, T), 4. Prenses'in (aranılan kişinin) ve Babası'nın eylem alanı (M, J, Ex, Q, W), 4. Gönderenin eylem alanı (B), 6. Kahramanın eylem alanı (C↑, E, W) ve 7. Düzmece Kahramanın eylem alanı (C↑, olumsuz E, L) şeklinde yerleştirir (Propp, 1985). Bu yapı aşağıda şu şekilde tablolştırılmıştır;

Tablo 2

V. Propp'un Masalın Biçimbilimi Eserinde Yer Alan Eylem Alanları ve İşlevleri (1985)

Eylem Alanı	İşlevler
1.Saldırganın (ya da kötü kişinin) eylem alanı	A, H, Pr
2.Bağışçının (ya da sağlayıcının) eylem alanı	D, F
3.Yardımcı eylem alanı	G, K, Rs, N, T
4. Prenses'in (aranılan kişinin) ve Babası'nın eylem alanı	M, J, Ex, Q, W
5. Gönderenin eylem alanı	B
6. Kahramanın eylem alanı	C↑, E, W
7. Düzmece Kahramanın eylem alanı	C↑, olumsuz E, L

Tablo 2 incelendiğinde, roller ve işlevler arasında bir bağ olduğu görülmektedir. Benzer rollerde işlevler de benzerlik var iken iki rolde benzer işlevler görülmektedir. 'Düzmece kahraman' rolünde -C↑, olumsuz E, L işlevleri yer alırken 'kahraman' rolünde - C↑, E, W- yer almaktadır. 'E' işlevi 'düzmece kahraman' rolünde olumsuz olarak tanımlanmaktadır. Anlatıların büyük kısmında birçok rol kahramana göre şekillenmektedir. Örneğin öyküdeki kahramanın karşısında yer alan karakter anti- kahraman ya da bu yapıda yer aldığı şekliyle 'saldırgan' ya da 'düzmece kahraman' olarak adlandırılabilir. Bu bağlamda Joseph Campbell (2021), *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* eserinde, kahramanın ayrılma, erginlenme ve dönüş aşamalarından geçtiğini ve bu aşamalardan geçtiğini belirtmektedir. Bu aşamalarda, kahramanın karşısına sınavlar çıkmaktadır. Bu sınavlar da düşman ve müttefikler belli olmakta ve öyküde yer alan karakterler yine kahramanın bakış açısından tanımlanmaktadır.

Vladimir Propp, halk masalları üzerinden yaptığı bu çalışmalarla, masalların ortak noktalarını ele almaktadır. Bu çalışmalarda masal karakterleri için işlevlerle birlikte yapılandırılan 7 rol belirlemektedir. Bu roller ve işlevler incelendiğinde birbirleri ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Masallarda kişiler ve çevre unsurları değişken iken Propp, yaklaşımını masalda yer alan asli ve sabit

unsurlar ile yapılandırmaktadır (Çobanoğlu, 2005). Propp, karakterlerin kendilerinden ziyade işlevleri üzerine yaklaşımını kurgulamaktadır. Chatman (2009, s. 103), “Buna göre yaş, cinsiyet, yaşamla ilgili kaygılar, konum gibi görünüşteki farklılıklar salt farklılık olarak tanımlanırlar. Önemli olan tek şey işlevin benzerliğidir” şeklinde özetlemektedir. Chatman’ın üzerinde durduğu işlevlerin benzerliği, toplumların birbirleriyle olan etkileşimi ile açıklanabilir.

Propp’un masallar ilgili yaptığı çalışması olan *Masalın Biçimbilim* eserinde kullandığı sistematik sadece masal alanında yapılan çalışmalarda değil sinema ile ilgili çalışmalarda da kullanılmaktadır. Çobanoğlu (2005), *Masalın Biçimbilimi* eserinin 1958 yılında İngilizceye çevrilmesinden sonra, bu eserde yer alan yöntemin halkbilim dışında antropoloji, dilbilim ve edebiyat alanlarında da kabul edildiğini ve genel olarak sosyal ve beşerî bilimler alanlarında yapısalcı anlayışın yaygınlaşmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Propp’un eseri, bu alanlar dışında günümüzde sinema filmlerinin çözümlemelerinde de kullanılmaktadır. Çalışmada da ele alınan *Tahir ile Zühre* filmi bu eserde yer alınan yaklaşım bağlamında karakterlerden ziyade onların öykü içerisinde yerine getirdikleri işlevler üzerinden incelenmiştir.

Propp’un *Masalın Biçimbilimi* eserinde yer alan yaklaşımı, halk hikâye anlatılarının yapısal çözümlemesinde kuramsal bir zemin oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Propp’un yaklaşımı temel alınarak Lütfi Ö. Akad’ın yönetmenliğini yaptığı 1952 yapımı *Tahir ile Zühre* filmi değerlendirilmiştir. Propp’un yaklaşımında yer alan 31 işlev ve 7 rol üzerinden ele alınan *Tahir ile Zühre* hikayesi geleneksel bir halk hikayesi olmasıyla bu işlevlerin büyük kısmını sağlamaktadır. Bunun yanında bu hikâyenin görsel-işitsel bir sanat olan sinemaya aktarılması ile birlikte de Propp’un yaklaşımının içerisinde yer alan öğeleri bu filmde de bulmanın mümkün olduğu görülmektedir.

2.1. Araştırma Etiği

Bu araştırma, etik kurul onayı gerektirmeyen bir çalışma olup, yayın etik kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan tüm kaynaklar, bilimsel yöntemlere dayalı olarak elde edilmiştir. Bu kaynaklar, metin içerisinde ve kaynakçada doğru ve eksiksiz bir şekilde belirtilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Tahir ile Zühre Filminin V. Propp’un *Masalın Biçimbilim* Eserindeki İşlevlere Göre Çözümlemesi

Vladimir Propp (1985), olağanüstü masalın tüm öğelerinin yer aldığı bir dizelgeyi sunarken bu dizelgenin her masalın içeriğini tüketmediğini ve bunların çoğunun bu dizelgede tümüyle yer aldığını belirtmektedir. Propp, işlevlerin her birini bazı semboller ile tanımlarken aynı işlevin içerisinde yer alan alt işlevleri de o sembolün türevleri ile sunmaktadır. Örneğin 1. işlev (β) simgesi işle tanımlanırken, (β^1), (β^2) simgeleri o işlev içerisindeki bağıntılı eylemi göstermektedir. Bu yaklaşımdaki eylemleri yerine getiren 7 rol vardır. Çalışmada, masalın 31 işlevi, *Tahir ile Zühre* (1952) filminde şu şekilde incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken, önce filmdeki olaylar sonrasında ise Propp’un belirlediği işlevler yer almaktadır.

1. Aileden biri uzaklaşır (tanımı: Uzaklaşma, Simgesi β)

Tahir ile Zühre filminin ana kahramanı olan Tahir üzerinden ilerleyen hikâyede, vezir olan Tahir’in babasının vefatı, hükümdarın yanlış insanlara güvenmesi ve Tahir’in babasına verdiği söz, çatışmaları ortaya çıkaran olaylar zincirinin ilk halkasını oluşturmaktadır. V. Propp (1985), aileden birinin uzaklaşmasını üç şekilde tanımlamaktadır. Bunlar; yetişkin birinin savaş, çalışma (β^1), ailenin ölümü (β^2) ya da genç birinin gitmesi (β^3)’dir. Bu filmde, Tahir’in babasının vefat etmesi (β^2), Propp’un aileden birinin uzaklaşması işlevinin içerisine yerleştirilebilir.

2. Kahraman bir yasakla karşılaşır (tanımı: Yasaklama, simgesi γ)

Tahir ve Zühre'nin birbirlerine âşık olmalarına rağmen Tahir, Zühre'ye – şımarık küçük kardeşim- diye hitap etmektedir. Çünkü Zühre gerek babasının hükümdar olması gerekse de birlikte büyümelerinden dolayı Tahir için yasak bir konumdur (γ). Tahir bu ifadesi ile yasak unsuruna vurgu yapmaktadır. Propp (1985), bu işlevde, masalda genel olarak önce uzaklaşma sonrasında ise yasaklamadan bahsederken gerçekte olayların zıt yönde olduğunu ve yasaklamanın uzaklaşma ile bağlantısı olamadan da kurulabileceğini ifade etmektedir .

3.Yasak çiğnenir (tanımı: Yasağı çiğneme, simgesi δ)

Tahir ile Zühre film öyküsünde, başlangıçta kardeş gibi büyüyen iki genç insanın âşık olması ile bir yasağı çiğnedikleri görülmektedir (δ). Bu yasağın çiğnenmesinde ilk adım Zühre'den gelse de Tahir de bu duruma kısa sürede adapte olarak beraber bu yasağı birlikte çiğnemektedirler. Bu esnada da öyküdeki kötü kişi yani 'saldırgan' kendini belli eden Bekir'dir. Bekir, Zühre ile evlenmek istemektedir ve bu yüzden Tahir'i bir tehdit olarak görmektedir. Bu kısımda bir önceki işlevde yer alan yasağın çiğnenmesinin (Tahir ile Zühre'nin âşık olması) yanında, bu yaklaşımda önemli yer tutan 'saldırgan' da öyküde kendine yer edinmeye başlamaktadır. Propp (1985), masalın bu aşamasında ortaya çıkan 'saldırganın' yani kötü kişinin rolünü mutlu ailelerinin huzurunu kaçırmak, mutsuzluk sağlamak, kötülük yapmak ve zarar vermek olduğunu belirtmektedir.

4.Saldırgan bilgi edinmeye çalışır (tanımı: Bilgi toplama, simgesi ϵ)

Öyküde kötülük yapan, kahramanın düşmanı olarak konumlandırılan saldırgan, *Tahir ile Zühre* filminde Bekir karakteridir. Bu öyküde Bekir ve adamı, Tahir'in Zühre ile buluşmaları vb şeyleri araştırmaktadırlar. Saldırgan, kahraman hakkında bilgi edinerek onun zaaflarını öğrenmeye çalışmaktadır (ϵ). Bazen bu eylemi kendisi gerçekleştirirken bazen de bir başkasına da yaptırabilir.

Tahir ile Zühre filminin öyküsünde 4. işlevden sonra 8. işleve geçildiği görülmektedir. 4. ve 8. işlev arasında bulunmayan işlevler şunlardır; 5. Saldırgan kurbanıyla ilgili bilgi toplar (tanımı: Bilgi Toplama, Simgesi: ζ), 6. Saldırgan, kurbanını ya da servetini ele geçirmek için, onu aldatmayı dener (tanımı: Aldatma, simgesi η), 7. Kurban aldanır ve böylece istemeyerek düşmanına yardım etmiş olur (tanımı: Suça katılma, simgesi θ) (Propp, 1985). Bu işlevlerin bulunmayışının nedeni, filmin ana kahramanı olan Tahir ile Zühre'nin Bekir ile arkadaşlık ya da benzeri bir bağlarının olmamasıdır. Bir diğer neden ise öykünün iki karakter üzerindeki aşk temasına yoğunlaşmasıdır. Bu yüzden olay örgüsü bu aşk ilişkisi üzerinden ilerlemektedir.

8. Saldırgan aileden birine zarar verir (tanımı: Kötülük, simgesi A)

Tahir ile Zühre filminde saldırgan olan Bekir, hükümdarın Tahir ile Zühre'nin evlenmesine sıcak baktığını öğrendiğinde, bu durumu hazmedemez. Bu yüzden hükümdarın Tahir'e karşı düşman olması için Zühre'nin annesi ile birlikte hareket ederek ona bir iksir verirler. Bu iksir, hükümdarın akıl sağlığının bozulmasına neden olmaktadır. Böyle Propp'un bu işlevde ele aldığı 'saldırgan, kişilerin bedenlerine zarar verir (A6)' kötülük biçimi filmde yer almaktadır. Propp, bu işlevin önemli olduğunun altını çizerek masala devingenlik sağladığını ve ilk 7 işlevi masalın hazırlayıcı bölüm olarak kabul edilebileceğini, olay örgüsünün kötülük aşamasında düğümlendiğini belirtmektedir. Propp, bu aşamada kötülüğün büründüğü 19 biçim ortaya koymaktadır. Bu biçimler, saldırganın birini kaçırması, bir şey çalması, zarar vermesi, bir kişiyi ya da nesneyi büyülemesi, birini hapsedmesi ya da öldürmesi gibi kötülükleri kapsamaktadır. Propp (1985), bu kötülükleri A harfi ile başlayıp yanına rakamlar ekleyerek simgelerle ortaya koymaktadır.

8.a. Aileden birinin bir eksiği vardır, aileden biri bir şeyi elde etmek ister (tanımı: eksiklik, simgesi a)

Zühre'nin annesi, kızının Tahir ile değil hükümdar sarayından gelen Bekir ile evlenmesini istemektedir. Çünkü Zühre'nin annesi, böylece hanedanın bekasının devamının sağlanacağına inanmaktadır (a6). Burada Tahir'in hanedan üyesi olmaması değişik bir biçimde eksiklik olarak sunulmaktadır. Tahir'in bu eksikliği üzerinde durularak Zühre'nin annesinin elde etmek istediği unsurun (hanedanın bekasını devamı) altı çizilmektedir. Propp (1985), eksikliğin bazı öykülerde güçlü bir biçimde tasvir edildiğini belirterek 6 eksiklikten bahseder. Bunlar eksikliklerden 5'i arama, eksiklikler ya da yokluklar üzerine şekillenirken 6.sı ise başka değişik biçimler (a6) (1985) olarak tanımlanmaktadır.

9. Kötülüğün ya da eksikliğin haberi yayılır, bir dilek ya da bir buyrukla kahramana başvurulur, kahraman gönderilir ya da gider (tanımı: Aracılık, geçiş anı, simgesi, B)

Tahir ile Zühre filminin öyküsünde, Tahir arayıcı kahramandır. Tahir ile Zühre arasındaki ilişkiyi öğrenen ve büyülü iksirle Tahir'e düşman olan hükümdar, Tahir'i zindana atar ve dervişin yardımıyla Tahir zindandan kurtulmaktadır. Bu durum 'kovulan kahraman evinden uzaklara götürülür (B5)' şekli ile verilmektedir. Propp (1985), bu işlevde kahramanın ortaya çıktığını belirtmektedir. Kahraman, öyküde arayıcı kahraman veya kurban- kahraman olarak görülmektedir. Ayrıca bu işlevi kahramanın yardıma çağırılması, yola çıkması, evinden gitmesi, uzaklara götürülmesi (B5) ve ölüme mahkûm edilmiş iken serbest kalması (B6) gibi unsurlar karşılamaktadır.

10. Arayıcı- kahraman eyleme geçmeyi kabul eder ya da eyleme geçmeye karar verir (tanımı: Karşıt eylemin başlangıcı, simgesi C).

Tahir ile Zühre filminde, Tahir, ülke için çok önemli olan sihirli topu çalmakla suçlanıp zindana atılmaktadır. Tahir, hem Zühre'den ayrı kalmış hem de hırsızlıkla ve ihanetle suçlanmaktadır. Zindana atıldıktan sonra Tahir suçlamaların haksızlığını ispat etmek için zindandan dervişin yardımıyla kaçmaktadır (C). Film öyküsü içerisinde, 'arayıcı- kahraman', bir önceki işlev olan 9. işlevde Tahir karakteri olarak tanımlanmaktadır. Propp (1985), bu işlevde arayıştan önce bir kararın alınması gerektiğini ve kahramanın bu arayış için yola çıktığı masalların olduğunu ifade etmektedir.

11. Kahraman evinden ayrılır (tanımı: Gidiş, simgesi ↑)

Tahir ile Zühre hikâyesinde arayıcı - kahraman; Tahir'dir ve bu işlevde Tahir, dervişin kendisine verdiği sihirli tüy sayesinde zindandan kaçarak Zühre'nin bulunduğu yere gitmektedir (↑). Kahramanın burada evden ayrılması 10. işlevdeki ayrılmadan daha farklı olarak gelişmektedir. Propp (1985), arayıcı- kahramanın gitmesi ile kurban- kahramanın gitmesinin farklı olduğunu belirtmektedir. Çünkü ilkinin gidişinin amacı, arayış iken ikincisi araştırma amacı gütmekten yola çıkıp serüvenler yaşamaktır.

Bu madde, *Tahir ile Zühre* filminde 12. ve 14. işlevlerinden sonra gerçekleşmektedir.

12. Kahraman büyülü bir nesneyi ya da yardımcıyı edinmesini sağlayan bir sınama, bir sorgulama, bir saldırı, vb. ile karşılaşır. (tanımı: Bağışçının ilk işlevi, simgesi D)

Tahir, zindanda kurtulmak için dua ettikten hemen sonra derviş belirlemektedir. Filmin başından beri öyküde kilit bir noktada yer alan derviş, öyküdeki kırılma noktalarında ortaya çıkmakta ve kahramanlara yardım etmektedir. Bu noktada kahramanın kendi kişisel tarihinde bu karakter 'bağışçı' rolüne bürünmektedir. Bu işlev için Propp (1985), 10 sorgu ve sorgulamadan bahseder. Bu sorgularda, kahraman bir sınavdan geçirilebilir, yardım istenebilir. Propp'un yaklaşımında, kahramanın işlevleri yerine getirebilmesi için gerekli olan yardımı sağlayan 'bağışçı' bu filmde derviştir. Propp, 'bağışçı' nın eylem alanını açıklarken, büyülü nesne üzerinde durarak büyülü nesnenin kahramana aktarılmasından (D) bahseder (1985).

Çalışmada incelenen *Tahir ile Zühre* filminde 13.ışlev olan kahraman ilerde kendisine bağlıta bulunacak kişinin eylemlerine tepki gösterir (tanımı: Kahramanın tepkisi, simgesi E) yer almamaktadır.

14. Büyülü nesne kahramana verilir (tanımı: Büyülü nesnenin alınması, simgesi F)

Tahir ile Zühre film öyküsündeki büyülu nesne, dervişin Tahir'e verdiği ve onun zindandan kaçmasına yardımcı olan büyülu tüydür. Tahir, bu büyülu tüy sayesinde zincirlerinden kurtulup zindandan kaçmaktadır. Burada 'bağışçı'nın eylem alanı olan büyülu nesnenin kahramana verilmesi (F)'dir (Propp, 1985). V. Propp (1985), bu işlevde yer alan büyülu nesneleri, hayvan içinden büyülu yardımcıları barındıran çakmak, at, yüzük vb. nesneler, gürz, kılıç, bilye gibi büyülu nesneler ya da hayvan kılığına girme gücü ya da yeteneği gibi nitelikler olarak sıralamaktadır.

Bu öyküde, hem 11. ve 12. işlevler kendi aralarında hem de 14. işlevle yer değiştirmektedir. Propp (1985, s. 29), "işlevlerin diziliş her zaman aynıdır" ifadesini kullansa da Yaylagül ve Soygüder-Baturlar bu durumu "Propp'un da kabul ettiği gibi yapay olan masallarda işlevlerin sırası değişebilir" (2019) şeklinde ifade etmektedirler. Masal uyarlaması filmlerde bile masalın anlatı yapısı birebir kullanılmayabilir. İki türün temelde anlatı yapılarında farklılıklar vardır. Bu bağlamda işlevlerin yer değiştirmesi olası bir durum olarak ortaya çıkabilir.

15. Kahraman, aradığı nesnenin bulunduğu yere ulaştırılır, kendisine kılavuzluk edilir ya da götürülür (tanımı: İki krallık arasında yolculuk, bir kılavuz eşliğinde yolculuk, simgesi G).

Tahir ile Zühre filminde, Tahir, uzak bir saraya hapsedilen Zühre'ye ulaşmak için bir nehirdeki kayıkla onun bulunduğu yere ulaşmaktadır (G2). Bu işlevde kahraman hedefine ulaşması için kendisine genellikle rehberlik yapılmaktadır. Propp (1985), bu işlevin yerine gelmesi için kendine özgü yolculuk biçimleri olduğunu belirtmektedir. Bu yolculukla kahramanın uçuşması, suda yolculuk yapması yanında ona yol gösterilmesini de içermektedir

16. Kahraman ve saldırgan, bir çatışmada karşı karşıya gelir (tanımı: Çatışma, simgesi H)

Bu film öyküsünde, çatışma 'saldırgan' rolündeki Bekir ile Tahir arasında gerçekleşmektedir. Bekir, Tahir'in zindandan kaçıp Zühre ile buluştuğunu ve sihirli topun sergileneceğini aynı anda öğrenmektedir. Bekir arkadaşıyla bir plan yaparak sihirli topu çalarak suçu Tahir'in üzerine atar ve onun tekrar zindana girmesini sağlarlar. Böylece Bekir, Zühre için savaşırken Tahir'i savaşın dışında bırakmaktadır. Bu bağlamda, bu işlevde Tahir ve Bekir, Zühre için yarışmış olurlar (H2). Propp (1985), bu işlevde yer alan çatışmanın, kahramanın çatışmanın sonunda arayışında ona yardım edecek nesneyi elde etmesinin 'D' ögesi ile ilgili iken kahramanın zaferden sonra aradığı nesneyi bulmasının ise H ögesi ile bağlantılı olacağını ifade etmektedir. Bu işlev, kahramanın düşmanla dövüşmesi, yarışması (H2), kâğıt oynaması şekillerinde yerine getirilebilir.

17. Kahraman özel bir işaret edinir (tanımı: Özel işaret, simgesi I)

Tahir, sihirli topu çaldığı gerekçesi ile hükümdar tarafından tekrar zindana atılır ve Bekir ona işkence yapar. Bu işkencede Tahir'in vücudunda kamçı izleri olur. Propp (1985), bu işlevde yer alan özel işareti 3 şekilde açıklar. Bunlar; 1. Kahramanın bedeninde bir işaret oluşur (I1), 2. Kahraman bir yüzük ya da bir mendil edinir (I2) ve 3. başka işaret biçimleri (I3). Bu filmde kahramanın edindiği özel işaret (I1) simgesi ile tanımlanabilir.

18. Saldırgan yenik düşer (tanımı: Zafer, simgesi J)

Tahir ile Zühre filminde bu işlevdeki zafer türlerinden hiçbirisi açık olarak bulunmamakla birlikte, Zühre ile evlenmek isteyen ve bu uğurda her kötülüğü yapan 'saldırgan' Bekir'in Zühre ile evlenme isteği hükümdar tarafından onaylanmaz. Hükümdar, kızı için uygun adayın kim olacağına çetin bir deneme sonucunda karar vermek istemektedir. Bu yüzden Bekir amacına tamamen ulaşamaz. Bu durum

zaman kazandırdığı için kahraman için bir zafer sayılabilir. Hükümdarın bu kararı ise Propp'un belirttiği 6 zaferden, saldırganın püskürtülmesi (J6) ile açıklanabilir. Propp (1985), bu işlevde, saldırganın yenik düşmesi, püskürtülmesi (J6) ve öldürülmesi şeklinde 6 zafer türünden bahsedilmektedir.

19. Başlangıçtaki kötülük giderilir ya da eksiklik karşılanır (tanımı: Giderme, simgesi K)

Bu filmde, karakter arayıcı- kahraman rolünde olan Tahir'dir. Bu yüzden kötülüğün giderilmesi ya da eksikliğin giderilmesi eylemleri yine Tahir üzerinden ilerlemektedir. Sihirli topu çalmakla suçlanan Tahir hakkında hükümdar tarafından idam hükmü verilmektedir. Bu hükmü veren hükümdar, danışmanlarından birinin Tahir'in babasının krallık için yaptıklarını hatırlatmasıyla bu hükmünden vazgeçer ve onun suya atılmasına karar vermektedir. Propp (1985), bu işlevin olay örgüsünün düğümlendiği yerde kötülük veya eksiklik konularında ikili bir bütünlük oluştuğunu belirtmektedir. Bu öyküdeki ikilik, hükümdarın iksirin etkisiyle düşman olarak gördüğü Tahir'in, danışmanının uyarısı ile idamını durdurmasıdır. Ayrıca Propp, bu işlevde 11 durumda kötülüğün giderildiğini ya da eksikliğin karşılandığını ifade etmektedir (1985). Bu maddelerden film içerisinde yer alan madde, büyülenen kişi olan hükümdarın, Tahir'in idamından vazgeçmesi (K8) simgesi ile nitelendirilebilir.

20. Kahraman geri döner (tanımı: Geri dönüş, simgesi ↓)

Tahir ile Zühre filminde, Tahir arkadaşlarının yardımıyla hükümdarın, Zühre'nin evleneceği adayı belirleyeceği yarışmaya katılmak için ülkesine geri dönmektedir (↓). Propp (1985), geri dönüşün varış eylemi ile aynı şekilde olduğunu belirtmektedir. Bu geri dönüş, kahramanın evine dönüşünü içermektedir. Özçalışkan (1996), masallarda geri dönüşün bir varışı gösterdiğini ve kahramanın masalın ilk başındaki mekâna geri götürüldüğünü ifade etmektedir.

Bu işlev, filmde 22. işlevden sonra gelmektedir. Tahir, önce kendisine yardım eden arkadaşlar edinir ve sonra yarışmaya katılmak için ülkesine geri dönmektedir.

Çalışmada incelenen *Tahir ile Zühre* filminde 21. işlev bulunmamaktadır. Bu işlev, kahraman izlenir (tanımı: İzleme, Simgesi Pr) işlevidir.

22. Kahramanın yardımına koşulur (tanımı: Yardım, simgesi Rs)

Filmde, Tahir, hükümdar tarafından suya bırakılması emredildikten sonra nehirde bir kayıkta kalan Tahir, iki adam tarafından kurtarılmaktadır. Bu iki adam, aslında hükümdarın Zühre'yi evlendirmek için duyurduğu yarışmaya katılmak için yola çıkmışlardır. Tahir'in hikâyesini öğrenen adamlar, yarışmaya katılmaktan vazgeçip ona yardım etmeye karar verirler (Rs9). Propp (1985), kahramanın yardım görmesi ile ilgili 10 tür yardımdan bahsetmektedir. Bu işlevde, kahramanın gökyüzüne götürülmesi (Rs1), farklı nesnelere dönüşmesi, saklanması, öldürüleceği sırada yardımına koşulması gibi (Rs9) yardımlar söz konusudur.

23. Kahraman kimliğini gizleyerek kendi ülkesine ya da bir başka ülkeye varır (tanımı: Kimliğini gizleyerek gelme, simgesi O)

Tahir ile Zühre filmindeki kahraman olan Tahir, hükümdarın Zühre ile evlenecek kişiyi yarışma ile belirleyeceğini öğrenince arkadaşları ile birlikte hükümdarın yanına gitmektedir. Tahir tanınmamak için yüzünü bir peçe ile gizlemektedir (O). Bu yarışma; ok atma, ateş çemberinden atla geçmek ve son olarak sihirli topu bulmak şeklinde 3 aşamadan oluşmaktadır. Tahir, ilk iki aşamayı başarılı bir şekilde tamamlamaktadır. V. Propp (1985), bu işlevde, kahramanın evine dönüp bir zanaatçının yanında çırak olması ya da yabancı bir ülkenin kralın yanında seyis, aşçı gibi ilerde çalışması olarak iki olasılıktan bahsetmektedir.

Tahir ile Zühre (1952) filminde 24. İşlev olan, düzmece bir kahraman asılsız savlar ileri sürer (tanımı: Asılsız savlar, simgesi L) işlevi bulunmamaktadır.

25. Kahramana güç bir iş önerilir (tanımı: Güç iş, simgesi M)

Tahir ile Zühre filminde, Tahir, yarışmanın son aşamasında ülkesi için çok önemli olan sihirli topu bulma görevini yerine getirmek zorundadır. Tahir, bu hedef için arkadaşlarından ve dervişten yardım alarak Bekir'in sakladığı sihirli topun yerini bulur. Kahramana önerilen güç iş Propp'un - cesaret sınaması ve - bir şeyi getirme- şekillerinde bu filmde görülmektedir (M). Propp, masalın en önemli öğelerinden olan güç işin, bu işlevde yer aldığını, ama genel olarak kendisi üretilen işleri ele alındığı belirtmektedir. Propp (1985), diğer işlevlerin alt başlıklarını simgeleştirirken bu işlevde her birinin özel simgelerle belirtilmesi gerektiğinin altını çizse de ayrıntılara girmeden bütün durumları yaklaşık bir biçimde kümelendirmektedir. Bu durumlar; yeme ve içme sınaması, ateş sınaması, bilmece, vb. sınaması, seçme sınaması, bulunamayacak biçimde saklanmak, prensesi penceresindeyken öpmek, giriş kapısının üstünden atlamak, güç, ustalık, cesaret sınaması, sabır sınaması, bir şeyi getirme ya da üretme zorunluğu, üretme sınamasıdır.

26. Güç iş yerine getirilir (tanımı: Güç işi yerine getirme, simgesi N)

Tahir ile Zühre filminde, Tahir arkadaşlarının yardımıyla Bekir tarafından çölde bir kuleye saklanan sihirli topu bularak hükümdarın düzenlediği yarışmanın son aşamasını da yerine getirmektedir (N). Bu aşama, diğer aşamalardan daha zorludur. Bu bağlamda Propp'un bu işlev için bahsettiği önceden yerine getirme gerçekleşmemiştir. Propp (1985), güç işlerin sınama şeklinde olabileceğini bazı güç işlerin ya verilmeden önce ya da bu işleri verenlerin onlar istemeden gerçekleştirilebileceğini ve önceden yerine getirmenin (N) simgesiyle belirtilebileceğini ifade etmektedir.

27. Kahraman tanınır (tanımı: Tanıma, simgesi, Q)

Arkadaşlarıyla sihirli topu bulmak için çöldeki kuleye Bekir ve arkadaşlarıyla savaşarak ulaşan ve sihirli topu ele geçiren Tahir'in yüzünü Bekir'in adamları görmektedir. Böylece gizlenen kahramanın kimliği ortaya çıkmaktadır (Q). Propp (1985), güç işi yerine getiren kimliğini gizleyen kahramanın genellikle bu aşamada tanındığını belirtmektedir (1985).

28. Düzmece kahramanın, saldırganın ya da kötünün gerçek kimliği ortaya çıkar (tanımı: Ortaya çıkarma, simgesi Ex)

Tahir ile Zühre filminde, sihirli topu bulan Tahir ile çarpışan Bekir'in sihirli topu çaldığı ve sakladığı ortaya çıkmaktadır. Böylece öyküdeki kötülüğün sebebi olan 'saldırgan' yani Bekir'in gerçek kimliği belli olmaktadır (Ex). Propp (1985), bu işlevin bir önceki işleve bağlı olduğunu bazen yerine getirilmesi beklenen güç iş karşısında saldırganın başarısızlığa uğraması şeklinde ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir.

29. Kahraman yeni bir görünüm kazanır (tanımı: Biçim değiştirme, simgesi T)

Tahir, sihirli topu bulduktan sonra hükümdarın sarayına gelerek sihirli topu hükümdara teslim etmekte ve bu arada yüzünü açarak kendisini göstermektedir. Propp'un bu işlevde yer alan maddelerden 4. madde de bir görünüm değişimi olmasa da aldatmaya dayalı bir dönüşümden bahsetmektedir. Bu filmde, Tahir'in başarısı (T4) şeklinde simgelenmektedir. Propp (1985), bu işlevin şu 4 şekilde yerine getirilebileceğini belirtmektedir. Bunlar; 1. Kahraman doğrudan, doğruya yardımcısının büyülu eylemiyle yeni bir görünüm kazanır (T1), 2. Kahraman şahane bir saray yapar (T2), 3. Kahraman yeni giysiler giyer (T3) ve 4. Usa yatkın ve gülmeceli biçimler (T4)'dir.

30. Düzmece kahraman ya da saldırgan cezalandırılır (tanımı: Cezalandırma, simgesi U)

Tahir ile Zühre filminde, sihirli topu bulan Tahir, saraya gelerek Bekir'in yaptıklarını ve ihanetini hükümdara ve yanındakilere anlatır. Bu esnada saraya gelen Bekir, Tahir'i yaralasa da dövüşürler. Bu dövüş sonunda Tahir, Bekir'i öldürür. Böylece filmdeki saldırgan cezalandırılmış olur (U). Propp

(1985), düzmece kahramanın ya da saldırganın yok edilmesi, intihar etmesi ya da bağışlanarak kurtulabileceğini ya da karşı durumda saldırganın dövüş gibi bir eylem sonunda ölebileceğini ifade etmektedir.

31. Kahraman evlenir ve tahta çıkar (tanımı: Evlenme, simgesi Woo)

Filmin öyküsünde, Zühre, Tahir'in öldüğünü düşünerek büyücü kadından aldığı zehri içerek intihar etmektedir. Hükümdar, bu iki aşğın onların ölümde birleştiklerini söyleyerek isimlerinin ebedi olacağına dikkat çekmektedir. Bu işlev, evlilik yoluyla bir birleşmeye işaret ederken hükümdarın sözleri de bir birleşmeye işaret etmektedir. Bu yüzden bu işlevin de filmde yer aldığı söylenebilir. Bu işleve filmde rastlanılmamaktadır. Çünkü filmde, mutlu sonlu masallardan farklı olarak evlilik değil ölüm vardır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Halk hikâyeleri, bir toplumun kültürel yapı, gelenekler, tarihsel vb. unsurları gelecek nesillere aktarmada önemli yere sahip eserlerdir. Halk hikâyelerinin farklı kültürlerde şekillenmesi bu eserlerin farklı konulara değinmesine neden olmaktadır. Bu farklılıklara rağmen genel olarak hikâyelerin işlenişleri bakımından benzerlikleri bulunmaktadır. Vladimir Propp, *Masalın Biçimbilimi* adlı eserinde halk hikâyelerinin benzerliklerini belirlemiş ve bunları 31 işlev ve 7 rol altında toplamıştır. Propp, bu işlevlerle masal yapılarının işlev sıralarının aynı olacağını belirtirken bir masal yapısında tüm işlevlerin bulunamayacağını ifade etmektedir. Çalışmada incelenen *Tahir ile Zühre* (1952) filmi, Tahir ile Zühre'nin aşkının ana tema olarak ele alındığı kahramanlarının birbirine kavuşabilmek için yaptıkları fedakârlıkların anlatıldığı ve sonunda iki aşğın ölümü ile biten bir halk hikâyesidir. Bu hikâye, Türk sinemasında 2 kez filme alınmıştır. Çalışmada, Lütfi Ö. Akad'ın 1952 yılında yönettiği *Tahir ile Zühre* filmi, V. Propp'un *Masalın Biçimbilimi* adlı eserinde yer alan 31 işlev bağlamında incelenmiştir. V. Propp'un yaklaşımı, her ne kadar yazınsal türler üzerinden şekillense de bu yazınsal türlerden sinemaya uyarlanan yapılar nasıl yansıdığı bu uyarlama film örnek alınarak tespit edilmek istenmektedir. *Tahir ile Zühre* hikâyesi, Akad tarafından uyarlanan aynı adlı filmde öykünün temel dayanaklarını sunarken, sinemaya özgü bir anlatı sunmaktadır. *Tahir ile Zühre* halk hikâyesi ve bu hikâyeden uyarlanan film üzerine bir çalışma yapan Ceylan (2023), metinler arası ilişki üzerinde durarak yeniden yazım bağlamında farklı türler arasında yapının nasıl ve hangi düzeyde olduğu irdelemektedir. Ceylan çalışmasında, Tahir ile Zühre hikâyesinin tiyatro ve sinemaya uyarlanması üzerinde durmaktadır. Bu çalışmada da farklı metin türlerindeki geçişlerin sağlanabileceği fakat uyarlanmış metnin kendi özelliğine göre bir dönüşümün kaçınılmaz olduğu görülmektedir.

Propp'un masallardaki işlevlerin dizilişinin aynı olduğunu (Propp, 1985) belirtirken, filmdeki sıralamada farklılıklar görülmektedir. Sinema filmlerinin kendine özgü yapısından dolayı bu farklılık ortaya çıkmaktadır. Propp, *Masalın Biçimbilimi* eserinde işlevlerin yer değiştirmediklerinin üzerinde dursa da bu çalışmada yer değiştirdiği benzer bir durumun Süreyya Duru'nun *Keloğlan* filmiyle çözümleyen Yaylagül ve Soygüder-Baturlar çalışmasında da görülmektedir. Propp, *Masalın Biçimbilimi* eserinde masalın temel işlevlerinin belirli bir sırada ilerlediği ve değişmeyeceğini belirtse de masallardan uyarlanan filmlerde orijinal unsurların farklı şekillerde kullanılmasından dolayı işlevler yer değiştirebilmektedir. Yaylagül ve Soygüder-Baturlar'ın Süreyya Duru'nun *Keloğlan* filmi ile ilgili yaptıkları ve Propp'un yapısalcı analiz metodunu kullandıkları çalışmada, işlevlerin yer değiştirmesinin "Çözümlenen film bir masalın senaryolaştırılmış halidir" (2019) sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde, Bars, *Battal Gazi Destanı* filmiyle aynı yöntemle analiz ettiği çalışmasında da, bu filmde Propp'un masal işlevlerinin sırasının değiştiğini (2014) belirtmektedir. Bu bağlamda, yapılan bu çalışma alanyazınında yer alan diğer çalışmalarda da benzer bir sonuca varıldığı görülmektedir.

Propp, yaklaşımında 7 rol belirler. Bu roller ve işlevler birbirini tamamlar şekilde şekillendirilir. Bu roller; saldırgan, başışçı, yardımcı, prenses, gönderen, kahraman ve düzmece kahramandır. Bu roller, eylem alanları ile tanımlanırken işlevlerin yerine getirilmesi için önemli bir yere sahiptirler. *Tahir ile Zühre* filminde, kahraman (Tahir), prenses (Zühre), başışçı (Derviş), yardımcı (sihirli tüy) rollerinin yanında saldırgan ve düzmece kahraman (Bekir) aynı kişi olarak sunulmaktadır. Ayrıca bu filmde kahramanı önemli bir işe yönlendiren gönderen rolü, açık bir şekilde tespit edilmemektedir. Buna göre, çalışmada incelenen uyarlama bir film olan *Tahir ile Zühre* (1952) filminde 6 rol ve 26 işlev bulunmaktadır. *Tahir ile Zühre* filminde yer alan eylem alanları ve işlevlerin simgeleri şu şekilde tablolaştırılmıştır;

Tablo 3

Tahir ile Zühre filminde yer alan eylem alanları ve işlevleri

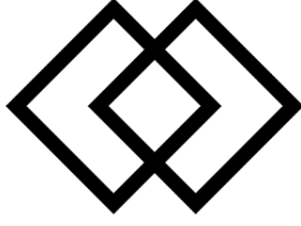
Eylem Alanı	İşlevler
1.Saldırganın (ya da kötü kişinin) eylem alanı	A, H, Pr
2.Bağışçının (ya da sağlayıcının) eylem alanı	D, F
3.Yardımcı eylem alanı	G, K, Rs, N, T
4. Prenses'in (aranılan kişinin) ve Babası'nın eylem alanı	M, J, Ex, Q, W
5. Gönderenin eylem alanı (<i>Tahir ile Zühre</i> filminde yer almamaktadır)	B
6. Kahramanın eylem alanı	C↑, E, W
7. Düzmece Kahramanın eylem alanı	C↑, olumsuz E, L

Bu filmde, 26 işlev içinde bazı işlevlerin sıralarının değiştiği tespit edilmiştir. Bu işlevler, Propp'un işlevler için belirlediği simgelerle şu şekilde; β^2 , γ , δ , ϵ , A6, a6, B5, C, $\uparrow$, D, F, G2, H2, I1, J6, K8, $\downarrow$, Rs9, O, M, N, Q, Ex, T4, U, Woo verilebilir. *Tahir ile Zühre* filminde, Propp'un *Masalın Biçimbilimi* adlı eserindeki 31 işlevden 5 tanesi yer almamaktadır. Yer almayan işlevlerin simgeleri şunlardır; ξ , D, θ , E, Pr, L. İşlevleridir. *Tahir ile Zühre* filminde tespit edilen işlevlerin bir kısmı filmin içinde sıralı olarak yer almamaktadır. Bu filmde, hem 11. ve 12. işlevler kendi aralarında hem de 14. işlevle yer değiştirirken 20. işlev, filmde 22. işlevden sonra geldiği görülmüştür. Bu durumun sinemanın kendi anlatı özelliklerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Film içerisindeki 7 rolden 6'sının ve 31 işlevden 26'sının bulunması bu filmin Vladimir Propp'un *Masalın Biçimbilim* eserinde yer alan işlevlerin büyük bir kısmını karşıladığını sonucuna varılmasına olanak sağlamaktadır. *Tahir ile Zühre* filminin anlatı yapısının Propp'un yaklaşımındaki işlevlerin büyük kısmını sağlaması halk hikayelerinin sinemaya uyarlamasında geleneksel anlatı kalıplarının kullanılmaya devam ettiğini ve böylece Propp'un yaklaşımının sadece masallarla sınırlı kalmadığını farklı yapılar da uygulanabildiği ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, uyarlama sinema filmlerinde, yazınsal türlere özgü yapıların bulunduğu ve bu işlevlerin sinema anlatısına da katkı sağladığı düşünülmektedir. Propp'un *Masalın Biçimbilimi* eserinde yer alan işlevlerin film çözümlemelerinde kullanılması ile filmlerin dramatik yapılarının ve karakter gelişimlerinin evrensel boyutları gözler önüne serilerek masal anlatısının modern biçimini anlamak sinema filmleri yoluyla kolaylaşabilir. Bu yüzden, sinema film çözümlemelerinde disiplinler arası bir anlayış çerçevesinde bu tür yapılar kullanılabilir.

5. Kaynakça

Abak, Ş. (2017). *Uyarlama yaklaşımı açısından Türk sineması* (Tez No. 462128) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Akad, L.Ö. “Tahir ile Zühre”. 1952, https://www.imdb.com/title/tt0143916/?ref_=fn_al_tt_1.E.T.adresinden 10.09.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Akad, L. Ö. (2004). *Işıklı karanlık arasında*. Türkiye İş Bankası Kültür.
- Arslantep, M. (2009). Türk romanı ve Türk sineması ilişkileri, *Marmara İletişim Dergisi* , (14), 125 - 142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/issue/447/3538>
- Aslanyürek, S. (2004). *Senaryo Kuramı* (2. Baskı). Pan.
- Bars, M.E. (2014). Vladimir Propp’un yapısal çözümleme yöntemi çerçevesinde "Battal Gazi Destanı" filminin incelenmesi". *Tarih Okulu Dergisi*, 79-97. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh467>
- Campbell, J. (2021). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* (7. baskı). (Çev. Ed. S. Gürses). İthaki.
- Ceylan, M. N. (2023). Hikâye, sinema ve çağdaş tiyatro bağlamında bir halk anlatısı: Tahir ile Zühre. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 49-65. <https://doi.org/10.21497/sefad.1313176>.
- Chatman, S. (2009). *Öykü ve Söylem Film ve Kurmacada Anlatı Yapısı* (Çev. Ed. Ö.Yaren). Deki Basım.
- Çakır, S. (2017). Yeşilçam sineması ve masal formu: Ayşecik. *Turkish Studies*, 133-150. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12300>.
- Çetin, Erus. Z. (2020). Türkiye sinemasında uyarlamalara genel bir bakış. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 36, 583 - 592. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/58073/795076>
- Çobanoğlu, Ö. (2005). *Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş* (3. baskı). Akçağ.
- Demirtaş, H. (2014). *Türk sinemasında 1960-1980 yılları arasında çizgi roman uyarlaması fantastik filmlerde erkek kahraman temsili* (Tez No. 375284) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan E. (2018). Türk sinemasında masal uyarlamaları ve Vladimir Propp’un halk masalları işlevlerinin Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler (1970) filminde çözümlemesi. *Journal of Turkish Studies*, 23, 53-63. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14215>.
- Monaco, J. (2000). *Bir Film Nasıl Okunur?* (Çev. Ed. E.Yılmaz). Oğlak.
- Onaran, A. Ş. (1994). *Türk sineması* (I. ve II. Cilt). Kitle.
- Özçalışkan, Ş. (1996). Vladimir Propp'un biçimbilimsel yaklaşımı çerçevesinde bir Keloğlan masalının incelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 59-76. <http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/4533/62334>.
- Özön, N. (1985). *Sinema uygulayımı- sanatı- tarihi*. Hil.
- Propp, V. (1985). *Masalın Biçimbilimi* (Çev. Ed. M. Rifat &, S. Rifat). Kent.
- Propp, V. *Masalların Yapısı ve İncelenmesi* (Çev. Ed. H. Gümüş). Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Sayın, A. (2005). *Türk sinemasında edebiyat uyarlamaları ve bu uyarlamaların toplumsal yapıyla etkileşimi* (Tez No. 188375) [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Scognamillo, G. (2010). *Türk sinema tarihi* (3.baskı). Kabalcı.
- Türkmen, F. (1983). *Tahir ile Zühre*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Yayalagül, L., & Soygüder-Baturlar, Ş. (2019). Süreyya Duru’nun “Keloğlan” (1971) filminin Vladimir Propp’un “Masalın Biçimbilimi”ndeki dizimsel çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *E-kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 27(1), 60-80.



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 07.12.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 09.02.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 27.02.2025
3. Hakem Rapor Tarihi: 12.04.2025
Yayına Kabul Tarihi: 22.05.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

MUHYİDDİN DERVİŞ'İN İ'RÂBU'L-KUR'AN İSİMLİ ESERİNDE AYNI İFADENİN FARKLI İ'RAB ŞEKİLLERİ VE MANAYA YANSIMASI (6. CİLDİ ÖZELİNDE)

Bekir YILDIRIM*

Öz

Bu araştırmada Suriyeli müelliflerden Muhyiddin Derviş'in İ'râbu'l Kur'an adlı eserinde aynı ifadenin farklı i'rab şekilleri ve manaya yansımaları (6. Cildi özelinde) incelenmiştir. Çalışma müellifin eserinin 6. cildinde geçen sûrelerdeki aynı ifadenin farklı i'rab yorumlarını kapsamaktadır. Kur'an'ın ilk ve son sûreleri ile ilgili farklı konularda çokça çalışma bulunmakta, fakat arada yer alan sûrelerle ilgili araştırmalar daha az olmaktadır. Bu nedenle özellikle eserin 6. cildinde yer alan sûreler tercih edilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada mezkûr ciltte yer alan Rûm ve Fussilet Sûreleri ve bunların arasındaki sûrelerde geçen aynı ifadenin farklı i'rabları tesbit edilerek örnek âyetler, konulara göre tasnif edilmiş ve tümevarımcı analize tabi tutulmuştur. Bu yöntemin kullanılmasının sebebi, adı geçen eserin 6.cildinde geçen farklı i'rab değerlendirmeleriyle ilgili somut verileri ortaya koymak, i'rabtaki çeşitliliği tesbit etmek ve âyetlerde oluşabilecek mana zenginliğini ortaya çıkarmaktır. Arapçayı diğer dillerden ayıran en önemli özelliklerden biri de i'rab olgusudur. İ'rab kelamın doğru anlaşılması için cümledeki lafızların son harekesini ortaya çıkarmaktır. Cümleyi oluşturan kelimelerin son harekeleri doğru bir şekilde söylenmediğinde mana çok farklı şekiller kazanabilmektedir. Aynı konuda farklı şekilde yorumlanan i'rab çeşitliliğini bilmek, Kur'an'ı Kerim mealleri ve tefsirlerdeki anlama dayalı farklı yorumların anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Araştırmada mezkûr eserdeki i'rab çeşitliliğinin, aynı edatın farklı yorumlarıyla ilgili zuhur eden i'rablar, cümledeki aynı yardımcı ögenin farklı değerlendirilmesiyle ortaya çıkan i'rablar, aynı cümlelerin farklı şekillerde i'rabı şeklinde tezahür ettiği görülmüştür. Araştırmaya konu olan i'rab ların farklı değerlendirilmeleri, anlamlar arasında köklü değişikliğe sebep olmasa da anlam çeşitliliği ve i'rab zenginliği oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belâğatı, İ'rabü'l-Kur'an, Muhyiddin Derviş, İ'rab.

Different I'rab Forms of the Same Expression in Muhyiddin Darwish's I'râb al-Qur'an and its Reflection on the Meaning (Specific to Volume 6)

Abstract

In this study, different forms of interpretation of the same expression and its reflection on the meaning in the work of Muhyiddin Darwish, one of the contemporary Syrian authors, titled I'râb al-Qur'an (Volume 6). The study covers different interpretations of the same expression in the suras in the 6th volume of the author's work. There are many studies on different subjects related to the first and last surahs of the Qur'an, but there are fewer studies on the surahs in between. For this reason, the suras in the 6th volume of the book were preferred. First, the different irabs of the same expression in the aforementioned volume were identified and the sample verses were classified according to the subjects. In the first part, information about the issues related to the irabs is given, while in the second part, examples related to the subject are examined and both the diversity of irabs and their reflection on the meaning are discussed. The aim is to determine the diversity in the i'rab revealed by the different i'rab evaluations in the 6th volume of the aforementioned work and to reveal the richness of meaning that may occur in the verses. In the issues related to the i'rab, the basic sources in the Arabic language have been utilized as well as contemporary sources. One of the most important features that distinguishes Arabic from other languages is the phenomenon of i'rab. I'rab is to reveal the last movement of the words in the sentence for the correct understanding of the word. When the final letters of the words that make up the sentence are not pronounced correctly. Knowing the diversity of i'rab interpreted differently on the same subject will help to understand the different interpretations based on meaning in Qur'anic translations and exegesis. The following conclusions were reached regarding the types of i'rab: 1-Different interpretations of the same preposition. 2-

* Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, bekiryildirim@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7898-794X>

I'rabs arising from different interpretations of the same auxiliary element in a sentence. 3-The i'rab of the same sentence in different ways. Although the different interpretations of the i'rabs subject to the research do not cause a radical change in meaning, they create diversity of meaning and richness of i'rabs.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, I'rab al-Qur'an, Muhyiddin Dervish, I'rab.

1. Giriş

Arap Dilinin en önemli olgularından olan i'rabı Arapça, Sami dillerinden miras almıştır. Örneğin Nebatilerde zamme ref'e, fetha nasba, kesra cer're işaret etmiştir (Semarrâî, el-Cümletü'l-Arabiyye ve'l-ma'nâ, t.y.). İ'rab, kastedilen manayı delalet için cümle içindeki lafızların sonlarındaki hareketleri netleştirmektir. Örneğin (أَكْرَمَ سَعِيدٌ أَبَاهُ/Said babasına ikramda bulundu) cümlesindeki "سَعِيدٌ" kelimesi zamme ile okunduğunda fâil konumunda fakat şu cümledeki gibi (شَكَرَ سَعِيدًا أَبُوهُ Babası Said'e teşekkür etti) kelime mansub okunduğunda mefûl konumundadır. Cümlelerin birincisinde Said zamme nedeniyle fâil, ikincisinde nasb ile mefûl konumundadır (Cinnî, t.y.).

Bazı alimler Kur'an'daki i'rab konusuna yönelik çalışmaların başlangıç sebebi olarak Tevbe Suresi 3. âyetteki "اللَّهُ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ" Allah ve resulünün müşriklerle hiçbir bağı yoktur." kelimesinin bir kişi tarafından cer ile okunmasını kabul ederler. Bu olaya tanıklık eden Ebu'l-Esved ed-Du'elî (ö. 69/688) yöneticilerden gelen teklifi de değerlendirerek K. Kerim'i harekelemeye karar vermiştir. Âyeti yanlış okuyan, okuyuşuyla Allah ve resûlünün kafirlerle ilişkisi olmadığını vurgulamak yerine Allah'ın Peygamberle de ilişkisinin olmadığını belirtmektedir. Bu durumda peygamberle müşrikler aynı kefeye konmuş olmaktadır (Dervîş, 2011). Yine Fâtır Sûresi 28. âyetdeki "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ" Kulları içinden ancak bilenler, Allah'ın büyüklüğü karşısında heyecan duyarlar." ifadesindeki Allah lafzını zamme, "الْعُلَمَاءُ" sözcüğünü fetha ile okuduğumuzda haşa Allah alimlerden korkar gibi tam aksi bir anlam ortaya çıkmaktadır. İfadelerdeki sözcükleri doğru okumak i'rabın ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir (Semarrâî, Meâni'n-Nahv, 2020).

Pek çok dilbilimciye göre cümlede yer alan sözcüklerdeki ref, fâil ve mübtedanın; nasb, mefûl ve cümlede mansub kabul edilen öğelerin, cer ise izafetin göstergesidir (Suyûtî, 1998). İ'rabın alameti hareke, harf veya hazif olabilir. Amilin sebep olduğu hareke zahiri olarak görünürse lafzî i'rab; amilin sebep olduğu hareke kelimenin sonunda açık değilse i'rab takdîrî olur (Galâyînî, 2007).

İ'rabın önemi, asıl olan mananın açıkça ortaya çıkarılmasıdır. O kullanılmazsa cümle birkaç farklı manayı içerebilir. Örneğin "مَا أَحْسَنَ زَيْدًا/Zeyd ne güzel" denildiğinde ifade taaccüp, "مَا أَحْسَنَ زَيْدًا/Zeyd iyilik yapmadı" tabiri ise nefiye, "مَا أَحْسَنَ زَيْدًا/Zeyd'in en güzel yönü nedir?" cümlesi ise soruya delalet eder. Bu cümle i'rab edilmediğinde taaccüp, nefiye; nefiy, istifhamla karışabilir. Cümledeki anlam kargaşasını engellemek için i'rab gerekli olmaktadır (Anbârî, 1957).

İ'rabın işlevlerinden biri de anlam çeşitliliği ve zenginliği oluşturmaktır. Araştırmamıza konu olan i'rab farklılıkları manayı köklü değiştirmese de anlama zenginlik katan tarz da zuhur etmektedir. Bu nedenle Arap dili ile ilgili kitaplardan bu minvalde birden fazla örnek verilecektir.

Örnek 1: (بَكْمَ تَوْبِكَ مَصْبُوعًا/بَكْمَ تَوْبِكَ مَصْبُوعٌ) cümlesi, dil alimlerince i'rabın ihtilafıyla mananın değişeceğine örnek olarak gösterilmiştir. Kelamdaki "مَصْبُوعًا" kelimesi mansub olduğunda kelimenin konumu hal olmakta ve soru da boyalı olarak elbisenin fiyatına yönelik gerçekleşmektedir. "مَصْبُوعٌ" sözcüğü ref okunduğunda ise mahzuf mübtedanın haberine dönüşmektedir. Bu durumda cümleye "تَوْبِكَ هُوَ مَصْبُوعٌ" munfasıl zamir "هُوَ" takdir edilmektedir. İstifham, elbisenin fiyatına değil, boya ücretine yönelik olmaktadır (Harîrî, t.y.).

Örnek 2: İ'rabın önemini anlatmak için dil alimi el-Kisâî'den (ö. 189/805) şu olay aktarılır: Harun Reşid'in (786-809) yanında bir gün kadısı Ebû Yusuf (ö. 182/798) ile toplanmıştık. Ebû Yusuf

nahiv ilmini yermeye başlayınca nahvin önemini anlatmak için ona şu soruyu sordum: “İki adamdan biri “أَنَا قَاتِلٌ غُلَامِكَ”, diğeri ise “أَنَا قَاتِلٌ غُلَامِكَ” derse hangisini cezalandırırsın? Ebû Yusuf ikisini de cezalandırırım dediğinde Harun Reşid hata yaptın, nahivde bu mevzunun şöyle bir açıklaması var dedi: “İzafetsiz olan cezalandırılmaz, çünkü o sadece geleceği içerir. İzafetli olan ise geçmiş ve geleceği kapsar.” Ardından da Kehf Sûresi 23. âyette (وَلَا تَقُولَنَّ لِشَايٍ إِنْهُ فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا) geçen “فَاعِلٌ” sözcüğünü örnek gösterdi (Kuteybe, 1973).

Örnek 3: “ما صَنَعْتَ وَأَبَاكَ / ما صَنَعْتَ وَأَبَاكَ Babanla beraber ne yaptın? / Sen ve baban ne yaptın?” iki cümle arasındaki fark ilk cümledeki (أَبَا) sözcüğü cümlede mefûlû meah; diğeri cümledeki ise “صَنَعْتَ” fiilindeki (ت) zamirine atıf ve fâil konumundadır. Birincisinde baba ile yapılan bir işe yönelik soru sorulmakta; ikincisinde ise ayrı ayrı herkesin ne yaptığı araştırılmaktadır (Semarrâî, Meâni’n-Nahv, 2020).

Örnek 4: “كُنْ أُنْتُ وَزَيْدًا كَالْأَخِ / كُنْ أُنْتُ وَزَيْدًا كَالْأَخِ Sen ve Zeyd kardeş gibi olun/Sen Zeyd ile kardeş gibi ol” cümlesinde Zeyd kelimesi “أُنْتُ” zamirine atfedilirse bu durumda Zeyd de emredilenler içinde yer alır. Fakat sadece muhataba emretmek istenildiğinde ve onun Zeyd ile kardeş gibi olması arzalandığında Zeyd sözcüğü cümlede mefûlûn meah konumuna getirilir, vav harfi atıf için değil “مع” anlamını içeren vâvu’l-maiyye olur (Ensârî, 2010).

Örnek 5: “لَا تَأْكُلِ السَّمَكَ وَتَشْرَبِ اللَّبَنَ” cümlesindeki “تَشْرَبِ” fiili ref, nasb ve cezm, okunabilir. Fakat her durumda mana farklı tezahür eder. Cezm olduğunda “تَأْكُلِ” fiiline atfolunur ve nehiy ikisini de kapsar. Anlam *balık yeme! Ve süt içme* olur. Mezkûr kelime ref halinde iken vav harfi hal vav’ına dönüşmektedir. Bu durumda anlam *süt içerken balık yeme!* olur, fakat balık yemenin, süt içme vakti dışında mübah olduğuna işaret eder. Nasb ile okunduğunda ise ayrı ayrı yiyebilirsin, fakat *ikisini bir arada yeme!* anlamı ortaya çıkmaktadır (Dayf, 1947).

Konuyla ilgili şu çalışmalar tespit edilmiştir:

1-Mehmed Sıdık Özalp tarafından *Arap Dilinde İ‘rab Olgusu* isimli çalışma yapılmıştır. Araştırmada i‘rabla ilgili kavramlar ve i‘rabın önemi ele alınmıştır. Çalışmamızın ele aldığı eseri içermemektedir (Özalp, 2019).

2-Cihangîr Emîrî, Salâh Muhsin Hâzim, Muhammed Zâhir Abdu’l-Muhsin tarafından *The syntactic preferences of Mohieddin Darwish in his book "Explanation and Explanation of the Qur'an"* isimli çalışma ortaklaşa yapılmıştır. Yazarlar, müellifin İ‘râbu’l-Kur’an adlı eserindeki kendi i‘rab tercihlerini incelemişlerdir. Çalışmamızda ise konu aynı mevzunun farklı i‘rabları ve manaya yansımaları açısından ele alınmıştır (Emîrî, Hâzim, & Abdu’l-Muhsin, 2023).

Kur’an’ı Kerîm’in ilk ve son sûreleri ile ilgili farklı konularda çokça çalışma bulunmakta, fakat ortada yer alan sûrelerle ilgili araştırmalar daha azdır. Bu nedenle özellikle eserin 6. cildi tercih edilmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır: 1- Muhyiddin Derviş’in İ‘râbu’l-Kur’an’ı 6. cildinde geçen sûrelerde aynı ifadenin farklı i‘rab şekilleri hangi konularda tezahür etmektedir? 2- Aynı ifadenin farklı i‘rab şekillerinin mana değişikliğine herhangi bir yansıması var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde “gözlem, görüşme ve doküman analizi” gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır, elde edilen veriler bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada Muhyiddin Derviş’in İ‘râbu’l-Kur’an’ının 6. cildinde yer alan Rûm ve Fussilet Sûreleri ve bunların arasındaki sûrelerde geçen aynı ifadenin farklı i‘rabları tesbit edilerek örnek âyetler, i‘rab konularına göre tasnif edilmiştir. Verilerin yorumlanması içinde toplanılan bilgileri anlamlı bir yapıya kavuşturma işi olan tümevarımcı analiz

kullanılmıştır (Karataş, 2015). Bu yöntemle araştırmaya konu olan i‘rab çeşitliliğinin manada köklü bir değişiklik mi yoksa anlam çeşitliliği mi oluşturduğu ortaya konulmuştur.

2.1. Araştırma Etiği

“*Muhyiddin Derviş’in İ‘rabu’l Kur’an Adlı Eserinde Aynı İfadeinin Farklı İ‘rab Şekilleri (6. Cildi Özelinde)*” adlı bu çalışma, konuyla ilgili temel kaynaklardan yararlanıldığı gibi diğer kaynaklara da müracaat edilmiştir. Çalışmada görülen alıntılar ve atıfların verilmesinde bilimsel araştırma ve akademik etik kurallara uygun olarak hareket edilmiştir.

3. Bulgular

Muhyiddin Derviş’in İ‘rabu’l Kur’an’ı altıncı cildinde aynı konuda farklı şekilde yorumlanan i‘rabların üç ana başlık altında olduğu görülmüştür: 1- Aynı edatın farklı yorumlarıyla ilgili zuhur eden i‘rablar. 2-Cümledeki aynı yardımcı ögenin farklı değerlendirilmesiyle ilgili ortaya çıkan i‘rablar. 3- Aynı cümlelerin farklı şekillerde i‘rabı. Araştırmaya konu olan i‘rabların farklı değerlendirmeleri anlamlar arasında köklü değişikliğe sebep olmasa da anlam çeşitliliği ve i‘rab zenginliği oluşturmaktadır. Müellif genel olarak i‘rab değerlendirmelerinde i‘rab çeşitlerinin isimlerini zikretmekte, fakat ayrıntıya girmemektedir. Bazı yerlerde görüşün kime ait olduğu bildirilmekte, nadiren de olsa kendi görüşünü ortaya koymaktadır. İ‘rabların manaya yansımaları ise nadiren zikretmektedir.

3.1. Muhyiddin Derviş’in Hayatı ve İ‘rabül-Kur’an Adlı Eseri

1908 yılında Suriye’nin Hims şehrinde dünyaya gelen yazar 1983’te aynı şehirde vefat etmiştir. Temel eğitimini Hims’daki okullarda almıştır. Kur’an’la ilgili ilimlerdeki başarısıyla dikkat çekmiş ve bu ilimleri genç yaşta tamamlamıştır. Şam’da öğretmen yetiştirme için kurulan yüksek okulu bitirdikten sonra 1932 yılında eğitim bakanlığı onu öğretmen olarak atamış ve Hims’daki okullarda Arap Edebiyatı hocası olarak görev yapmıştır. 1963 yılında Suriye içinden ve dışından şair ve yazarların ilgi gösterdiği “*el-Hamâilu’l-Edebiyye/Edebi Ormanlar*” isimli dergiyi çıkarmıştır. En önemli eserleri *İ‘rabü’l-Kurân ve beyânühû, Dîvanü Diki’l-Cin* (Ortaklaşa) ve *er-Ravâdül-evâil li’ş-şî’r fi medîne Hims* şeklinde özetlenebilir. Bunların dışında çok sayıda edebi makaleleri ve şiirleri bulunmaktadır (Mülevvîhî, 2002). Yazarın, *İ‘rabul-Kur’an* isimli eseri 9 ciltten oluşmakta; âyetleri dil, tefsir, i‘rab, belağat ve esbâb-ı nüzül açısından ele almaktadır. Mezkûr eser, müellifin nahiv sarf ve belağat konularında sahip olduğu birikime de işaret etmektedir (Dervîş, 2011).

3.2. Muhyiddin Derviş’in İ‘rabu’l Kur’an Adlı Eserinin 6. Cildi Özelinde Geçen Farklı İ‘rab Konuları

Mezkûr eserde geçen i‘rab konuları genel olarak şu başlıklar altında tasnif edilebilir: 1-Aynı edatın farklı yorumlarıyla ilgili zuhur eden i‘rablar. 2-Cümledeki aynı yardımcı ögenin farklı değerlendirilmesiyle ortaya çıkan i‘rablar. 3-Aynı cümlelerin farklı şekillerde i‘rabı. Önce edatların farklı yorumlanmasıyla ortaya çıkan i‘rab çeşitliliği ele alınacaktır.

3.2.1. Fe Harfi ve Çeşitleri

Fe harfî, atıf harfî, sebebiyye, el-fâu’r-rabita li cevâbi’ş-şart, el-fâu’r-rabita li cevâbi emmâ, el-fâu’l-isti’nâfiyye olarak kullanılır (Antâkî, t.y.). Konumuzla ilgili i‘rablarda fe harfî, atıf ve sebebiyye fâsı şeklinde geldiği için sadece bu iki bölüm hakkında bilgi verilecektir.

3.2.1.1. Atıf Fesi

“Fe” harfi atıf olduğunda tertip ve takip içerir. Örneğin (جاء زيد فعمُر/Zeyd ve Amr geldi) cümlesinde “fe” atıf harfî nedeniyle Amr’ın gelişi Zeyd’den sonra olduğuna hükmedilebilmektedir. Ancak Amr’ın gelişinde fasıla olmadığı, onun kısa bir süre içinde geldiği anlaşılır (Ensârî, 2010).

3.2.1.2. Fâü's-Sebebiyye

“Fe” nin diğer bir işlevi olan sebep belirtme çoğunlukla atıf cümlelerinde görülür, tertip ve takip yerine sebebiyet içerir. Örneğin (زَنِى فَرَجَمَ) *Zina yaptı bu nedenle recmedildi*) cümlesindeki “fe” harfi sebebiyye maksatlardır ve şahsın recmedilme nedenini açıklamaktır (Ensârî, 2010). Ma’tûf ile ma’tûfun aleyh arasında sebep-sonuç ilişkisinin olduğu durumlarda “fe” edatına başvurulur. Bazı yerlerde “fe” hem sebep hem de atıf olarak yorumlanabilir: Örneğin Bakara Sûresi 37 (فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ) âyetindeki “فَتَابَ” fiilindeki “fe” hem sebep hem de atıf olarak değerlendirilebilmektedir. Çünkü fiil arasında sebep-sonuç ve tertib vardır (Böyük, 2015). Hz. Adem’in Rabbinden birtakım kelimeler aldıktan sonra tevbe etmesi nedeniyle iki cümle arasında sebep-sonuç ilişkisi olduğu gibi, Rabbinden kelimeler aldıktan sonra tevbe etmesi de tertibe işaret etmektedir.

3.3.Vav Harfi ve Çeşitleri

Vav harfi hem kelimeleri oluşturan bir harf hem de cümleyi oluşturan sözcükler ve cümleler arasında anlam ilgisi kurma yarayan bir unsurdur. Bu anlamda vâv, cümlelerin anlamını tamamlayan ve etkileyen önemli bir edat görevi görmektedir. Hemen her cümlede kullanılabilen bu edatın, cümlede anlam ilişkisi kurma ve anlamı tamamlama işlevi gören birçok çeşidi bulunmaktadır (Tiyek, 2016).

Vav harfinin atıf, vâvü’l-isti’nâf, vâvü’l-hal, vâvü’l-mefûl meah, vâvü kasev ve vâvü rubbe ve el-vâvü’z-zâide gibi çeşitleri bulunmaktadır. Konularımızdan biri olan atıf vavı, bir şeyin benzerine atıf olunmasını sağlar. Birliktelik, tertib ve mühlet anlamlarını içerebilir. Atıf vav’ının öncesindeki ma’tûf aleyh ve sonrasındaki ma’tûf aynı i’rab konumundadır (Ensârî, Muğni’l-lebîb, 1999).

3.3.1.Vâvü’l-İsti’nâfiyye

Mütেকellimin söylemediği takdir edilmiş bir soruya yanıt gibi zikredilen söze isti’nâf cümlesi denir (Cürçânî, 2003). Önceki cümleyle i’rab bakımından bir ortaklığının olmadığını ve mana bakımından aralarındaki bağlantının kesildiğini ve yeni bir cümlelerin başladığını bildiren bu cümlelerin başında yer alan vav ise, vâvü’l-isti’nâfiyye’dir. Bu vav, öncesi ve sonrasındaki iki cümlelerin anlam ve kalıp bakımından birbirine atfedilmesinin mümkün olmadığını göstermek için kullanılır (Zerkeşî, 2012). Bazı kaynaklarda ibtidâiyye ve isti’nâfiyye diye ayrı vav çeşidi olarak zikredilse de genellikle ortak işlevi sebebiyle ikisi bir olarak kabul edilir. Bu vav’ın cümleleri birbirinden ayırma görevi dışında manayı etkileyen somut bir karşılığı bulunmamaktadır (Tiyek, 2016).

3.3.2.Vâvü’l-Hal

Arap Dilinde fâil veya mef’ûlün lafzen durumunu açıklayan ifadeye hal denir (Cürçânî, 2003). Hal, müfred bir kelime olabileceği gibi cümle şeklinde de olabilir. Cümlelerin başında hal ile hal sahibi arasındaki bağlantıyı sağlayan vav ise vâvü’l-haliyye’dir. Hal olan cümlelerin başında yer alan bu vâv’dan sonra ya bir isim cümlesi veya bir fiil cümlesi gelir. Şayet fiil cümlesi muzari ise ister olumlu olsun ister olumsuz her iki durumda da vav kullanılmaz. Fakat vâvü’l-hal isim cümlesi olur ve sahibine bağlanan bir zamir olmazsa (جِئْتُ وَالنَّاسُ نَائِمُونَ) *İnsanlar uyurken geldim*) vav harfinin gelmesi vacip olur. Yine cümlede sahibine dönen bir zamirin olması (جاء سعيدٌ وهو راكبٌ) *Said binitli olarak geldi*) halinde vâvü’l-haliyye kullanılır. 3- Olumlu veya olumsuz cümlelerin mazi fiilli olması, sahibine dönen bir zamir içermemesi halinde vâvü’l-haliyye kullanılabilir. Yine olumlu olduğunda fiilin başına (فَدُ) ilave edilir. Örneğin (جِئْتُ وما طلعت الشمسُ) *Güneş doğmuşken geldim*) (جِئْتُ وما طلعت الشمسُ) *Güneş doğmamışken geldim*) cümleleridir (Galâyînî, 2007). Vâvü’l-hal’in tercümesine dikkat etmek gerekir. Örneğin (جاء المعلمُ ووجهه ضاحكٌ) cümlesi tercüme edilirken “Öğretmen yüzü gülerken/güler haldeyken geldi” demek yerine “Öğretmen geldi ve onun yüzü gülüyor” denilirse “و” harfi hal yerine atıf olmuş olur (Uzun & Kiraz, 2022).

3.4. “أن” En Edatı ve Anlamları

“أن” edatı iki çeşittir a- Nasbeden masdar harfi: Muzari fiili nasp eder, kendinden sonraki cümleyi örnekte olduğu gibi (وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ) Oruç tutmanız sizin için hayırlıdır) masdara dönüştürür. Mazi ve emir fiilin başına da gelebilir fakat örnekteki gibi (لَوْلَا أَنْ دَرَسْتَ لَرَسَيْتَ) / *çalışmasaydın başarısız olurdu*) fiili naspetmez. b- “أن” fiile benzer muhaffefe masdar harfi: İsmi, örnekte olduğu gibi (عَلِمَ أَنْ) (*ichinizden hastalar olacağını bildi.*) müstetir zamir olmalı, haberi de cümle gelmelidir. Burada “أن” edatından sonra takdiri bir müstetir zamir “أَنَّهُ” vardır (Antâkî, t.y.). “أن” tefsîriyye: Mü’minûn Sûresi 27. âyette olduğu gibi (فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنْ اصْنَعْ الْفُلْكَ) *Ona vahyettik yani gemiyi yapmasını*) “أن” manasına gelir. “أن” tefsiriyye olursa emir fiilin başına gelir. “أن”nin tefsiriyye kabul edilebilmesi için öncesinde ve sonrasında cümle gelmeli, önceki cümlelerin manası kavlı(dedi) anlamında olmalıdır. Yine “أن” den önce, örnekteki gibi (كَتَبْتُ إِلَيْهِ يَا أَفْعَلُ) harfi cer bulunmamalıdır (Ensârî, Muğni’l-lebîb, 1999).

3.5. Lâm ve Çeşitleri

Lâm harfinin birçok çeşidi vardır. Bunlar, harfi cer olan lâm, el-lâm li’t-ta’lîl, el-lâm lil-cuhûd, el-lâm zâide, lâmü’l’-emr, lâmü’l’-ibtida, el-lâm müzahleka, el-lâm farika, el-lâm vâkıa fî cevâbi lev, el-lâm vakia fî cevâbi’l-kasem v.b. leridir (Antâkî, t.y.). Araştırmada geçen i’rablar lâmü’l’-emr ve el-lâmü’l’-ta’lîl’i kapsadığı için sadece bunlar hakkında bilgi verilecektir.

Lâmü’l’-emr cezmeden ve talep bildiren bir harftir. Normalde örnekte olduğu gibi (لِيُفِيقَ ثَوَّ سَعَةٍ) lâm’ın harekesi esredir, fakat fe harfi, vav ve sümme edatlarından sonra gelirse harekesi sükûn olur (Ensârî, Muğni’l-lebîb, 1999). Lâmü’l’-ta’lîl ise muzari fiilin başına gelir. Bu edattan sonra açıkça gelen veya gizli bir “أن” nedeniyle fiil nasb edilir. Örneğin (جِئْتُ لِأُكْرِمَكَ/جِئْتُ لِأَنْ أَكْرِمَكَ) *Sana ikram etmek için geldim*) cümledeki “لِ” eylemin sebebinin açıklamak için kullanılmıştır (Suyûtî, 1998).

3.6. Mübteda ve Haber

İsim cümlesini oluşturan iki unsurdur. Mübteda, hakkında haber verilen öge, haber ise mübteda hakkında bilgi veren unsurdur. Mübtedanın önüne herhangi bir amil geçmediği için ona müsnedün ileyih; mübteda haberle tam hale geldiği için de habere müsned denilmiştir. İkisinin harekesi merfudur (Galâyînî, 2007).

Mübtedanın Cümlede Geliş Şekilleri: a-Mübteda (خَالِدٌ نَائِمٌ Halid uyumaktadır.) zahir isim olabilir. b-Munfasıl zamir olarak (أَنَا مُسَافِرٌ) gelebilir. c- Mübteda başına (هَلْ مِنْ كِتَابٍ عِنْدَكَ Yanında kitap var mı?) zâid harf-i cer gelebilir. d- (رُبُّ/لَوْ رَبُّ) edatları mübteda’yı cer yapar (Kiraz A. , 2023). Mübteda hakkında mahsusla haber veriliyorsa zorunlu olarak (نِعْمَ الرَّجُلُ عَلِيٌّ) hazfolunur. Cümlede Ali sözcüğü mahzuf mübtedanın haberidir. Takdir hali (هُوَ عَلِيٌّ) dūr. (Antâkî, t.y.). Mübtedanın hazfi, düşmesine delalet eden bir öge bulunduğu caizdir. Örneğin (قُلْ أَفَأَتَّبِعُكُمْ بِشَرِّ مَنْ دَلِكُمْ النَّارُ) *Şimdi size bundan daha vahim olanı haber vereyim mi? o ateştir.*) ifadesinde “النَّارُ” kelimesinden önce munfasıl zamir hazf olunmuştur. İfade (هي النار) demektir (Ensârî, Şerhu katri’n-nedâ, 2010).

Haber: Haberde asıl olan müştak ve nekra (العلم نافع) *ilim faydalıdır*) olmasıdır, fakat bazen haber (هَذَا حَجَرٌ bu taşdır) örnekteki gibi camid de olabilir. Haber, mübtedaya tekillik, tesniyelik, cemilik, müzekker ve müenneslik bakımından uyar. Haberın hazfine delalet eden bir emare varsa örnekte olduğu gibi (فَإِذَا الْأَسَدُ خَرَجْتُ فَإِذَا الْأَسَدُ) *Çıktım bir de ne göreyim aslan*) zikredilmemesi caizdir. Yani (فَإِذَا الْأَسَدُ حَاضِرٌ) *Ne göreyim aslan hazır*) demektir. Haber müfred (الْمُجْتَهِدُ مَحْمُودٌ) *Çalışkan övülmüştür*) olabilir, müfretten kastedilen cümle şeklinde gelmemesidir. Ancak kelam ikili veya cemi (الْمُجْتَهِدُونَ مَحْمُودُونَ) *Çalışkanlar övülmüşlerdir.*) olabilir. Haber cümle çeşitlerinden isim (الْعَاقِلُ خُلْفُهُ حَسَنٌ) *Akıllının ahlakı güzeldir*), fiil (الْمَجْدُ تَحْتَ عِلْمِ الْعِلْمِ) *Şeref ilmin alametidir*) şeklinde tezahür edebilir (Galâyînî, 2007).

3.7. Hal

Hal, cümlede “كَيْفَ” sorusuna cevap olarak gelen ve mansubattan olan, fâil veya mefûlün halini açıklayan cümlelerin yan unsurudur. (مَكْتُوْفًا صَرَبْتُ الْيَمَّ مَكْتُوْفًا) *hırsıza bağlı olarak vurdum*) cümlesindeki “مَكْتُوْفًا” kelimesi “الْيَمَّ” sözcüğünden haldir. Hal kabul edilen kelime müfred ise nekra olması gerekir. Fakat örnekteki gibi bazen marife gelirse (أَدْخُلُوا الْاَوَّلَ فَالْاَوَّلَ) *Birer birer giriniz*) nekraya tevil edilir. Kelamdaki hal olan “الْاَوَّلَ فَالْاَوَّلَ” sözcükleri “مُتَرَتِّبِينَ” şeklinde tevil edilmektedir (Ensârî, Şerhu katri'n-nedâ, 2010).

Hal sahibinin ise örnekteki gibi رَجَعَ الْجُنْدُ ظَافِرًا Ordu muzaffer olarak döndü) marife olması gerekir. Fakat şu durumlarda sahibü'l-hal nekra gelebilir: 1- Hal'in, sahibü'l-halden önce gelmesi. Örneğin جَانِي مُسْرِعًا مُسْتَنْجِدٌ فَأَجَدْتُهُ Yardım isteyen bana koşarak geldi bende hemen ona yardım ettim) cümlesinde “مُسْرِعًا” kelimesi hal, “مُسْتَنْجِدٌ” ise sahibü'l-haldir. Zikredilen kural gereğince sahibü'l-hal nekra gelmiştir. 2-Sahibü'l-halden önce nefiy, nehiy ve istifhamın (مَا فِي الْمَدْرَسَةِ مِنْ تَلْمِيزٍ كُسُولًا) *Okulda tembel olan öğrenci yoktur*) örnekteki gibi gelmesi. Cümlede “مَا” nefiy edatı nedeniyle sahibü'l-hal olan “تَلْمِيزٍ” sözcüğü nekra gelmiştir. 3- Sahibü'l-hal'in izafet (جَانِي صَدِيقٌ حَمِيمٌ) ve sıfatla (مَرَّتْ عَلَيْنَا سَبْعَةُ أَيَّامٍ شَدِيدَةٍ) örnekteki gibi gelmesi. 4- Bakara 259. âyet örneğindeki gibi (أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا) *Yahut evlerinin çatıları çöküp üzerine duvarları yıkılarak harap olmuş, ıssız bir kasabaya uğrayan kimsenin durumu gibi.*) hal, vavlı bir cümleden oluşursa sahibü'l-hal olan sözcük nekra olabilir. Bu âyetteki “قَرْيَةٍ” kelimesi sahibü'l-hal olmasına rağmen zikredilen kural gereği nekra gelmiştir.

Hal (قَرَأْتُ الدَّرْسَ مُجْتَهِدًا) *dersi özenli olarak okudum*) örnekteki gibi müfred şeklinde gelebilir, ayrıca cümle çeşidi olarak isim (ذَهَبَ خَالِدٌ دَمْعُهُ مُتَحَدِّرًا) *Halid gözyaşı dökerek gitti*), fiil (جَاءَ سَعِيدٌ يَرْكُضُ) *Said koşarak geldi*) ve şibih (نَظَرْتُ الْعَصْفُورَ عَلَى الْغُصْنِ) *Daldaki serçeye baktım*) şeklinde de gelebilir. Hal'in vav ile kullanılması cümlelerde olur, müfred ve şibih halinde görülmez. Yukarıda cümlelerin vav'lı hal'ine değinildiği için önce vâv'ı hâliyye'nin kullanılmaması ve iki durumda caiz olması ele alınacaktır.

1- Atıf harfinden sonra hal cümlesinin gelmesi. Örneğin Araf Sûresi 4. âyetteki “هُم قَائِلُونَ” hal cümlesi (وَكَمْ مِنْ قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ) atfından sonra geldiği için cümle vâv'ı haliyesiz kullanılmıştır. 2- Hal, Bakara Sûresi 2. âyetteki gibi (ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ) kendinden önceki cümlelerin manasını tekid ederse hal vav'ı kullanılmaz. Mezûr âyetteki “لَا رَيْبَ” hal cümlesi “الْكِتَابُ” sözcüğünün manasını pekiştirdiği için vavsız zikredilmiştir. 3- (الْأَلَا) istisna edatından sonra fiil mazi gelirse hal vav'ı terkedilir. Örneğin Hicr Sûresi 11. (وَمَا يَأْتِيهِمْ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ) âyetteki “الْأَلَا” istisna edatı nedeniyle “كَانُوا” hal cümlesi vav almamıştır. Âyetteki “هَمْ” zamiri sahibü'l-haldir. Ona dönen zamir hal cümlesindeki “كَانُوا” fiilindeki vâvü'l-cemaa'dır (Galâyînî, 2007).

3.8. Bedel

Bedel öncesinde geçen metbuuna tabi ve bizzat kastedilen şeydir. Bedelü'l-kül, bedelü'l ba'z, bedelü'l iştimâl, bedelü'l galat diye dört çeşittir (İbnü'l-Hâcib, t.y.). Bedelü'l-kül, bedelin önceki kelimeyle aynısı olma halidir. Örneğin جَاءَنِي مُحَمَّدٌ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ Muhammed Ebû Abdullah bana geldi) cümlesinde “أَبُو” kelimesi kendinden önceki “مُحَمَّدٌ” den bedeldir. Bedelü'l-ba'z: Bedelin önceki kelimenin bir bölümü olmasıdır. Örneğin، أَكَلْتُ الرِّغِيفَ ثَلَاثَةً somunun üçte birini yedim) cümledeki “ثَلَاثَةً” kelimesi “الرِّغِيفَ” sözcüğünden bedeldir. Bedelü'l iştimâl: Mübdelün minh'e tam olarak uymayan onun bir parçası da olmayan fakat mübdelün minh'in bir özelliğini bildiren (أَعْجَبَنِي زَيْدٌ عِلْمُهُ Zeyd'in ilmi hoşuma gitti) bedeldir. Cümledeki “عِلْمُهُ” sözcüğü “زَيْدٌ” in bir özelliğini bildirdiği için bedelü'l iştimâldir. Bedelü'l-galat dilin yanlışlıkla söylediği bir mübdelün minh'in (تَصَدَّقْتُ بِدِرْهَمٍ دِينَارٍ bir dinar dinarlar infak ettim) bedelidir. Mütekellim sözünde “دِرْهَمٍ” yanlışlıkla söylemiş sonra “دِينَارٍ” sözcüğüyle düzeltmiştir (Ensârî, t.y.). Bedelin özelliğini şu şekilde özetleyebiliriz:

Bedel ve mübdelün minh'in marife ve nekrallıkta mutabık olması şart değildir. Örneğin Alak Sûresi 15 ve 16. âyetlerdeki “نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ (نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ)” kelimesi önce marife, sonra nekra gelmiştir. Zahir, zahirin yerine bedel olur, önceki örnekte olduğu gibi. Zamir, zamirin yerine bedel olmaz (قُمْتَ أَنتَ وَمَرَرْتُ بِكَ) cümledeki “أَنْتَ” munfasıl zamiri bedel yerine tekid içindir. Yine zamir, zahire bedel olmaz.

İsim, isme; fiil, fiile; cümle, cümleye bedel gelebilir. İsimle ilgili durum önceki örneklerde geçtiği için fiile örnek Furkan Sûresi 68-69 (يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ وَمَنْ يُفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا) âyetlerdeki (يُضَاعَفْ) sözcüğüdür. Bu sözcük (يَلْقَى) fiilinden bedeldir. Şuarâ Sûresi 132-133. (أَمَدَّكُمْ بِأَنْعَامٍ وَبَيَّنَّ أَمَدَّكُمْ بِمَا تَعْلَمُونَ) âyetlerdeki “أَمَدَّكُمْ بِأَنْعَامٍ وَبَيَّنَّ” cümlesi “أَمَدَّكُمْ بِمَا تَعْلَمُونَ” cümlesinden bedeldir (Galâyînî, 2007).

3.9. Mefûlün Leh

Mefûl çeşitlerinden ve mansubattan olan bir sözcüktür. Zaman ve fâilde ortak olan bir olayın sebebini gösteren mastardır. Örneğin Bakara 19. âyette (يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ) geçen “حَذَرَ” kelimesi mansup bir mastardır. Kafirlerin kulaklarını tıkama sebeplerini açıklar. Âyetteki “حَذَرَ” masdarı ve “يَجْعَلُونَ” fiilinin zamanı aynı ve ikisinde de fâil kafirlerdir (Ensârî, Şerhu katri'n-nedâ, 2010). Diğer bir ifadeyle mefûlün leh, fiilin oluş sebebini bildiren mefûl çeşididir (Çörtü, 2012). Mefûlün leh'in nasbetmesi için dört tane şart vardır. 1- Masdar olması gerekir, masdar olmadığında nasp etmek caiz olmaz. Rahman 10 (وَالْأَرْضُ) âyetindeki “وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ” kelimesi lâm harfî ceri nedeniyle sebep bildirse de masdar olmadığı için nasb değildir. 2- Yine masdarın kalbi masdarlardan yani insanın iç duygularını içermesi gerekir. Masdar kalbi olmazsa (جِئْتُ الْقُرْآنَ) örnekteki gibi nasp edilmez. Çünkü “قُرْآنَ” masdarı kalbi değildir. 3- Kalbi masdarın fiille zamanda ve fâilde (جِئْتُ حُبًّا لِلْعِلْمِ) ortak olması gerekir. 4- Fiille zamanda ve fâilde ortak olan kalbi masdar niçin sorusunun (جِئْتُ رَغْبَةً لِلْعِلْمِ) cevabı olmalıdır. Bu cümlede (رَغْبَةً لِلْعِلْمِ) kısmı (لَمْ جِئْتُ) sorusunun cevabıdır (Galâyînî, 2007).

Mefûlün leh'in harf-i cer alma durumları şu şekilde özetlenebilir: 1-Masdar değilse (أَتَيْتُكَ لِحَاجَةٍ) 2-Masdar marife olursa 3 (حَضَرْتُ الْكَلْبَةَ لِلْعُلْمِ) Fiil ve mefûlün leh'in fâilleri farklı ise. Örneğin (أَكْرَمْتُ) cümlesinde fiilin faili “تُ” mütekellim zamiri iken mefûlün leh olan “إِكْرَامَ” sözcüğünün faili muhatap zamiri “كَ”dir. 4- Mefûlün leh'in oluş zamanı cümledeki fiilden farklı ise. Örneğin, (جِئْتُ الْيَوْمَ) cümlesinde fiilin zamanı “الْيَوْمَ” mefûlün leh olan “وَعْدِي” kelimesinin oluş vakti “أَمْسَ”dir (Çörtü, 2012).

3.10. Mefûlün Mutlak

Fiilin lafzî veya manasıyla ilişkili ilaveten konulmuş masdardır. (ضَرَبْتُ ضَرْبًا) cümlesindeki “ضَرْبًا” masdarı “ضَرَبَ” fiilinin nin lafzî; (قَعَدْتُ جُلُوسًا) cümlesindeki “جُلُوسًا” ise “قَعَدَ” fiilinin manevî masdarıdır (Ensârî, Şerhu katri'n-nedâ, 2010). Mefûlün mutlak ile ilgili hükümler: 1-Mansub gelir. 2- Tekid için olursa amilinden sonra zikredilir. Adedine işaret ederse önce veya sonra gelebilir. 3- Mefûlü mutlak tür ve adede işaret ederse amili bir karineye dayalı olarak hazf olunabilir. Örneğin (مَا) (جَلَسْتُ/oturmadın) denildiğinde olumlu cevap için “جَلَسَ” fiili zikredilmeden evet/uzun süre oturdum) denilebilir. Masdar-ı müekked tekid ifade ederse hazfetmek caiz değildir. Çünkü geliş gayesi manayı kuvvetlendirme içindir. (Galâyînî, 2007).

3.11. Sıfat

Sıfat, isimden sonra onun halini veya onunla ilgili halleri bildirmek için kullanılır. (جَاءَ التِّلْمِيذُ) (جَاءَ التِّلْمِيذُ) cümlesinde “الْمُجْتَهِدُ” kelimesi, öğrenci sözcüğünün halini açıklamakta; (جَاءَ الرَّجُلُ الْمُجْتَهِدُ غُلَامُهُ) cümlesinde ise “الرَّجُلُ” adam sözcüğünün vasfı açıklanmak yerine onun oğlunun hali olan çalışkanlık zikredilmiştir. Mevsuf marife olursa sıfat açıklama; nekra halinde ise tahsis ifade eder. Örneğin (جَاءَ عَلِيٌّ الْمُجْتَهِدُ) cümlesinde

çalışkan sıfatı, Ali ismiyle gelenler arasındaki kişinin netleşmesini sağlamaktadır. (صَاحِبٌ رَجُلًا عَاقِلًا akıllı adamı arkadaş edin.) cümlesinde mevsuf “رَجُلًا” nekra olduğu için sıfat “عَاقِلًا” tahsis içermekte, arkadaşlık yapma eylemi akıllı olmaya mahsus kılınmıştır. Sıfat mevsufuna marifelik, nekralık, müzekkerlik, müenneslik, tesniyelik ve cemilik bakımından uyar (Ensârî, Şerhu katri’n-nedâ, 2010).

3.12. Arapçada İ‘raba Göre Cümle Çeşitleri

Arapçada cümle i‘rab açısından iki çeşittir. İ‘rabta mahalli olan cümleler müfrede tevîl edilebilirse müfred gibi ref, nasb ve cer olabilmektedir. Örneğin (خَالِدٌ عَامِلٌ لِلْخَيْرِ) cümlesi “خَالِدٌ عَامِلٌ لِلْخَيْرِ” şeklinde ref olarak tevîl edilebilir. Cümle, müfrede tevîl edilemezse i‘rabta onun bir yeri yoktur. Örneğin (جَاءَ الَّذِي كَتَبَ) cümlesi (جَاءَ الَّذِي كَاتِبٌ) şeklinde söylenemediği için bu cümleye i‘rabta mahalli yoktur denilir. (Galâyînî, 2007).

3.12.1. İ‘rabta Mahalli Olan Cümleler

1-Haber Olan Cümle: Mübtedanın haberi ve fiile benzeyen harflerin haberi ref mahallindedir.

(الْعَلَمُ يَرْفَعُ قَدْرَ صَحْبِهِ / إِنَّ الْفَضِيلَةَ تُحِبُّ) cümlelerindeki “يَرْفَعُ قَدْرَ صَحْبِهِ” ve “تُحِبُّ” fiil cümleleri haber konumunda oldukları için mahallen merfudurlar.

2- Hal Cümlesi: Nasb mahallindedir. Örneğin Yusuf Sûresi 16. âyetteki (وَجَاؤُا آبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ) âyetteki “يَبْكُونَ” fiil cümlesi, cümlede hal mevkiinde olduğu için nasb mahallindedir.

3- Mefûlün Bih Konumundaki Cümle: Nasb mahallindedir. Örneğin Meryem Sûresi 30. (قَالَ إِنِّي) âyetindeki “إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ” isim cümlesi fiil cümlesinde mefûlün bih konumundadır.

4- Muzafun İleyh Konumundaki Cümle: Cer mahallindedir. Maide 119. (قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمُ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ) âyetindeki “يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ” fiil cümlesi “يَوْمُ” kelimesinden muzafın ileyhtir ve cer konumundadır.

5-Cezmeden Şart Edatının Cevabı Gelen Cümle: Cevap cümlesi (إِذَا) harfî veya (فَ) fücâiye ile birleşirse cezm mahallinde olur. Örneğin, Zümer Sûresi 23. âyette (وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ) şart cümlesinden sonra “(فَ) harfî gelmiştir. Rum Sûresi 36. âyette de (وَأَنْ تُصِيبَهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ) şart cümlesinin cevabı olarak (إِذَا) fücâiyeli cevap cümlesi gelmiştir. İkisinde de cümle cezm mahallindedir.

6- Sıfat Konumunda Olan Cümle: Mevsufun mahalline göre i‘rablanır, ref, nasb ve cer olabilir. Yasin Sûresi 20. (وَجَاءَ مِنْ أَقْصَا الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَى) âyetindeki “يَسْعَى” fiil cümlesi “رَجُلٌ” kelimesinin sıfatıdır. Sıfat olan cümle mevsufu nedeniyle mahallen merfu konumundadır.

7- İ‘rabtan Mahalli Olan Cümleye Tabi Olan Cümle: Metbuunun mahalline göre ref nasb ve cer olabilir. Örneğin (عَلِيٌّ يَفْرَأُ وَ يَكْتُبُ) cümlesinde “يَفْرَأُ” fiil cümlesi haber konumunda ref ve matufun aleyh, “وَ يَكْتُبُ” cümlesi önceki cümleye matuf ve ref durumundadır (Galâyînî, 2007).

3.12.2. İ‘rabtan Mahalli Olmayan Cümleler

1-Başlangıç Cümlesi: Kelamın açılışında bulunur. Örneğin, Kevser Suresi birinci âyeti (لَنَّا) (أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ).

2-İsti’nâfiyye: Söz esnasında bulunur ve öncesinden kopuk olur. Onunla yeni bir söze başlanmış olur. Bazen vav ve fâül-isti’nâfiyye ile birleşir. Örneğin Nahl Sûresi (خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ تَعَالَى عَمَّا) (يُشْرِكُونَ) üçüncü âyetdeki “تَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ” cümlesi isti’nâfi bir cümledir. Çünkü öncesinde yer ve göklerin yaratılmasından bahsedilmekte, isti’nâfi cümlede ise Allah, şirk koştukları şeyden münezzehtir denilmektedir.

3- Ta'liliyye: Söz esnasında önceki cümlelerin nedenini ifade etmek için gelir. Sebep fa'sı ile gelebilir. Örneğin cümledeki (تَمَسَّكَ بِالْفَضِيلَةِ فَإِنَّهَا زِينَةُ الْعُقَلَاءِ) ifadesi ta'liliyye cümlesidir. Çünkü fazilete tutunmanın sebebini açıklamaktadır.

4- Sıla Cümlesi: İsm-i mevsulden sonra gelen cümleye denir. Örneğin, A'lâ Sûresi 14. (فَذَاقَ أَفْلَحَ) âyetteki (تَرَكَى) fiil cümlesi "مَنْ" ism-i mevsulünden sonra geldiği için sıra cümlesidir.

5 Tefsiriyye Cümlesi: Üç çeşittir. 1-Tefsir harflerinden "أى/ أن"nin kullanılmadığı cümle. Örneğin, Saf Sûresi 10-11 (ثُمَّ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ هَلْ أَتَاكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ) âyetlerindeki (ثُمَّ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ) ifadesi *size elim bir azaptan kurtaracak ticareti göstereyim mi?* cümlesinin tefsir cümlesidir. 2- "أى" edatından sonra gelen ifade örnekte olduğu gibi "أَشْرَيْتُ إِلَيْهِ أَى أَذْهَبَ/Ona işaret ettim yani git" tefsir cümlesidir. 3- "أن" edatından sonra gelen cümle "أَنْ وَافَقْنَا/Ona yazdım yani bize gelmesini" örnekteki gibi tefsir cümlesi olabilmektedir.

6- Kasemin Cevabı Olan Cümle: Yâsîn Sûresi 2. âyetteki (إِنَّكَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ) ifadesi (وَالْقُرْآنَ الْحَكِيمَ) kaseminin cevabıdır ve i'rabı yoktur (Galâyînî, 2007).

3.13. Muhyiddin Dervîş'in İ'rabu'l Kur'an'ı Altıncı Cildinde Aynı İfadenin Farklı İ'rab Yorumları

Mezkûr eserdeki farklı i'rab değerlendirmeleri, aynı edatın farklı yorumuyla ilgili i'rablar, cümle çeşidi olarak farklı i'rablandırma ve cümledeki yardımcı öğelerle ilgili farklı i'rablar şeklinde tasnif edilebilir. Önce aynı edatın farklı yorumuyla ilgili i'rablar ele alınacaktır.

3.13.1. Aynı Edatın Farklı Yorumuyla İlgili İ'rablar

Araştırmaya konu olan âyetlerde geçen edatlardan "fe" harfî atıf, sebebiyye, fasiha ekinde gelmiş; vav harfî müste'nife ve haliyye şeklinde tezahür etmiş; lâm ise lâmu'l-emr ve lâmu't-ta'lil, şeklinde "أن" edatı ise müfessire, masdariyye veya muhaffefe olarak kullanılmıştır.

3.13.1.1. Fe Harfinin Atıf veya Sebebiyye Olduğuna Örnek

Rum Sûresi 9. âyette (وَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ) geçen (فَيَنْظُرُوا) kelimesindeki "ف" harfine atıf ve sebebiyye diyenler olmuştur (Dervîş, 2011). "Fe" atıf harfî kabul edildiğinde "يَنْظُرُوا" fiili "يَسِيرُوا" fiiline atf olunmakta, fiil bu durumda matufun aleyhdeki "لَمْ" nedeniyle meczum olmakta ve onun alameti olarak nûn harfî düşmektedir. Anlam ise *Yeryüzünde dolaşmadılar mı, onlardan öncekilerin başına ne geldiğini görmediler mi?* şeklinde tezahür etmektedir. Fakat "ف" harfî sebebiyye kabul edildiğinde (فَيَنْظُرُوا) fiili, gizli bir "أن" ile mansub konumuna dönüşmektedir. Bu şekilde mana *kendilerinden öncekilerin haline bakmak için yeryüzünde gezmediler mi?* olmaktadır. Fâ sebebiyye nedeniyle bakma fiili, yeryüzünde gezme eyleminin nedeni olmakta, gezme bir gayeye yönlendirilmekte ve muhatabın hedefli bir gezmeye yönlendirildiği söylenebilir.

3.13.1.2. Fe Harfinin Atıf veya Fasiha Olduğuna Örnekler

Örnek 1

Secde Sûresi 17 (فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مِمَّا أُخْفِيَ لَهُمْ مِنْ قُرَّةِ أَعْيُنٍ) âyetteki "ف" harfî atıf veya fasiha anlamında olabilir (Dervîş, 2011). Atıf olduğunda fe harfî başında geldiği âyeti, önceki âyetteki (وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ) cümlesine atfeder. Anlam, *verdiğimiz rızıklardan harcarlar ve onlar için ne mutluluklar saklandığını hiç kimse bilemez* olur. Fasiha değerlendirilirse mezkûr âyet "Onlar için zikredilen yüce hasletleri bildiğinde" mukadder şart cümlesinin cevabı olmaktadır (Şafîî, 2001). Matufun sebebi olan matufun aleyh hafzedildiği için bu edat fasiha diye isimlendirilmiştir. Fasiha fe'si mahzûf olan ifadeyi açıklamakta ve sebebini ortaya koymaktadır. İfadenin anlamı *verdiğimiz rızıklardan harcarlar ve yaptıklarına karşılık olarak onlar için ne mutluluklar saklandığını hiç kimse bilemez*

olmakta cümledeki “yaptıklarına karşılık olarak” ifadesi fe’nin fasîha olarak değerlendirilmesi nedeniyle ilave edilmektedir.

Örnek 2

Fussilet Sûresi 34 (وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) âyetindeki “ف” harfini sebebiye anlamında kabul edenler olmuştur. Müellif ise fe harfini fasîha olarak gördüğünü belirtmektedir. Fakat nedenini açıklamamaktadır. “فَإِذَا” ifadesindeki “fe” harfi “إِذَا دَفَعْتُ بِالَّتِي” mukadder şartın cevabıdır (Şafiî, 2001). Takdiri cümleyle kötülük iyilikle defedildiğinde ibaresi ilave edilmektedir. Fe’li cümle bir çeşit cevap cümlesi gibi olmaktadır. Fe harfi, sebebiye olduğunda ise kötülüğün iyilikle defedilme durumunda düşmanlığın yok olmasının sebebi izah edilmekte ve kötülüğü iyilikle sav emrini yerine getirme için kişi teşvik edilmektedir.

3.13.1.3. Vav Harfinin Müste’nife veya Vâvü’l-haliyye Olduğuna Örnekler

Rum Sûresi 19. âyette (يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ) geçen “و” harfi hem müste’nife hem de vâvü’l-haliyye olarak yorumlanmıştır (Derviş, 2011). Müste’nife olduğunda (وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ) ifadesi önceki cümleyle ilişkili olmamakta, müstakil yeni bir cümle teşekkül etmektedir. Müste’nife halinde anlam *ölüden diriye çıkarıyor; diriden ölüyü çıkarıyor* şeklinde iki cümle olmaktadır. “و” hal vav’ı olduğunda cümle teke düşecektir. Ayrıca i’rab açısından mahallen mansup olacaktır. Anlam olarak ise *diriden ölüyü çıkartırken ölüden diriye çıkarıyor* olacaktır. Bu durumda yapılan eylem eş zamanlı olacaktır.

3.13.1.4. “أن” Edatının Müfessira veya Masdariyye ya da Muhaffefe Olduğuna Örnekler

Örnek 1

Lokman Sûresi 12. âyetindeki (وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنْ اشْكُرْ لِلَّهِ) âyetindeki “أن” müfessira ya da masdariyye şeklinde değerlendirilmiştir. Müfessira olduğunda “أن” edatı “قلنا له” anlamında olur. Bu durumda anlam “Biz ona şükretmesini söyledik” şeklinde tezahür eder. Fakat masdar olarak yorumlandığında Sibeveyh’in şu örneğinde olduğu gibi (Ona kalkmasını yazdım/كتبت إليه أن قم) olur. Yazar “أن” edatının tefsiri anlamda yorumlanmasının daha evla olduğunu belirtmektedir (Derviş, 2011). “أن” edatı müfessira kabul edildiğinde yeni bir cümle daha ortaya çıkmakta, anlam *Lokman’a hikmeti verdik, ona Allah’a şükret dedik* şeklinde olmaktadır. Masdariye halinde ifade tek cümle olmakta ve bu bölüm mefûl konumuna dönüşmekte mana *Lokman’a Allah’a şükretme hikmetini verdik* şeklinde tezahür etmektedir.

Örnek 2

Fussilet Sûresi 14. âyetindeki (إِذْ جَاءَتْهُمْ الرُّسُلُ مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ) âyetindeki “أن” nevâsih edatlarından “إن” nin muhaffefeli halidir. Aslı (أَنَّهُ لَا تَعْبُدُوا) buradaki en edatı manayı tekid içindir. Bu durumda “لا” harfi nehiy lâmi olması sebebiyle “تَعْبُدُوا” fiili de cezm olmaktadır. Anlam da *Allahtan başkasına kesinlikle kulluk yapmayınız* şeklinde gerçekleşmektedir. Muhataplara *Allah’tan başkasına kulluk yapmayınız* nehyi yapılmaktadır. “أن” harfi masdariye kabul edilirse lâm harfi nefiy anlamı içermekte, muzari fiilde “أن” edatı nedeniyle nasb konumuna dönüşmekte, anlam ise *Allahtan başkasına kulluk yapmamanız için* olmaktadır. Bu ifadeyle muhataplara nehiy yerine; peygamberlerin geliş gayesi izah edilmektedir (Derviş, 2011).

3.13.1.5. Lâm Harfinin Lâmut-Ta’lîl veya Lâmü’l-Emr Olduğuna Örnek

Rum Sûresi 34. âyetindeki (لِيَكْفُرُوا بِمَا آتَيْنَاهُمْ فَتَمَتَّعُوا) fiilin başındaki lâm harfi, lâmut-ta’lîl veya lâmü’l-emr olabilir (Derviş, 2011). Lâmut-ta’lîl “كي” edatı gibi amel eder ve sebep anlamı içerir. Lâmut-ta’lîl’den sonra gizli bir “أن” nin varlığı nedeniyle başına geldiği muzari fiil nasp edilir. Lâmü’l-emr ise onun aksine fiili cezm eder. Âyetin başındaki lâm’ı, ta’lîl kabul ettiğimizde bu cümle önceki âyette zikredilen *bir de bakarsın ortak koşuyorlar* ifadesindeki kimselerin niçin müşrik kabul edildiğine bir

yanıt “*Verdiklerimize nankörlük ettikleri için*” olmaktadır. Mezkûr edat emir lâm’ı kabul edildiğinde ifade müstakil bir emir cümlesine dönüşmekte ve müşriklere bir süre nankörlük yapma hakkı verildiği ifade edilmektedir. Anlam “*Onlara verdiklerimizle nankörlük etsinler.*” şeklinde tezahür etmektedir.

3.13.2. Cümledeki Yardımcı Ögelerle İlgili Farklı Yorumlar

Araştırmaya konu olan âyetlerde ihtilaf edilen i‘rablar, mefûlün li eclih-hal, mefûlün li eclih veya hal ya da mefûlün bih, haber-hal, mübtada-bedel, sıfat-bedel, haber-hal, sıfat-bedel, zarf-sıfat, atıf-bedel konuları arasında olmaktadır.

3.13.2.1. Mefûlün Li Eclih veya Halle İlgili Örnekler

Örnek 1

Rum Sûresi 24. âyetteki (وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا) kelimeleri bazı alimlerce mefûlün li eclih kabul edilmiştir. Bazıları buna itiraz etmişler gerekçe olarak “يُرِيكُمُ” fiilinin fâilinin, masdarların fâillerinden farklı olduğunu söylemişlerdir. “يُرِي” fiilinin fâili Allah; “خَوْفًا وَطَمَعًا” masdarlarının fâili ise fiildeki mefûl konumunda olan “كُمُ” muttasıl zamiridir. Mezkûr masdarların mefûlün li eclih olduğunu iddia edenler ise konuya iki tür açıklama getirmişlerdir: Birincisi “يُرِيكُمُ” ifadesi “يَجْعَلُكُمْ تَرْوَنَ” anlamındadır. Bu durumda masdarlar “تَرْوَنَ” fiilinin failiyle uyumlu hale gelmektedirler. İkincisi masdarların başına hazfedilmiş bir muzafın (إِراءَة خوف وإراءَة طمع) takdir edilmesidir. Muzaf hazfedilmiş ve muzafın ileyh onun yerine geçmiştir. Mezkûr masdarları hal kabul edenler de olmuştur. Bu durumda masdarlar sahibü’l-halle uyum sağlamak için (خائفين طامعين) ism-i fâillerine tevil edilmiştir (Dervîş, 2011). Genellikle hal, sahibü’l-hale tekil ve çoğulluk bakımından uyar, fakat bazen masdar olarak da gelebilir. Bu durumda masdarlar ism-i fâil ve ism-i mefûl gibi isimlerle tevil edilir (Günday & Şahin, 2015). Masdarlar, mefûlün li eclih kabul edildiğinde şimşeğin gösterilme nedenine cevap olmakta anlam *korkma ve umutlanmanız için şimşeği size gösteren* şeklinde tezahür etmektedir. Hal kabul edildiğinde masdarlar “كُمُ” muttasıl zamirindeki muhatapların şimşeği görme durumundaki hallerine yönelik bir soruya cevap olmaktadır.

Örnek 2

Saffat Sûresi 9. âyetteki (دُحُورًا) kelimesi bir önceki âyetteki (وَيُقَذِّفُونَ مِنْ كُلِّ جَانِبٍ) cümlesinden mefûlün li eclih veya hal olabilir. Mefûlün li eclih olursa âyetteki “دُحُورًا” masdarının fâili “يُقَذِّفُونَ” fiilindeki vavü’l-cemâa’dır. İfadenin anlamı *Onlar (Şeytanlar) kovulmak için her taraftan atılırlar* olur. (دُحُورًا) sözcüğü şeytanların kovulma gerekçesine bir cevap teşkil eder. Mezkûr kelime hal kabul edildiğinde anlamı mefûle (مُدْحُورِينَ) şeklinde tevil edilmektedir. Mana *Onlar her taraftan kovularak atılırlar’a* dönüşmektedir. İfade onların nasıl atıldığına bir cevap teşkil eder. (دُحُورًا) masdarına, mefûlün mutlak diyenlerin gerekçesi ise bazen masdarın yerine müradifinin gelebilmesi nedeniyledir. (دُحُورًا) masdarı da (قَذَفَ) fiilinin müradifidir. Çünkü ikisinin anlamı da atmayı içermektedir. Bu durumda mana *onlar her taraftan şiddetli bir şekilde atılırlar* olur. (دُحُورًا) masdarı anlam açısından atılma fiilinin anlamını pekiştirmektedir (Dervîş, 2011).

3.13.2.2. Mefûlün Li Eclih veya Hal Ya da Mefûlün Bih Olması

Sebe Sûresi 13. (اعْمَلُوا آلَ دَاوُدَ شُكْرًا) âyetteki “شُكْرًا” sözcüğü mefûlün li eclih, hal veya Zemahşerî’nin (ö. 538/1144) yorumuna göre mefûlün bih olabilir (Dervîş, 2011). Buradaki “شُكْرًا” sözcüğü tevil yoluyla “اعْمَلُوا صَالِحًا لِشُكْرِ اللَّهِ” mefûlün li eclih olmakta, masdar kabul edildiğinde “اعْمَلُوا” fiili “اشكروا شكرا” anlamına tevil edilmektedir. Hal olduğunda hal sahibine aded bakımından uyması için “شُكْرًا” masdarı (شاكرين) ‘e tevil edilmektedir. Anlamı *Ey Davud ailesi şükrederek çalışınız* olacaktır. Çalışmanın nasıl olacağına bir yanıt oluşturmaktadır. Sözcük mefûlün li eclih kabul edilirse Davud peygamberin ailesinin niçin çalışması gerektiği izah edilecektir. Zemahşerî’nin dediği gibi mefûlün bih

olursa kelamın anlamı *Ey Davud ailesi şükretmeye çalışınız* olur. Kelam, Davud ailesinin ne yapmaları gerektiğine dair bir soruya cevap vermiş olmaktadır.

3.13.2. 3. Haber veya Hal Olması

Lokman Sûresi 1. âyetteki (هُدًى وَرَحْمَةً لِّلْمُحْسِنِينَ) kelimelerini kıraat alimi Hamza (ö. 156/773) ötre olarak okumuştur (Dervîş, 2011). O zaman bu kelimeler mahzûf mübtedanın haberi ve ref konumundadır. İfadenin başına “هو” zamiri (هُدًى وَرَحْمَةً هُوَ) *Kitap muhsinler için hidayet ve rahmettir.*) takdir edilmektedir. Diğer kıraatlarda ise aynı sözcükler mansub okunmaktadır. Bu durumda kelimeler hal olmaktadır. Anlam *O Muhsinlere rahmet ve hidayet olarak indirilen hikmetli kitabın ayetleridir* şeklinde tezahür etmektedir. Mezkûr kelimeler hal olduğunda kitabın bulunma sebebine bir yanıt olmakta; haber durumunda ise sadece kitabın özelliği hakkında bilgi verilmektedir.

3.13.2.4. Mübteda Ya da Bedel Olması

Ahzâb Sûresi 6. (وَأُولُوا الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَىٰ بِبَعْضٍ) âyetindeki “بَعْضُهُمْ” lafzı cümlede ikinci mübteda veya “أُولُوا” sözcüğünden bedel olabilir (Dervîş, 2011). “بَعْضُهُمْ” sözcüğü ikinci mübteda kabul edilirse cümlelerin iki tane öznesi ortaya çıkmaktadır. Bu durumda anlam, *kan bağı bulunanlar ve bazıları birbirlerine daha yakındır* şeklinde tezahür etmektedir. Bedel olduğunda “بَعْضُهُمْ” kelimesi “أُولُوا”nın bir parçası olmakta kan bağı bulunanları birbirleriyle sınırlandırmaktadır.

3.13.2.5. Sıfat Ya da Bedel Olması

Sebe Sûresi 3. (قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّي لَتَأْتِيَنَّكُمْ عَالِمٌ الْغَيْبِ) âyetindeki “عَالِمٌ” kelimesi, rab kelimesinin sıfatı veya bedeli ya da mahzûf mübtedanın haberi veya mahzûf haberin mübtedası olabilir. Mezkûr kelime mübteda kabul edilirse haberi, âyette kendinden sonra gelen “لَا يَغْرُبُ عَنْهُ” cümlesi olur (Dervîş, 2011). “عَالِمٌ” kelimesi sıfat olduğunda rab sözcüğünün gaybı bilme özelliği açıklanır. Bu sıfatla Allah dışında rab zannedilenlerin farkı ortaya konur. Bedel olduğunda “عَالِمٌ” sözcüğü “رَبِّ” kelimesinin yerine geçebileceği için onun kendisi gibi olur. İkisi de tabilerden olduğu için hareke yönünden bir fark olmaz. Ancak manada zikredilen hususlar ortaya çıkabilir. “عَالِمٌ” mübteda veya haber kabul edildiğinde harekesi zamme ve “عَالِمٌ الْغَيْبِ” ifadesi de müstakil bir cümlelerin ögesi olmaktadır.

3.13.2.6. Haber veya Bedel Olması

Örnek 1

Sebe Sûresi 15 (لَقَدْ كَانَ لِسِئًا فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّاتٍ عَنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ) âyetindeki “جَنَّاتٍ” kelimesi “آيَةٌ” sözcüğünden bedel veya mahzûf mübtedanın “الآية جنتان” haberi denilebilir (Dervîş, 2011). Mezkûr kelime bedel olduğunda âyet sözcüğünü açık hale getirmekte onun iki bahçe olduğunu belirtmektedir. İfade “*Sebelilerin yerleşim yerinde sağda ve solda iki bahçe işareti vardır.*” şeklinde olmakta ve tek cümlede toplanmaktadır. “جَنَّاتٍ” haber kabul edildiğinde yeni bir cümle daha ortaya çıkmaktadır. Anlam *âyet sağda ve solda iki bahçedir* şeklinde tezahür etmektedir.

Örnek 2

Saffat Suresi 5. âyetindeki (رَبُّ السَّمَوَاتِ) ifadesi bir önceki âyetdeki (وَاحِدٌ) kelimesinden bedel, ya da ikinci haber veya mahzûf mübtedanın haberi olabilir (Dervîş, 2011). Birinci görüş ölçü alındığında (رَبُّ) vahid kelimesiyle ilişkili olmakta, onun bir parçası veya tamamını içermektedir. İkinci haber olduğunda (إِنَّ إِلَهُكُمْ) ifadesinin haberi olmakta, ilahın başka bir özelliğine delalet etmektedir. Mahzûf mübtedanın (هُوَ) haberi olursa yeni bir cümlelerin haberi olmaktadır. Mana da bir değişiklik olmasa da sadece i‘rab çeşitlenmektedir.

3.13.2.7. Mübteda veya Haber Olması

Zümer Sûresi 1. (تَنْزِيلُ الْكِتَابِ مِنَ اللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ) âyetteki “تَنْزِيلُ” kelimesi mübteda veya mahzûf mübtedanın haberi olabilir. Haber kabul edildiğinde “هذا تنزيل” ism-i işaret takdir edilir (Dervîş, 2011). “تَنْزِيلُ” sözcüğü mübteda görüldüğünde kelimeler, kitabın indirilişi ile ilgili şüphelilere cevap olabilir. Âyetin devamında “Azîz ve hakîm olan Allah’ın katındandır” denilmesi kanıt olarak görülebilir. Mahzûf mübtedanın haberi durumunda olduğunda ise kitaba vurgu yapılmaktadır.

3.13.2.8. Sıfat veya Hal Olması

Fussilet Suresi 4. âyetteki (بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ) sözcükleri bir önceki âyetteki “قُرْآنًا” kelimesinden sıfattır. Ya da önceki âyetdeki kitap ve âyet kelimelerinden hal olabilir. Mezkûr kelimeleri sıfat kabul ettiğimizde müjdeleyici ve uyarıcı Kur’an olur ve kelimeler Kur’an’ın vasfını içerir. Hal olduğunda ise “âyetleri müjdeleyici ve korkutucu olarak açıklanan kitap” bu kelimeler kitabın halini açıklamaktadır (Dervîş, 2011).

3.15.2.9. Zarf veya Sıfat Olması

Lokman Sûresi 24. (تَمِيعُهُمْ قَلِيلًا) âyetteki “قَلِيلًا” kelimesi zarf veya mahzûf bir masdarın sıfatı olabilir. Mahzûf masdarın sıfatı olduğunda (زماناً قليلاً/ متاعاً قليلاً) şu şekilde takdir yapılabilir (Dervîş, 2011). Zarf olduğunda “قَلِيلًا” sözcüğü sadece zamanı kapsamakta, sıfat olduğunda ise hem zaman hem de herhangi bir şeyi içermektedir.

3.13.3. Cümle Çeşidi Olarak Farklı Yorumlama

Araştırmaya konu olan âyetlerdeki farklı şekilde yorumlanan aynı cümlelerin i’rabı karşımıza isti’naf, hal, sıfat cümlesi ya da bedel olarak çıkmaktadır. Cümle çeşidine göre manaya ve i’raba yansımaları olmaktadır. Aşağıda mevzu örneklerle açıklanacaktır.

3.13.3.1. Müste’nife veya Hal Cümlesine Örnekler

Örnek 1

Secde Sûresi 16. (تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا) âyetteki “يَدْعُونَ رَبَّهُمْ” cümlesi, isti’naf veya hal cümlesi olabilir (Dervîş, 2011). “يَدْعُونَ رَبَّهُمْ” yeni bir cümle olursa öncesiyle ilişkisi olmaz, müstakil bir söz olur. Anlamı *Vücutları yatak görmezler, Rablerine korku ve ümit içinde yalvarırlar* şeklinde tezahür eder. Hal kabul edildiğinde cümle nasb olur, müstakil bir cümle yerine temel cümlelerin yan unsuruna dönüşür. Anlamı “*Rablerine korku ve ümit içinde yalvararak vücutları yatak görmezler*” şeklinde olmaktadır. Mü’minlerin yataktan uzak durma esnasında nasıl davrandıkları belirtilmektedir.

Örnek 2

Ahzâb Sûresi 20. âyetteki (يَسْتَلُونَ عَنْ أَنْبَاكُمْ) cümle müste’nife veya âyetin başındaki “يَحْسُبُونَ” zamirinden haldir (Dervîş, 2011). Müste’nife olduğunda kelimeler önceki cümlelerden bağımsız yeni bir ifade olmaktadır. Hal cümlesi kabul edildiğinde âyetin (يَحْسُبُونَ الْأَحْزَابَ لَمْ يَذْهَبُوا) başındaki cümleyle ilişkilenebilir ve münafıkların Medine’yi kuşatan gruplarla ilgili nasıl bir tutum sergilediklerini (Onların haberlerini sorarak grupların gitmediklerini zannederek) ortaya koymaktadır.

Örnek 3

Zümer Sûresi 5. (خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ يُكَوِّرُ اللَّيْلَ عَلَى النَّهَارِ وَيُكَوِّرُ النَّهَارَ عَلَى اللَّيْلِ) âyetindeki “يُكَوِّرُ” cümlesi hal veya yeni bir cümle olabilir (Dervîş, 2011). İfade hal olduğunda anlam “geceyi ve gündüzü birbirine sararak gökleri ve yeri yarattı” şeklinde ortaya çıkmakta, gece ve gündüzün o anki yaratmayla ilişkili olmaktadır. Yeni bir cümle kabul edildiğinde gece ve gündüzün birbirine girmesi göklerin ve yerin yaratılmasından bağımsız bir hadise olmaktadır.

3.13.3.2. Cümlelerin Sıfat veya Hal Cümlesi Olmasına Örnek

Saffat Sûresi 45. âyetteki (يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِكَأْسٍ مِنْ مَعِينٍ) fiil cümlesi aynı sûrenin 42. âyetindeki (وَهُمْ مُكْرَمُونَ) ifadesinin sıfatı veya bir önceki âyetteki (مُنْقَابِلِينَ) kelimesinin zamirinden hal cümlesi ya da müste'nife cümlesi olabilir (Derviş, 2011). Sıfat olduğunda kaynaktan doldurulmuş dolaştırılan kadehlerle ikram olunurlar. İkramın mahiyetine bir cevap olur. Hal kabul edildiğinde *Onlara kaynaktan doldurulmuş kadehler dolaştırılırken onlar karşılıklı sedirlerde otururlar* cennetliklerin oturma anlarındaki hallerine bir yanıt olur. Müste'nife cümle olduğunda cennetliklere verilen yeni bir nimet vurgulanır.

3.13.3.3. Cümlelerin Müste'nife veya Bedel Olmasına Örnek

Rûm Sûresi 7. âyetteki (يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا) ifadesini müste'nife bir cümle görenler olmuştur, Müellif de bu düşüncenin doğru olduğunu belirttikten sonra Zemahşeri'nin konuyla ilgili farklı değerlendirmesini aktarmıştır. Müellif, mezkûr âyeti bir önceki âyetteki “لَا يَعْلَمُونَ” ifadesinden bedel olarak yorumlamıştır. Yani cümleyi, cümleye bedel yapmıştır. Önceki âyette Allah'ın vadine muhalif olmadığı, insanların çoğunun bunu bilemediği belirtilmektedir. Zemahşeri'nin bedel gördüğü âyette ise *Onlar dünyadaki zahir olanı bilirler ahireti bilemezler* denmektedir. Ona göre âyet bedel yapılmakla şu incelik ortaya konmuştur: Cahillikle dünyayı aşmayan bilgi arasında hiçbir fark yoktur (Derviş, 2011).

3.13.3.4. Cümlelerin Hal veya Bedel Olmasına Örnek

Lokman Sûresi 7. âyetteki (كَانَ فِي أُنْتِهِ وَقَرَأَ) ifadesi, “لَمْ يَسْمَعْهَا” ifadesindeki fâil “هُوَ” zamiri müstetirinden hal veya bu cümleden bedel olabilir (Derviş, 2011). İfade hal kabul edildiğinde duymama gerekçesi kulaktaki probleme bağlanmakta, bedel olduğunda ise duymamaya açıklık getirilmektedir. Çünkü hal durum bildirir, bedel açıklama ifade eder.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Muhyiddin Derviş'in İ'rabu'l Kur'an'ı altıncı cildinde aynı konuda farklı şekilde yorumlanan i'rablarla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1-Aynı edatın farklı yorumlarıyla ilgili zuhur eden i'rablar. 2-Cümledeki aynı yardımcı ögenin farklı değerlendirilmesiyle ortaya çıkan i'rablar. 3-Aynı cümlelerin farklı şekillerde i'rabı. Farklı i'rabı yapılan harflerden “fe”, atıf, sebebiyye ve fasîha; “vav” ise müste'nife ve vâvü'l-hal; “n” ise müfessere ve masdariyye; “lâm” harfi ise, emir ve sebebiyye olarak yorumlanmaktadır. Harfler delalet ettiği manaya göre kelamın anlamında ve i'rabında bazı değişiklikler yapmaktadır. Farklı i'rabı yapılan aynı cümleler, müste'nife-hal, sıfat-hal, müste'nife-bedel, hal-bedel cümleleri şeklinde değerlendirilebilmektedir. Cümle çeşitleri de türüne göre i'rab çeşitliliği ve anlama zenginlik katmaktadır. Cümlelerin yan unsurlarıyla ilgili farklı i'rab yorumları ise mefûlün li eclih-hal, mefûlün li eclih veya hal ya da mefûlün bih, haber-hal, mübteda- bedel, sıfat-bedel, haber-hal, sıfat-bedel, zarf-sıfat, atıf-bedel konuları arasında olmaktadır. Araştırmaya konu olan i'rabların farklı değerlendirmeleri anlamlar arasında köklü değişikliğe sebep olmasa da anlam çeşitliliği ve i'rab zenginliği oluşturmaktadır. Müellif genel olarak i'rab değerlendirmelerinde i'rab çeşitlerinin isimlerini zikretmekte, fakat ayrıntıya girmemektedir. Bu yöntemin nedeni olarak yazarın kitabın hacmini daha çok genişletmeye veya kitabını, genel i'rab yapmaya tahsis etmesi olduğu söylenebilir. Bazı yerlerde i'rabla ilgili değerlendirmenin kime ait olduğunu bildirmekte, fakat nadiren olsa kendi görüşünü de ortaya koymaktadır. Müellifin her yerde kendi fikrini belirtmemesi zikredilen seçeneklerin hepsini doğru kabul ettiğine yorumlanabilir. İ'rabların manaya yansımaları nadiren zikretmesinin nedeni olarak çalışmasını mana ağırlıklı yapma yerine sadece âyetlerdeki i'rabların tahliline odaklanması olduğu düşünülebilir.

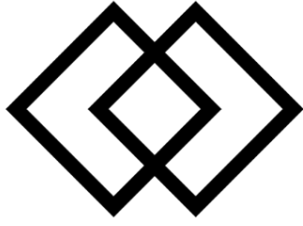
Cihangîr Emîrî vd. tarafından yapılan *The syntactic preferences of Mohieddin Darwish in his book "Explanation and Explanation of the Qur'an"* çalışmada ise Muhyiddin Dervîş'in i'rab tercihleri üzerinde durulmuş, fakat seçilen örneklem olarak Huruf-u mukatta harflerinin i'rabı, besmeledeki "ب" harf-i ceri'nin yorumu, Bakara, Âl-i İmrân ve A'raf Sûrelerinden birer âyet seçilmiştir. Sadece i'rab olarak neye delalet ettiği belirtilmiş, ancak manaya yansımaları üzerine bir değerlendirmede bulunmamıştır. Bu çalışmada ise Muhyiddin Dervîş'in görüş belirtmediği yorumlar da ele alınmış; ayrıca i'rabın anlam ayırıcı işlevleri dikkatlere sunulmuştur. Bu yönüyle araştırmamızın hem seçilen örnekler açısından hem de içerik olarak önceki çalışmalardan oldukça farklı olduğu söylenebilir.

Bu alanda araştırma yapmak isteyenlere Kur'an'da araştırılmamış bazı ifadelerin i'rablarının farklı işlevlerinin tespit edilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca bu alanda çalışma yapmak isteyenlerin Arap diliyle ilgili nahiv ilminin inceliklerine haiz olmaları sayesinde i'rab çeşitliliğini anlamalarının kolay olacağı söylenebilir. Yine i'rab çeşitliliğini bilmek, Kur'an'ı Kerîm mealleri ve tefsirlerdeki bazı farklı yorumların anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Araştırmaya konu olan eserin başka ciltleri i'rab açısından incelenebileceği gibi eserde yer alan şiirler üzerine de çalışmalar yapılabilir.

5.Kaynakça

- Anbârî, E. S. (1957). *Esrâru'l-Arabiyye*. Şam: Matbaatü't-Tergî.
- Antâkî, M. (t.y.). *el-Minhâc fî'l-kavâid ve'l-İ'rab*. Dâru's-Şarki'l-Arabî.
- Böyük, Y. (2015). "Fe" edatının Arap Dilindeki fonksiyonu. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s. 247-279. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksuifd/issue/22268/241753>
- Cinnî, O. (t.y.). *el-Hasâis*. Lübnan: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Cürcânî, S. Ş. (2003). *Kitâbü't-ta'rifât*. Dâru'n-Nefâis.
- Çörtü, M. M. (2012). *Arapça dilbilgisi nahiv*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Dayf, Ş. (1947). *er-Raddü ala'n-nühât li ibni mezâi'l-Kurtubî*. Dâru'l-Fikri'l-Arabiyyi.
- Dervîş, M. (2011). *İ'râbü'l-Kur'ani'l-Kerîm ve beyânühü*. Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- Emîrî, C., Hâzîm, S. M., & Abdu'l-Muhsin, M. Z. (2023). The syntactic preferences of Mohieddin Darwish in his book "Explanation and Explanation of the Qur'an". *Journal of Arabic Language and Literature(JALSL)*, s. 65-79. <https://journals.ajsrp.com/index.php/jalsl/article/download/6312/6006>
- Ensârî, H. (1999). *Muğni'l-lebîb*. Dâru'l-Erkâm Bin Ebi'l-Erkâm.
- Ensârî, H. (2010). *Şerhu katri'n-nedâ*. Dâru İbn Kesîr.
- Galâyînî, M. (2007). *Camîu'd-durûsi'l-Arabiyye*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Günday, H., & Şahin, Ş. (2015). *Arapça dilbilgisi nahiv bilgisi*. Alfa.
- Harîrî, M. K. (t.y.). *Dürratü'l-ğavvâs fî evhâmi'l-havâs*. Mektebetü'l-Müsennâ.
- İbnü'l-Hâcib. (t.y.). *el-Kâfiye fî ilmi'n-nahv eş-Şâfiye fî İlmi't-tasrîf ve'l-hat*. Mektebetü'l-Âdâb.
- Karataş, Z. (2015, Ocak). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, s. 62-80. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ozgubulut/129744/Sosyal_Hizmet_E_Dergi_SOSYAL_BILIMLERDE.pdf

- Kiraz, A. (2023). *Tefsîru 'l-ahâdîsi 'n-Nebeviyye beyne 'n-nahv ve 's-siyâk, dirâse tahlîliyye li 'l-esâlibi 'l-müstahdeme min kıbeli şurrâhi 'l-hadis*. Sonçağ Akademi .
- Kuteybe, M. A. (1973). *Te 'vilü 'l-müşkili 'l-Kur 'an*. Mektebetü Dâru't-Türâs.
- Mülevvîhî, A. (2002). *Beledî es-sağîru 'l-habîb Humus*. Ğurfetü't-Ticâra ve's-Sînâa.
- Özalp, M. S. (2019). Arap Dilinde i'rab olgusu. *Uludağ İlahiyat Dergisi*, s. 197-228.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/47433/562617>
- Semarrâî, F. S. (2020). *Meâni 'n-Nahv*. Beyrut: Dâru İbn Kesîr.
- Semarrâî, F. S. (t.y.). *el-Cümletü 'l-Arabîyye ve 'l-ma'nâ*. Dâru İbn Hazm.
- Suyûtî, C. (1998). *Hem 'u 'l-hevâmi 'fî şerhi cem 'i 'l-cevâmi '*. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Şafîî, A. (2001). *Tefsîru hadâiku 'r-ravhi ve 'r-reyhân*. Dâru Davki'n-Necât.
- Tiyek, F. (2016). Vav harfî ve Kur'an'ı anlamaya etkisi. *Bilimname*, s. 275-296.
<https://bilimname.erciyes.edu.tr/sayilar/201601/20160112.pdf>
- Uzun, T., & Kiraz, A. (2022). *Tercüme yapmaya çalışıyorum (Arapçadan Türkçeye- Türkçeden Arapçaya)*. Sonçağ Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zerkeşî, M. B. (2012). *el-Burhân fî ulûmi 'l-Kurân*. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.



PERSONALITY TRAITS OF COACHES ACCORDING TO THE VIEWS OF PROFESSIONAL HANDBALL PLAYERS

Gamze DAĞDEVİREN*, Aysel KIZILKAYA**, Cumaali YAVUZ***, Çetin TAN****

Abstract

The knowledge, experience, positive personality, and leadership qualities possessed by coaches are known to influence the relationships and unity among athletes. The aim of this research is to determine the personality traits of coaches according to professional handball players. The study employed a phenomenological design within a qualitative research model. Purposeful sampling was used to interview 14 professional handball players from the Elazığ Women's 1st League A group. The data were analyzed and evaluated through content analysis. The majority of participants expressed that their coaches possessed positive personality traits, had extensive technical expertise, were leaders, and were well-recognized. The coaches' competitive nature, ability to foster unity and solidarity within the team, attentiveness, compassion, and provision of both material and moral support were among the favored qualities. Athletes stated that when their coaches made mistakes, they did not harbor prejudices or negative thoughts but believed they could discuss and rectify any errors. However, being overly ambitious, irritable, restrictive, excessively planned and programmed, or overly compassionate were among the disliked characteristics of their coaches.

Keywords: Personality, Coach personality traits, Leadership.

Profesyonel Hentbol Sporcularının Görüşlerine Göre Antrenörlerinin Kişilik Özellikleri

Öz

Antrenörlerin sahip olduğu bilgi, tecrübe, olumlu kişilik ve liderlik özellikleri, sporcuların birbirleriyle olan ilişkilerini ve birlikteliklerini etkilediği bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı profesyonel hentbol sporcularına göre antrenörlerinin kişilik özelliklerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modelinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak Elazığ 1. Lig Kadınlar A grubu'nda yer alan 14 profesyonel hentbol sporcu ile görüşülmüştür. Veriler içerik analizi yapılarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu antrenörlerinin olumlu kişilik özelliklerine sahip, teknik donanımı fazla, lider, tanınır olduğunu ifade etmişlerdir. Antrenörün mücadeleci olması, takım içinde birlik ve beraberliği sağlaması, sporcularına ilgili, merhametli olması ve maddi manevi açıdan desteklemesi antrenörün sevilen özellikleri arasında yer almıştır. Sporcular antrenörleri bir hata yaptığında ön yargılı olmayıp hakkında olumsuz düşünmediklerini, bir hata varsa konuşup telafi edebileceklerini ifade etmişlerdir. Aşırı hırslı olma, sinirli olma, kısıtlayıcı olma, aşırı plan ve programlı olma, fazla merhametli olma ise antrenörlerinin hoşlanılmayan özellikleri arasında yer almıştır.

Anahtar Kelime: Kişilik, Antrenör kişilik özellikleri, Lider.

* Doktora öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Ana Bilim Dalı, gamzedag23@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-6198-4225>

** Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, ayselkizilkaya@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7980-421X>

*** Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, cyavuz@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5183-2371>

**** Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, cettan889@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1864-4472>

1. Introduction

Every individual has different attitudes and actions in response to occurring events. Despite sharing common biological structures, individuals are not alike and exhibit different attitudes towards events (Cüceloğlu, 2002). Their thoughts, emotions, and perspectives on events vary, and this difference is a result of the concept of "personality" (Burger, 2019). The term personality is used to express our feelings and thoughts about individuals, to distinguish them from one another, and to denote their characteristics (Okutan, 2010).

Personality is a form of consistent, structured relationships that individuals establish with their internal and external environments, distinguishing them from other individuals. In this definition, personality is described as "distinctive" because it refers to traits that differentiate one person from another; "consistent" because a person exhibits similar behaviors in different situations; and "a form of relationship" because it encompasses the individual's feelings and thoughts about themselves as well as others and events (Cüceloğlu, 2002).

According to Altınköprü (2003), the concept of personality influences an individual's entire life. Although it is based on many realities, it is different from and more than the sum of these realities. It is an abstract concept that represents a whole. It maintains and controls an individual's integrity. It is an organizing and unifying force, a psychological phenomenon rooted in biology and physiology (Pervin et al., 2010). The concept of personality is not fixed; while it has some unchanging parts, it is continuously evolving and changing (Gençtan, 2009).

Numerous factor analysis studies have been conducted to identify the dimensions of personality traits, and among these studies, the Five-Factor Model of personality has gained widespread acceptance. The primary reason for this is that this model has been scientifically proven to be valid and reliable in describing human personality (Hough & Ones, 2001).

When Examining the Dimensions of This Model:

a. Extraversion: Friendly, energetic, cheerful, excitement-seeking, and dominant (high score); distant, calm, introverted, preferring solitude (low score).

b. Openness: Creative, analytical, open to other views, sensitive (high score); traditional, conservative, factual, uninterested (low score).

c. Emotional Stability: Relaxed, self-confident, patient, open to criticism, stress-tolerant (high score); anxious, tense, timid (low score).

d. Agreeableness: Humble, cooperative, sincere, understanding (high score); skeptical, stubborn, competitive, cautious (low score).

e. Conscientiousness: Systematic, determined, achievement-oriented, ambitious, meticulous (high score); unplanned, procrastinating, easily distracted, disorganized (low score) (Yelboğa, 2006).

As individuals, coaches possess certain personality traits that influence their physical presence, personal and social relationships, and their ability to serve as role models for their athletes. Coaches are expected to be intelligent, have strong critical thinking skills, maintain high levels of motivation, and be honest and reliable. They should also be capable of making quick decisions, conducting thorough analyses, and possessing persuasive abilities. Furthermore, they need to continually update their knowledge in both general culture and their professional field, communicate effectively with their athletes, make rigorous and intensive training sessions enjoyable to keep their athletes motivated, and manage crises efficiently (Bensiz, 2016).

The personality of a coach is crucial for effectively managing a handball team. Their knowledge and skills aid in providing leadership to the team. Each coach has unique personality traits. The type of positive feedback athletes provide about various coaching personalities is related to the team's success over time. Coaches are constantly observed by their athletes. The coach's positive or negative behavior can be adopted by the athletes, highlighting the importance of the coach's personality traits (Ayten, 2019).

The personality traits that coaches should possess can be listed as follows;

Communication Skills and Empathy: Effective communication and empathetic interaction are essential components of a successful coach–athlete relationship. These skills foster trust and mutual understanding, which enhance athletic performance (Jowett & Cockerill, 2003). **Leadership and Motivation:** Leadership is a critical attribute of effective coaching. Coaches who demonstrate inspiring leadership and positive reinforcement can significantly impact athletes' motivation and team cohesion. **Technical Knowledge and Lifelong Learning:** An in-depth understanding of sport-specific techniques and a commitment to continuous learning are vital for coaching success. Coaches must stay updated on scientific developments and modern training methods (International Olympic Committee, 2015). **Emotional Intelligence and Self-Awareness:** High-performance coaches often exhibit strong emotional intelligence. This enables them to regulate emotions and build constructive relationships with athletes, while also responding appropriately to emotional needs (Chan & Mallett, 2011). **Flexibility and Adaptability:** Coaches must adapt to changing environments and unexpected challenges. Flexibility in strategy and decision-making is essential to team success. **Ethical Values and Sense of Fairness:** Maintaining ethical standards and treating athletes with fairness builds trust and contributes to a positive sporting environment (International Olympic Committee, 2015). **Planning and Organizational Skills:** Well-structured planning of training sessions and competition schedules supports both immediate performance and long-term athlete development (UK Coaching, 2021). **Problem-Solving and Decision-Making:** Coaches often face unpredictable scenarios during training and competition. Strategic decision-making under pressure plays a key role in athletic outcomes (Metrifit, 2022). **Continuous Learning and Development:** Coaching is a profession that demands ongoing adaptation to evolving knowledge and techniques. Effective coaches actively seek out new training methods, technologies, and scientific findings to ensure they provide the best possible guidance to their athletes (International Olympic Committee, 2015). **Team Building and Collaboration:** Effective team building requires interpersonal sensitivity, trust, and shared responsibility to improve team cohesion and performance (Jowett & Cockerill, 2003). **Self-Awareness and Personal Growth:** Highly effective coaches are aware of their strengths and weaknesses and prioritize their personal development. This commitment to growth promotes both professional and personal advancement, ultimately enabling them to become more effective leaders (UK Coaching, 2021).

In the literature, the impact of coaches' leadership styles on athletes has been explored in various sports disciplines, including handball. Studies examining how leadership behaviors affect athlete performance, motivation, and intra-team relationships show that the role of the coach is not limited to technical knowledge alone, but also involves managerial and emotional competencies. For instance, the study by Aydın and Taşmektepligil (2023) indicated that handball coaches' self-efficacy levels are positively associated with multidimensional leadership behaviors and that these characteristics vary according to variables such as age, gender, and experience. Similarly, Marques et al. (2013) emphasized that the importance Portuguese handball coaches place on social competence and communication skills is a critical factor in achieving success. Another study revealed that professional handball players value educational and supportive leadership behaviors the most (Karakuş, 2013). Moreover, an analysis of the cognitive strategies used by an experienced elite-level coach during competition showed that the coach

demonstrated high levels of mental control and situational awareness in decision-making and game management (Jowett & Timson-Katchis, 2005). These findings suggest that effective coaching in handball depends not only on tactical and technical skills but also on a strong leadership profile that reflects a multidimensional personality structure.

Today, the coaching profession encompasses multiple roles—from technical direction to psychological guidance, from crisis management to team coaching. This versatility requires that coaches be evaluated not only in terms of their knowledge and experience but also based on their personal competencies (Horn, 2008). A review of the literature reveals that there is a limited number of academic studies systematically evaluating the personality traits of coaches from the perspective of professional athletes. Specifically, profiling coaches based on athletes' personal experiences and identifying which traits contribute to improved performance point to a significant gap in both academic research and applied sports science.

In this context, identifying coaches' personality traits from the viewpoint of professional athletes is essential for understanding not only individual performance but also team dynamics, athlete commitment, and the psychological safety within the team. This research primarily aims to define coaches' personality profiles based on athletes' direct experiences and to support the existing body of theoretical knowledge with empirical findings. In particular, the results of this study may be re-evaluated in the framework of the Five-Factor Personality Theory.

Furthermore, the perceptions developed by professional athletes based on their direct experiences with coaches shed light on the athlete–coach relationship and contribute to a redefinition of effective coaching practices. However, the limited number of studies conducted in this field in Turkey especially those offering comprehensive analyses of professional athletes' perceptions of coach personality makes this research especially significant. This study aims to identify the personality traits that coaches should possess from the perspective of professional athletes and contribute to effective coaching practices, thereby offering an original perspective to the literature on sports sciences. Additionally, it will open a discussion on which personality traits are most valued by athletes and how these traits influence motivation, trust, and performance.

Therefore, this study aims to identify the personality traits that coaches should have according to professional athletes, reveal the general perceptions athletes hold about coach personality, explore which traits are considered more effective or problematic based on athletes' positive or negative experiences, examine the relationship between coach personality traits and athletes' motivation, team cohesion, and individual performance, and analyze the effects of demographic variables such as age, education, and years of experience on athletes' perceptions of coach personality. The following research questions were asked to professional athletes.

1. "What do you think about your coach?"
2. "What are your coach's leadership characteristics?"
3. "Which of your coach's qualities do you appreciate the most and why?"
4. "How do you react when your coach makes a mistake?"
5. "What are the aspects of your coach that you dislike?"

2. Method

2.1. Research Model

This research was conducted using the qualitative research method. Qualitative research is defined as an approach that emphasizes theory-building, and the study and understanding of social phenomena within their natural contexts using qualitative techniques such as observation, interviews,

and document analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, the phenomenological approach, which is one of the qualitative research designs, is used to deeply understand the subjective experiences of professional handball players regarding their coaches' personality traits.

Phenomenology focuses on how individuals make sense of their experiences and transform these into both personal and shared consciousness. In other words, phenomenology centers on individuals' perceptions, explanations, feelings, judgments, memories, meanings, and conversations about a phenomenon (Patton, 2014). In phenomenological research, data sources consist of individuals or groups who have experienced and can articulate or reflect upon the phenomenon being studied. The primary technique used for data collection in phenomenological research is the interview technique. The analytic interaction and flexibility that the interview method offers researchers are beneficial for uncovering the experiences and meanings of a phenomenon (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this context, it is aimed to express the views of professional handball players about their coaches' personality traits based on their own observations and experiences.

2.2. Study Group

In qualitative research, the diversity of participants is critically important for diversifying the findings. Differences in the demographic information of participants regarding the research topic will enrich the results and inferences of the study, contributing to a more comprehensive understanding of the topic being investigated (Seggie & Bayyurt, 2017). The sample of the study consists of 14 active athletes from the same handball team. Considering that the participants share similar social environments, training conditions, and sports experiences, a purposive sampling method known as homogeneous sampling commonly preferred in qualitative research was adopted in this study. This sampling approach allows for a more detailed analysis of interactions and shared experiences within a specific, similar group. Thus, it aims to obtain meaningful and in-depth data directly related to the research topic (Yıldırım & Şimşek, 2013). The study group consisted of 14 professional handball players from the Elazığ Women's 1st League A group. The demographic characteristics of the interviewed athletes are shown in Table 1.

Table 1

The Demographic Characteristics of the Interviewed Athletes

Variable	f	%
Age		
16–22 year	8	57.14
23–38 year	6	42.86
Total	14	100
Education		
High School Student	5	35.71
High School Graduate	3	21.43
University Student	3	21.43
University Graduate	3	21.43
Total	14	100
Duration of Making Sport		
3–7 year	4	28.58
8–12 year	5	35.71
13–15 year	5	35.71

Total	14	100
Duration of Sharing the Same Team		
3–5 year	5	35.71
7–8 year	4	28.58
12–13 year	5	35.71
Total	14	100

2.3. Data Collection Tool and Data Collection

In studies conducted using qualitative research methods, researchers collect direct information about the subject by talking directly to participants or by observing their actions and movements in the environment. In qualitative research methods, the behavior of individuals in their environments is observed and recorded through interviews with participants (Creswell, 2013). In this research, a semi-structured interview form was used to express the opinions of professional athletes about their coaches' personality traits. Interviews are one of the most common data collection methods in qualitative research. The widespread use of interviews is due to their effectiveness in obtaining information about individuals' experiences, attitudes, opinions, complaints, feelings, and beliefs (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Selecting and developing appropriate data collection tools that ensure consistency with the methodological design is critical for obtaining meaningful and accurate data (Seggie & Bayyurt, 2017). In this study, a semi-structured interview form was used to understand participants' experiences related to their coaches, consistent with the phenomenological design. In semi-structured interviews, open-ended questions are asked, and questions are directed to participants following an interview guide. Participants are expected to provide detailed information in response to the questions. The semi-structured interview form used in the research consists of two parts. The first part includes four questions related to demographic variables (age, education level, years of experience in sports, and years in the current team). The second part contains five open-ended questions aiming to explore athletes' perceptions of their coaches

The prepared semi-structured interview form was reviewed by two field experts, and necessary adjustments were made before interviewing the participants. Interviews were conducted face-to-face by the researcher with professional handball players. After giving a brief explanation about the research to the athletes participating in the interview, the questions were asked, and the answers were recorded using a voice recorder. The recorded responses were transcribed into Word format. The responses obtained from the participants were used as primary data.

2.4. Data Analysis

Qualitative analysis involves obtaining findings from data, and this process has several challenges. The primary difficulty in qualitative analysis lies in understanding the data. This involves reducing the amount of raw information, distinguishing between necessary and unnecessary information, identifying significant patterns, and conveying the essence of the data to provide a framework (Patton, 2014). The use of data obtained during the research directly affects the research results. Therefore, careful evaluation of data analyses is necessary to clearly interpret the data. The aim is to examine the data obtained during the study meaningfully. For this purpose, after transcribing the recorded audio, the data were coded to allow for meaningful analysis. Coding involves transcribing the data obtained during data collection into text, analyzing the categories in sentences, and adding terms to these categories typically based on the participants' language (Creswell, 2013). During the coding process, the researcher must consider the interview questions or the conceptual framework of the

research and continuously be aware of what they are looking for within the data (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this research, the data obtained through interviews were coded using descriptive analysis and content analysis techniques.

2.5. Validity and Reliability

As stated in many studies, determining validity and reliability in qualitative research is one of the most critical elements that enhance the quality of the research (Başkale, 2016; Golafshani, 2003; Punch, 2005; Yağar & Dökme, 2018). Guba and Lincoln (1982) emphasized the element of credibility in qualitative research when discussing validity and reliability, highlighting criteria such as credibility, dependability, confirmability, and transferability (Creswell, 2003; Houser, 2015; Merriam, 2013; Whittemore et al., 2001). Considering the prominent criteria in this research, a series of strategies were envisaged.

To ensure the validity of the research, strategies such as prolonged engagement, member checking, expert review, including quotations, and detailed description were used (Holloway & Wheeler, 1996). Firstly, as a strategy to enhance the validity of the measurement tool, national and international studies related to the subject were reviewed. The interview questions were prepared in accordance with the phenomenological research design based on the recommendations of experts in the field. Prolonged engagement, which is the most effective way to ensure credibility in qualitative research, is effective in controlling biases, establishing a relationship based on mutual trust, and obtaining accurate responses (Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011). The field observation notes (including the interviewer's observations and impressions related to the interviewee's attitudes and behaviors, the interview location, etc.) and the data obtained from prolonged interviews are criteria that enhance the validity of the study. Whether the study findings accurately reflect the participants' thoughts is understood through member checking (Holloway & Wheeler, 1996). The data presented in the research were sent to the interviewees for their approval before starting the analysis, and the expert review strategy was employed to increase the credibility of the study by examining it from various perspectives. While analyzing the views of the interviewed athletes, each athlete was given a code (e.g., K1, K2, K3...). Codes were created by grouping similar or identical expressions from the athletes' views. To support the created codes, quotations from the athletes' views were directly included.

The element that ensures reliability in qualitative research is the "clear definition of themes" that emerge from the coding process. If there is no difference in experts' interpretations of the themes, this ensures the reliability of the study. Additionally, a strategy known as "triangulation," which involves using multiple methods in data collection and having the collected data cross-check each other, was implemented, and all phases and data of the study were detailedly reported. The results obtained were correlated with the findings. Using the formula by Miles and Huberman (1994), the compliance value between researchers and experts was found to be 89%. A compliance percentage of 70% and above indicates the research is reliable. The raw data obtained in the research were stored in a manner that allows for examination by non-field experts (Miles & Huberman, 1994).

2.6. Ethics Committee Approval

Our study was approved by the Firat University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee on 01.03.2024 with the protocol number 2024/05.

3. Findings

This section is presented in five headings according to the research questions. In this part of the research, the findings and interpretations of the results of the research questions are included.

3.1. Thoughts About Coach

Participants were asked the question, "What do you think about your coach?" The participants' views are presented in Table 2 below.

Table 2

Thoughts About Coach

Theme	Code
Thoughts About Coach	Positive Personality Traits
	Good technical knowledge
	Leader
	Recognized

The participants in the study were found to have positive opinions about their coaches. Some participants highlighted their coaches' positive personality traits, while others focused on different attributes. Those emphasizing personality traits described their coaches as successful, ambitious, determined, intelligent, and constantly self-improving. Other participants emphasized the technical characteristics of their coaches, stating that they possess extensive coaching knowledge, use this knowledge professionally, are disciplined, work with dedication, and manage to use their energy effectively during training sessions to guide the team well. Being a leader and being recognized were other themes mentioned. Below are some excerpts from the participants' views on the subject.

"He's a technical person, I think he has a lot of technical knowledge. I trust his knowledge and training sessions. He is a very well-equipped coach in every way. He does not see sports and athletes solely as success-oriented but values the overall development of the athlete. He is a coach who considers and strives for what an athlete can do and how they can improve themselves outside of their sports career." P1

"He has a dominant leadership quality, reflects his characteristic traits on his behavior on the field, loves success, and is ambitious." P2

"My coach is successful, very determined, knows everything, and does what he says." P4

"I think he is a very good coach, disciplined, and knowledgeable enough, a leader competent to manage any team." P5

"He coordinates our training sessions in the best way, presents us with different training sessions every day, understands us, and can reflect his energy on us very well." P8

"He is very good and professional in the field he specializes in." P11

"I think he is a top-level coach in the region, there is no need to explain, all of Turkey knows him." P14

3.2. Leadership Qualities of Coaches

Participants were asked the question, "What are your coach's leadership qualities?" The participants' views are presented in Table 3 below.

Table 3*Leadership Qualities of Coaches*

Theme	Code
Leadership Qualities of Coaches	Effective use of technical knowledge
	Motivating the athlete
	Inspiring confidence in the athlete
	Analyzing the athlete
	Discovering talents
	Being respected by the community
	Being humane

In the research, the qualities that make coaches leaders in the eyes of the participants were stated as "effective use of technical knowledge, motivating the athlete, inspiring confidence, discovering talents, being respected, and being humane." Below are some excerpts from the participants' views on the subject.

"He is a coach who reflects his technical knowledge very well on the field. He knows exactly what he wants on the field. He is very good at directing the athlete. He sees our deficiencies and makes the right interventions at the right place and time, which shows that he is a good leader." P1

"My coach is entirely a leader for me and a coach who can show us his leadership qualities. He is very good at adapting. He is excellent at gathering the team. He is very successful in solving problems during training and matches. The words he says to us during the match (you can do it, girl, you are the captain) are supportive and motivating. He trusts us a lot, and we work hard not to let him down. His attention to us also gives us confidence. I like that he inspires confidence. I think his qualities make him a good leader. He has a very dominant leadership side. It leads him to success. He is very eager, very passionate, very successful." P2

"He is a very ambitious person and does his job very well. Because of his ambition, I have always been motivated and taken this trait as an example. His ambition to win matches has positively affected his leadership." P8

"I like his techniques during the match. He is good at analyzing people and can solve the athlete well. He can discover the talents of athletes early on. His observation skills are very good. His discipline in training is very successful, making him a good leader." P10

"First of all, he is very knowledgeable and respected by everyone. He values us and takes care of us. He is very humane, which shows that he is a good leader." P12

3.3. Admirable Qualities of the Coach

Participants were asked the question, "Which of your coach's qualities do you admire the most?" The participants' views are presented in Table 4 below.

Table 4*Admirable Qualities of the Coach*

Theme	Code
Admirable Qualities of the Coach	Being competitive
	Ensuring unity and togetherness
	Being attentive
	Being compassionate
	Being fun
	Providing both material and moral support

In the research, participants highlighted the admirable qualities of their coaches, such as being competitive, ensuring unity and togetherness in the team, being attentive to the athletes, being compassionate and helpful, being fun, and providing material and moral support to the athletes. Below are some excerpts from the participants' views on the subject.

"The quality I admire most is that he never gives up; he's very competitive. No matter what, even if it's impossible, he likes to try." P1

"I really appreciate this aspect of my coach: he covers almost all our educational expenses and sends us to courses as a team. He supports us not only in sports but also materially and morally in our education." P5

"He provides all kinds of support, both material and moral. When I encounter a problem, I go to him, and he tries to solve it. This problem could be related to education or a family matter; I consult him. He is very helpful, and his approach to us is very good. He meets all our needs, from transportation to accommodation, for those coming from afar." P9

"He is someone who works extremely hard for the success of the team, sweating and laboring all night for our well-being. The quality I admire most is his compassion." P13

"During training and matches, there are times when we have fun and times when we work hard. He is a fun coach who knows how to have fun, chats with us, and I love his laughter." P4

"Actually, I love many of his qualities. Most of all, he loves us a lot, and no matter what, he never lets us be in need. I love that he takes care of us." P12

"He has a great ability to create unity and togetherness. He keeps us all together as a family. He sees us not just as his students but as his daughters and supports us in every way. I truly believe in his love. I feel like his spiritual daughter." P2

3.4. Athletes' Reactions When the Coach Makes a Mistake

Participants were asked the question, "How do you respond when your coach makes a mistake?" The participants' views are presented in Table 5 below.

Table 5*Athletes' Reactions When the Coach Makes a Mistake*

Theme	Code
Athletes' Reactions When the Coach Makes a Mistake	Not having negative thoughts
	Not being prejudiced
	Not thinking the coach will make a mistake
	Speaking openly
	Believing the coach will make amends
	Feeling upset

Some participants expressed that when their coach makes a mistake, they do not think negatively about it, they do not approach their coach with prejudice, they do not believe their coach will make mistakes, or if they do, they believe the coach will make amends and that they can speak openly and resolve the issue. However, some participants stated that they would react and feel upset about the situation. Below are some excerpts from the participants' views on the subject:

"We also make mistakes. Our coach also makes mistakes, but we do not develop a negative attitude just because our coach makes a mistake. Moreover, if there is any mistake, we have the opportunity to talk about it." P1

"If our coach makes a mistake, I can openly tell him because he taught us not to be afraid of anything and to communicate it appropriately. He said no matter what, do not hesitate. Be people who stand tall against anyone, even if you make a mistake. So, if he makes a mistake, I can stand tall in front of him. I can explain the right and wrong without hesitation because I don't think he would be offended by what I say. I believe he would feel more inclined to make changes." P2

"If he makes a mistake, I won't respond to it with another mistake. After all, he is also human and can make mistakes. I do not develop a bad attitude towards him. If there is a mistake, we have the opportunity to talk to him and say, 'Coach, you made a mistake in this matter.' Coach İsmail also takes this into consideration and corrects his mistake." P3

"Everyone can make mistakes, including my coach. If he makes a mistake, no matter who it is towards, we as a team talk to him and try to correct it. Just as he tells us our mistakes, we can also tell him within the framework of respect." P5

"I have not witnessed him making a mistake before, but if such a situation occurs, I would talk to him without hesitation, listen to his ideas, and believe that he would make amends." P12

"I don't think he will make a mistake." P8

"I might react depending on the mistake he makes." P6

"I would be upset. I don't want someone who puts in so much effort for us to make a mistake." P11

3.5. Disliked Qualities of the Coach

Participants were asked the question, "What are the aspects of your coach that you dislike?" The participants' views are presented in Table 6 below.

Table 6*Disliked Qualities of the Coach*

Theme	Code
Disliked Qualities of the Coach	Being overly ambitious
	Being irritable
	Being restrictive
	Speaking loudly
	Being overly planned and programmed
	Being too compassionate

The participants in the study expressed both the positive and negative aspects of their coaches. While some participants mentioned that there are no aspects they dislike about their coaches, the majority highlighted that their coaches' overly ambitious nature is a prominent negative trait. Ambition, which is necessary for achieving goals, is a positive quality for a coach. However, excessive ambition can lead to negative consequences such as anger, stress, and raised voice tones, which can demoralize players and lead to failure rather than success. Below are some excerpts from the participants' views on this subject:

"Everything we face is due to Coach İsmail's ambition. He is very ambitious and does not like to lose. His ambition negatively affects his leadership quality. Sometimes, he sees things negatively due to his ambition, even when they are not bad." P2

"Sometimes, during matches, his ambition to win causes him to lose control. He might get red cards and go to the stands." P1

"His slight anger during matches is due to his determination and ambition. Sometimes, he might overdo it." P3

"Because he is very ambitious during matches, he can sometimes shout unintentionally. I think it's because of his ambition to achieve success." P4

"During matches, he sometimes takes out his anger on us due to his ambition. During training sessions, he might raise his voice because he wants to teach us something." P7

"One thing I dislike is his sudden outbursts during matches, shouting, and not thinking about the consequences." P1

"During matches, he can shout and get angry due to match stress. If we disagree on something, he can become aggressive. Sometimes we face injustices. He might not see things unless we warn him frequently, so we have to remind each other often." P2

"I dislike it when he gets very angry at us sometimes. He can be very restrictive and get very angry during training sessions. If we do something wrong, he might sometimes insult us, which can negatively affect our morale, but we talk it out and resolve it afterward." P5

"Sometimes, during matches, he can be too angry, which can demoralize us." P9

As seen from the statements above, participants identified the following disliked traits in their coaches: being irritable, speaking loudly, and being restrictive. These traits can lead to a decrease in morale during training sessions and failure in matches.

While compassion is expressed as an admired trait among the coaches, some athletes consider excessive compassion as a negative trait. Participants who do not want their coaches to be overly compassionate because they feel it can be taken advantage of expressed this view as follows:

"He is too compassionate. I think this is not a good trait because it is often exploited." P6

"He is very compassionate and forgives everyone. If I were in his place, I wouldn't be as compassionate." P10

Another disliked trait expressed by participants is their coaches' overly planned and programmed nature:

"I think it would be better if he were a bit more relaxed instead of being so planned and programmed." P14

"He works a lot and doesn't take time for himself. I think he is doing himself a disservice. He should be a bit more flexible and relaxed with his plans." P12

4. Discussion

The findings of this study clearly demonstrate that professional athletes perceive coaching not merely as a role requiring technical expertise, but also as one that demands strong personality traits and leadership skills. Athletes highlighted the following as desirable traits in a coach: success-oriented, determined, intelligent, continuously self-developing, technically knowledgeable, possessing leadership skills, reputable, motivational, trustworthy, respected by others, and compassionate.

Coaches who are competitive, foster unity and solidarity within the team, show genuine care and compassion towards their athletes, and provide both emotional and financial support were also appreciated. Athletes particularly emphasized the importance of effective communication and fairness in their coaches. Furthermore, they expressed that when their coach makes a mistake, they tend not to approach the situation with prejudice; instead, they believe in resolving conflicts through open dialogue and acknowledge that such issues can be rectified. On the other hand, traits such as excessive ambition, irritability, being overly controlling, excessively rigid or systematic, or being overly compassionate were listed among undesirable characteristics. These negative traits can significantly affect the quality of the relationship and communication between the athlete and the coach.

When evaluated through the lens of the Big Five personality model, the positive traits ascribed to coaches by the athletes such as leadership, motivation, trustworthiness, and effective use of technical knowledge can be associated with the dimensions of extraversion and conscientiousness. Similarly, characteristics such as being "humane," "compassionate," "fun," and "team-unifying" reflect a high level of agreeableness. Individuals high in agreeableness tend to be understanding, cooperative, and supportive, which can strengthen the coach-athlete relationship. Traits like being "solution-oriented," "talent-discovering," and "open to self-improvement" align with the openness to experience dimension, which contributes to a coach's ability to identify and develop athlete potential effectively.

Coaches have a significant impact on an athlete's development, the discovery of their talents, their ability to move in harmony as a team, experiencing the emotions of sportsmanship, competition, winning and losing, and growing as an athlete. It is observed that coaches' knowledge, experience, technical skills, professional equipment, and positive personality and leadership traits that can serve as a role model for athletes affect the harmony, communication, success, and unity of athletes within the team. Doğan (2004) emphasized that the characteristics of a coach are effective in maintaining a healthy coach-athlete relationship and achieving success. In another study, Çeyiz (2007) highlighted that coaches should have positive personality traits such as taking responsibility, supporting positive aspects,

being fair, open to criticism, empathetic, self-critical, and being a leader to establish good relationships with athletes. Therefore, in this research, questions were asked about the personality traits of the coaches who help the participants develop in handball, the leadership qualities of their coaches, the qualities they like and dislike the most among their coaches' characteristics, and how they react when their coaches make mistakes, aiming to gather data on the qualities of their coaches from the athletes' perspectives.

Looking at the demographic characteristics of the athletes interviewed in the research, it was found that they had been with the team for 3-15 years. It was concluded that being with a team for many years is important for the development of positive relationships between the athlete and the coach. In a similar study by Kirkbir et al. (2021), it was found that athletes working with their coaches for many years developed good communication with their coaches, who exhibited positive behaviors and maintained positive relationships with the athletes.

The first question asked to determine the relationships between the athletes and their coaches was about their thoughts on their coaches. The majority of participants described their coaches as successful, ambitious, determined, intelligent, constantly self-improving, possessing extensive technical knowledge, using this knowledge professionally, disciplined, working with dedication, effectively using their energy during training, and leading the team well while supporting athletes materially and morally. The research showed that coaches' extensive technical knowledge, professional equipment, leadership qualities, and positive personality traits contribute to harmony with the athletes. Similar results were found in the study by Güzel et al. (2013), where it was observed that the knowledge, professional equipment, leadership, and personality traits of football coaches enhanced communication and harmony between the coach and the athletes within the team. Similarly, Terlemez (2019) emphasized the importance of a coach's sports knowledge and exemplary behavior in leadership, highlighting the need to instill a sense of belonging and honesty in athletes.

It is known that a team's success depends more on the coach's personality traits than on the characteristics of the athletes, the team, or the environment (Karadağ, 2013). Based on the findings, it can be said that the positive personality traits of coaches (being successful, ambitious, determined, intelligent, constantly self-improving) are effective in the team's success. Studies show that coaches' knowledge, professional equipment, exemplary personality and leadership traits, and communication skills enhance communication, harmony, team unity, and success within the team (Mutlu, Akoğlu, Şentürk, Ağlönü, & Özbey, 2018; Onağ, Güzel, & Özbey, 2013; Usta, 2022).

Participants expressed that their coaches' leadership qualities are prominent. The themes that make coaches leaders in the eyes of the participants were found to be the effective use of technical knowledge, motivating the athlete, inspiring confidence, analyzing the athlete, discovering talents, being respected, and being humane. Yıldırım (2013) emphasized that athletes with a sense of confidence believe they have the physical and mental skills necessary to succeed in competitions. Therefore, in this research, athletes stated that they love their coaches for giving them confidence and consider them leaders. According to Terlemez (2019), it is important for a leader to adopt a motivating identity, consider the athlete as an individual, and provide the necessary relationship and environment. Understanding the athlete's problems, discovering their talents, contributing to their self-confidence, and striving for success within a framework of love and respect are fundamental qualities of a leader. Therefore, the principles expressed by Terlemez are similar to the themes mentioned in this research. In another study by Remzaninezhad and Keshtan (2009), it was found that the leadership qualities of football coaches are crucial for team success and harmony. Crust and Lawrence (2006) supported similar findings, stating that coaches with leadership qualities influence team unity and performance.

Yücel (2010) stated that a good coach should spend time with their athletes, know them very well, and meet their needs correctly. They should be not only a trainer but also a coach with positive personality traits who is there for their athletes during difficult times and personal issues. Furthermore, a coach should be a team leader, an example for athletes, and have a certain influence over them. Without the ability to convey their knowledge and experience, a coach cannot be successful. Therefore, a coach should continuously improve themselves, be open to changes, and maintain good and harmonious relationships with their athletes. Similar to Yücel's (2010) views, this research found that participants appreciated their coaches' qualities such as being competitive, ensuring unity and togetherness, being attentive, helpful, compassionate, fun, and supportive both materially and morally.

When athletes were asked how they react when their coaches make mistakes, some participants stated that they do not have any negative thoughts about their coaches when they make mistakes. They emphasized that their coaches are human and can make mistakes, and the important thing is to correct these mistakes. Some athletes mentioned that they do not act prejudiced when their coaches make mistakes and can easily discuss the situation with their coaches respectfully to resolve it. Some participants, however, expressed that it would upset them if a leader and competent individual makes mistakes. Some participants also stated that their coaches never make mistakes. Therefore, the research concluded that it is more important to ensure that mistakes are not repeated, lessons are learned from them, and there is an environment where coach-athlete communication can be maintained rather than focusing on the mistakes themselves. In Filiz's (2019) study titled "Preferences of Young Volleyball Players on Coach Behavior," similar results were found. Filiz found that young volleyball players prefer coaches who have good technical knowledge, encourage their development, identify and correct technical mistakes rather than coaches who simply praise and reward them.

When participants were asked about the aspects of their coaches they dislike, themes such as being overly ambitious, irritable, restrictive, speaking loudly, being overly planned and programmed, and being too compassionate emerged. While being ambitious is a positive trait necessary for success, excessive ambition can negatively impact an athlete's motivation and success. Similarly, being planned and programmed and being compassionate are positive behaviors for individuals, but being overly planned and overly compassionate can be viewed negatively by athletes. Tanrıverdi (2012) stated that the desire to win and being success-oriented can undermine moral values in sports environments and hinder fair play. Excessive ambition to win can sometimes lead to ignoring sports rules, causing coaches to exhibit aggressive, irritable, and disturbing behaviors. Another study by Güvendi and Keskin (2020) emphasized that coaches, who are responsible for all aspects of athletes' development, should appropriately motivate their athletes before, during, and after competitions. Otherwise, excessive ambition focused on winning can harm both the athlete's career and the team's success.

5. Conclusion and Recommendations

This study has made a significant contribution to the literature by revealing how professional athletes perceive their coaches' personality traits. The findings indicate that athletes' expectations of their coaches are not limited to technical competence but also include a range of interpersonal and humanistic qualities. Athletes emphasized the importance of coaches who are trustworthy, motivational, have leadership qualities, are respected by others, use their technical knowledge effectively, and possess a compassionate personality. In addition, traits such as promoting team unity, being empathetic, and having a cheerful disposition were also positively evaluated by the athletes.

On the other hand, the findings also revealed that athletes viewed certain behavioral patterns in their coaches negatively. Athletes stated that excessively ambitious, irritable, or controlling attitudes hinder effective communication and reduce motivation. Furthermore, behaviors such as speaking loudly,

being overly rigid and structured, or displaying excessive compassion were found to exert psychological pressure on athletes, thereby weakening the quality of the coach-athlete relationship. Such traits, despite a coach's technical knowledge and experience, may obstruct the development of a trust-based relationship with athletes. These findings highlight that coaching behavior directly affects not only athletic performance but also the psychological interaction between coach and athlete.

Based on the results of this study, the following recommendations can be made:

Coaching models should be restructured to emphasize not only technical success but also the quality of the relationship with athletes, leadership style, and sensitivity to individual differences.

Theoretical studies that explore not only positive leadership traits but also the impact of extreme or imbalanced behaviors should be increased; new theoretical frameworks should be developed to better understand the coach-athlete relationship.

Coach education programs should include topics such as empathy, communication, anger management, and emotional regulation alongside technical skills; these trainings should be delivered through interactive and practical methods.

Evaluation systems supported by athlete feedback should be developed to assess not only the sporting achievements of coaches but also their psychosocial contributions.

To promote balance in coaching behavior, in-service training should regularly include themes such as "effective leadership and relationship management."

In conclusion, the coach-athlete relationship is not confined to the technical aspects of training; human factors such as trust, communication, empathy, and balance play a decisive role in sustaining this relationship. Therefore, the coaching profession should be regarded as a holistic field that requires not only technical competence but also personal development, psychological awareness, and ethical sensitivity.

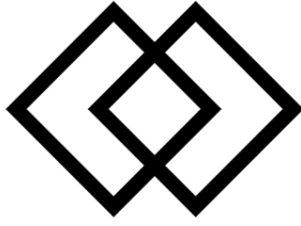
6. References

- Aydın, M., & Taşmektepligil, M. Y. (2023). Hentbol antrenörlerinin öz yeterlik düzeyleri ile çok yönlü liderlik yönelimleri üzerine bir inceleme. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 88–100. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1336903>
- Ayten, İ. (2019). *Okul sporlarında antrenör olarak yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin liderlik algıları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 570827) [Yüksek lisans tezi, Batman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başer, T. (2009). *Türkiye Basketbol Erkekler 1. Ligi'nde (Beko Basketbol Ligi) görev yapan antrenörlerin algılanan liderlik özellikleri ile gerçekte var olan liderlik özelliklerinin incelenmesi ve yeni bir model önerisi* (Tez No. 267608) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bensiz, A. (2016). *Amatör futbolcuların algılarına göre antrenörlerin liderlik özelliklerinin incelenmesi* (Tez No.448244) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burger, J. M. (2019). *Kişilik: Kuramlar ve araştırmalar* (Çev. Ed. İ. D. Ergene) (10. baskı). Kaknüs.

- Chan, J. T., & Mallett, C. J. (2011). *The value of emotional intelligence for high performance coaching. International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 315–328. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.3.315>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal.
- Crust, L., & Lawrence, I. (2006). A review of leadership in sport: Implications for football management. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 8(4). <https://www.athleticinsight.com>
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan davranışı* (4. baskı). Remzi.
- Çeyiz, S. (2007). *Adana ilinde futbol antrenörlüğü yapan bireylerin liderlik tarzlarının belirlenmesi* (Tez No. 288443) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, M. S. (2009). *Antrenör-sporcu ilişkisini etkileyen faktörler (Türkiye Hentbol 1. Lig örneği)* (Tez No. 600139) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, O. (2004). *Spor psikolojisi ders kitabı*. Cumhuriyet.
- Filiz, B. (2019). Genç voleybolcuların antrenör davranışı tercihleri. *Spor bilimleri alanında yeni ufuklar* içinde (ss. 123-145). Gece Akademi.
- Gençtan, E. (2009). *Psikanaliz ve sonrası* (24. baskı). Remzi.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597–606.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Güvendi, B., & Keskin, B. (2020). Sporcuların antrenörlerinden algıladıkları etik dışı davranış algısına göre saldırganlık ve öfke davranışlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 134-145.
- Güzel, P., Özbey, S., & Atalay Noordegraff, M. (2012). Olimpik eğitimin yaygınlaştırılmasında üniversite oyunlarının etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 296-321.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 239–267). Human Kinetics.
- Hough, L. M., & Ones, D. S. (2001). The structure, measurement, validity and use of personality variables in industrial work and organizational psychology. (Ed. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran), *Handbook of Industrial Work and Organizational Psychology, Vol. 1*, pp. 233-277. SAGE.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- International Olympic Committee. (2015). International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. *British Journal of Sports Medicine*, 49(13), 843–851. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-094962>

- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 313-331. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00011-0)
- Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social networks in sport: Parental influence on the coach-athlete relationship. *The Sport Psychologist*, 19(3), 267-287. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.3.267>
- Karadağ, D. (2013). *Yüzme antrenörlerinin bir liderlik özelliği olan iletişim becerilerinin yüzücülerin motivasyonları üzerindeki etkisi* (Tez No. 340873) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, S. (2013). A study on leadership styles of coaches of the Turkish Professional Handball League. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(2), 612-617.
- Kılınç, E. (2018). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik. *Eğitim*.
- Kırkbir, F., Zengin, S., & Aydemir, B. (2021). Elit seviyedeki taekwondo sporcularına göre antrenör davranışlarının incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(2), 66-73.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marques, A., Moreira, H., & Gonçalves, C. (2013). Handball coaches' perceptions about the value of working competences. *Journal of Physical Education and Sport*, 13(3), 409-414.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
- Metrifit. (2022). *Optimizing the benefits of athlete self-reporting measures*. <https://metrifit.com/blog/optimizing-the-benefits-of-athlete-self-reporting-measures/> Erişim Tarihi: 05.11.2024
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Mutlu, T. O., Akoğlu, H. E., Şentürk, H. E., Ağılönü, A., & Özbey, Ö. (2018). Antrenör adaylarının iletişim ve liderlik becerilerinin incelenmesi. *Spormetre*, 17(1), 167-177. <https://doi.org/10.33689/spormetre.467828>
- Okutan, E. (2010). *Kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi: Bir örnek olay incelemesi* (Tez No. 253059) (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Onağ, Z. G., Güzel, P., & Özbey, S. (2013). Futbol antrenörlerinin görüşlerine göre, takım başarısını etkileyen faktörler: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 125-145.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2010). *Kişilik: Kuramlar ve araştırmalar* (Çev. A. Diler). Kaknüs.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev. Ed. Z. Akyüz). Siyasal.
- Ramzaninezhad, R., & Keshtan, M. H. (2009). The relationship between coach's leadership styles and team cohesion in Iran football clubs professional league. *Brazilian Journal of Biomotricity*, 3(2), 111-120.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Anı.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

- Şahin, Y. (2020). *Evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkide evlilik farkındalığının rolü: Karma bir araştırma* (Tez No. 652374) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanrıverdi, H. (2012). Spor ahlakı ve şiddet. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1073-1078.
- Terlemez, M. (2019). Antrenörlerin davranış özellikleri, ilke ve çalışma yöntemleri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 19-28.
- UK Coaching. (2021). Reflective practice: Value of, issues, and developments within sports coaching. <https://www.ukcoaching.org> Erişim Tarihi: 19.12.2024
- Usta, G. (2022). *İstanbul ilindeki yüzme antrenörlerinin kişisel özellikleri ve iletişim becerilerinin incelenmesi* (Tez No.747276) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 198-206.



ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE MATEMATİK EĞİTİMİ KAYNAK KİTAPLARINDAKİ GRAFİK KONUSUNUN İNCELENMESİ¹

Betül DURSUN*-Ensar YILDIZ**

Öz

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde matematik eğitimi kaynak kitaplarındaki grafik konusunun incelenmesidir. Araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma grubunu erken çocukluk döneminde matematik eğitimi kaynak kitabı (Türkçe) olarak basılı yayımlanan 2010-2023 yılları arasındaki on bir kaynak kitap oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analiz şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada erken çocukluk döneminde kullanılabilecek grafik çeşitleri olarak; sütun, çubuk, daire, çizgi, nesne ve şekil/resim grafiklerinin tamamına yalnızca bir kaynak kitabın yer verdiği, iki kaynak kitapta ise hiçbir grafik türünden bahsedilmediği belirlenmiştir. Kaynak kitapların büyük çoğunluğunda grafiklerin kullanılabileceği konulara hiç değinilmemiştir ve grafik oluşturmak için kullanılabilecek materyal çeşitlerine ilişkin bilgileri çok az yer almaktadır. Grafik türlerinden bahseden kaynak kitaplarda sırasıyla en fazla; sütun, nesne ve şekil/resim grafiklerine yer verilirken en az daire grafiğine yer verilmiştir. Kaynak kitaplarda grafikler incelenirken çocukların matematiksel kavram gelişimine katkı sunacak olan; “-den fazla/az/çok, -daha uzun/ kısa, en daha/az, daha az/ fazla/çok, daha yüksek/ alçak, en büyük/ küçük, en çok/az, hiçbir, hepsi, bazı, birçok, aynı, -den kaç fazla/az” gibi ifadelerle kitapların büyük çoğunluğunun sınırlı olarak yer verdiği ve iki kaynak kitabın ise bu kavramları ele almadığı tespit edilmiştir. Kaynak kitaplarda grafiklerin anlaşılması için ön koşul matematik becerileri arasında yer alan; eşleme, sınıflama, gruplama, karşılaştırma, sayma ve ölçme becerilerinin tamamına yalnız bir kitapta yer verildiği, kitapların büyük çoğunluğunda bu becerilerinin bazılarında değinildiği, bir kitapta ise bu becerilerden hiç bahsedilmediği tespit edilmiştir. Kaynak kitaplarda yer alan grafik bölümlerinin tam olarak okuyucuya grafik öğretimi açısından yeterli bir bilgi sunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların çoğunda çok ciddi bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da okul öncesi öğretmenleri grafik çalışmalarını yaparken etkili ve nitelikli bir öğrenme süreci işleyememektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk dönemi, Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi, Ders kitapları, Grafik.

The Examination of the Topic of Graphs in Early Childhood Mathematics Education Resource Books

Abstract

This study aims to explore the inclusion of graphs in early childhood mathematics education resource books. The research employs document analysis as its methodology. The study group consists of eleven resource books published in Turkish between 2010 and 2023, all of which are printed materials designed for early childhood mathematics education. The data obtained were analyzed using content analysis. The findings indicate that only one resource book includes all types of graphs appropriate for early childhood education, such as column, bar, pie, line, object, and picture/shape graphs. However, two resource books do not mention any type of graph at all. Most of the books do not specify the topics where graphs can be used, and there is very little information on the materials that can be utilized to create graphs. Among the books that mention graph types, column, object, and picture/shape graphs appear most frequently, whereas pie charts are the least included. Analyzing the graphs in the books reveals that most provide only limited coverage of mathematical concepts that contribute to children's conceptual development, such as "more/less than, longer/shorter, many, same, how many more/less than." Additionally, two books do not address these concepts at all. Regarding the prerequisite mathematical skills needed to understand graphs—such as matching, classifying, grouping, comparing, counting, and measuring—only one book covers all of them. Most books mention some of these skills, while one book does not include any.

¹ Bu çalışma 03-05 Ekim 2024 tarihinde II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

* Okul Öncesi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, betul_drns88@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-7390-5870>

** Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, ensaryildiz@outlook.com.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3741-1121>

In conclusion, the sections on graphs in the analyzed resource books do not provide sufficient information for teaching graphs effectively. Most books contain significant gaps, preventing preschool teachers from implementing a high-quality learning process when engaging children in graph-related activities.

Keywords: Early childhood period, Early childhood mathematics education, Textbooks, Graph.

1. Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişim ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu bir dönemdir (Alabay, 2022; Kesicioğlu, 2019). Bu dönemde edinilen deneyimler, çocuğun yalnızca sonraki yaşamında değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişiminde de derin izler bırakmaktadır. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışlar, yetişkinlikteki kişilik özelliklerinin, alışkanlıkların, tutumların ve değer yargılarının şekillenmesinde belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır (Arı, 2003; Yıldız, 1999). Erken çocukluk döneminde çocuklar çevrelerindeki dünyayı keşfetme ve anlama sürecinde merak duygusuyla hareket etmektedir. Bu dönemde, çoğunlukla farkında olmadan matematiksel kavramlarla karşılaşmaktadır. Örneğin nesneleri sayma, karşılaştırma, gruplama ve sıralama gibi etkinlikler yoluyla çocuklar, matematiksel işlemleri informal bir şekilde öğrenmektedir. Bu süreçte çocuklar, matematiğin temel kavramlarıyla etkileşime girerek problem çözme, akıl yürütme ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmektedir. Erken yaşta bilimsel kavramlara yönelik temel farkındalık oluşturularak ileride daha karmaşık kavramların anlaşılmasına zemin hazırlanmalıdır (Barnett, 2008; Charlesworth & Lind, 2010). Bu dönemde çocuklara erken çocukluk döneminde matematikle ilgili olumlu bir tutum kazandırmak için uygun ortamlar, zengin etkinlikler ve doğru yöntemler sunmak büyük önem taşımaktadır (Klibanoff vd., 2006; Platas, 2008).

Erken çocukluk döneminde matematik eğitiminde yapılan etkinlikler, çocukların fikirlerini özgürce dile getirmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve mantıklı düşünme yeteneklerini kullanmalarına imkân tanımaktadır. Başka bir deyişle erken çocuklukta matematik eğitimi, çocuğu merkeze alan bir bakış açısıyla ele alınmaktadır (Akman, 2002; Sarama & Clements, 2009). Erken çocukluk döneminde matematik eğitiminde çocuklar, çevrelerindeki dünyayı keşfederken nesnelerin ve varlıkların ortak özelliklerini ve birbirlerinden ayrılan yönlerini fark etmektedirler. Bu farkındalık sayesinde çocuklar; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma ve gruplama yapabilmektedir (Duncan vd., 2007). Çocuklar, günlük yaşamlarında ve oyun oynarken miktar farklılıkları, nesne şekilleri gibi kavramlarla karşılaştıklarında matematik becerilerini kullanmaktadır (Harris & Petersen, 2017). Bu süreçte grafikler, çocukların veri toplama, düzenleme, analiz etme ve sunma süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2002). Özellikle grafikler matematiksel kavramları somutlaştırmakla birlikte verilerin görsel sunumu ile ilişkileri ortaya koyarak analiz ve yorum yapma imkânı sunması sayesinde çocukların öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Grafikler, çocukların matematiksel kavramları daha etkili bir şekilde öğrenmelerini desteklemek için eğitimde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, grafikler matematiği eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek çocukların matematiksel konulara olan ilgisini artırmakta ve öğrenmelerini desteklemektedir (Ginsburg, 2009).

Çocuklar, bilgileri farklı yollarla düzenleyip sunabilmekte ve özetleyebilmektedir. Bu yolların en etkililerinden biri grafik kullanmaktır (NTCM, 2000). Grafiklerin doğru bir şekilde okunması ve anlaşılması önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir (Kesicioğlu & Yıldırım-Hacııbrahimoğlu, 2015). Bu beceriler, çocukların matematiksel düşünme kapasitelerini ve problem çözme yetilerini erken yaşta güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Klibanoff vd., 2006). Grafik becerileri karmaşık olup, birden fazla beceri ve alt becerinin eşzamanlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu anlamda grafikler, disiplinler arası çalışmaları teşvik ederek farklı alanlardaki bilgilerin birbirleriyle bağlantılı

hale getirilmesine katkıda bulunmaktadır (Bannister vd., 2007). Bir grafiği yorumlamak için kullanılan beceriler, grafiği inşa etmek için gereken becerilerden farklı olabilmektedir (Sperry-Smith, 2016).

Erken çocukluk döneminde, çocukların gelişimsel becerilerini ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek amacıyla çeşitli grafik türleri kullanılmaktadır. Şekil grafikleri, sütun grafikler, çizgi grafikleri, dairesel grafikler, radar grafikleri, nesne grafikleri, çubuk grafikler, gerçek nesne grafikleri, kareli kâğıt grafikleri, pasta grafikleri, resim grafikleri ve blok grafikleri gibi farklı grafik türleri mevcuttur (Altun, 1998). Bu grafik türlerinin her biri, çocukların matematiksel düşünme becerilerini ve analitik yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin; nesne, şekil ve sütun grafikleri, çocukların sayıları ve miktarları görsel olarak anlamasını sağlamakta; şekil ve renklerin kullanıldığı bu grafikler, çocukların sayısal kavramları somut bir şekilde kavramalarına yardımcı olmaktadır. Daire grafiği, çocuklara parçaların bütün içindeki yerini ve oranını öğretmek için idealdir ve oran ile bölünme kavramlarını anlamalarına katkı sağlamaktadır. Çizgi grafiği ise zamanla değişen verilerin izlenmesi için kullanılır ve çocuklara veri analizi ile zaman kavramlarını öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır (Glazer, 2011). Grafik becerisi çocuklara doğrudan bir deneyim yaşatarak görsel okuryazarlığı artırmaktadır.

Grafikler, çocukların görsel ve analitik düşünme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda veri toplama, düzenleme ve analiz etme yeteneklerini de artırmaktadır (Clements & Sarama, 2011). Örneğin, 6 yaşındaki bir çocuk, bir resimdeki evlere bakarak hangi evde kaç pencere olduğunu belirleyebilmekte ve bu tür görevler, gerçek dünyadaki problemlerin erken aşamaları olarak değerlendirilebilmektedir (Fosnot & Dolk, 2001). Bu nedenle, kaynak kitaplarda grafiklerin ve görsel materyallerin yer alması, çocukların bu yetenekleri geliştirmesi açısından son derece önemlidir.

Grafikler, soyut matematiksel kavramları somutlaştırarak çocukların bu kavramları daha iyi anlamalarını sağlamak ve matematiksel problem çözme becerilerini teşvik etmektedir (Miller, 2010). Ayrıca, grafikler matematiği eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek çocukların matematiksel konulara olan ilgisini artırmakta ve öğrenmelerini desteklemektedir (Ginsburg, 2009). Bu nedenle, grafiklerin erken yaşta matematik eğitimi süreçlerine dâhil edilmesi, çocukların matematiksel düşünme ve öğrenme süreçlerini desteklemek açısından büyük bir öneme sahiptir.

Çocukların matematiksel kavramları daha etkili bir şekilde öğrenmelerini desteklemek için grafiklerin eğitimde nasıl daha iyi kullanılabileceğine dair yeni stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Adams, 2023). Bu çalışmada, kaynak kitaplardaki grafiklerle ilgili bölümlerin detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede çocukların grafik becerilerine yönelik kaynak kitaplarında içerik eksikliklerinin ya da güçlü yönlerinin ortaya konması, gelecekteki eğitim stratejilerinin geliştirilmesinde rehberlik edeceği ve çocukların matematiksel düşünme becerilerini güçlendirmek amacıyla daha etkili eğitim materyalleri ve yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada veri toplama için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı kaynakların sistematik biçimde incelenmesi ve değerlendirilmesini içermektedir (Bowen, 2009). Doküman analizi niteliksel verileri elde etmek için yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Wach, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, 2010-2023 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan "Erken Çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi" konulu toplam on bir kaynak kitap incelenmiştir. Çalışma kapsamındaki kitapların

bir kısmı belirtilen yıllar arasında yeniden basılmıştır; bu nedenle, incelemeler güncel baskılar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Kitapların künye bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Erken Çocukluk Matematik Eğitimi Kitapları Künye Bilgileri

Kitabın Kodu	Yılı	Yayın Evi
K1	2010	MORPA/İSTANBUL
K2	2014	NOBEL/ANKARA
K3	2016	VİZE/ANKARA
K4 (çeviri)	2016	EĞİTEN/ANKARA
K5	2019	NOBEL/ANKARA
K6	2020	ANI/ANKARA
K7	2021	HEDEF/ANKARA
K8	2021	EĞİTEN/ANKARA
K9	2022	EĞİTEN/ANKARA
K10	2022	PEGEM/ANKARA
K11	2023	PEGEM/ANKARA

Tablo 1’de yer alan kaynak kitaplarının incelenmesi sonucunda, kitaplardan sadece birinin çeviri olduğu, diğerlerinin ise orijinal eserler olduğu görülmektedir (k4). Araştırma kapsamında incelenen tüm kitapların basım yerleri Ankara olup, yalnızca bir kitabın basım yeri İstanbul’dur. İncelenen kaynak kitaplarının basım yılları incelendiğinde, en eskisinin 2010 yılında, en güncel olanın ise 2023 yılında basıldığı belirlenmiştir.

2.3. Araştırma süreci

İlk olarak basımı devam eden erken çocuklukta matematik kitapları belirlenmiştir. Doküman analizinde Merriam (2009) tarafından önerilen; ilgili dokümanlara erişilme, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama için belirli bir sistematik oluşturma ve veri analizini yapma aşamalarına uyulmuştur. Bu kapsamda dokümanların orijinalliğini sağlamak için yayın evlerinden temin edilen bandrollü kitaplar somut olarak incelenmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kitap İnceleme Formu” kullanılmadan önce her bir kitap belirli bir kod (K1, K2...) ile etiketlenmiştir. Araştırmacılar form aracılığıyla bağımsız olarak kitapları detaylı bir şekilde değerlendirmiştir. Bu değerlendirme süreci, kitapların grafik içeriklerinin ne derece kapsamlı ve çeşitli olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İki araştırmacının bağımsız olarak değerlendirip raporladığı formlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca kitaplar içerisinde rastgele üç kitap bir alan uzmanına kitap değerlendirme formu ile iletilmiş ve incelemesi istenmiştir. Tüm yapılan inceleme sonuçlarının birbiri ile tutarlı olduğu görülmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kitap İnceleme Formu” kullanılmıştır. Formun geliştirilmesinde öncelikle araştırmacılar tarafından; kitabın künyesi, bölümde yer alan grafik türleri, grafikler oluşturulurken kullanılan konular, ilgili bölümde kazanım ve göstergelere yer verilme durumu, NCTM ilkelerinden bahsetme durumu, grafikler irdelenirken hangi matematik kavramlarına yer verildiği, örnek grafik görsellerinin olup olmadığı, grafik oluşturmak için materyal önerilerine yer verme durumu, hangi soru türüne yer verdiği şeklinde dokuz soru oluşturulmuştur. Ardından form üç alan uzmanına değerlendirmesi için iletilmiştir. Bir alan uzmanının

önerisi üzerine “Grafiklerde hangi becerilere yer verildiği” maddesi de eklenerek form 10 madde ile nihai halini almıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Etik Verilerin analizinde doküman incelemesi özelinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanıp elde edilen verilerden birbiriyle ilişkisi veya benzer olanları belirli bir grup ve tema şeklinde sınıflandırarak okuyucuların anlamasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda veriler toplanıp uygun sınıflandırmalar yapılmış ve incelenen kaynak kitaplardan örnek ifadeler yer verilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmeyen bir çalışma olarak yürütülmüş ve yayın etiği ilkelerine uygun biçimde hazırlanmıştır. Çalışma sürecinde yararlanılan tüm kaynaklar bilimsel yöntemler doğrultusunda elde edilmiştir. Bu kaynaklara metin içinde ve kaynakçada eksiksiz ve doğru biçimde yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen kaynak kitaplardan elde edilen veriler tablolastırılmıştır.

Tablo 2

Kitaplarda Yer Verilen Grafik Türleri

Kitabın Kodu	Sütun	Çubuk	Daire	Çizgi	Nesne	Şekil/Resim	N
K1	-	-	-	-	-	-	0
K2	+	-	-	-	-	-	1
K3	-	-	-	-	-	-	0
K4 (çeviri)	+	+	-	+	-	-	3
K5	+	+	+	+	+	+	6
K6	+	-	-	-	+	+	3
K7	+	-	-	-	+	+	3
K8	-	-	-	-	+	+	2
K9	+	+	-	-	+	+	4
K10	+	+	-	+	+	+	5
K11	+	-	+	+	-	+	3
Toplam	8	4	2	4	7	7	

Tablo 2 incelendiğinde grafik türlerinden tamamına yer veren sadece bir kaynak kitabın (K5) olduğu, grafik türlerinden ise hiç bahsetmeyen iki kaynak (K1; K3) olduğu görülmektedir. Ayrıca sırasıyla en fazla sütun, nesne ve şekil/resim grafiklerine yer verilmiştir. En az ise daire grafiğine yer verilmiştir.

Tablo 3

Grafik Görsellerine Yer Verme

Kod	Var	Yok
K1		+
K2	+	

K3		+
K4 (çeviri)	+	
K5	+	
K6	+	
K7	+	
K8	+	
K9	+	
K10	+	
K11	+	

Tablo 3 incelendiğinde grafik görsellerine sadece iki kaynak kitapta (K1;K3) yer almadığı belirlenmiştir. Diğer sekiz kitapta grafik görselleri yer almaktadır. Kaynakların büyük çoğunluğunda grafik görsellerinin yer aldığı bulgulanmıştır.

Tablo 4

Grafiklerde Ele Alınan Konular

Kod	Aile	Fiziksel Özellik	Giyim	Hayvan	Sınıf	Renk	Kitap	Hava Durumu	Ölçüm	Meyve	Bilim	N
K1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
K2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
K3	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	3
K4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
K5	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	8
K6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
K7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	9
K8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
K9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
K10	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	9
K11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Toplam	5	6	5	6	4	5	4	4	4	4	2	

Tablo 4'te kaynak kitapların grafiği işlerken ele aldığı grafik kullanımına ilişkin ele alınan konular açısından en zengin içeriğe iki kitabın (K1; K4 (çeviri)) sahip olduğu görülmektedir. İçerik açısından K7, K10 ve K5 kodlu kitapların da zengin içeriğe sahip olduğu K3 kodlu kitabında çok az yer verdiği bulgulanmıştır. Ancak kitapların büyük çoğunluğunun grafiklerin hangi alanlarda kullanılacağına ilişkin örnek konulara yer vermediği belirlenmiştir. Ayrıca grafiklerden sırasıyla en çok; fiziksel özellikler, hayvan, giyim, aile, renk, sınıf, kitap, hava durumu, ölçüm ve meyvelere yer verilirken bilim ile ilgili konulara çok az değinilmiştir.

K1: Aile: Erkek ve kız kardeşlerin sayısı; Fiziksel Özellikler: Saç rengi, göz rengi; Giyim: Giysilerin rengi, sevilen giysiler; Evcil Hayvanlar: Çocukların sahip olduğu evcil hayvan türleri; Sınıf: Sınıftaki çocukların boyları; Renkler: Sevilen renkler; Kitaplar: Sevilen hikâye kitapları; Hava Durumu: O ay için her bir günün hava durumu; Ölçüm: Hafif kapları dolduracak olan su veya kum bardakların sayısı, oyun bahçesinin karşısına koşmak için saniye cinsinden zaman, fasulye tohumlarının sürgütünün verilmesinin kaç gün süreceğini tahmin edilmesi; Meyveler: Bir elma, limon ve greyfurtta bulunan tohum sayılarının karşılaştırılması;

Bilim: Miknatısla çekilen ve çekilmeyen maddeleri inceleyen çocukların tahminleri; Tartım: Standart bir ağırlıkla tartılmak için terazi kefesine konulan maddelerin sayısı (s.136).

K3: Fiziksel Özellikler: Açık göz renkleri, Giyim: Elbiselerin rengi, Evcil hayvan çeşitleri (s. 109).

K5: Erkek ve kız kardeş sayısı, saç rengi göz rengi, kıyafetlerin rengi, çocukların sahip olduğu hayvan türleri, sınıftaki çocukların, uzunlukları, günlere göre sınıftaki çocukların sayısı, erkek ve kız kardeş sayısı, saç rengi, göz rengi, kıyafetlerin rengi, çocukların sahip olduğu hayvan türleri, sınıftaki çocukların uzunlukları, günlere göre sınıftaki çocukların sayısı, farklı büyüklükteki alanların işgallerle ölçülerek elde edilen ölçüm sonuçları, farklı uzunluktaki iplerin eşit birimler ile ölçülerek elde edilen ölçüm sonuçları, farklı büyüklükteki ağırlıkların eşit birimlerdeki ağırlıklarla ölçülerek elde edilen ölçüm sonuçları, yüzen nesnelerle ilgili elde edilen veriler, elma portakal limon ve greyfurtta bulunan çekirdek sayısını karşılaştırılması, öğrencilerin hangi öğelerin matematiksel tarafından çekileceği ile ilgili tahminleri, dışarıda keşfedilen farklı böcek türleri... (s.126).

Tablo 5

Grafikte Kullanılan Materyaller

Kod	Bloklar	İp	Boncuk	Küpler	Mandallar	Düğme	Giyisi	Yiyecek	Çubuklar	Oyuncaklar	Legolar	Kaşıklar	Meyveler	Kalem/kâğıt	Şişe kapakları	N
K1	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	+	9
K2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
K3	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	9
K4	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	2
K5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	1
K6	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	3
K7	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	7
K8	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	10
K9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	2
K10	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
K11	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	3

Tablo 5'te grafiklerin oluşturulmasında kullanılacak materyallere ilişkin en çok öneri sunan sırasıyla K8, K1 ve K3 olduğu görülmektedir. Herhangi bir materyal önerisi vermeyen kaynak kitap ise K2 olarak belirlenmiştir.

K5:... Oyuncak (s.122).

K7: Küp, bloklar, ipler, boncuklar, markalar, şişe kapakları, Kaşıklar, düğmeler ve çubuklar, ip (s. 99).

K8: Meyveler, oyuncaklar, Legolar, kalemler, mandallar (s.107.)

K11: İp, çubuk, şerit, renkli bantlar, taş, bilye, boncuk, fasulye, pasta, çörek, Pizza, Pide, Lahmacun (s. 267).

Tablo 6*Grafik Oluştururken Kullanılan Becerilere İlişkin Örnekler*

Kod	Sınıflandırma/ Gruplandırma	Karşılaştırma	Sayma/Ölçme	Eşleme	Sıralama	N
K1	+	+	+	-	-	3
K2	-	-	-	-	-	0
K3	+	+	+	+	-	4
K4 (çeviri)	+	+	+	-	-	3
K5	+	+	+	+	-	4
K6	+	+	+	+	-	4
K7	+	+	+	-	+	4
K8	+	+	+	+	+	5
K9	-	+	+	-	+	3
K10	+	+	+	+	-	4
K11	+	+	+	+	-	4
Toplam	9	10	10	6	3	

Tablo 6 incelendiğinde grafik oluşturma sürecinde hangi beceriler ile grafiğin ilişkili olduğuna değinen kaynak kitaplardan tüm becerilerden bahseden sadece bir kitabın olduğu (K8), hiçbir beceriye değinmeyen ise bir kitabın (K2) olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda en fazla karşılaştırma, sayma ve ölçme becerilerine yer verilirken en az sıralama becerisine değinildiği görülmektedir.

K1: Çocuklar sınıflandırma, karşılaştırma ve ölçme etkinliklerini görsel olarak grafikler ile oluşturabilirler (s. 132).

K3: Çocuklar grafik yaparken sayma, karşılaştırma, eşleme ve sınıflandırma gibi temel becerileri kullanırlar (s. 109).

K11: Çocukların karşılaştırma, sınıflandırma ve gruplandırma çabalarına ek olarak sayma ve birebir eşleme becerileri grafik becerilerinin temelini oluşturur (s.235)

Tablo 7*Grafiği İncelerken Kullanılan Kavramlar*

Kod	Den fazla/az/çok	Daha uzun/kısa	En daha/az	Daha az/fazla/çok	Daha yüksek/alçak	En büyük/küçük	En çok/az	Hiçbiri, hepsi ,bazi, birçok, aynı	-den kaç fazla/az	N
K1	+	+	+	-	+	-	-	+	-	5
K2	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1
K3	+	-	-	-	-	-	+	+	-	3
K4 (çeviri)	-	+	-	+	+	+	-	-	+	5
K5	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1
K6	+	+	+	+	+	-	-	+	-	6
K7	-	+	+	+	+	+	+	-	-	6
K8	-	-	+	-	-	-	+	-	-	2
K9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0

K10	+	+	-	+	+	-	-	+	-	5
K11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Toplam	4	5	4	4	4	2	4	4	2	

Tablo 7’de grafiği incelerken en çok matematiksel konuşmaya katkı sağlayan en fazla kavrama yer veren kaynak kitapların sırasıyla K6; K7, K1; K4; K10, K3, K8 ve K2; K5 olduğu görülmektedir. İki kaynak kitap (K9; K11) ise bu kavramlara hiç yer vermemiştir. Kavramlar içerisinden en çok yer verilen kavram ise “den fazla/az/çok” kavramı olmuştur. En az yer verilen kavramlar ise “en büyük/küçük” ile “-den kaç fazla/az” kavramlarıdır.

K3: -daha çok,-daha az, bazı, en çok, hiç (s. 109).

K5: en çok, en az, veriler şundan az, şundan çok (s. 126).

K8: Bir sınıflandırma da en çok en az hangi grup soru çok bu ilişkiler incelenmelidir, En çok grubun en az gruptan ne kadar fazla olduğu veya en az grubun en fazla olan gruptan ne kadar az olduğu tartışılmalıdır (s. 101).

K10: hangi sıra, grup, daha az, daha çok, - den az, daha uzun, en uzun, daha kısa, en kısa, en çok, en az, aynı, hiç, hepsi, bazı, birçoğu, en yüksek, en uzun (s. 129).

Tablo 8

Grafiklerin Öğretim Sürecinde Sorulan Sorular

Kod	Var	Yok
K1	+	
K2		+
K3	+	
K4 (çeviri)		+
K5	+	
K6	+	
K7		+
K8		+
K9		+
K10		+
K11		+

Tablo 8 incelendiğinde grafiklerin öğretimi sürecinde sadece dört kaynak kitapta (K1; K3; K5; K6) sorulara yer verildiği görülmektedir.

K1; O işaretin ne olduğunu nasıl hatırlayacağız? Bu işaretleri nasıl adlandırmamız gerekir? Bu kareler nedir bu grafikleri nasıl adlandırmamız gerekir? Bu grafikleri yaptığımız zaman ne konuşmuştuk? (s. 134).

K3; En çok hangi yemeği seversin? Bugün okula hangi araçla geldin? Bugün üzerinde hangi giysiler var? (s. 110).

K5; Bu grafikte ne fark ediyorsunuz?(s. 126).

Tablo 9*Soru Türleri*

Kod	Karşılaştırma Soruları	Sayı Soruları	N
K1	+	+	2
K2	-	-	0
K3	+	-	1
K4 (çeviri)	+	+	2
K5	+	-	1
K6	+	+	2
K7	+	-	1
K8	+	-	1
K9	-	+	1
K10	+	+	1
K11	-	-	0
Toplam	8	5	

Tablo 9’da her iki soru türüne yer veren kaynak kitapların K1, K4 ve K10 dolduğu görülmektedir. K2 ve K11 kaynak kitapları ise herhangi bir soru türü yer almamaktadır.

K4: Karşılaştırma soruları; Hangi grupta daha fazla var? Hangi grupta daha az var, hangi grupta daha fazla sayıda var? Hangi grupta daha sayıda var? Hangi grupta daha yüksek daha alçak? Hangi grup daha uzun daha kısa? Hangi grupta en büyük en küçük? Aynı grupta olanlar var mı? Sayı soruları; kaç tane.....vardır?,.....’dan kaç tane fazladır?,.....dan kaç tane daha azdır?,.....’dan kaç tane daha azdır?,.....ve.....’yı bir araya koyarsak kaç tane daha olur?

K6; Grafikte en ve daha gibi karşılaştırmalı sorular sorulmalıdır (s. 362).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma 2010-2023 yılları arası erken çocukluk döneminde matematik eğitimi kaynak kitapların grafik konusunu ele alış biçimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda erken çocukluk döneminde kullanılabilecek grafik çeşitleri olarak; sütun, çubuk, daire, çizgi, nesne ve şekil/resim grafiklerinin tamamına yalnızca bir kaynak kitabın yer verdiği, iki kaynak kitapta ise hiçbir grafik türünden bahsedilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Grafik türlerinden bahseden kaynak kitaplarda sırasıyla en fazla; sütun, nesne ve şekil/resim grafiklerine yer verilirken en az daire grafiğine yer verilmiştir. Sütun grafikleri, şekil grafiklerinin soyut bir temsilidir ve sayısal verileri karşılaştırmak için kullanılmaktadır (Olkun & Toluk-Uçar, 2007). Resim grafiği, gerçek nesneleri temsil eden resimlerden soyut sembollere geçişi temsil etmektedir (Sperry-Smith, 2016). Erken çocukluk döneminde çocuklar, soyut kavramları anlama konusunda hala gelişmekte olan bilişsel becerilere sahiptir. Bu nedenle soyut grafikler, gerçek dünyadaki nesneleri veya deneyimleri temsil etmediğinden, okul öncesi çocuklar için anlaşılması zor olabilmektedir (Olkun & Toluk-Uçar, 2007). Bu nedenle sadece K11 kaynağında yer verilen radar grafiği gibi grafikleri çocukların anlaması ve kavraması oldukça güçtür. Çizgi grafikleri zaman içindeki değişimleri göstermek için somutlaştırma açısından kullanımları uygundur (Pesen, 2003). Çocuklara ilk önce resimler ile oluşturulan grafikler sunulması gerekmektedir. Ardından resimlerle oluşturulan grafiklerden sütun grafiklere geçilmesi çocukların daha bağımsız çalışma becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Charlesworth & Lind, 2010).

Kaynak kitaplarda grafik görsellerine yer vermeyen iki kitap olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki kitabı rehber olarak kullanacak öğretmenler için ek araştırma yaparak vakit kaybetmesini önlemek amacıyla grafik görsellerinin yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Metinlerin yalnızca sözel unsurlardan oluşması durumunda, özellikle karmaşık bilgilerin aktarılmasında okuyucular zorlanabilmektedir. Görseller ise bu süreci kolaylaştırarak, bilginin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır (Mayer, 2005). Özellikle eğitim materyallerinde görsel unsurların kullanılması, öğrenme sürecini desteklemekte ve bilginin daha iyi organize edilmesine yardımcı olmaktadır (Clark & Lyons, 2011). Bu anlamda kaynak kitaplarında görsellerin kullanılması okuyucuların grafik çeşitlerini daha net anlamalarını sağlayabilir.

Kaynak kitapların büyük çoğunluğunda grafiklerin kullanılabileceği konulara hiç değinilmemiştir ve grafik oluşturmak için kullanılabilecek materyal çeşitlerine ilişkin bilgiler çok az yer almaktadır. Bir kitapta ise materyaller ile ilgili hiçbir bilgi yer almamaktadır. Bu durum öğretmenlerin daha fazla araştırma yapması sonucu vakit kaybına neden olmakla birlikte etkinliklerini oluştururken birincil kaynak olarak başvurdukları çevrimiçi platformlardan (Yıldız & Akman, 2022) yanlış bilgiler edinmesine neden olabilir.

Kaynak kitaplarda grafiklerin anlaşılması için ön koşul matematik becerileri arasında yer alan; eşleme, sınıflama, gruplama, karşılaştırma, sayma ve ölçme becerilerinin tamamına yalnız bir kitapta yer verildiği, kitapların büyük çoğunluğunda bu becerilerinin bazılarına değinildiği, bir kitapta ise bu becerilerden hiç bahsedilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ön koşul becerilerin kendi içerisinde bir sistematiği ve hiyerarşisi bulunmaktadır. Örneğin; önce eşleme becerisi gelişirken sonra sınıflama ve gruplama becerileri gelişmekte ve karşılaştırma becerisi bu sınıflama becerisinin en alt basamağını oluşturmaktadır (Lind, 2000). Ardından sıralama becerisi serileme olarak ifade edilirken karşılaştırma becerisinin en üst düzeyidir (Akman vd., 2003). Bu becerilere yer verilmemesinden kaynaklı olarak öğretmen bir çocuğun grafiği anlamada ya da kavramada güçlük yaşadığında tam olarak çocuğun hangi ön koşul becerisinde sorun yaşadığını doğru bir şekilde belirlemeyeceği düşünülmektedir. Bu durumun çocuğu tanıma ve değerlendirme açısından da bir sorun ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Kaynak kitaplardaki grafik bölümlerinde çocukların matematiksel kavram gelişimine katkı sunacak olan; “-den fazla/az/çok, -daha uzun/ kısa, en daha/az, daha az/ fazla/çok, daha yüksek/ alçak, en büyük/ küçük, en çok/az, hiçbir, hepsi, bazı, birçok, aynı, -den kaç fazla/az” gibi ifadelerle kitapların büyük çoğunluğunun sınırlı olarak yer verdiği ve iki kaynak kitabın ise bu kavramları ele almadığı tespit edilmiştir. Günlük yaşamda gerçekleştirilen sohbetler sırasında sayılar, şekiller, ölçümler ve desenler gibi matematiksel kavramlara dair konuşmaların, çocukların bu kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Ginsburg vd., 2008). Matematiksel konuşmalar, çocukların problem çözme ve akıl yürütme becerilerini de desteklemektedir. Örneğin, bir öğretmenin "Bu grafikte kaç tane elma var?" veya "Bu grafikte hangi meyve diğerinden daha çok?" gibi sorular sorması, çocukların matematiksel düşünme süreçlerini harekete geçirmektedir (Clements & Sarama, 2014). Bu tür etkileşimler, çocukların matematiksel kavramları keşfetmelerini ve bu kavramları günlük yaşamlarına uygulamalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, erken yaşta başlayan bu tür konuşmalar, çocukların gelecekteki matematiksel başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Levine vd., 2010). Bu kavramlara kitaplarda yer verildiğinde öğretmenin eğitim ortamında matematik etkinlikleri içerisinde grafik ile ilgili çalışmalar yaparken matematiksel konuşma açısından zengin bir öğrenme süreci ile işleyebileceği düşünülmektedir.

Grafiklerin öğretim sürecinde kaynak kitapların büyük çoğunluğunda çocuklara sorulabilecek soru örneklerine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Üç kitapta karşılaştırma ve sayma sorularına yer verilirken, iki kitapta herhangi bir soru örneği bulunmamaktadır. Kitaplarda grafikleri incelerken en çok karşılaştırma sorularına yer verilmektedir. Sorgulama temelli matematik öğretimi çocukların

matematiksel becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Karademir, 2017). Çocuklara sorulan soruların çocukların düşünmelerine olanak sağlayarak bilişsel süreç becerilerini geliştirmesine de katkı sunacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu nedenle “Her soru doğru soru mudur?” ve “Çocuklara nitelikli sorular sorabiliyor muyuz? (Kanak & Yıldız, 2019) gibi öğretmenlerin sorun yaşamaması adına kaynak kitaplarda nitelikli sorulara yer verilmesi önemlidir. Ayrıca kitaplar da grafikler ile ilgili çeşitli soru türlerinin yer almaması öğretmenlerinde bu konu ele alırken bu durumu gözden kaçırmamasına neden olabilir. Bu durumun çocukların tam olarak grafikleri anlamasına ve öğretmenin doğru bir değerlendirme yapmasına engel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak incelenen kaynak kitaplarda yer alan grafik bölümlerinin tam olarak okuyucuya grafik öğretimi açısından yeterli bir bilgi sunmamaktadır. Kitapların çoğunda çok ciddi bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da okul öncesi öğretmenleri grafik çalışmalarını yaparken etkili ve nitelikli bir öğrenme süreci işleyememektedir. Bu yüzden de grafik çalışmalarına etkinliklerinde yer vermekten kaçınmayı tercih ettikleri söylenebilir.

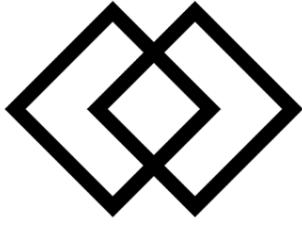
Araştırmacı ve yazarlara; kaynak kitaplarının içeriğinin erken çocukluk dönemine uygun olarak tüm grafik çeşitlerine görselleriyle birlikte yer vermesi, grafik oluşturmak için zengin konu ve materyal önerilerinin bulması, grafik oluşturmak için gerekli ön koşul becerilerine yer vermesi ve çocuklara sorulabilecek zengin soru içeriklerinin olduğu bölümlerin yazılması önerilmektedir. Grafiklerin erken çocuklukta matematik kitaplarının içerisinde bir bölüm olarak yer almasından ziyade doğrudan erken çocukluk döneminde grafikler gibi zengin içeriğe sahip ayrı bir kitap yazılması önerilmektedir. Ayrıca piyasada bulunan kitapların grafik ile ilgili bölümlerinin bu araştırma sonuçlarına göre yeniden revize edilmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Adams, J. (2023). Strategies for effective use of graphs in early childhood education. *Educational Research Journal*, 45(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/12345678.2023.1234567>
- Akman, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 244-248. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87937>
- Akman, B., Uyanık, G., & Yükselen, A. İ. (2003). *Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri*. Epsilon
- Alabay, E. (2022). *Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi*. Eğiten Kitap
- Altun, M. (1998). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Alfa.
- Arı, R. (2003). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenme*. ABC.
- Bannister, V.R.P., Jamar, I., & Mutege, J.W. (2007). Line graph learning. *Science and Children*, 45(2), 30-32.
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. *Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit*. <https://nepc.colorado.edu/publication/preschool-education>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Charlesworth, R., & Lind, K.K. (2010). *Math and science for young children (6th Ed.)*. Belmont: Wadsworth/Cengage Learning.

- Clark, R. C., & Lyons, C. (2011). *Graphics For Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. John Wiley & Sons.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968-970. <https://doi.org/10.1126/science.1204537>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Early childhood mathematics education research: Learning Trajectories for Young Children*. Routledge.
- Duncan, G.j. Dowsett, C.j. Claessens, A. Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks- Gunnj., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). Young mathematicians at work: Constructing multiplication and division. Heinemann.
- Ginsburg, H. P. (2009). The development of mathematical thinking: A longitudinal study. *Educational Psychology Review*, 21(1), 75-96. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9102-2>
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report*, 22(1), 1-24. <https://eric.ed.gov/?id=ED521700>
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: areview of the literatüre. *Studies In Science Education*, 47(2), 183-210. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.605307>
- Harris, P., & Petersen, C. (2017). Mathematics in early childhood: Developing foundational skills through play. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 223-234. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0779-1>
- Kesicioğlu S. O. (2019). *Erken Çocukluk döneminde matematik eğitimi*. Nobel.
- Kesicioğlu, O. S., & Yıldırım-Hacıbrahimoglu, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının grafik okuma becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 141-157. <https://doi.org/10.17359/ACED.2015714075>
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental psychology*, 46(5), 1309. <https://doi.org/10.1037/a0019671>
- Lind, K. (2000). *Exploring science in early childhood*. Delmar Thomson Learning.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miller, K. (2010). The role of visual representations in early childhood mathematics instruction. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 275-284. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0392-8>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2002). Early childhood mathematics: promoting good beginnings. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/psmath.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teacher of Mathematics,
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Maya Akademi.

- Karademir, A. (2017). *Sorgulama temelli matematik etkinliklerinin çocukların matematiksel becerilerine etkisi* (Tez No. 481730) [Doktora lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanak, M., & Yıldız, E. (2019). Erken çocukluk döneminde soru cevap yaklaşımı. S. Pekdoğan & G. Kahraman (Eds.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları içinde* (s.115-116). Eğiten Kitap.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher math talk. *Developmental Psychology*, 42(1), 59-69. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.59>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2010). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- Pesen, C. (2003). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Nobel Akademik.
- Platas, L. M. (2008). *Measuring teachers' knowledge of early mathematical development and their beliefs about mathematics teaching and learning in the preschool classroom* (UMI No. 48106) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Sarama, J., & Clements, D.H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- Sperry-Smith, S. (2016). *Erken çocuklukta matematik*. (Çev. Ed. S. Erdoğan & H. Arslan Çiftçi). Eğiten Kitap.
- Wach, W. (2013). *Research methods for social sciences*. Routledge.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, A. (1999). *Çocukluk dönemi gelişimi üzerine bir inceleme*. DEF.
- Yıldız, E., & Akman, B. (2022). The views and practices of preschool teachers on gaining patterns (Okul öncesi öğretmenlerinin örüntü kazandırılmasına yönelik görüşleri ve uygulamaları). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 41-59. <https://doi.org/10.30703/cije.896477>



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KEMALETTİN TUĞCU'NUN HİKÂYELERİNDE YER ALAN DEĞERLERE YÖNELİK ALIMLAMALARININ İNCELENMESİ¹

Celal NAVRUZ* - Erdal AKPINAR**

Öz

Bu araştırmada, Kemalettin Tuğcu'nun hikâyeleri edebiyat temelli öğrenme kapsamında alımlama estetiği bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacı çocuk edebiyatının önemli isimlerinden olan Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerlerin öğrenciler tarafından alımlanmasının incelenmesi ve çocuk edebiyatı unsurlarından olan hikâyelerin değerler eğitimindeki etkinliğini tespit etmektir. Araştırma nitel bir modelde yapılandırılmış olup, çalışma kapsamında olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin alımlamalarını incelemek amacıyla hazırlanan yazılı alımlama sorularının bulunduğu açık uçlu anket formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerleri nasıl alımladıkları incelenmiş; elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin hikâyelerde birçok değeri alımladıkları, alımlama estetiği kuramı çerçevesinde hikâye okumanın çok yönlü bir süreç olduğu ve her okurun kendi zihin dünyası doğrultusunda anlam üretebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi açısından Kemalettin Tuğcu, kitapları ile çocukların iyi bireyler olarak hayata hazırlanmalarını hedeflemiştir. Yazarın birçok hikâyesinde sevgi, yardımlaşma, tutumluluk, merhamet, misafirperverlik, sabır, çalışarak kazanma gibi değerleri yoğun olarak işlediği görülmektedir. Bununla beraber yazarın bazı hikâyelerinde yer alan yoksulluk, şiddet ve ölüm gibi başlıkların çocukların psikolojik yapıları üzerinde olumsuz etkiler oluşturacağı da düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının sosyal bilgiler eğitimcilerine ve değerler eğitimi alanında yöntem geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde alımlama estetiği kuramının tanıtılması ve bu araştırmaya benzer araştırmalar yapılarak sonuçlarının paylaşılması, günümüzde öğrencilerin özellikle okuma alışkanlığının körelmesi problemine çözüm bulma, sosyal medyanın olumsuz etkileri ile başa çıkma ve teknoloji bağımlılığının çocuklar üzerindeki baskısını azaltmak amacıyla önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alımlama estetiği, Edebiyat temelli öğrenme, Değerler eğitimi, Kemalettin Tuğcu.

The Analysis of Middle School Students Receptions of the Values in Kemalettin Tugcu's Stories

Abstract

In this research Kemalettin Tugcu's stories were tried to be examined in terms of reception aesthetics within the scope of literature-based learning. The aim of the study is to examine the perception of the values in the stories of Kemalettin Tugcu, one of the important names of children's literature, and to determine the effectiveness of the stories involved the elements of children's literature in values education. The research is structured in a qualitative model and the method of phenomenology was used within the scope of the study. In the study, the open-ended questionnaire form, which contains written theoretical questions of reception prepared to examine the acquisitions of the students, was determined as a data collection tool. In this study, how the students acquire the values in the stories of Kemalettin Tugcu were examined; In accordance with the findings obtained, it was concluded that the students comprehend many values in the stories, that reading stories within the framework of the theory of reception aesthetics a multifaceted process and each reader can produce meaning with their own mental world. In terms of values education, Kemalettin Tugcu aims to prepare children as good individuals for life with his books. In many stories of the author, it is seen that he intensively deals with values such as love, cooperation, frugality, mercy, hospitality, patience and earning by working. In addition, it is also thought that topics such as poverty, violence and death in some of the author's stories will have negative effects on the psychological

¹ Bu makale birinci yazar olan Celal NAVRUZ'un, Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerlerin alımlama estetiği kuramına göre incelenmesi adlı Doktora Tezinden üretilmiştir.

* Dr., Üzümlü İmam Hatip Ortaokulu, Üzümlü, Erzincan Türkiye, celal-nevruz@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-8539-0426>

** Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, eakpinar@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5281-9785>

structures of children. It is thought that the research results will contribute to social studies educators and method development studies in the field of values education. Introducing the theory of reception aesthetics in our country and conducting similar research and sharing the results are important, especially in order to reduce the pressure of technology addiction on children.

Keywords: Reception aesthetics, Literatüre based learning, Values education, Kemalettin Tuğcu.

1. Giriş

Doğdukları andan itibaren bireylerin içinde bulundukları sosyal ve kültürel çevrelerine uyum sağlamalarına yardımcı olan değerler topluma mal olmuş düşünce ve davranış kalıplarıdır. Değerler insanların davranış tarzına genel olarak yön veren ilkeler olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla değerler bireylerin karşılaştığı herhangi bir olay, durum, kişi ve varlık karşısında ortaya koydukları duyarlılıktır (Gutek, 2014, s. 14). Toplum hayatını düzenleyen ve şekillendiren temel unsurlar olan yazılı hukuk kurallarının yanında bir arada yaşamının gerektirdiği davranış şekli ve uyulması gereken kurallar olan değerler yazılı olmayan hukuk kuralları gibidir. Değer, toplumun genelinin sahip olduğu bir davranış kalıbı olduğundan bireylerin hayatını güvence altına alır ve kolaylaştırır. Olaylar karşısında gösterilen davranışın tatmin etme durumu, bireylerin sahip olduğu değerlerin bilincinde olma düzeyi ile ilişkilendirilmektedir (Ilgar, 1996, s. 27).

Değer öğretilir, öğrenilebilir, paylaşılabılır, insana özgüdür, bireyin birbiriyle bağlantılı duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgilidir. Hem toplumu hem bireyi kuşatan değer, Türk Dil Kurumu (2009) tarafından “*Bir şeyin değdiği kıymet, karşılık, bir şeyin önemini belirlemede kullanılan soyut ölçü; bir ulusun sahip olduğu bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini içeren maddi ve manevi öğelerin tümü*” şeklinde ifade edilmiştir. Güngör tarafından değer “*Bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkındaki inançtır.*” (Güngör, 2000, s. 54) şeklinde yapılmış ve tanımda arzu kavramı üzerinde durulmuştur. Schwartz ve Bilsky değerlerin kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişebilen özellikte olduğuna dikkat çekmekle beraber, bireylerin üyesi olduğu topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarında önemli rol oynadığını belirtmişlerdir (Schwartz & Bilsky, 1987, s. 554). Değerler geleceğe aktarılacak olan, olayları yorumlamada olumlu veya olumsuz etkisi olan, kişilik gelişimini ve kültürü etkileyen temel kavramlardan biridir (Baz-Bolluk & Gülerer, 2023, s. 224). Değerler insanın varlığını değerlendirme ve anlamlandırma uğraşı sonucu ortaya çıkıp zaman içinde bireylere ve topluma mal olan toplumun ortak mirasına dönüşen öğelerdir (Kaymakcan & Meydan, 2014, s. 55). Aynı şekilde Aydın da bir faaliyete, varlığa veya nesneye birey ya da toplum tarafından yüklenen üstünlük veya önem şeklinde tanımladığı değer kavramının bireysel ve toplumsal yönüne dikkat çekmiştir (Aydın, 2010, s. 17). Felsefe, tarih, psikoloji, sosyoloji başta olmak üzere birçok bilim alanı ile ilişkili olduğu ve farklı disiplinlerden kuramcılarının değer kavramını kendi alanları ile ilişkilendirerek tanımlamaya çalıştıkları için değer tanımı ile ilgili kesin bir ittifak bulunmamaktadır (Ulusoy & Arslan, 2014).

Kuçuradi değerlerin insanın bütün aktivitelerinin toplamı olduğunu belirterek değeri insanların kendi yargılarından çok başkalarının yargı güçleriyle oluşturdukları ve “iyi” ya da “kötü” damgası vurdukları “hazır yargılar bütünü” olarak tanımlar (Kuçuradi, 1967, s.17). Genel olarak insanlarda “iyi” damgasını taşıyan her şeyi iyi sayma, kendi yargı gücünden üstün görme ve öğretme eğilimi vardır. Bu türden görüşler ise psikolojik temelden yoksun olduğu için insan yaşantısına aykırıdır. Bu aykırılığı görünür kılmak için şu soruların araştırılması gerekir: İnsan iyi-kötü değer yargılarını hangi şartlarda oluşturdu? İnsanın kalıplaşmış yargılardan uzak olarak kendi mânalandırdığı değerleri nelerdir ve bu değerler onun gelişmesini engelledi mi yoksa destekledi mi? Acaba değerler hayatın yoksullaşmasının, sıkıntılı bir durumun belirtisi mi? Yoksa değer yargıları hayatın doluluğunu, gücünü ve geleceği mi barındırıyor içerisinde? “Değer etiği”nin kurucusu Max Scheler ile benzer şekilde Nietzsche değeri bir çağın değer yargıları ve “iyidir-kötüdür” denilen şeylerin tablosu olarak ifade eder. Üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de değer yargılarının, şeylere “iyi” veya “kötü” denilmesinin, bunun

sonucu olarak da yapılması ve yapılmaması gerekenlerin, kişiden kişiye, değer tablolarının ise çağdan çağa değişmesidir. Değişen, değerler ve değer taşıyan şeyler değil, onlara yüklenen önem ve mânanın göreceli, kültürel ve zamansal olmasıdır (Kuçuradi, 1967, s. 27).

Belli bir dönemde benimsenen ve doğru olarak kabul gören insan anlayışı ile şekil alan “iyi” olma standartlarının, temel ve doğru birtakım değerleri çocukların kazanmaları, son yıllarda okullarda üzerinde durulan “değerler eğitimi”nin çıkış noktasını oluşturmaktadır (Hökelekli, 2010). Değerler gelecekte bireylerin kişiliğini, davranışlarını, bakış açısını hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için kişilerin toplumda kabul gören değerlerin farkına varmaları benimsemeleri ve davranış haline getirmeleri gerekir. Yaşam boyu devam eden bu sürece “değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2016, s. 28). Değerler eğitimine kapsamlı bir şekilde ilk olarak 2005 yılında 4, 5, 6, ve 7. sınıf seviyesinde hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Programında yer verilmiştir. Daha sonra diğer branşların öğretim programlarında değerlere dolaylı olarak yer verilmiş ve değerlerin öğretim yöntemleri daha da pekiştirilmiştir (Eryılmaz-Ballı & Gutek, 2014; Kartal, 2020). Kökeni oldukça eski dönemlere dayanan değerler eğitimi kavramı çeşitli dönemlerde toplumsal, kültürel, dini, bireysel ve ideolojik yönleriyle öne çıkarak değişim göstermiştir. Eğitim programlarının ülkemizdeki tarihi süreci değerler eğitimi bağlamında incelendiğinde değerlerden muaf bir eğitim politikasının olmadığı ve değerler eğitiminin eğitim programlarında somut bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Değerlerin eğitim programlarının temelini oluşturması ve gelecek nesillerin eğitiminde her alanda değerlerden faydalanılması toplumun eğitim anlayışı ve toplumda eğitimin nasıl görüldüğü ile yakından ilgilidir (Mızıkacı, 2015).

Değerler eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alınacak olunursa içerisine; öğretmen, okul, eğitim programı, basılı materyaller, toplum, aile ve öğrenci de dâhil edilebilir. Kısaca özetlemek gerekirse; değerler eğitimi insanların duygu, düşünce ve davranışlarının oluşturduğu duyuşsal öğrenme sisteminin bütünüdür (Navruz, 2024). Değerler eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken önemli bir nokta ise değerlerin gelecek nesillere kavratılmasında didaktik bir yolun değil; öğrencilerin kendilerine ait değerlerin farkına varmalarını sağlayacak etik değerlendirmenin ve sorgulayıcı bir bakış açısının temele alınmasıdır (Dombaycı & Ülger, 2015). Değerleri oluşturan öğelerin ekonomik, teorik, estetik, dini, sosyal ve siyasi unsurlar olduğunu ifade eden Güngör (1998)’e göre, her toplum kuşaklar arası bağları koruyarak devamını sağlamak ve gelişimini sürdürmek amacıyla ideolojik olarak kendi değerlerini yansıtır (s.28). Belli bir dönemde benimsenen ve doğru olarak kabul edilen “iyi” olma standardının toplumda yaşanabilecek değişimle beraber farklılaşacağını söylemek mümkündür (Kılıç & Yılmaz, 2018). Dolayısıyla değerler bireyler arasında farklılık gösterebileceği gibi toplumdan topluma hatta aynı toplumda çağlar arası farklılık gösterebilmektedir (Yıldırım, 2022). Değerler eğitimi bilgi aktarımının ötesinde, bireylerin kişiliklerinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve toplumsal sorumluluklarını öğrenmelerini içerir. Bu kapsamda Türk eğitim sisteminin temel hedeflerinden olan; “kendini ve çevresini tanıyan, iyi karakterli, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler yetiştirmek” amacıyla değerler eğitimi programları geliştirilmiştir (Ulusoy & Arslan, 2014). Bu hedefe ulaşmak için okullarda eğitim programlarının yanında değerlere yönelik çeşitli etkinliklerden, organizasyonlardan ve farklı yöntemlerden yararlanılmaktadır.

Değerlerin edebi eserler vasıtasıyla yeni nesillere aktarılması değer eğitiminde kullanılan başlıca yöntemlerden biridir (Gülüm & Ulusoy, 2008). Bir milletin çocuk edebiyatı ürünleri, o milletin nasıl bir gelecek istediği ile yakından ilgilidir (Şimşek, 2005). Hikâyeler, kurmaca bir dünyada toplumun sosyokültürel özelliklerini, yazarların birikimlerini ve iletişimin imkânlarını içlerinde barındırır. Hikâye metinlerindeki başlıklar, karakterlerin tavırları ve fiilleri okuyucuların metin ile gerçek hayat arasında bulunan bağı kavramasına yardımcı olur. Bu durum bir anlamda yazarın sunduğu içerik ile okurun hayal gücünün karşılıklı alışverişidir (Göktürk, 2016, s. 13). Çocuk edebiyatının asıl amacı eğitmek olmasa da çocukların anlama ve kavrama yetenekleri doğrultusunda, onların duygu ve düşünce dünyasına hitap

eden eserler ile eğitime önemli ölçüde destek vermektedir (Şimşek vd., 2011). Çocuk edebiyatı alanında eser veren birçok yazarın değerlere yer verdiğini görmek mümkündür. Yazar, bakış açısını, içinde bulunduğu çağın ve toplumun değerlerini ister istemez eserlerine yansıtır. Şimşek (2007) çocuk edebiyatı ürünlerinin hedefleri arasında “*ait olduğu toplumun bilgi birikiminden ve kültürel varlığından haberdar etmek*” olduğunu belirtmiştir (s. 51). Çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyeler, değerlerin içselleştirilerek gelecek kuşaklara aktarılması amacıyla kullanılan önemli araçlardır. Ailede başlayan değerler eğitimi edebi eserler vasıtasıyla okulda etkili olarak devam eder (Gümüş, 2017).

Bünyesinde belirli nitelikleri barındıran hikâyeler çocuğa gerçek hayatta nasıl davranacağı konusunda yardımcı olmaktadır. Çocuk, toplumun gerçeklerini ve hissiyatını güçlendiren değerleri edebi ürünler aracılığı ile elde ederek; sevgi, saygı, vatan sevgisi, çalışkanlık, yardımlaşma, hoşgörü, merhamet, dostluk ve adalet gibi duyguları kazanır. Çocukların hayal dünyalarına hitap eden hikâyeler, onların kendilerini ifade edecek imgeler oluşturmalarına katkı sunar. Çocukların hayal dünyalarına hitap eden ve bu alanda kendini kanıtlamış olan hikâyeler çocukların kendilerini rahat ifade etmelerini sağlar. Hikâyede olanları gerçekmiş gibi ortaya koyarak çocuğa seslenir. Çocukların bunları gerçekmiş gibi algılamaları ise alımlamayı oluşturur (Dilidüzgün, 2003). Alımlama estetiği, edebi bir üründe anlamın kaynağının sadece yazardan ortaya çıkmadığını, eserin oluşmasına aynı zamanda okurun da katkı sağladığını varsaymaktadır. Bir eserin tek bir anlamının olduğu ve o gizli anlamı bulmanın da okurun görevi olduğu yönündeki geleneksel yorum anlayışı geçerliliğini yitirmiştir. Alımlama estetiği yaklaşımına göre metnin anlamı eser ve okuyucu arasındaki diyalogla açığa çıkar. Rosenau’nun da ifade ettiği gibi “*Anlam bir metnin içinde yatmaz, metinle okur arasındaki etkileşimde bulunur*” (Özbek, 2013, s. 23). Yazılı bir metnin hayat bulması okurun onu anlamak ve yorumlamak için kelimelerle etkileşime geçmesiyle başlar. Zira okuma işi, okurun metne anlam kazandırmak amacıyla aktif bir şekilde metni hayata bağlamasıdır. Edebi ürünler olan hikâyeler, imgeler ve işaretler yoluyla okuyucu tarafından yorumlanarak anlam kazanır (Çıplak, 2006; Tanç, 2013). Hikâyeler aracılığıyla değerleri deneyimleyen öğrencilerin alımlamaları bu noktada önemlidir. Hikâyede yer alan karakterlerin duygu, düşünce ve davranışları, fiziksel ve kişisel özellikleri, yaşam tarzları, değer yargıları gibi özelliklerini öğrenmeleri öğrencilerin değerleri alımlamaları konusunda yol göstericidir. Karakteri tanıyan okuyucu olayın içine girmiş; o karakterin özellikleri, olaylar karşısında gösterdiği tepkiler ve davranışları ile kendisi arasında bir bağ kurmuştur. Buradaki özdeşleşme ve beklenti alımlama ile ilgilidir (Onarıcıoğlu, 2020). Okuyucu yazınsal metin içerisinde oluşturulan gönderme çerçevesinde metinde yer alan olayları yorumlar, metnin anlam üretme yollarını ve kodlarını öğrenmeye başlar. Böylece okur karşılaştığı metni sahip olduğu bilgi, kültür birikimi ve değerlere göre alımlar (Öztok, 2010).

Nispeten yeni bir kuram olan alımlama estetiği kuramı yurt içi ve dışında pek çok araştırmaya konu olmuştur. Alımlama estetiği kuramı geniş bir kavram olması nedeniyle bu araştırmaya benzer araştırmalar literatür taramasına dahil edilmiştir. Yapılan çalışmalarda araştırmacılar yazarların roman, şiir ve hikâyeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Peter Rabbit masallarının alımlanmasını inceleyen Landes (1983), iki versiyon olarak verilen masallarda 3. sınıf öğrencilerinin popüler olan öğeleri seçip alımladığı sonucuna varmıştır. Thomson (1987), edebi eserlerde değerlerin alımlanması ile ilgili öğrencilerin gelişim dönemlerine göre metinleri kategorize ederek yaptığı çalışmanın sonucunda okuyucunun estetik olarak metnin ana fikrine ulaşip değerlerle ilişki kurduğunu tespit etmiştir. 120 kişilik bir öğrenci grubunun 3 adet kitabı alımlamalarını inceledikleri çalışmalarında Many ve Wiseman (1992), öğrencilerin kitapları alımlama sürecini “ne öğrendim”, “kişisel hisler”, “anlamlandırma” ve “çağırışım” kategorilerini kullanarak incelemişlerdir. Lehman ve Scharer çocuklar ve yetişkinlerin aynı kitaba verdiği tepkilerden hareketle okuyucuların alımlamalarını araştırmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocukların kişisel hisleri, merak ve öğrenme arzusunu ön plana çıkararak olay kahramanı ile daha fazla bütünleşip alımlama gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır (Lehman & Scharer, 1993). Marak, 6-8 yaş arasındaki çocukların okudukları öyküleri alımlamaları ve anlatmaları

ile ilgili yaptığı araştırmada çocukların öyküleri kendi deneyim ve beklenti ufuklarına göre şekillendirilerek mutlu sonla bitirdikleri sonucuna ulaşmıştır (Marak, 1994). Boardman (2015), yapmış olduğu nitel araştırmada 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin müzikle ilgili metinleri alımlamalarını incelemiştir. Çelik (2016) alımlama estetiği kuramı kapsamında Iser'in eserlerini inceleyerek anlamın okuma sürecinde okuyucu tarafından alımlananlar olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 45).

Yurt içinde “alımlama estetiği” konusuyla ilgili yapılan literatür taraması sonucuna göre bu çalışmaya benzer araştırmalar şu şekildedir: Onarıcıoğlu çalışmasında seçilen öykülere ilişkin öğrencilerin alımlamalarını incelemiş ve araştırma bulgularına göre çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitim faaliyetlerinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır (Onarıcıoğlu, 2020). Alımlama estetiği kuramının edebiyat temelli eğitime uyarlandığı araştırmada Türkyılmaz vd. (2010), konu ile ilgili olarak 9 ve 10. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada önbilgilerin alımlama üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013), araştırmalarında Memduh Şevket Esenal'ın “*Bir Kucak Çiçek*” adlı hikâyesi ile ilgili okuyuculara yöneltilen sorulardan elde ettikleri bulgulara göre, her okuyucunun boşlukları farklı doldurduğunu tespit etmişlerdir. Ancak alımlama estetiği kuramı çerçevesinde edebiyat temelli öğrenme ve değerlerin alımlanmasını inceleyen çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu sebeple bu araştırma literatürdeki mevcut boşluğun doldurulması açısından önemli katkı sağlayabilir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyelerde genel olarak yalın anlamlı metinlerin kullanıldığı söylenebilir. Bu tür metinler hayatın gerçeklerine yaklaştıkça çocuklara birincil hayat tecrübesi kazandırdığı için öğrenci gerçek hayatla bağlantı kurarak metni anlayabilmektedir. Her metnin bir konusu ve iletisi olduğu düşünüldüğünde yalın anlamlı metinlerin günlük hayatla ilgili iletileri çocuklara aktarma noktasında büyük önemi vardır. Ayrıca alımlama estetiği kuramına göre okuyucunun metni günlük hayat ve yaşam tecrübesi ile bağlantı kurarak somutlaştırmasından bir sonraki aşama onunla özdeşleşmesidir (Onarıcıoğlu, 2020).

Yalın, akıcı, anlaşılır ve etkileyici bir üslup kullanarak günlük hayattan seçtiği konularla toplumun değer yargılarını kendine has çizdiği karakterleri aracılığıyla işleyen Kemalettin Tuğcu, çocuk edebiyatının sevilen kalemlerinden. Kemalettin Tuğcu, kendisini “*ben yazı yazma hastasıyım*” diyerek tanımlamış, çocuklar için yazdığı kitaplar ile onlara adeta duygu ve vicdan eğitimi vermiştir. Ülkemizin en çok çocuk kitabı yazan yazarı unvanını almıştır. On üç yaşında yazmaya başlamış, ölene kadar yazın hayatını sürdürmüştür. Dikkat çektiği başlıca temalar; çocuklar, gençler, engelliler, köylüler ve ailedir (Şirin, 2021). Kemalettin Tuğcu, “*Kimsesiz Çocuk, Annelerin Çilesi, Düşkün Çocuk, İçler Acısı*” gibi kitaplarına verdiği isimler nedeniyle edebiyat çevreleri ve eleştirmenler tarafından eleştirilerek bu eserlere içeriğine bakılmadan sadece isimlerinden dolayı ön yargı ile yaklaşılmıştır. Eserlerinde iyi bir gözlem yaparak gerçek hayattan kesitler sunmuş ve eserlerinin hepsini mutlu sonla bitirmiştir (Şimşek, 2018, s. 20). Kitaplarının çok okunduğu yıllarda ve günümüzde Kemalettin Tuğcu ile ilgili ciddi eleştirilerde bulunulmasının nedenlerinden bazıları, yazdığı çocuk romanlarıyla çocukları ağlattığı, okuyucuların merhamet hislerini körüklediği, “*yararından çok zararının olduğu yazarlar arasına dâhil edilmesi gerektiği*”, yazdıklarının dikkate değer bulunmadığı, “*sefalet yazıcısı*” olarak görüldüğü ve “*daha çok kazanmak için*” ticaret kaygısıyla yazdığıdır. Kendisine yönelik eleştirilere kırılgan ve mahcup bir ifade ile “*Ben iyi bir adamım. Kimseye kötülük yapmayı öğütlemedim*” diyerek yanıt vermiştir. Özel sağlık durumu olduğu için yazarlık biçimini bu durumuna göre sürdürmüştür. “*Sırça Köşkün Masalcısı*” kitabının yazarı Nemika Tuğcu onun çok okunduğunu çok sömürüldüğünü bir o kadar da küçümsendiğini belirtmiştir. Kemalettin Tuğcu'ya yöneltilen eleştirilere tepki göstererek, ideolojik olduğu öne sürülen bu düşüncelere karşı çıkan, eserlerinin olumlu yönlerine dikkat çeken yazar ve eleştirmenler de bulunmaktadır. Çoğunlukla çocuk edebiyatı alanında eserler veren ender yazarlardan

biri olan Kemalettin Tuğcu'nun 300'ün üzerinde yayınlanan hikâye kitabı bulunmaktadır. Eserleri Türkiye çapında okunarak her kuşaktan ve görüşten insanları etkilemiştir (Çelik, 2021).

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerlere yönelik alımlamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı sağlayan, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 18). Çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyelerin çocuklar üzerindeki etkileri, olgubilimin incelemesi gereken önemli bir konudur. Buna ek olarak hikâyelerdeki kurgunun öğrencilerin alımlamalarını hangi yönlerden etkilediği ayrıntılı olarak incelenmelidir (Onarıcıoğlu, 2020). Araştırma, olgubilimden yararlanılarak öğrencilerin alımlamalarının değerler eğitimi ve edebiyat temelli öğrenme boyutuyla kapsamlı olarak incelenmesi yönünden önemli bir araştırmadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırma modeline yer verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin alımlama sorularına verdiği cevapları incelenerek tespit ettikleri değerler Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde ve öğrenci cevaplarında yer aldığı şekliyle sunulmuş, örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca alımlama sorularına verilen cevaplar kategorilere ayrılarak her bir kategori ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bir problemin çözümüne ilişkin doküman analizi ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri ile gerçekleştirilen nitel araştırma, insan düşüncelerini, davranışlarını ve deneyimlerini anlamak ve yorumlamak amacıyla kullanılan, olay ve olguların bütüncül olarak ele alınıp incelendiği süreci ifade etmektedir (Baltacı, 2019). Araştırma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin belli bir olguyu deneyimleyerek oluşturduğu anlamlara yoğunlaşan, bireylerin deneyimlerini inceleyen, olgular ile bireylerin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacına katkıda bulunan araştırma deseni (Ceylan – Çapar & Ceylan, 2022, s. 300). Olgular yaşadığımız dünyada algı, olay, yönelim, değer, deneyim ve beklenti gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 19). Bu kapsamda çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyelerde yer alan değerlerin ortaokul öğrencileri tarafından nasıl alımlandığının tespiti olgubilim deseniyle incelenebilecek bir konudur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu için 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzincan Üzümlü İmam Hatip Ortaokulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 12-14 yaş arası 17 erkek 23 kız olmak üzere toplam 40 ortaokul öğrencisi “amaçlı örnekleme teknikleri”nden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu yöntemin seçilmesinin temel sebebi araştırma problemine taraf olan öğrencilerin seçilmesidir. Alımlama sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri hikâyelerde yer alan değerleri alımlamalarının incelenmesinde oldukça önemlidir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak hazırlanan alımlama sorularının pilot uygulaması yapılmış olup öğrenci cevapları, uzman yardımıyla değerlendirilerek kitap okumaya ayırdığı zaman ve başarı ortalaması nispeten yüksek olan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
5. Sınıf	6	2	8
6. Sınıf	8	4	12

7. Sınıf	6	3	9
8. Sınıf	7	4	11
Toplam	27	13	40

2.3. Araştırma Süreci

Araştırma verilerinin toplanması işlemi 2022 yılı Kasım ayı ile 2023 yılı Nisan ayı arasındaki yaklaşık 18 haftalık süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Sürecin birinci haftasında öğrenciler belirlenmiştir. Sonraki haftalarda kitaplar öğrencilere dağıtılarak bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin verilen hikâyeleri okumaları sağlanarak anket formu uygulanmış ve süreç tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine yöneltilen anket sorularının tamamını cevaplandırmışlardır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerlerin öğrenciler tarafından alımlanmasını incelemek amacıyla hazırlanan alımlama sorularının bulunduğu açık uçlu anket formu veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Anket sorularının hazırlanması aşamasında ilk olarak alan yazında alımlama ile ilgili sorular taranmıştır. Daha sonra uzman yardımıyla soru kökleri öğrencilerin anlayacağı ve hikâyelerde yer alan değerlerin alımlanmasını inceleme amacına uygun seviyede düzenlenmiştir. Anket soruları oluşturulmasında alımlama estetiğine göre uygun okuma sürecini oluşturan duygusal tepki, dönüşümsel okuma, okur odaklı ve metin odaklı yaklaşımlar temel alınmıştır (Bahar, 2020, s. 32). Nitel veri analizinde araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla toplanan verilerin özgün şekline mümkün olduğunca bağlı kalınması esastır. Gerektiğinde katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmesi, söz konusu özgünlüğün geçerliğini artırır (Baltacı, 2017; Creswell, 2002; Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994). Bu nedenle geçerliğin sağlanması amacıyla okuyucunun hikâyede alımladığı değerlere ilişkin veriler özgün olarak sunulmuştur. Lincoln ve Guba (1994) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik” kavramlarının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Veri analizinde alan uzmanlarından destek alınması ve kavramsal çerçeveye bağlı kalınması güvenirliğe katkı sağlayacaktır (Baltacı, 2017; Baltacı, 2019; Creswell, 2002; Guba & Lincoln, 1994; Jack, 2008; Kitzinger, 1995; Kvale, 1994; Merriam & Grenier, 2019; Neuman & Robson, 2014; Silverman, 2016). Ayrıca Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre araştırmacının birden fazla kişiyle görüşmesi araştırmanın inandırıcılığını artıracak bir gösterge olarak kabul edilir. Doğrulanabilirlik, güvenirlik denetimi sırasında izlenen yöntemin ve sürecin ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesini gerektirmektedir (s. 19).

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıdaki gibi yürütülmüştür.

- Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği artırmak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapmak uygun bir yöntem olarak görülmektedir. Bu sebeple ortaokul öğrencileri tarafından cevaplanan sorulardan elde edilen veriler, ayrıntılı olarak betimlenmiş ve araştırmada aktarılabilirliği artırmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
- Süreç ve gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgili verilerin analizi aşamasında kavramsal çerçevenin yanı sıra dört ayrı uzman görüşünden faydalanılma yoluna gidilerek görüşme ve değerlendirilmelerde bulunulmuştur.
- İç geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmada kullanılan anket soruları beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.

- Dış geçerliğin sağlanması amacıyla çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, araştırmanın modeli, veri analizi, bulguların nasıl düzenlendiği ve veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.
- Güvenirlilik için anketler araştırmacı tarafından uygulanıp toplanarak veri kaybının önüne geçilmiş ve elde edilen bulguların tamamı aktarılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okumaları için Kemalettin Tuğcu'nun 5 hikâye kitabı (Tablo 2) seçilmiştir. Araştırmaya uygun hikâyeler seçilirken temel alınan ölçütler; konu olarak ortaokul öğrencilerinin ilgilerini çekebilecek hikâyeler olmaları, yayımlanan ve kitap satış sitelerinde mevcut olan hikâyeler olmaları ve uzman görüşüdür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan alımlama anketi ve öğrencilerin okudukları kitaplar Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2

Kemalettin Tuğcu'nun Hikâyelerinde Bulunan Değerleri Alımlama Anketi

-
1. Sence yazar bu hikâyeyi niçin yazmış olabilir?
 2. Bu hikâyeyi okumadan önce onunla ilgili ne düşündün?
 3. Bu hikâyeden ne anladığını ve hislerini yorumlayabilir misin?
 4. Bu hikâyede hangi değerlere yer verilmiştir? Hikâyede yer alan değerler yaşadığın ülkeye ve çevreye uygun mu?
 5. Okumuş olduğun hikâye sosyal bilgiler derslerinde bulunan değerler ile ilgili neler hissettirdi?
 6. Okuduğun hikâyedeki değerler ile ilgili bir münazara örneği verebilir misin?
 7. Hikâyede yer alan toplumsal değerler hakkındaki düşüncelerin doğru olup olmadığı konusundaki düşüncelerin nelerdir?
-

Tablo 3

Öğrencilerin Okumaları İçin Seçilen Hikâyeler

-
1. Bizim Mahallenin Çocukları
 2. Eskici Baba
 3. Köye Gelen Yabancı
 4. Köydeki Evimiz
 5. Oyuncakçı Dede
-

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği bu bölümde açıklanmıştır. Araştırma probleminin yanıtlanması amacıyla; Ortaokul öğrencilerinin ankete vermiş oldukları cevaplar alımlama estetiği kuramının dönüşümsel okuma, duygusal tepki, metin odaklı ve okur odaklı yaklaşımına göre ele alınarak incelenmiştir. Okuyucuların yazılı alımlama anketine verdikleri cevaplar kategorilere ayrılıp, derinlemesine irdelenmiş, böylece Tuğcu'nun hikâyelerindeki değerler ile ilgili öğrenci görüşleri tespit edilmiştir. Bu süreçte örnek öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Araştırma bulgularının değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin anket soruları ile ilgili cevapları 7 kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Buna göre ankette yer alan 7 soru 7 ayrı kategoriye ayrılarak öğrencilerin alımlamaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar çözümlenmiş ve tablolastırılmıştır. Alımlama estetiği kuramı kapsamında kullanılan ifadeler kategorize edilmiş; öğrencilerin verdiği yazılı cevaplar çerçevesinde okuma faaliyeti sonundaki alımlamaları incelenmiştir.

Öğrencilerin alımlamalarını incelemek amacıyla uzman yardımına başvurularak oluşturulan anket sorularının ilgili olduğu kategoriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Alımlama Anketinde Bulunan Soruların İlişkilendirildiği Kategoriler

<i>Deneyim ve beklenti ufku</i>
<i>Yordama</i>
<i>Kişisel Hisler</i>
<i>Anlamlandırma</i>
<i>Çağrışım</i>
<i>Yorumlama</i>
<i>Boşluk sezinleme</i>

Kategori oluşturma aşamasında; öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş, cevaplara ilişkin 7 adet kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategorilere ulaşma sürecinde öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplar değerlendirilerek alımlamaları çerçevesinde kullanılan ifadeler kategorize edilmiştir. Öğrencilerin okuma süreci ve sonrasında deneyim ve beklenti ufku kapsamında gösterdikleri tepkileri incelenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin hikâyelerle ilgili hislerini ifade ettikleri noktalar kişisel hisler kategorisine, hikâyelerle etkileşime geçerek olay ve karakterlere müdahale etme ile ilgili ifadeleri ise yorumlama kategorisine dâhil edilmiştir. Alımlama estetiği kuramının önemli bir kavramı kabul edilen boşluk kavramı ile ilgili olarak öğrencilerin vurguladığı noktalar boşluk sezinleme kategorisi olarak isimlendirilmiştir. Öğrencilerin beklenti ufkundan hareketle hikâyelerin devamına ilişkin tahminler yordama kategorisi kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin kendi deneyimleri ve çevrelerinden hareketle okuma süreci ve sonrasındaki ifadeleri çağrışım kategorisi olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin hikâyelerde yer alan değerler ile ilgili anlama çabası sonucu özetledikleri ifadeleri ise anlamlandırma kategorisi olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmada bulguların değerlendirilmesi aşamasında kolaylık sağlaması ve anlaşılması amacıyla hikâyelerin adları kısaltılarak: “Bizim Mahallenin Çocukları” hikâyesi; “BMÇ”, “Köydeki Evimiz” hikâyesi; “KE”, “Köye Gelen Yabancı” hikâyesi; “KGY”, “Oyuncakçı Dede” hikâyesi; “OD” ve “Eskici Baba” hikâyesi; “EB” şeklinde kodlanmıştır. Öğrenci cevapları ile ilgili örnek ifadeler verildiği durumlarda ise kız öğrenciler “K”, erkek öğrenciler “E” olarak kodlanmış öğrenci sıra sayılarını belirtmek için “K3”, “E7” şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Erkek öğrenciler 1-17, ve kız öğrenciler 1-23 arasında kodlanmıştır. Bu kodlamaya göre örneğin “K3”; (Kız Öğrenci 3), ve “E7”; (Erkek Öğrenci 7) anlamına gelmektedir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 30.12.2021 tarihli 2021/12 toplantısında alınan onay kararı (Protokol No: 12/10) ile gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Öğrencilerin alımlama estetiği çerçevesinde okudukları hikâyelerden kendi bilgi birikimleriyle bazı anlamlar çıkardıkları, bunları yaparken de hikâyeye bağlı kaldıkları görülmektedir. Bu bölümde öğrencilerin değerleri alımlama anketine vermiş oldukları bazı örnek cevaplara kategoriler bağlamında yer verilmiştir. Kemalettin Tuğcu’nun çocuklar için yazmış olduğu hikâyelerde, değerler eğitime uygun örnekler yer almaktadır. Araştırma amacı kapsamında öğrencilerin alımlama sorularına vermiş

oldukları cevaplar kategorilere ayrılıp derinlemesine irdelenmiştir. Öğrencilerin Tuğcu'nun hikâyelerinde alımlama estetiği kuramı çerçevesinde tespit ettiği değerler ile ilgili ulaşılan sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Kemalettin Tuğcu'nun Eserlerinde Alımladıkları Değerler

<i>İyi huylu olmak</i>	<i>Adaletli olma</i>
<i>Misafirperverlik</i>	<i>Barış</i>
<i>Merhamet</i>	<i>Aile birliğine önem verme</i>
<i>Kıymet bilmek</i>	<i>Açıklık (Net)</i>
<i>Vefa</i>	<i>Dostluk</i>
<i>Olgunluk</i>	<i>Cömertlik</i>
<i>Sevgi</i>	<i>Empati</i>
<i>Sabır</i>	<i>Fedakârlık</i>
<i>Tarih ve kültürüne sahip çıkma</i>	<i>Helal kazanç</i>
<i>Nasihat</i>	<i>Çevreyi koruma</i>
<i>Yeniliklere açık olmak</i>	<i>Hoşgörü</i>
<i>Dürüstlük</i>	<i>Çalışkanlık</i>
<i>Önemseme</i>	<i>Güvenilir olmak</i>
<i>Farkındalık</i>	<i>İyi niyetli olmak</i>
<i>Paylaşma</i>	<i>Dayanışma</i>
<i>Sorumluluk</i>	<i>Tutumluluk</i>
<i>Sağlıklı olmaya önem vermek</i>	<i>Vatan sevgisi</i>
<i>Saygı</i>	<i>Birlik beraberlik</i>
<i>İyilik yapmak</i>	<i>Yardıms severlik</i>
<i>Şeffaflık</i>	<i>Duyarlılık</i>

3.1. Deneyim ve Beklenti Ufku Kategorisi Bağlamında Tespit Edilen Değerler

Bu kategoride öğrencilerin okudukları hikâyelerde kendi donanım ve deneyimlerini fark ederek metin ile bağ kurdukları, bir ipucundan yola çıkarak aydınlanma, yeni şeyler öğrenme ve deneyimleme çerçevesinde vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir. Bu kategori, öğrencilerin okudukları hikâyeleri kişisel deneyimleri ve beklenti ufukları çerçevesinde yapmış oldukları yorumlardan oluşmaktadır. Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerini okuyan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre, yazarın okurlarına kazandırmak istediği değerleri açık veya örtük bir şekilde aktardığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin alımlama anketine vermiş oldukları cevaplar deneyim ve beklenti ufku kategorisi bağlamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin örtük anlamlı hikâyelerden değerler ile ilgili mesajları çıkarabildikleri görülmektedir. Anket sorularından; "Yazar bu hikâyeyi sence niçin yazmıştır?" sorusuna yönelik öğrenci cevap örnekleri şu şekildedir:

"Bence bu hikâyeyi yazar insanlara dayanışmanın önemini anlatmak için yazmıştır." (BMÇ) (K6)

"Bana göre yazar bu hikâyeyi nasihat almamız ayrıca ailemizin, anne-babamızın, komşularımızın ve yaşlıların kıymetini bilmemiz için yazmıştır." (BMÇ) (K1)

“Yazar bu hikâyede; arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini bunun yanında ailede ve toplumda bireyler arası ilişkilerde mutlu olmak için nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatmıştır.” (OD) (K20).

“Dünyada kötülüklerin de olması kaçınılmazdır ancak bu durum iyilik yapmaya engel değildir. Bu hikâyede bence iyiliğin ve iyilerin her zaman kazandığını anlatmak için yazılmıştır.” (KGY) (E13)

“Bu hikâye bana göre öğrencilerin değerleri öğrenmeleri ve onları hayatlarına uyarlamaları amacıyla yazılmıştır.” (KE) (E5).

3.2. Yordama Kategorisi Bağlamında Tespit Edilen Değerler

Öğrencilerin kendi deneyim ve beklentilerinden hareketle hikâyelerle ilgili tahminleri yordama kategorisi altında incelenmiştir. Yordama kategorisine yönelik öğrenci alımlamalarını tespit etmek için; “Bu hikâyeyi okumadan önce onunla ilgili ne düşündün?” şeklindeki anket sorusu sorulmuştur. İlgili öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

“Kitabı ilk olarak elime aldığımda sıkıcı olabileceğini düşündüm; ancak okuduktan sonra önyargılı olmamam gerektiği kanaatine vardım.” (EB) (K16)

“Güzel bir kitap olduğunu ve sıkılmadan okuyacağımı düşündüm.”. (KE) (K17).

3.3. Kişisel Hisler Kategorisi Bağlamında Tespit Edilen Değerler

Kişisel hisler kategorisinde öğrencilerin hikâyelerle ilgili hissettikleri ve hikâyelerden değerlerle ilgili olarak ne anladıkları alımlama estetiği kuramı bağlamında ele alınmıştır. Kişisel hisler kategorisi bağlamında hikâyelerde yer verilen değerlerin öğrencilerin hislerini etkilediği anlaşılmaktadır. Anket sorularına verilen yazılı cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin yazarın yorumuna kendi yorumlarını kattıkları, aktif olarak okuma sürecinin merkezinde oldukları ve verilmek istenen mesajlara paralel anlam ürettikleri görülmüştür. Bu kapsamda; öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Selim Dedenin kendisiyle aynı mahallede yaşayan çocuklara karşı olan sevgiyi ve kimsesiz bir çocuk olan Özdemir’in bakımı için mahallelinin göstermiş olduğu fedakârlığı ve sevgiyi gördüm.” (BMÇ) (K6).

“Bu dünyaya çocukların büyük şeyler katacağını büyüklerin ise saygı duyarlarsa bunun kolaylaşacağını düşünüyorum.” (BMÇ) (E 8).

“Bu hikâyede ilk başta üzüldüm sonra şaşırdım iyiliği, pozitif olmak gerektiğini, mutluluğu, yardımlaşmayı, sabırlı olmayı ve hoşgörüyü ayrıca yaşlılara yardımcı olmayı öğrendim. Böylece en sonunda mutlu oldum.” (EB) (K19).

“Bu kitapta dış görünüşüne göre insanları değerlendiremeyeceğini ve önyargılı olmamak gerektiğini anladım.” (EB) (E13).

“Birlik ve beraberliğin, dayanışmanın, önemini anladım. Sevindiğim ve hüznünlendiğim yerler oldu.” (KE) (K2).

3.4. Anlamlandırma Kategorisi Bağlamında Tespit Edilen Değerler

Anlamlandırma kategorisinde öğrenciler, hikâyeyi okurken eksik kalan bölümleri kendi zihinlerinde tamamlamışlardır. Bu çerçevede öğrencilerin hikâyeleri nasıl anlamlandırdıkları ve hangi mesajları aldıkları önemlidir. “Okuduğun bu hikâyede hangi değerler bulunmaktadır?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları yazılı cevaplar incelendiğinde, verilmek istenen mesajı anladıkları ve

hikâyelerde bulunan değerleri alımladıkları görülmüştür. Anlamlandırma kategorisi çerçevesinde öğrencilerin yazılı cevapları incelendiğinde, günümüzde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve öğrencilerin kazanması istenilen pek çok değer Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer aldığı görülmektedir. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu hikâyede insanlar birbirine karşılık beklemeden iyilik yapıyor, sevgi ve merhamet gösteriyorlardı.” (BMÇ) (K8).

“Okuduğum hikâyede hoşgörü, yardımseverlik, cömertlik, vefa ve merhamet ve değerleri vardı.” (EB) (K17).

“Hikâyede adalet, saygı, aile birliğine önem verme, açıklık, sevgi, şeffaf olma, birlik beraberlik gibi değerler bulunuyordu.” (KGY) (K15).

“Şeffaflık, sorumluluk, çevreye karşı saygılı olma, kültürümüze ve tarihimize sahip çıkma, adaletli ve güvenilir olma değerleri bulunuyordu.” (KGY) (E17).

3.5. Çağrışım Kategorisi Bağlamında Tespit Edilen Değerler

Çağrışım kategorisi kapsamında öğrencilerin hayat tecrübeleri doğrultusunda hikâyelerde geçen değerleri çevreleriyle nasıl ilişkilendirdikleri incelenmiştir. Öğrencilerin Tuğcu'nun hikâyelerinde yer alan değerleri alımlama estetiği çerçevesinde yakın çevreleriyle ve Türkiye'yle ilişkilendirerek, çağrışım kurdukları görülmüştür. Öğrencilerin hikâyedeki değerleri somutlaştırarak yaşadıkları çevre ile bağlantı kurdukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevreleriyle kurdukları ilişkiyle ilgili olarak; “Okuduğum bu hikâyede verilmek istenen değerlerin bulunduğu ülkeye ve çevreye uygun olup olmadığı hakkındaki düşüncelerin nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda görülmektedir:

“Hikâyede yer alan değerlerin yaşadığım çevre ve ülkemiz açısından uygun olduğunu düşünüyorum. Ben hikâyeyi okuduktan sonra yakın çevremde bulunan kişilerin hayatımdaki önemini daha çok anlamaya başladım. Bunun yanında yetim hakkının önemi ile ilgili önemli bilgiler öğrendim.” (BMÇ) (K1).

“Bu hikâyede geçen değerler bulunduğumuz çevreye ve ülkemize uygundur; çünkü bu değerlerin toplumsal huzuru sağladığını ve böylece toplumu ayakta tuttuğuna inanıyorum.” (BMÇ) (E6).

“Bu hikâyede yer alan değerlerin çevrem ve ülkemize uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü ülkemizde kıymet bilen, yardımsever, sevgi dolu insanlar fazlasıyla bulunuyor. Kötü denilen insanların içinde bile sevgi var.” (OD) (K2).

“Bu hikâyede yer alan değerlerin ülkemize uygun olduğunu ve birçok katkıda bulunduğunu düşünüyorum. İnsanlar barış yanlısı olursa herkes birbirini anlar ve herkes mutlu olur.” (KGY) (K13)

“Hikâyede yer alan değerlerin ülkemize ve çevremize uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz de kötü günde birlik beraberlik içinde oluruz, üzüntülerimizi paylaşır iyi günümüzde ise sevincimizi paylaşıyoruz.” (EB) (K12).

“Hikâyede bulunan değerlerin çevrem ve ülkemiz açısından uygun olduğunu düşünüyorum. Bence bu kitabı diğer arkadaşlarım ve tanıdıklarım da okumalı. Toplumda yapılması ve yapılmaması gerekenleri öğrenmek, ailede karşılıklı sevgi ve saygının önemini görmek açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.” (KE)(K14).

“Yaşadığım çevrede ve ülkemizde herkesin içinde vatan sevgisi olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle hikâyede yer alan vatan sevgisi değerinin çevreme ve ülkemize uygun olduğunu düşünüyorum” (KGY) (E11).

3.6. Yorumlama Kategorisi Bağlamında Tespit Edilen Değerler

Öğrencilerin okudukları Tuğcu hikâyelerinde yer alan değerlerle ilgili düşünceleri, hikâyeyle kurdukları etkileşim ve eleştirileri yorumlama kategorisi adı altında incelenmiştir. Bu kategorinin anket sorusu “Okuduğun bu hikâyeye, sosyal bilgiler dersinde işlenen değerlerle ilgili hangi duyguları hissetmeni sağladı?” şeklindedir. Yorumlama kategorisi çerçevesinde öğrencilerin sorulara vermiş oldukları yazılı cevaplar incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin hikâyelerde tespit ettikleri değerlerle sosyal bilgiler programında yer alan değerler arasındaki yansımayı fark ettikleri anlaşılmaktadır. İncelenen cevaplardan öğrencilerin tespit ettikleri değerleri yeniden gözden geçirdikleri, sorguladıkları ve onu kazanım haline getirme çabasına girdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazılı görüşleri incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri değerleri okudukları hikâyelerde tespit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler deneyim ve beklenti ufuklarına göre hareket ederek okumuş oldukları hikâyelerde yer alan değerleri alımladıkları görülmekle beraber aykırı durumları eleştirdikleri tespit edilmiştir. Verilen örnek cevaplar ve öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerle hikâyede yer verilen toplumsal duyarlılık ve yardımseverlik gibi değerlerin birbirleriyle ilgili olduğunu düşünüyorum.” (BMÇ) (K6).

“Bu hikâyede yer alan değerler ile sosyal bilgiler dersinde işlediğimiz değerler arasında ilgi kurmamı ve mutluluk hissetmemi sağlayan durum, oyuncakçı dedenin çocuklara oyuncak yaparken kullandığı eşyaların kültürümüzde eskiden yer alan eşyalar olması idi.” (OD) (K20).

“Bu hikâyede insanların önyargılarından uzaklaşmaları gerektiğini, sen diliyle değil de ben diliyle konuşarak değerlere sahip çıkılması gerektiğini anladım.” (EB) (E3).

“Eskici baba hikâyesi çok güzeldi. Bence herkesin okuması gerekiyor. Eskici babanın en güzel sözü; onun yarısı içinde değil kızım sözü idi. Hikâyede aile birliğinin ne kadar önemli olduğunu ve aile olmanın güzel bir şey olduğunu güçlü aile bağlarının hemen yıkılamayacağını, ailede sevgi varsa eğer her şeyin düzeleceğini gördüm.” (EB) (K3).

“Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerden olan; sorumluluk, adalet, sevgi, saygı gibi değerlerin bu hikâyede bulunduğunu söyleyebilirim.” (KGY) (K4)

“Okumuş olduğum hikâyede sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere benzer olarak; fedakârlık, yardımseverlik, dayanışma, barış, saygı, sevgi, çalışkanlık değerlerinin bulunduğunu söyleyebilirim.” (KE) (K12).

“Birlik beraberlik ve çalışkanlık benim bu hikâyeden anladığım değerlerdi. Olumsuzluklara karşı hemen pes etmeyip yılmadan birbirimize destek olmak, ailemizdin ve çevremizin yanında olduğumuzu onlara hissettirmek, onları yalnız bırakmamak başarı için önemli faktörlerden olduğunu gördüm. Hayatta zorluklara karşı mücadele edebilme duygusu önemli bir faktördür.” (KE) (E10).

3.7. Boşluk Sezinleme Kategorisi Bağlamında Tespit Edilen Değerler

Alımlama estetiği kuramının temel öğelerinden biri de boşluk sezinlemedir. Öğrencilerin hikâyelerde buldukları boşlukları tamamlamak için kullandıkları ifadeler boşluk sezinleme kategorisi olarak isimlendirilmiştir. Boşluk sezinleme kategorisiyle ilgili elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin değerleri sezinledikleri anlaşılmaktadır. Çalışmada öğrencilerin hikâyelerde yer alan değerlerle ilgili münazara becerileri ve bilgilerin doğruluğu ile ilgili düşünceleri araştırılmıştır. Bu çerçevede

öğrencilere, okumuş oldukları hikâyede aktarılan değerleri münazara edebilecekleri duygu ve düşünceleri ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Boşluk sezinleme kategorisindeki öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, genellikle hikâyede gerçek hayattan izler buldukları görülmüştür. Alımlama estetiği kuramına göre, yazar söylenmesi gereken her şeyi doğrudan söylemez, boşlukları öğrenciler tamamlar, öğrencilerin tamamlamış oldukları boşluklar ile ilgili örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

“Bu hikâye ile ilgili düşüncelerimi arkadaşım ile ya da herhangi biriyle karşılıklı saygı çerçevesinde tartışabilirim.” (BMÇ) (K1).

“Hikâyede yer alan bilgilerin doğruluğu konusunda teyit etme ihtiyacı duymadım. Yalnız hikâyedeki çocuğun bakımını mahallelinin üstlenmesi mi daha iyiydi yoksa yetimhaneye mi verilmeliydi burası tartışılır.” (BMÇ) (K8).

“Hikâyedeki olayları ve bilgileri başka kaynaklardan teyit etme gerekliliği duymadım. Çünkü gerçek hayatta olabilecek şeyler olduğunu düşündüm.” (EB) (K17).

“Hikâyede yer alan değerleri ve olayları tartışabilirim evet;

Örneğin

Arkadaşım;

- Sence adam kıza güvenmekle iyi mi yaptı.

Ben;

- Çaresiz kalan kıza adamın kalacak yer vermesi güzel bir hareketti. Yoksa dışarda kızın başına kötü şeyler gelebilirdi.

Arkadaşım;

-Aslında haklısın evet.

Şeklinde tartışabiliriz.

Kitapta yer alan düşüncelerin doğru olduğunu düşünüyorum, bu nedenle başka kaynaklardan doğruluğunu teyit etmeye lüzum görmedim.” (EB) (K18).

“Hikâyede Ömer’in apartmanı satmasını arkadaşım ile tartıştık. Arkadaşım apartmanın satılması gerektiğini düşünüyordu. Bana göre ise satılmamalıydı böyle olunca daha iyi olacağını düşünüyordum. Hikâyedeki bilgiler yeterince açıklayıcı olduğu için farklı kaynaklara bakmama gerek kalmadı.” (KGY) (E9).

“Hikâyeyi okuyunca arkadaşım ile aramızda şöyle bir konuşma gerçekleşti:

Ben:

- Bana göre yabancı adamın o köye gitmesi iyi oldu.

Arkadaşım:

- Gitmese daha iyiydi. Ne açıdan iyi oldu gitmesi?

Ben:

- Orada bulunan insanların nasıl insanlar olduğunu öğrenerek onları tanıdı ve böylece önyargılarını yenmeyi başardı.

Arkadaşım:

- O açıdan bakılırsa haklısın doğru evet.

“Farklı kaynaklardan araştırma ihtiyacı duymadım çünkü kitapta doğruluğundan emin olmadığım bir şey yoktu.” (KGY) (K15).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Değer kavramı eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. 2005’ten itibaren öğretim programlarında yer alan değerler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından; toplumun veya bir sosyal grubun kendi işleyiş, varlık ve devamı sağlayarak sürdürmek amacıyla üyelerinin doğru ve gerekli olduğunu kabul ettiği ortak amaç, düşünce ve temel ahlaki ilkeler olarak tanımlanmıştır. İnsanların günlük faaliyetlerine yapıp etmelerine yön veren ölçütler olan değerler araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Değerin ele alınış şekli ve tanımı uzmanlar ve farklı disiplinler açısından değişse de insana özgü olması, birleştiriciliği, topluma mal olması, kişiden kişiye toplumdan topluma değişmesi, yeniliğe ve gelişime açık olması, öğrenilebilir ve öğretilabilir olması değerlerin ortak özellikleridir. Bununla beraber toplumda meydana gelecek olan değişimlerle beraber değer yargılarının da değişebileceği ve değerlerin ideolojik olduğu unutulmamalıdır. Toplumların gelişimlerini sürdürerek nesiller arasında bağ kurup devamlılığını sağlamak amacıyla “doğru” ve “iyi” olarak kabul ettikleri kendi değerlerini yansıtmaya faaliyetleri ailede başlayarak okulda devam eder. Bu durum değerler eğitiminin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Toplum için önemli olan ve bireylerin tercih etmeleri gereken standartların öğretilmesi anlamına gelen değerler eğitimi, okullarda eğitim programlarının yanı sıra farklı etkinlik ve faaliyetlerle gerçekleştirilmektedir. Çocuğun değerleri içselleştirebilmesi ve öğrenmesini sağlayan önemli unsurlardan biri de çocukların dünyasına hitap eden ve eğitimin bir parçası olan hikâye kitaplarıdır. Hikâyede öğrencinin karşısına çıkan olayları ve değerleri sorgulayarak okuma edimi sonucunda vardığı anlam onda yeni yaşantılar oluşturmıştır. Öğrencinin okuyarak elde ettiği bu bilgiler ona deneyim sunarak farklı bakış açıları kazandıracaktır. Okur merkezli bir kuram olan alımlama estetiğine göre her okuma farklı bir alımlama olduğundan okurun farklı zamanlarda farklı alımlamalar yapabileceği ve bu durumun onun alımlamasını etkileyeceği unutulmamalıdır.

Bu araştırmada Kemalettin Tuğcu’nun beş hikâye kitabını (*Bizim Mahallenin Çocukları*; (BMÇ), *Eskici Baba*; (EB), *Köydeki Evimiz*; (KE), *Köye Gelen Yabancı*; (KGY), *Oyuncakçı Dede*; (OD) okuyan öğrencilerin alımlama anketine verdikleri cevaplar değerlerin alımlanması bakımından incelenmiştir. Bu süreçte ilk olarak öğrencilerin yazılı cevaplarından yola çıkarak kategoriler oluşturulmuş, ardından bu kategoriler sırasıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Kemalettin Tuğcu’nun beş hikâye kitabında kırk değer başlığının alımlandığı tespit edilmiştir. Bu değerler şunlardır: *Adaletli olma, iyi huylu olmak, açıklık (net), kıymet bilmek, aile birliğine önem verme, merhamet, barış, misafirperverlik, birlik beraberlik, nasihat, cömertlik, olgunluk, çalışkanlık, önemseme, çevreyi koruma, paylaşma, dayanışma, sağlıklı olmaya önem vermek, dostluk, sabır, duyarlılık, saygı, dürüstlük, sevgi, empati, sorumluluk, farkındalık, şeffaflık, fedakârlık, tarih ve kültürene sahip çıkma, güvenilir olmak, tutumluluk, helal kazanç, vatan sevgisi, hoşgörü, vefa, iyilik yapmak, yardımseverlik, iyi niyetli olmak, yeniliklere açık olmak*. Nitekim yazarın hikâyelerinde bilimsellik, saygı, adalet, sevgi, vatan sevgisi, yardımlaşma, aile birliğine önem verme gibi toplumda iyi insan olmanın gerektirdiği vasıfları bünyesinde toplayan değerlere yer verdiği görülmektedir. Değerler eğitimi açısından Kemalettin Tuğcu, kitapları ile çocukların iyi bireyler olarak hayata hazırlanmalarını hedeflemiştir. Yaşadığı dönemin sosyo kültürel özelliklerini eserlerine taşıyan yazarın birçok hikâyesinde yoksulluk teması görülmektedir. Elde edilen bulgu ve bilgilerden hareketle yazarın hikâyelerinin çocukların psikolojik yapılarını olumsuz etkileme durumunun da muhtemel olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç ise çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikâyelerin çocuğun içinde bulunduğu toplumun değer anlayışını, değerlerini ve kültür kodlarını tanımasına olanak sağlama işlevini yerine getirmede önemli bir yere sahip olduğunun görülmesidir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler deneyim ve beklenti ufuklarını etkin olarak kullanıp harekete geçirmişlerdir. Hikâyelerin genel olarak değer eğitimi amacıyla yazıldığı yönünde alımlama gerçekleştirmişlerdir. Bu sonuç; Iser (1980, s. 76) ve Jauss'un (1982, s.47) deneyim ve beklenti ufkunun alımlama sürecinde okuyucu tarafından etkin kullanıldığı görüşleriyle örtüşmektedir. Öğrencilerden bazıları (KGY, KE, EB, O ve BMÇ) hikâyelerinde farklı tahminlerde bulunmuşlardır. Bu sonuç, yordama kategorisi kapsamında öğrenci cevaplarının özelliği bakımından Çelik (2016), Tüzel ve Kurudayıoğlu (2013) ile Many ve Wiseman'ın (1992) beklenti ufku tespitleriyle örtüşmektedir.

Araştırmada yordama kategorisine ilişkin veriler incelenmiştir. Buna göre, öğrencilerin okuma süreci boyunca okudukları hikâyelerle etkileşim içinde olmuşlardır. Söz konusu bulgular, Smith (1992) ve Iser (1978, s. 83) gibi alımlama estetiği kuramcılarının tespitleriyle benzeşmektedir.

Kişisel Hisler kategorisinde öğrenci cevapları analiz edilmiştir. Buna göre, öğrenciler okudukları hikâyeleri anlamlandırırken konuya kendileri de dâhil olmaktadır. Yazarın yorumuna kendi yorumlarını katan öğrencilerin verilmek istenen mesajlara paralel anlam ürettikleri, yazarın beklentilerini yapılandırdıkları, okuma sürecinin merkezinde oldukları görülmektedir. Zihinlerinde oluşturdukları duygu, düşünce ve görüşleri ile Iser'ın (1978, s.56) düşünceleri arasında benzerlik söz konusudur. Kişisel hisler kategorisi altında değerlendirilen yazılı cevaplardan, öğrencilerin hikâyeler ile bütünleştikleri tespit edilmiştir. Etkili okuma, alımlama ve hedeflenen kazanım büyük ölçüde gerçekleşmiş olup; bu durum, okuma sürecinde hikâye ile dengeli bir etkileşim kurmakla yakından ilişkilidir. Elde edilen sonuçlar Iser'ın (1980, s. 52) tespitleriyle paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin anlamlandırma kategorisine ait görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğrenciler hikâyelerde verilmek istenen değerleri kavrayabilmişlerdir. Öğrencilerin bu hususta genel olarak Tuğcu'nun çizdiği sınırın dışına çıkmamaları Lehman ve Scharer, (1993), Marak (1994) ve Thomson vd.nin (1987) alımlama çalışmasında elde ettikleri sonuçlarla benzerdir. Ayrıca Eco'nun (2000) görüşleriyle örtüşmektedir (s.22). Yine bu kategori çerçevesinde öğrencilerin hikâyelerdeki boşlukları doldurarak ana fikir ve iletiye ulaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin ulaştıkları bu sonuç, alımlama estetiği kuramcılarının Iser'ın (1978, s.42) görüşleriyle örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma sürecinde anlam oluşturmak suretiyle değerleri tespit ettikleri görülmektedir. Bu sonuç (Çelik, 2016; Landes, 1983; Lehman & Scharer, 1993; Many & Wiseman, 1992; Şimşek, 2015; Thomson, 1987) ile büyük ölçüde benzeşmektedir.

Çağrışım kategorisi sonuçları analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin alımlama estetiği kuramı kapsamında Tuğcu'nun hikâyelerindeki değerleri bulundukları çevreleri ve yaşadıkları ülke bağlamında ilişkilendirerek çağrışım kurdukları görülmektedir. Öğrenciler hikâyelerde anlatılanları kendi tecrübelerine yakın buldukları için çağrışımları bu yönde şekillenmektedir. Bu sonuçlar Iser'ın (1978, s.60) okuyucu okuma sürecinde metinden ayrı hareket etmemesi gerekliliği yönündeki fikirleriyle benzerdir. Landes (1983) ile Many ve Wiseman (1992) çalışmalarında öğrencilerin popüler kültür öğelerini yansıtmakta olduğunu tespit etmişlerdir. Tarafımızdan elde edilen çağrışım kategorisine ait bulgular, ilgili araştırmacıların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yorumlama kategorisine göre, öğrencilerin hikâyelerde bulunan değerlerle sosyal bilgiler dersi öğretim programında bulunan değerler arasındaki yansımayı fark ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin değerleri kazanım haline getirmelerine imkân sağlayan, sorgulayıcı ve onları tekrar değerlendirdikleri bir okuma süreci gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç, alımlama estetiği kuramcılarının

Iser'in (1978, s. 55) fikirleriyle benzerdir. Diğer yandan öğrencilerin kazanımları Landes (1983) ve Marak'ın (1994) ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir.

Boşluk sezinleme kategorisi sonuçları analiz edilmiştir. Buna göre, öğrenciler okudukları hikâyeleri büyük ölçüde gerçek hayatla örtüştürdükleri için metinlerdeki bilgileri başka kaynaklardan kontrol etme ihtiyacı duymamışlardır. Bu sonuç, alımlama estetiği kuramına boşluk doldurma kavramını kazandıran Iser'in (1978, s. 66) çalışmalarındaki boşluk doldurma ilkeleri ile büyük ölçüde uyumludur.

Teknolojik gelişmeler nedeniyle günümüzde yaşanan teknoloji bağımlılığına karşı durabilmek için, Kemalettin Tuğcu'nun hikâyelerinde bulunan ve günlük hayatın adeta bir parçası haline gelmiş değerlerin öğrencilere kazandırılması yararlı olacaktır. Bu bağlamda yazarın hikâyelerinin okullarda öğretim materyali olarak kullanılması önerilmektedir. Değerlerin kazanım haline getirilebilmesi ve alımlanması için sınıflar arası ödüllü hikâye okuma etkinlikleri düzenlenebilir.

Değerler eğitimi konusunda ailelerin bilinçlenmelerine yönelik birlikte okuma programları düzenlenebilir. Öğrencilerin edebiyat temelli öğrenme kapsamında alımladıkları değerleri günlük hayatlarına uygulayıp uygulamadıklarını araştıran çalışmalar yapılabilir. Ülkemizde alımlama estetiği kuramının tanıtılması ve bu araştırmaya benzer araştırmalar yapılarak sonuçlarının paylaşılması, günümüzde özellikle farklı kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki baskısını azaltmak maksadıyla önem arz etmektedir. Alımlama estetiğinin değerlerin öğrencilere aktarımında etkisini incelemek amacıyla farklı disiplinlerde yeni çalışmalar yapılabilir.

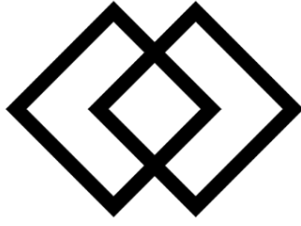
5. Kaynakça

- Aydın, M. (2010). *Okulda değerler eğitimi* (5. baskı). Nobel.
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma edimi*. Anı.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Baz-Bolluk, D., & Gülerer, S. (2023). Hidayet Karakuş'un akıllı tavşanlar adlı öykü kitabının değer eğitimi ve Türkçe öğretimine katkısı. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(2), 223-236.
- Boardman, A. (2015). *Aesthetic responses to literature and their effects on student engagement* (Thesis No. 201507) [Doctoral thesis, University Of Minnesota]. University Digital Conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/175261>
- Ceylan-Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed.). Rebooksellers.

- Çelik, K. (2021). *Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında erdemler ve rol model karakterler* (Tez No. 667835) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, M. (2016). The ethics of reading: Ingarden, Iser, Ricoeur. *Sussex: Phd Philosophy University of Sussex*, 6(3), 21-33.
- Çıplak, S. (2006). *George Eliot'in romanlarının (adam bede, felix holt, the radical, middlemarch ve daniel deronda) okur merkezli eleştiri kuramı bağlamında incelenmesi* (Tez No. 186964) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını yazın eğitime atılan ilk adım*. Morpa Kültür.
- Dombaycıl, M. A., & Ülger, M. (2015). Eğitimin “değer” sorunu. *Eleştirel Pedagoji Dosya*, (40), 79-82. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/elestirel_pedagoji_sayi_40.pdf
- Eco, U. (2000). *Açık yapıt* (Çev. Ed. N. Dalay). Can.
- Eryılmaz-Ballı, F., & Kartal, S. (2020). Eğitimin siyasi işlevi; sosyal bilgiler ders kitabı örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 36-49.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.737.573>
- Göktürk, A. (2016). *Okuma uğraşı*. Yapı Kredi.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(105), 163-194.
- Gutok, G. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. Ed. N. Kale). Ütopya.
- Gülüm, K., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112-127.
- Gümüş, S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi*. (Tez No. 469613) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. Ötüken.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (2. baskı). Ötüken.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Ilgar, Z. (1996). *Denetim odağının değer sistemleri ahlaki gelişim düzeyi ve öz ahlaki değerlendirme üzerindeki etkileri*. Kriter.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. The John Hophins University.
- Jauss, H. (1982). *Literary history as a challenge to literary theory*. University of Minnesota.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2014). *Ahlâk ve değerler eğitimi*. Dem.
- Kılıç, B. S., & Yılmaz, O. (2018). Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi ve masalların Türkçe eğitimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1104-1125.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Kuçuradi, İ. (1967). *Nietzsche ve insan*. Yankı.

- Kwale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Landes, S. (1983). *Teaching literary criticism in the elementary grades. a symposium children and their literature a readings book west lafayette*. Chla.
- Lehman, B.,& Scharer, P. (1993). Children and adults reading children's literature. *Acomparison of Responses. Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Reading Conference*. [Conference presentation]. Charleston. Retrieved April 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=Ed373304>
- Many, J.,& Wiesman, J. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265.
- Marak, G. (1994). Children's interpretation of fictional characters' thinking. *On Snufkin's Spring Tune And A Bear of Very Little Brains*, 12(3), 114.
- MEB. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*.
- Merriam, S. B.,& Grenier, R. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B.,& Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Mızıkacı, F. (2015). Değerler eğitimi ve eğitim programları. *Eleştirel Pedagoji Dosya*, (40), 38-41. https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/elestirel_pedagoji_sayi_40.pdf
- Navruz, C. (2024). *Kemalettin Tuğcu'nun hikayelerinde yeralan değerlerin alımlama estetiği kuramına göre incelenmesi* (Tez No. 858996) [Doktora tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Neuman, W. L.,& Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson.
- Onarıcıoğlu, A. S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinlere ilişkin tepkilerinin alımlama estetiği kuramı açısından incelenmesi* (Tez No. 659914) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbek, Y. (2013). *Postmodernizm ve alımlama estetiği*. Çizgi.
- Öztok, Ö. (2010). *Behçet Necatigil'in şiirlerini alımlama estetiğine göre inceleme denemesi* (Tez No. 265692) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schwartz, S.,& Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, (53), 550-562.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Smith, M. (1992). *Submission versus control in literary transactions*. Ablex.
- Şimşek, Ş. (2005). *Kemalettin Tuğcu'nun hayatı ve 50 romanından hareketle çocuk edebiyatımızdaki yeri* (Tez No. 188060) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 1(1), 79-104.
- Şimşek, Ş. (2018). Kemalettin Tuğcu üzerine. Şirin, M. R. (Ed.), *Kemalettin Tuğcu: çocuklara okumayı sevdiren yazar içinde* (ss. 20-35). İmak.

- Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatı* (4. baskı). Suna.
- Şimşek, T., Yalçın, F.,& Yakar, Y. (2011). Çocuk ve edebiyat. *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde (ss. 11-41). Grafiker.
- Şirin, M. (2021). *Yazarak yaşadım Kemalettin Tuğcu kitabı*. Muhit Kitap.
- Tanç, N. (2013). *Alımlama estetiği ışığında Hüsn ü Aşk'ın tahlil ve tenkidi* (Tez No. 333716) [Doktora tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenager reading. melbourne reading processes and the teaching of literature methuen. Co.*
- Türkyılmaz, M., Can, R.,& Karadeniz, A. (2010). Alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın eski edebiyat eğitimine uygulanması. *Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, (29), 153-172. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/bekirsakir.konyali/139215/OKUR%20MERKEZL%C4%B0.pdf>
- Tüzel, S.,& Kurudayıoğlu, M. (2013). Alımlama estetiği kuramı doğrultusunda okurun beklenti ufğunun tespit edilmesi üzerine uygulamalı bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 101-123.
- Ulusoy, K.,& Arslan, A. (2014). *Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Pegem.
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi- eğitimde yeni ufuklar* (4. baskı). Akçağ.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, Y. (2022). Türk milli kültüründe değerler ve değerler eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 15-27.
- Yüce, S. (2016). Edebiyatta gerçekçilik ve alımlama. *Söylem Filoloji Dergisi*, 1(2), 105-117.



MESLEK YÜKSEKOKULU ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE KURUMLARDA UYGULAMALARI

Özlem BAL*-Fatime Sabahat IŞIKTEKİNER**-Kerim AKTAŞ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama dersi kapsamında öğrenim gören ön lisans düzeyindeki Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin söz konusu kurumlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve uygulamalı eğitimin öğrencilerin gelişimine olan katkılarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde “Okul Öncesi Eğitim Kurumları I-II” dersleri kapsamında uygulama yapan, Çocuk Gelişimi Programı ikinci sınıfta öğrenim gören toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenine sahip bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulama yapılan okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel donanım açısından yetersiz olduğu, öğretim sürecinde çoğunlukla anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Sınıflarda bulunan teknolojik araçların genellikle sadece konu anlatımı ya da şarkı öğretimi, dans etme amacıyla kullanıldığı; sınıf dışı alanların ise büyük ölçüde atıl durumda bırakıldığı belirlenmiştir. Öğrenme merkezlerinde çocukların ağırlıklı olarak evcilik materyalleri, bloklar ve arabalarla oynadığı; hareket temelli etkinliklere istekle katıldıkları, ancak uzun süre oturmayı gerektiren etkinliklerde dikkat sürelerinin azaldığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, uygulama sürecinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini uygun bir iletişim diliyle yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca tüm katılımcılar, uygulama deneyiminin mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerinin gelişimine önemli katkı sağladığını belirtmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen uygulama derslerinin, Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine anlamlı düzeyde katkı sunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama, Öğrenme merkezi.

Vocational School Child Development Program Students' Opinions about Preschool Education Environments and Their Practices in Institutions

Abstract

The aim of this study is to examine the views of associate degree students enrolled in the Child Development Program regarding preschool education institutions in which they participate as part of their practicum course, and to investigate the contributions of practical training to their personal and professional development. The study group consists of 62 second-year students enrolled in the Child Development Program who carried out their practicum during the 2023–2024 academic year within the scope of the “Preschool Education Institutions I-II” courses. This research is designed as a qualitative study, and data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. According to the findings, the preschool classrooms where the practicum took place were found to be insufficient in terms of physical equipment, and the instructional process was predominantly based on lecturing and question–answer techniques. It was also

* Öğr. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Sungurlu Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ozlembal@hitit.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3004-6379>

** Öğr. Gör. Dr., İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi/Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, sabahatisiktekiner@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8463-2766>

*** Öğr. Gör., Hitit Üniversitesi, Sungurlu Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, kerimaktas@hitit.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9836-3800>

determined that technological tools in the classrooms were mostly used for instructional presentations, music activities, or dancing, and that outdoor areas were largely unused. In the learning centers, it was observed that children mostly played with housekeeping toys, blocks, and cars; they participated enthusiastically in movement-based activities but had difficulty maintaining attention during activities that required extended periods of sitting. The majority of the students stated that classroom teachers guided them with appropriate communication during or after the practicum. Furthermore, all participants emphasized that the practicum experience significantly contributed to the development of their professional knowledge, skills, and competencies. In conclusion, it can be stated that practicum courses conducted in preschool education institutions provide meaningful contributions to both the professional and personal development of Child Development Program students.

Keywords: Child development, Application in pre-school education institutions, Learning center.

1. Giriş

Meslek yüksekokulları iki yıllık eğitim öğretim süresini kapsayan nitelikli ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan yükseköğretim kurumlarıdır. Meslek yüksekokulları, mezun ettikleri öğrencilerin özellikle mesleki becerilerinin gelişmiş, bilim ve teknoloji konularında güncel bilgiye sahip, iş birliğine yatkın ve verilen sorumluluğu kaliteli bir şekilde yerine getirebilmelerini hedeflemektedir (Karatuzla & Bağcı, 2020). Dolayısıyla öğrencilere verilecek kaliteli bir eğitim ileride verilecek hizmetlerin kalitesini belirleyecektir. Derslikler, atölyeler ya da laboratuvar gibi eğitim ortamlarının yanı sıra eğitimin sürdürüldüğü diğer alanlarda verilen eğitimin kalitesi öğretme ve öğrenmenin kalitesine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Ayrıca, çok yetkin öğretmenler, iyi planlanmış ders içerikleri ve amaca uygun tasarlanmış kaynaklar, eğitimin mükemmel olması için gerekli parametrelerdir; ancak tek başlarına yeterli gelmemektedir. Tam da bu noktada, mesleki eğitimde arzu edilen yeterlilik düzeyine ulaşılabilmesi için, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim süreci boyunca edindikleri kuramsal bilgileri uygulamalarla pekiştirmeleri gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca mesleki becerilerini geliştirmelerine değil, aynı zamanda mezuniyet sonrası istihdam edilecekleri iş yerlerinde sorumluluk alma, organizasyon yürütme ve kişiler arası ilişkileri yönetme gibi alanlarda öngörü geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Acar-Çiftçi, 2022). Eğitim süresince, öğrencilerin okul içi uygulama dersleri kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalar ile kurumlarda yürüttükleri staj uygulamaları aracılığıyla söz konusu yeterliliklerin kazandırılabilirdiği ifade edilmektedir (Tunç & Dal, 2018). Üniversitede verilen akademik bilgiler ile iş yerinde verilen uygulamalı eğitim, öğrenme için farklı yönde olanaklar sunmakta ve birbirini tamamlayıcı eğitimler olarak ifade edilmektedir (Aarkrog, 2005). Ülkemizde üniversitelerin uygulama politikalarına göre farklılık göstermekle birlikte, öğrencilerin kamu veya özel sektörde uygulama yapmaları ve mesleki deneyim kazanmaları amacıyla staj yapmaları zorunlu tutulmaktadır. Özellikle meslek yüksekokullarında, mezuniyetin bir koşulu olarak stajın başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Genel olarak staj uygulamaları, yaz dönemi stajı şeklinde, ikinci ve dördüncü yarıyılların sonunda, en az otuz iş günü sürecek biçimde ve üniversitenin uygun gördüğü tarihler arasında kamu ya da özel sektörde gerçekleştirilebilmektedir (Tunç & Dal, 2018). Bu bağlamda, Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programında öğrenim gören öğrenciler Mesleki Staj dersi kapsamında genellikle okul öncesi eğitim kurumları, özel eğitim kurumları ve sayıca az olmakla birlikte hastanelerde yaz stajlarını sürdürebilmektedir (Acar-Çiftçi, 2022). Bununla birlikte meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programı öğrencileri, ikinci sınıfta güz ve bahar döneminde olmak üzere Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama dersini almaktadır. Dersin içeriği doğrultusunda öğrenciler, okul öncesi eğitim programının özelliklerini ve uygulanan etkinlikleri öğrenerek, etkinlikler planlamakta ve uygulamaktadır. Bu ders, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin edindikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı buldukları bir atölye niteliğindedir. Ders kapsamında; çocukları tanıma, plan hazırlama, gözlem yapma, eğitim ortamı ve materyali hazırlama gibi mesleki gelişimlerini destekleyen çeşitli becerileri edinmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sürecinde bireysel değerlendirme yapmaları teşvik

edilmekte ve bu sayede ileride nasıl bir eğitimci olacaklarına dair öngörü kazanmaları sağlanmaktadır. Bu dersin en önemli çıktılarından biri, kuşkusuz öğrencilerin mesleklerine yönelik tutumlarını şekillendirmesidir. Özellikle uygulama öğretmeni ve öğretim elemanından aldıkları rehberlik, öğrencilerin mesleki tutumlarının olumlu ya da olumsuz yönde gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Tonga & Tantekin-Erden, 2021). Benzer şekilde, eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının şekillenmesinde ve hizmet öncesi deneyim kazanmalarında önemli katkılar sunmakta; aynı zamanda öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine de olanak tanımaktadır (Şimşek vd., 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen uygulama çalışmaları, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerine kurumun yapısı ve işleyişi hakkında bilgi edinme, edindikleri teorik bilgileri uygun etkinlik planlarına dönüştürme, bu planları küçük grup, büyük grup ya da bireysel çalışmalar yoluyla uygulama ve kısa süreli de olsa mesleki deneyim kazanma fırsatı sunmayı amaçlamaktadır. Ancak bazı durumlarda, öğrencilerin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar mesleğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Öğrencilerin uygulama eğitimlerinde nitelikli bireyler olarak yetişebilmeleri için, uygulamada yer alan tüm paydaşlar arasında etkili bir iş birliği ve güçlü bir sorumluluk bilinci tesis edilmelidir. Dersi yürüten öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, okul yönetimi ve uygulamaya katılan öğrenci arasında uyumlu ve düzenli bir ekip çalışması sağlanması büyük önem taşımaktadır. Özellikle bu süreçte yer alan tüm paydaşların sorumluluklarını etkin biçimde yerine getirmeleri ve alana özgü bilgi, beceri ve deneyimlerini en iyi şekilde aktarmaları beklenmektedir. Uygulama öğretmenin mesleğinde yetkin olması önemli olmakla birlikte, aynı zamanda mesleki gelişimine açık, yeterliklerini sürekli olarak artıran, ilgili ve istekli bir tutum sergileyen öğretmenlerin, uygulama öğrencilerine nitelikli bir rol model oluşturdukları ve bu durumun uzun vadede nitelikli iş gücüne dönüşüm sağladığı ifade edilmektedir (Dinçer & Kapısız, 2013). Bu doğrultuda, uygulama öğretmenlerinin özellikle alanında başarılı, deneyimli, hizmet içi eğitimlere katılan ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen bireyler olması gerektiği vurgulanmaktadır (Aslan & Sağlam, 2018). Ancak uygulamada, çoğu zaman her öğretmenin bu rolü üstlenebileceği düşünülmektedir. Oysa uygulama öğretmenin yalnızca mesleki yeterliliğe sahip olması yeterli görülmemekte; bunun yanında ilave bilgi ve becerilere de sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Polat & Niran, 2021). Dolayısıyla, öğretmenlerin ve öğretmen aday öğrencilerin nitelikli bir eğitim almaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri ve toplum içinde her yönüyle örnek bireyler olmaları beklenmektedir. Özellikle öğretmenlerde; sevgi, saygı, sorumluluk, adil olma, sabır, hoşgörü, fedakârlık ve dürüstlük gibi mesleki değerlerin bulunması gerektiği belirtilmektedir (Akgül & Akgül, 2020). Ayrıca, aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesinde ve eğitimin niteliğinin artırılmasında kritik bir unsur olan sınıf yönetimi becerilerinin, bir öğretmen için vazgeçilmez mesleki yeterliklerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Marzano & Marzano, 2003; Ritter & Hancock, 2004).

Eğitim serüveninin başlangıcı olan okul öncesi dönemde, çocuk ailesinden sonra en çok okul öncesi öğretmenini model alır. Öğretmenin tutum ve davranışları çocuğun gelişiminde oldukça önemli olduğundan, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan öğrencilere verilen eğitim de bu doğrultuda önem taşımaktadır (Uzun & Köse, 2017). Yükseköğretim kurumlarından uygulama yapmak üzere gelen öğrenciler, okul öncesi eğitim kurumlarında tek başına çalışan öğretmenlere destek olabilir; öğrendikleri teorik bilgileri öğretmenlerle paylaşarak onların kendilerini yenilemelerine katkı sağlayabilirler. Ayrıca, ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencileri, uygulama yapma fırsatı sayesinde meslek yaşamlarına daha donanımlı şekilde hazırlanabilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan öğrencilerin bu ortamlara ilişkin değerlendirmelerinin ve uygulamanın kendilerine olan katkılarının incelenmesi, eğitimin niteliğini artıracaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, çocuk gelişimi ön lisans programı ikinci sınıf öğrencilerinin uygulama eğitimi gördükleri

kurumlara ilişkin görüşlerini incelemek ve uygulama dersinin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı ikinci sınıf öğrencilerinin uygulama yaptıkları kurumların öğrenme ortamlarını, bu kurumlarda verilen eğitimi nasıl değerlendirdiklerini ve uygulama dersinin kendileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2014). Derinlemesine inceleme olarak tanımlanan nitel araştırmalarda, ortamlar, olaylar, bireyler, süreçler ve düşünceler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Her ne kadar genellemeye yönelik sonuçlara ulaşılmasa da, elde edilen bulgular benzer durumların anlaşılmasına katkı sağlayacak örnekler ve deneyimler sunabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama I-II dersi kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulama yapan, Orta Karadeniz Bölgesi'nde bir ilçede yer alan Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı ikinci sınıfında öğrenim gören 62 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Öğrencilerin 58'i kız, 4'ü erkektir.

2.3. Araştırma Süreci

Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı ikinci sınıf öğrencilerinin, okul öncesi eğitim ortamlarını ve bu kurumlardaki uygulamalarını değerlendirmelerini amaçlayan bu çalışmada 06.05.2024-17.05.2024 tarihleri arasında öğrenci ve araştırmacılara uygun görüşme günü ve saati belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatte sorular araştırmacılar tarafından öğretim elamanlarının çalışma ofislerinde yöneltilmiştir. Öğrencinin yanıtları görüşme formuna not edilmiş izin veren öğrencilerden ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 20 dakika sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu kullanılmıştır. Veri aracı geliştirilmeden önce ilgili literatür incelenmiş ve araştırmacılar tarafından on adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Daha sonra üç alan uzmanı ve iki öğretmen görüşü alınarak, bu dönütler doğrultusunda görüşme sorularından iki tanesi elenmiştir. Yapılan son düzenlemelerin sonucunda görüşme formunda sekiz soru yer almıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından, çocuk gelişimi ön lisans öğrencileriyle yapılan görüşmeler araştırmacılar tarafından Ö1, Ö2,..., Ö11 şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri yanıtlar, benzerliklerine göre gruplandırılarak yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen metinler satır satır incelenmiş, bu doğrultuda kodlar oluşturulmuş ve kodlar temalar altında birleştirilerek tümevarımsal bir analiz süreci izlenmiştir. Kodlamadaki güvenilirliği sağlamak amacıyla, analiz sürecine okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip iki araştırmacı ile ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir araştırmacı dâhil edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman (2021) tarafından önerilen formül $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100]$ kullanılarak hesaplanmış ve %85,71 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda oluşturulan temalar tablo hâlinde sunulmuş; katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek temalar desteklenmiştir.

Ayrıca, oluşturulan kod ve temalar tablolar aracılığıyla açıklanmış; inandırıcılığı artırmak amacıyla doğrudan katılımcı ifadelerine başvurulmuştur.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma, Çorum Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 13.06.2024 tarihli ve 2024-15 sayılı kararıyla onaylanmış olup, araştırma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği" kurallarına uyulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları, çocuk gelişimi ön lisans öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler doğrultusunda ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında yöneltilen sorulara verilen yanıtlar, benzerlikleri açısından gruplandırılmış ve kategorilere ayrılarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

“Uygulama yapılan sınıfların materyal ve fiziki donanım yeterliliği” sorusuna verilen yanıtların yüzde dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Öğrenci yanıtları “Yeterli” ve “Yetersiz” olmak üzere iki kategori altında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, uygulama yapılan sınıfların materyal ve fiziki donanım açısından yeterli olduğunu belirtmiştir (N=52, %83,8); buna karşılık bazı öğrenciler bu donanımı yetersiz bulduklarını ifade etmiştir (N=10, %16,2).

Tablo 1

Uygulama Yapılan Sınıfların Materyal ve Fiziki Donanım Yeterliliği

Kategori	N	%
Yeterli	10	16.2
Yetersiz	52	83.8
Toplam	62	100

Tablo 1’de fiziksel donanımı yeterli bulan katılımcı öğrencilerin bağımsız anaokullarında, yetersiz bulanların ise ilkokula bağlı anasınıflarında staj yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden yeterli bulanlar, sınıfların büyük olduğunu ve içinde tüm öğrenme merkezlerinin olduğunu belirtmiştir. Ancak derinlemesine yapılan görüşmelerde yeterli bulunan sınıflarda yalnızca çok sayıda oyuncak ve görsel sanat çalışmaları için malzeme olduğu, fen merkezi, müzik, dramatik oyun, kitap merkezinde yeterli materyal olmadığı, öğrencilerin ilkokula bağlı anasınıflarına kıyasla olumlu çıkarımda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin, Ö6 “sınıf büyüktü bir sürü oyuncak, karton vardı”, Ö10 “staj gördüğüm yerde yeterli. Fazlasıyla malzeme var. Yani hocam gerekli gereksiz her malzeme var”, Ö23 “sahip. Kitap merkezi ve depo var. Orada kartonlar var. Oyun alanları gayet geniş. Geçen dönem gittiğim okulda hiç malzeme yoktu” sözleriyle ifade etmişlerdir.

Yetersiz bulan öğrenciler, sınıfların küçük oluşundan, herhangi bir öğrenme merkezi ve gerekli malzeme oyuncak olmamasından söz etmişlerdir. Örneğin Ö7 bu durumu “açıkçası çok yeterli değildi, sınıf olarak da küçüktü, materyal bulamıyorduk. Etkinlikler için çoğu şeyi kendimizin aldığını biliyorum yani çocuklar açısından çok da materyale sahip bir okul değildi” cümlesi ile ifade etmiştir. Ö8 “silikonları dahi yoktu”, Ö12 “sınıf renksiz ve birçok materyal yoktu” Ö22 “hayır değildi. Sınıf çok küçüktü. Çocukların oynayabileceği parkur oyun malzemeleri yoktu. Sınıfta yeterince alan da yoktu” demiştir.

Uygulama yapılan sınıflarda okul öncesi öğretmenin etkinlik planlama ve uygulamasında tercih ettiği yöntem ve teknikler sorusuna verilen yanıtların yüzde dağılımlarının gösterildiği Tablo 2’de öğrencilerin verdikleri yanıtlar, “Öğretmen Merkezli” ve “Öğretmeni Gözlemedim” olmak üzere 2 kategori de toplanmış, “Öğretmen Merkezli” kategorisi ise, “konu anlatımı/soru yanıt” ve “deney/drama/oyun” alt kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2*Tercih Edilen Yöntem ve Teknik*

Kategori		N	%
Öğretmen Merkezli	Konu Anlatımı/Soru Yanıt	45	72.6
	Deney/Drama/Oyun	2	3.2
Öğretmeni Gözlemlemedim		15	24.2
Toplam		62	100.0

Tablo 2’de öğrencilerin ilgili kategorilere verdikleri yanıtlara bakıldığında; Öğrencilerin %72.62’sinin sınıf öğretmenlerinin “*Öğretmen Merkezli*” eğitim yaklaşımında Konu anlatımı/Soru-Yanıt tekniklerini kullandıklarını; %2’sinin öğretmenlerin eğitim yaklaşımında Deney/Drama/ Oyun tekniklerini kullandıklarını belirtirlerken; öğrencilerin % 24.2’si ise “*Öğretmeni Gözlemedim*” yanıtını vermişlerdir.

Katılımcı öğrencilerden gelen yanıtlara göre, öğretmen merkezli yaklaşımların özellikle konu anlatımı tekniğini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeler sırasında Ö2 “*genelde çok anlatarak onların seviyesine inerek nasıl desem küresel ısınma ile ilgili bir konumuz vardı. Çocuklara insanların doğayı kızdırdığını onların anlayabilecekleri bir şekilde somutlaştırarak anlatmaya çalışıyordu. Zaten 3-4 yaşta ilk dönemim diğer yaş grubu 5-6 yaşta biraz daha soyuta inebiliyordu*” demiştir. Ö6 “*her şeyi eksiz yaptırıyor diyebilirim. İlk önce tekerleme yoluyla falan susturuyor, kendine topluyor dikkatini. Anlatmaya geçiyor sonradan soru cevap yapıyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin bazıları günlük planın tamamını kendileri hazırlayıp yürüttüğü için öğretmeni gözlemleme fırsatını bulamadıklarını ifade etmiştir. Bu durumu, Ö11 “*Hocam o tamamen bana yönlendiriyordu her şeyi. Kendi hiçbir şeye karışmıyordu. Her şeyi ben kendim yapıyordum. Bana soruyordu nasıl istiyorsan öyle yap diye. Öğretmeni gözleme şansım olmadı*” Ö15 “*biz olduğumuz için bize bırakıyordu ama yardımcı oluyordu. Zaten sanat etkinliği, oyun ve o günkü konu hakkında video izletiyorduk. Hoca konu anlatımı yapıyordu*” Ö18 “*öğretmenin uygulama yaptığını falan görmedim. Tamamen bize bırakıyordu. Gördüğüm zaman hazır etkinlik falan yapıyordu. Kendisi bir tane örnek yapıp çocuklara gösteriyordu*”. Ö23 “*hocam hiçbir teknik kullanmıyor bence gelişigüzel yapıyor, zaten biz geldiğimizde ilk bize yaptırıyor boş zaman olursa kendi yaptırıyor, direkt etkinliğe geçiyor misal kitapları var. Çocuklara sayfayı açtırıyor yaptırıyor. İlk önce çocuklara kâğıdı veriyor mesela anlatıyor böyle böyle yapacaksınız diye söylüyor*” sözleri ile ifade etmişlerdir. Sınırlı sayıda öğrenci deney yapıldığından, parkur oyunları oynatıldığından söz etmiştir. Örneğin, Ö1 “*hocam anlatıyorlar bir de deney var. Drama şeklinde de yapıyordu. Geçen dönem ki öğretmenime göre daha verimli olduğunu düşünüyorum*”. Ö10 “*genellikle fen deneylerimiz, sanat etkinliklerimiz, parkur oyunları etkili oluyor*” cümleleriyle desteklemişlerdir.

Uygulama yapılan sınıflarda okul öncesi öğretmenin teknolojiyi kullanma sorusuna verilen yanıtların yüzde dağılımları gösterildiği Tablo 3’deki yanıtlara bakıldığında; katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun uygulama yapılan sınıfın okul öncesi öğretmenin eğitimde teknolojiyi kullandıkları yanıtını verdikleri görülmektedir. Ancak görüşmede örnek verilmesi istendiğinde; öğrencilerin neredeyse %83.5’i öğretmenlerin akıllı tahta ya da bilgisayar kullanımının daha çok deney izleme, hikâye anlatma ve kavram öğretimi için açıldığını belirtirlerken, %.96’sı şarkı öğrenme ve dans etme etkinliklerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle, “Teknoloji Kullanma” kategorisi Konu anlatımı ve Müzik alt kategorilerinde değerlendirilmiştir. Bazı öğrenciler her iki kategoride de yanıt vermiştir.

Tablo 3*Teknolojinin Kullanımı*

Kategori		N	%
Konu Anlatımı	Kavram Anlatımı	47	75.8
	Deney İzleme	2	3.2
	Hikâye Dinleme	3	4.8
Müzik	Şarkı Öğrenme	58	93.5
	Dans	60	96.7

Tablo 3’e göre; katılımcı öğrenciler Uygulama Yapılan Sınıflarda Okul Öncesi Öğretmenlerinin teknolojiyi, Konu anlatımı alt kategorisi kapsamında %75.8’inin Kavram Anlatımında, % 3.2’sinin Deney İzlemede ve % 3’nün de Hikâye Dinleme etkinliğinde kullandıklarını belirtirlerken; Müzik alt kategorisinde ise; öğrencilerin % 93.5’i şarkı öğrenme ve %96.7’si de Dans Etkinliklerinde öğretmenlerin teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; Katılımcılardan, Ö14 “*teknolojiyi kullanıyordu. Bilgisayardan çıktı almak için, akıllı tahtadan video, konu ile ilgili videolar açmak içim kullanıyordu*” cümlesi ile öğretmenin eğitim etkinliklerin teknoloji kullanımını ifade etmiştir. Uygulama yapan öğrencilerin tamamına yakını verdikleri örnekler, teknoloji kullanımı ile olumlu anlamda ilişkilendirirken az sayıda öğrenci konu anlatımı gibi etkinliklerde teknoloji kullanımı olmadığını ifade etmiştir. Örneğin bu durumu, Ö2 “*ne biliyim sadece bir projeksiyon açıp, youtube dan bir videodan izletiyordu. Yani extra bir şey yoktu. Zaten hazırlanmış videoları izletiyordu. O da normal bir insanın bilebileceği şeyler*” Ö11 “*teknolojiyi sadece müzik açısından kullanıyor çocuklara yönelik değil ama. Oyun havaları olarak teknolojiyi kullanmakta iyiydi*” cümleleri ile ifade etmiştir.

Uygulama yapılan sınıfın okul öncesi öğretmenin sınıf dışı alandan faydalanma sorusuna verilen yanıtların yüzde dağılımları gösterildiği tablo 4’de; Öğrencilerin okul öncesi öğretmenin “sınıf dışı alandan faydalanma” sorusuna verdikleri yanıtlar; “kullanılıyor, kullanılmıyor” kategorileriyle adlandırılmıştır.

Tablo 4*Sınıf Dışı Alandan Faydalanma*

Kategori	N	%
Kullanılıyor	11	17.7
Kullanılmıyor	51	82.3
Toplam	62	100.0

Tablo 4’e göre, katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun (%82.3) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı alanları kullanmadıklarını belirtirlerken; az sayıda öğrenci ise (%17.7) yalnızca hava güzel olursa okul bahçesine çıkıldığından söz etmiştir. Ö7 “*bu dönem mesela hoca camiye götürdü çocukları, itfaiyeye gitmişler yakın zaten biliyorsunuz okulla itfaiye. Bahçede oyun oynuyorlar ağaçlar bitkiler var onları inceliyorlar. Birinci dönemdeki hocamda çıkarıyordu çocukları Allah var*” diyerek sınıf dışına çıkıldığını ifade etmiştir.

Uygulama yapılan sınıflarda çocukların en çok hangi öğrenme merkezlerinde oynamayı tercih ettikleri sorusuna verilen yanıtların yüzde dağılımlarının gösterildiği Tablo 5’te; öğrencilerin verdikleri yanıtlar, “Merkez Yok, Evcilik/Blok Merkezi, Kitap Merkezi” başlıklarıyla alt kategoriler ayrılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 5*Çocukların En Çok Oynamayı Tercih Ettikleri Öğrenme Merkezleri*

Kategori	N	%
Merkez Yok	2	3.3
Evcilik/ Blok Merkezi	57	91.9
Kitap Merkezi	3	4.8
Toplam	62	100.0

Tablo 5'e göre, evcilik/blok öğrenme merkezinin çocuklar tarafından daha çok tercih edildiği (%91.9) görülürken; kitap merkezinin daha az (% 4.8) tercih edildiği görülmüştür. Öğrencilerin % 3.3'ü ise sınıf içinde öğrenme merkezlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Gelen yanıtlar doğrultusunda kızların evcilik erkeklerin bloklar ve arabalarla sınıfın ortasında oynadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, Ö8 “*kızlar evcilik oynuyorlar. Mutfak gibi bölümleri var. Erkekler genellikle arabaları, blokları tercih ediyor*” Ö12 ve Ö21 “*sınıfta merkez yok. Öyle ortada oynuyorlar*” sözleri ile ifade etmişlerdir. Sınırlı sayıda uygulama öğrencisi çocukların kitap merkezinde zaman geçirdiğini ifade etmiştir (Ö1, Ö6, Ö11). Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Müzik merkezinden söz edilmemiştir.

Uygulama yapılan sınıflarda çocukların gün içinde düzenlenen etkinliklere katılım tercihleri sorusuna verilen yanıtların yüzde dağılımlarının gösterildiği Tablo 6'da; öğrencilerinin % 95.2'i çocukların parkurlu, müzik ve drama içeren hareketli oyunları çok sevdiklerini bu etkinliklerden keyif aldıklarını ancak çok fazla oturdukları kesme yapıştırma gibi sanat, hikâye dinleme gibi etkinliklerde sıkıldıklarını ifade ederlerken; %4.8'i çocukların bütün etkinliklere katılımcı olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 6*Çocuklar Tarafından Tercih Edilen Etkinlik*

Kategori	N	%
Hareketli Müzikli Etkinlikler	59	95.2
Bütün Etkinlikler	3	4.8
Toplam	62	100.0

Tablo 6'ya göre çocukların çoğunluğunun, hareketli, müzikli etkinliklere katıldıkları görülmektedir. Örneğin, Ö23 “*sanat etkinliklerinden çok sıkılıyorlar hocam. Oyunları parkur oyunlarını yarış oyunlarını çok seviyorlar*” Ö24 “*masa başı etkinliklerine katılmayı istemiyorlardı. Genellikle serbest oyun zamanını yani onlara daha çok katılıyorlardı açıkçası bir de matematik ve oyunu çok seviyorlardı özellikle*” cümlesi ile ifade etmiştir. Sınırlı sayıda öğrenci çocukların tüm etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmiştir. Örneğin, Ö6 “*bütün etkinliklere severek katılıyorlar hocam*”, Ö11 “*ben gelince bugün ne yapacağız diye seviniyorlar. Hepsine katılıyorlar. Katılmayan olmuyor*” demiştir.

Etkinlik uygulaması esnasında katılımcı öğrencilerin sınıf öğretmeni tarafından Yönlendirilme Durumu Kategorisi; “*yönlendirme var, yönlendirme yok*” alt kategorilerine ayrılarak verilen yanıtlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*Uygulama Öğrencisinin Yönlendirilme Durumu*

Kategori	N	%
Yönlendirme Var	39	62.9
Yönlendirme Yok	23	37.1
Toplam	62	100.0

Tablo 7'ye göre; uygulama öğrencilerinin % 62.9'unun yönlendirildiklerini ifade ederlerken; % 37.1'i yönlendirilmedikleri yanıtını vermiştir. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun sınıf öğretmenleri tarafından yönlendirilmektedir. Öğrencilerin bazıları, etkinlik bitiminde öğretmenlerin hatalarını yansıtmadan ve kendilerini incitmeden olmasını gerekenleri söylediğini ve bu durumun onların güçlendirdiğini ifade etmiştir. Örneğin, bu durumu Ö7 *“hocalarımla bu konuda hiç sıkıntı yaşamadım ben. Ben anlattıktan sonra ya da önce şunu şöyle yap daha iyi olur çocuklar açısından dedikleri oldu. Ama şunu şöyle yapma yanlış yapıyorsun dedikleri olmadı. Ben anlattıktan sonra yanına çekip Ö7cim şunu şöyle yaparsan daha iyi olur şeklinde oldu hep”* Ö13 ise *“yetersiz kaldığım durumlarda yapmış olduğu müdahalelerle bunu çocuklara yansıtmadan verimli bir şekilde tamamlamamda yardımcı oldu”* cümleleri ile ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise sınıf yönetiminin tamamen kendilerinde olduğu en azından zorlandıkları yerlerde müdahale olsaydı daha çok şey kazanmış olacaklarını bildirmişlerdir. Bu durumu *“ya şöyle olduğunda çok hani şey yapmadı, karışmadı. Genelde tavsiye vermeden şöyle yapabilirsin gibi falan. Yani kendim bireysel olarak yaptım. Tıkandığım noktalarda bazı yerlerde yönlendirmeler olmasını istedim (Ö4)”* ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilere süreç içerisinde yaptıkları uygulamalardan edindikleri yeterlilikler sorusuna verilen yanıtlar “mesleki ve kişisel” alt kategorilerinde toplanmış ve yüzde dağılımları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Uygulamaların Öğrencilere Katkı Durumu

Kategori	N	%
Mesleki	38	61.3
Kişisel	24	38.7
Toplam	62	100.0

Tablo 8'e göre; katılımcı öğrencilerin % 61.3'ü Mesleki yönden sınıf öğretmenlerinden önemli ölçüde katkı sağladıklarını ifade ederlerken, %38.7'si kişisel yönde katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, uygulamaların kendilerini geliştirdiğini, sınıf yönetimi, sabır, el becerisi, gözlem, iletişim becerisi kazandıklarını, çocukları tanıyıp sevdiklerini belirtilmiştir. Katılımcılardan Ö54 bu durumu *“bir çocuğu anlamayı sonrasında işte yeterliliklerini yetersizliklerini anlayıp yapılamayan durumlarda nasıl destek olmam gerektiğini öğrendim. Oyuncaklarla nasıl oynamak istediklerini gözlemek istedim açıkçası gözlemledim. Bu şekilde çocukların kişiliklerini anlamak istedim anladım da. Gerekli kadar yardımcı oldum. Hem bir şeyler öğrettim hem de öğrendim”*. Bir diğeri ise *“sonuç olarak ne kazandırdı....şahsen ilk defa bir anasınıflı veya özel eğitimde çocuklarla ilgileniyorum. Düşünmeye odakladı diyebilirim en basit olarak. Hani zihinsel bilişsel olarak demeyeceğim de gerçekten düşündürdü. Hani nasıl yapabilirim, bu etkinliğe nasıl bir şeyim olur diyerek düşündürdü. El becerimi geliştirdiğini kesinlikle düşünüyorum. Bu şekilde (Ö17)”* *“iletişim ve göz kontağı kurma becerim gelişti. Sınıfa hâkim olabildim (Ö28)”* cümleleri ile ifade etmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı ikinci sınıf öğrencilerinin, uygulama eğitimi gördükleri kurumlara ilişkin görüşlerini incelemek ve uygulama dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde; ilk olarak, uygulamanın yapıldığı sınıflardan ilkokullara bağlı ana sınıflarının hem fiziksel hem de materyal açısından yeterli donanıma sahip olmadığı, bağımsız anaokullarının ise fiziksel olarak yeterli olmakla birlikte materyal açısından ideal düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan benzer bir araştırmada da uygulama öğrencileri, sınıflarda materyal eksikliği bulunduğunu, çocuk sayısına oranla sınıfların küçük olduğunu ve fiziksel donanımın yetersiz olduğunu belirtmiştir (Demir & Çamlı, 2011;

Gürbüztürk & Çalış, 2019; Tonga & Tantekin-Erden, 2021). Öğretmenlik uygulaması için okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğrenciler, sınıflarda yeterli materyalin bulunmadığını, bu nedenle materyal temini için kendi bütçelerinden harcama yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir (Ramazan & Yılmaz, 2017). Bu doğrultuda, çalışmanın sonuçları önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak, Akgül ve Akgül'ün (2020) yaptığı bir başka çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmı, uygulama yapılan eğitim kurumlarındaki materyal ve fiziksel donanımın yeterli olduğunu belirtmiştir.

Uygulama yapılan sınıflarda kullanılan yöntem ve teknikler değerlendirildiğinde, sınıflarda genellikle bir konu belirlendiği, bu konunun sözel anlatım, kitaptan okuma veya video izletme yoluyla işlendiği, ardından çocuklara o konu ile ilgili sorular sorulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıflarda hazır eğitim planlarının kullanıldığı, bazı durumlarda ise bu planların çocukların özelliklerine göre değiştirildiği ve yalnızca anlatım ve soru-cevap tekniklerinin uygulandığı sonucuna varılmıştır. Bu tekniğin daha sık kullanıldığını destekleyen bir diğer araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarına öğretmenin ne iş yaptığı sorulduğunda, çocuklardan "ders anlatır ve etkinlik yaptırır" şeklinde yanıtlar alınmıştır (Koçyiğit, 2011). Başka bir çalışmada ise öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin sırasıyla gösterip yaptırma, drama ve soru-cevap olduğu belirlenmiştir (Akgül & Akgül, 2020).

Uygulama yapılan sınıfın okul öncesi öğretmenin teknolojiyi kullanma durumu sorulduğunda, öğrencilerin tamamı teknolojinin kullanıldığını belirtmiştir. Ancak görüşmeler ayrıntılandırıldığında, akıllı tahta veya bilgisayar kullanılarak müzik dinletmenin, çizgi film ya da eğitici video izletmenin teknoloji kullanımı olarak algılandığı ve sınıflarda yalnızca bu amaçlarla kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada ise, öğrenciler gittikleri eğitim kurumlarında öğretmenlerin teknolojiyi büyük oranda kullandıklarını; akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon ve televizyon gibi araçlardan faydalandıklarını, özellikle müzik etkinliklerinde bu araçların kullanıldığını ifade etmişlerdir (Akgül & Akgül, 2020). Bu durum, öğretmenlerin teknoloji kullanımını sadece bir yönüyle değil, farklı etkinliklerde kullanarak çocukların bilim, teknoloji, sanat ve mühendislik gibi alanlarda da gelişimlerine katkı sağlamaları gerektiğini göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde, hem zengin bir çalışma ortamı sunmada hem de çocukların öğrenme süreçlerini desteklemede önemli bir rol oynayan teknolojinin etkin kullanımı için öğretmenlerin teknolojik araçları benimsemeleri gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, bu teknolojilerin kullanımında karşılaşılan zorluklar ele alınmış; okullarda yeterli araç ve gereç bulunmadığı, teknolojik altyapı sorunları olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, bu araçları kullanmak istemelerine rağmen, gerekli imkânların sağlanmamasını genel bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, çalışmanın bir başka bulgusu ise okul öncesi öğretmenlerinin, bu araçların çocukların dikkatlerini olumlu yönde etkilediğini, etkinliklere daha aktif katılım gösterdiklerini ve eğlenerek öğrenme fırsatı sunduğunu dile getirmeleridir. Ayrıca, bu araçların günlük eğitim akışında kullanıldığında, anlatılanların çocuklar için somut hale geldiği ve öğrenme sürecinin daha kolay ve keyifli bir hâle geldiği vurgulanmıştır (Özerdem-Temel & Türkoğlu, 2023).

Sınıf dışı öğrenme ortamlarının çoğunlukla kullanılmadığı ve hava sıcaklıkları tercih edilmedikçe okul bahçesine bile çıkılmadığı bu çalışmanın bir diğer sonucudur. Bu durumun, çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Zira sınıf dışı öğrenme ortamlarının, çocukların aktif öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Civelek & Özyılmaz-Akamca, 2017; Daş vd., 2021).

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise, çocukların oyun oynamak için en çok tercih ettikleri merkezlerin dramatik oyun merkezi ve blok merkezi olduğudur. Sınıflarda, kız çocuklarının bebekler ya da mutfak eşyaları gibi materyallerle, erkek çocuklarının ise bloklar ya da arabalarla oyun oynadıkları, çoğunluk tarafından ifade edilmiştir. Bu durumda, müzik, fen, sanat gibi öğrenme merkezlerinin etkin olmadığı ve merkezlerin verimli bir şekilde kullanılmadığı sonucuna varılabilir. Okul öncesi dönem,

çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar geçen süreci kapsar ve bu dönemde, çocukların zihinsel, dil, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri önemli ölçüde tamamlanır; kişilikleri şekillenir. Bu süreçte, çocukların bütünsel gelişim alanlarını en doğru şekilde destekleyecek ortamlar ise nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, okul öncesi dönemdeki çocukların bütünsel gelişimlerini sağlıklı ve güvenli bir ortamda, çok yönlü gelişimlerini hedefleyen programlar ve uzman kadrolarla destekleyen eğitim kuruluşları olarak tanımlanabilir (Aral vd., 2003). Erken dönemde verilen eğitim, dili, kültürü, sosyoekonomik durumu, cinsiyeti ve bireysel gereksinimleri ne olursa olsun, tüm çocukların gelişimini en üst düzeyde desteklemelidir. Ayrıca, kurumlar, demokratik eğitim anlayışına uygun, kapsayıcı öğrenme ortamları sunmaya hazır olmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Kalıtsal ve çevresel etkenler nedeniyle bireysel farklılıkları olan çocukların eğitimden olumlu faydalanabilmesi için öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine, çocuk merkezli yaklaşımların tercih edilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara doğrudan bilgi öğretilmesinden ziyade, onların etkin öğrenebileceği eğitim ortamlarının hazırlanması önemlidir. 'Öğrenme merkezi' adı verilen bu ortamlar sayesinde çocuklar, bilgiye kendileri ulaşmakta ve böylece öğrenme süreci bireyselleşebilmektedir. Ancak, kurumlarda yaşanan fiziksel yetersizlikler (Erden, 2010; Şahin, 2013), materyal eksiklikleri, öğretmenin sınıfta yalnız olması ve desteğe ihtiyaç duyması (Aysu & Aral, 2016) nedeniyle uygun öğrenme merkezleri sınıflarda yer almamaktadır.

Öğrencilerin tamamına yakını, çocukların hareketli etkinliklerden keyif aldıklarını ve bu etkinliklere istekle katıldıklarını; buna karşılık, uzun süren pasif etkinliklerden sıkıldıklarını ve bu tür etkinliklere katılmak istemediklerini ifade etmiştir. Bu durum, konu odaklı bir yaklaşımın tercih edilmesi nedeniyle bazı etkinliklerin çocukların ilgisini kaybedecek kadar uzun sürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Akgül ve Akgül'ün (2020) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış; çocukların çoğunlukla oyun etkinliklerine severek katıldıkları, ancak özellikle okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri başta olmak üzere, sanat ve Türkçe dil etkinliklerine katılma konusunda isteksiz oldukları belirlenmiştir. Benzer bir sorunun yöneltildiği farklı bir çalışmada ise, çocukların sessiz kalmaları gereken etkinlikler yerine, arkadaşlarıyla oyun oynayabilecekleri etkinlikleri tercih ettikleri saptanmıştır (Einarsdottir, 2005).

Öğrencilerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni tarafından yönlendirildiği, bazılarının ise hiçbir yönlendirme almadığı ve bu nedenle sınıf yönetiminde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde sınırlı ya da hiç dönüt almadıkları ve uygulama öğretmenin çoğu zaman sınıfta bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Eraslan, 2009). Özellikle uygulama sürecinde, uygulama öğretmenin, öğrencilerin sınıf içinde zorlandığı durumlarda anlık geri bildirimde bulunmasının, öğrencilerin mesleki yeterliliklerine katkı sağladığı ve ilerleyen süreçte mesleki yetkinliklerini artırdığı görülmektedir. Benzer şekilde yürütülen bir çalışmada, uygulama öğrencilerinin yarısı, okul öncesi öğretmenin kendilerini yönlendirdiğini belirtmiştir (Gürbüztürk & Çalış, 2019). Demir ve Çamlı (2011) ise çalışmalarında, aday öğretmenlerin tüm etkinlikleri kendilerinin yürüttüğünü ve uygulama öğretmenin o gün etkinlik yapmadığı durumlarda sınıfı tamamen aday öğretmenlere bıraktığını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, farklı örneklerle yapılan başka çalışmalarda da uygulama öğrencilerinin yönlendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Polat & Niran, 2021; Seçer vd., 2010). Ramazan ve Yılmaz (2017) ise araştırmalarında, uygulama yapan öğrencilerden bazılarının öğretmenleri tarafından yönlendirildiklerini, ancak büyük bir kısmının hiçbir şekilde yönlendirme almadıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri, yapılan uygulamaların öğrencilere hem deneyim kazandırdığı hem de mesleki anlamda kişisel gelişimlerini desteklemede etkili olduğudur. Öğrencilerin tamamı, uygulamaların kendilerini geliştirdiğini; sınıf yönetimi, sabır, el becerisi, gözlem ve iletişim becerileri kazandırdığını; ayrıca çocukları tanıyıp sevmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Tüm bu

bulgular doğrultusunda, mesleki uygulama derslerinin öğrencileri çalışma hayatına hazırladığı ve gerekli becerileri kazanmaları için önemli fırsatlar sunduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmada, kurumlarda yapılan uygulamaların mesleğe başlamadan önce deneyim kazanma açısından oldukça önemli olduğu saptanmıştır (Karadüz vd., 2009). Meslek yüksekokulu öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, öğrencilerin gerçekleştirdikleri uygulamalar sayesinde alanlarıyla ilgili deneyim kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu; iletişim becerileri, kişiler arası ilişkiler, takım çalışması ve iş birliği, bir işi planlama ve organize etme, iş ile ilgili herhangi bir problem durumunu çözebilme gibi yetkinlikler kazandıklarını ve bu süreçlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir (Kaya vd., 2017; Öz vd., 2014; Yenal & Gültekin, 2019).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Araştırmada okul öncesi kurumlarda öğrenme materyallerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. İlgili kurumlarla ve ailelerle iş birliği yapılarak sınıf materyalleri zenginleştirilebilir.
- Araştırmada sınıflarda çocukların bedeninin pasif olduğu anlatım tekniğinin daha çok tercih edildiği ve çocukların aktif oldukları etkinlikleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Staj yapan öğrencilerin uygulamalarını, çocukları aktif hale getirecek şekilde planlamaları denetlenebilir.
- Araştırmada sınıflarda teknolojinin etkin kullanılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve staj yapan öğrencilere teknolojinin etkin kullanımı hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.
- Araştırmada okul dışı alanların yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin onayı doğrultusunda staj yapan öğrencilerin okul dışı için planlama yapmaları sağlanabilir.
- Araştırmada staj yapan öğrenciler uygulama esnasında yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını bildirmiştir. Dönem başlangıcında öğretim elamanları öğretmenler ile toplantı yaparak öğrencilerin beklentilerini iletip onların taleplerini alabilir.
- Araştırmada stajların, öğrencilere hem kişisel hem mesleki katkısı olduğu ifadesine ulaşılmıştır. Müfredatlar güncellenerek uygulama sayısı artırılabilir.

Çatışma Beyanı: Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

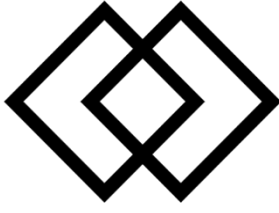
Katkı Oranı: Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

5. Kaynakça

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/02601370500056268>
- Acar-Çiftci, Y. (2022). Bilgi ve eylem arasında köprü oluşturmak: Çocuk gelişimi önlisans programı öğrencilerinin yaz stajlarındaki öğrenmeleri üzerine bir değerlendirme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45-64.
- Akgül, M. Ş., & Akgül, N. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi ve çocuk gelişimi öğrencilerine faydasının incelenmesi. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar Özel Sayı, 38-45. <https://dergipark.org.tr/pub/gopsbad/issue/57502/802876>
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2003). *Okul öncesi eğitim I*. Ya-Pa.

- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144- 162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017.030313>
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 17. baskı), Pegem.
- Civelek, P., & Özyılmaz-Akamca, G. Ö. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlarının gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2011-2019. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297>
- Daş, B., Aslan, A., & Yadigaroglu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4-6 yaş çocuklarının sağlığı, gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *Journal of Research in Informal Environments*, 6(1), 87-124.
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Dinçer, S., & Kapısız, T. (2013). Öğretmen adaylarının uygulama dersleri ile ilgili yapılan akademik çalışmalarının içerik analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 281-294.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation* (Tez No. 263041) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Einardottir, J. (2005). We can decide what to play! children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469-488. <https://doi.org/10.1207/1556693516047>
- Gürbüztürk, O., & Çalış, N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar (İnönü Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 108-122.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., & İlbay A. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karatuzla, M., & Bağcı, E. (2020). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin uygulama stajlarının kalite ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *Sağlık Hizmetleri ve Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.35333/JOHSE.2020.188>
- Kaya, K., Kağızmanlı, B., Aydın, M., & Özgüler, A. T. (2017). Ön lisans eğitimindeki öğrencilerin staj uygulamasına bakışları: Malatya meslek yüksekokulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 186-192.
- Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(II), 203-214.

- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- MEB (2024). *Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB.
- Miles, M.-B., & Huberman, A.-M. (2021). Analizde ilk adımlar. S.Akbaba Altun & A.Ersoy (Eds.), *Nitel veri analizi içinde* (ss. 50-89). Pegem.
- Öz, G., Özden, S., & Özkuk, Ö. (2014). *Ön lisans programlarında staj eğitiminin önemi: Dumlupınar üniversitesi Kütahya sosyal bilimler meslek yüksekokulu örneği*. 1. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri (ss. 265-280). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Polat, Ö., & Niran, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 40-57.
- Ramazan, O., & Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 332-349. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304638>
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2004). Explaring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom magement orientations of classroom Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206 – 1216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.013>
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Şahin, İ., T., (2013). *Preschool teachers beliefs and practices related to developmentally app ropriate classroom management* (Tez No. 250692) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73. <https://doi.org/10.9779/PUJE624>
- Temel, A. Ö., & Türkoğlu, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 217-243. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.43>
- Tonga, F. E., & Tantekin-Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- Tunç, Y., & Dal, M. (2018). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz stajı hakkındaki görüş ve önerileri: Iğdır Üniversitesi örneği. *Researcher*, 6(3), 377-403.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Yenal, S., & Gültekin, T. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin klinik uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1), 58-66. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.547551>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Seçkin.



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

Makalenin geliş tarihi: 08.02.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 15.04.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 18.04.2025
3.Hakem Rapor Tarihi: 14.05.2025
Yayına Kabul Tarihi: 24.06.2025

AKADEMİSYENLERİN ÖRGÜTSEL SİNİZM VE SANAL KAYTARMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: SPOR BİLİMLERİ ÖRNEĞİ¹

Ümit Berkay KARAOĞLU* -Yunus Sinan BİRİCİK**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin örgütsel sinizm ve sanal kaytarma davranışları düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma örneklemini, rastgele örnekleme yoluyla seçilen beş devlet üniversitesinde çalışan 107 akademisyenden (21 kadın ve 86 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların örgütsel sinizm düzeylerini ölçmek için orijinali Brandes (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm” ölçeği kullanılmıştır. Türk kültürüne uyarlaması Karacaoğlu ve İnce (2012) tarafından yapılan ölçek, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Sanal kaytarma davranışlarını ölçmek için Blanchard-Henle (2008) tarafından geliştirilen ve daha sonra Kaplan-Öğüt (2012) ve Kaplan-Çetinkaya (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sanal Kaytarma” ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek önemsiz ve ciddi sanal kaytarma olmak üzere iki alt boyut altında 17 maddeden oluşmaktadır. Veriler normallik testine tabi tutulmuş ve normal dağılım teyit edilerek parametrik testlerin uygulanmasına izin verilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri frekans analizi kullanılarak analiz edilirken, gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için t-testleri yapılmıştır. İki den fazla grubu içeren karşılaştırmalar için ANOVA uygulanmış ve anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için Post-Hoc (Tukey) testleri yapılmıştır. Buna ek olarak, korelasyon analizi yapılarak aşağıdaki ilişkiler araştırılmıştır. Bulgular, idari görevlerde bulunan akademisyenlerin, idari sorumlulukları olmayan meslektaşlarına kıyasla sanal kaytarma davranışlarında bulunma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel sinizm, Sanal kaytarma, Spor.

Examination of Academicians' Levels of Organizational Cynicism and Cyberloafing: Sports Science Example

Abstract

This study aims to investigate the levels of organizational cynicism and cyberloafing behaviors among academicians working in Faculties of Sport Sciences, considering various variables. The research sample consists of 107 academicians (21 females and 86 males) employed at five public universities, selected through random sampling. To assess the organizational cynicism levels of the participants, the "Organizational Cynicism" scale, originally developed by Brandes (1997), was utilized. The scale's adaptation to Turkish culture was conducted by Karacaoğlu and İnce (2012), and it includes three sub-dimensions—cognitive, affective, and behavioral—comprising a total of 13 items. For measuring cyberloafing behaviors, the "Virtual Slacking" scale, designed by Blanchard-Henle (2008) and later adapted into Turkish by Kaplan-Öğüt (2012) and Kaplan-Çetinkaya (2014), was employed. This scale consists of 17 items under two sub-dimensions: trivial and serious cyberloafing. The data were subjected to a normality test, which confirmed a normal distribution, allowing for the application of parametric tests. Demographic characteristics of the participants were analyzed using frequency analysis, while t-tests were conducted to examine variations between groups. For comparisons involving more than two groups, ANOVA was applied, and Post-Hoc (Tukey) tests were performed to identify the source of significant differences. Additionally, a correlation analysis was carried out to explore the relationship between organizational cynicism

¹ Bu çalışma, Ümit Berkay KARAOĞLU'nun Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir. İlgili tez Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Birimi tarafından SYL-2023-12265 numaralı proje ile desteklenmiştir.

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Spor Yönetimi Anabilim Dalı, umitberkaykaraoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-1765-8401>

**Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, sinan.biricik@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8579-9514>

and cyberloafing. The findings indicated that academicians holding administrative roles exhibited higher tendencies to engage in cyberloafing behaviors compared to their colleagues without managerial responsibilities.

Keywords: Organizational cynicism, Cyberloafing, Sport.

1. Giriş

Sinizm kavramı, kökenini Antik Yunan'da "kynikos" (köpeksi) teriminden alan ve toplumsal normlara karşı eleştirel bir tutumu yansıtan felsefi bir düşünce biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Akdemir vd., 2016). Bu tarihsel arka plan, günümüzde sinik bireylerin sistemlere karşı güvensizlik, umutsuzluk ve alaycı bir bakış açısıyla hareket etmesinin temelini oluşturur (Erkara & Öktal, 2019). Modern literatürde ise sinizm, özellikle örgütsel bağlamda çalışanların kurumlarına karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları tanımlamakta ve iş yerinde sergilenen çeşitli davranış biçimleriyle ilişkilendirilmektedir (Andersson vd., 1997). Sinik düşünce, bireyin geleneksel toplumsal değerlere ve otoritelere karşı eleştirel bir tutum geliştirdiği, sade ve erdem temelli bir yaşamı savunan felsefi bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın önemli temsilcileri arasında Antisthenes (M.Ö. 444–365) ve Sinoplu Diogenes (M.Ö. 412–323) yer almaktadır. Sinik okulunun kurucusu kabul edilen Antisthenes, öğretmeni Sokrates'in etkisiyle, erdemli yaşamı en yüce değer olarak benimsemiştir (Mantere & Martinsuo, 2001).

Örgütsel sinizmin varlığı iş görenlerin performansını aşağı çekmekte (Terzi & Koçoğlu-Sazkaya, 2020) ve olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Andersson & Bateman, 1997). Örgütte bireyleri anlaşmazlığa sürükleyen sinizmin oluşumunda; aşırı iş yükü, yetersiz maaş, stres, terfi ve ödüllendirme eksikliği, kayırmacılık, adaletsiz gelir dağılımı ve eşit işe farklı muamele gibi faktörler etkili olup, bu durum örgüt içi çatışmayı artırırken örgüte bağlılığı düşürmektedir (Turan, 2011). Literatürde örgütsel sinizm ile ilgili 3 boyuttan söz edilmektedir. Diğer adı inanç sinizmi olan bilişsel sinizm örgütün bütünlük bakımından eksik ve yoksun olduğuna inanır (Dean vd., 1998). Bilişsel boyutta kinik davranışlarda bulunan iş görenler kurumdaki politika ve uygulamaların yanlış veya yetersiz olduğunu, kişiler arası iletişimin çıkara dayalı olduğunu ve kurumdaki çalışma arkadaşlarına güvenilmeyeceğini de düşünürler (Kalağan, 2009). Bunun yanında burada söz edilen bilişsel kinikler iş arkadaşlarına ve kuruma karşı negatif bir tutum sergilemekte ve aşağılayıcı davranış tarzını benimsemektedir (Ceyhun vd., 2017). Duygusal sinizm yaşayan iş görenler can sıkıntısı ve öfke sebebiyle kuruma ve diğer çalışma arkadaşlarına nezaket dışı sataşmalarda ve saygısızlık içeren davranışlarda bulunurlar (İnce, 2018). Birey kendisine karşı geliştirdiği olumsuz algı, düşünce ve duyguları çalıştığı kurumdaki bireylere yansıtır (Yalçın Şengül, 2018). Davranışsal boyut adı altında değerlendirilen konvansiyonel davranışlarından daha katı davranışlar da gösterebileceğini öne sürmüştür. Yine örgütsel sinizmin varlığı bireylerin, mevcut yönetimlere karşı mücadele etmesine, yönetime hakarete bulunabileceğine, sabotajcı, tahrik edici, saldırgan ve şantajcı tavır ve davranışlar sergileyebileceğini göstermektedir. (Mishra & Spreitzer, 1998). Sinizme yönelik temel bir eğilime sahip olan bireylerin, örgütsel çerçevedeki adaletsizlik örneklerini tespit etme yetenekleri nedeniyle sanal kaytarma davranışında bulunmaya daha yatkın oldukları varsayılabilir.

Sanal kaytarma, belirtilen çalışma saatleri içinde sosyal medya etkileşimi veya web'de gezinme ve kişisel nedenlerle internet faaliyetlerine katılmayı kapsamaktadır (Jamaluddin vd., 2023). Sanal kaytarma, iş görenlerin kendi aralarındaki iletişimi kolaylaştırmasının yanı sıra, iş yükü özelinde de gereksiz işlerin azaltılmasına ya da ortadan kaldırılmasına ortam hazırlayarak (Örücü & Yıldız, 2014) iş görenlerin geçmişe kıyasla daha faydalı olmalarını sağlamaktadır (Askew vd., 2014). Bilgisayar ve internet tabanlı teknolojilerin profesyonel ortamlara kapsamlı bir şekilde entegre edilmesi, çalışanların bu teknolojileri kişisel olarak kullanma, internette gezinme ve sosyal medya platformlarını bireysel amaçlar için kullanma potansiyelini ortaya çıkarmaktadır. (Kaplan & Çetinkaya, 2014). Ayrıca, bu davranışların hiçbir şekilde çalışanların kendi işleri ile ilgili belirli görev ve sorumluluklarla bağlantılı

olmadığını belirtmek önemlidir. Aksine, bu eylemlerin öncelikle çalışanların bireysel istek ve tercihlerinin yerine getirilmesi amacıyla gerçekleştirildiği açıktır (Kılıç & Kocabaş, 2017; Lim, 2002).

Sanal kaytarmayı ilk sınıflandıran Blanchard ve Henle (2008) tarafından yapılan sanal kaytarma sınıflandırması temel teşkil etmiştir. Bu sınıflandırma kapsamında sanal kaytarma faaliyetleri önemsiz ve ciddi sanal kaytarma olarak tanımlanmıştır. Henle ve Blanchard, sanal kaytarmayı olumsuz bir kavram olarak doğrudan incelememişlerdir; ancak bazı sanal kaytarma davranışlarının hem çalışan hem de kurum için olumlu sonuçlar doğurabileceğini öne sürmüşlerdir (Yıldırım, 2016). Anandarajan ve Simmers (2004) sanal kaytarmayı dört farklı sınıflandırma altında kategorize etmiştir. Bu sınıflandırmalar, müstehcen ve yetişkinlere yönelik web sitelerini ziyaret etmek, çevrimiçi oyun oynamak ve internet üzerinden medya dosyaları yüklemek gibi faaliyetleri kapsayan yıkıcı faaliyetleri içermektedir. (Anandarajan & Simmers, 2004; Ayazlar vd., 2019; Erdem & Güven, 2020). Türkiye'de yapılan araştırmalarda alternatif olarak siber aylaklık olarak adlandırılan sanal kaytarma, genellikle profesyonel faaliyetler için tahsis edilen bilgisayar ve internet kaynaklarının kişisel çabalar için kullanılmasıyla ilgilidir (Yıldız vd., 2015); çalışanın bilgisayar ve internet aracılığıyla görünüşte işle ilgili görevlerle meşgul olurken gerçekte zamanı boşa harcadığı bir senaryo oluşturmaktadır (Askew vd., 2014; Jia vd., 2013). Arslan (2018), örgütsel sinizmin çalışan performansı üzerindeki olumsuz etkilerini incelemiş ve çalışan bağlılığının bu ilişkiyi zayıflattığını tespit etmiştir. Çalışma, örgütsel sinizmin çalışan performansını olumsuz etkilediğini ve çalışan bağlılığının bu olumsuz etkiyi hafiflettiğini göstermektedir. Bu bulgular, örgütsel davranış literatüründe sinizmin sonuçları ve bu sonuçları dengeleyici faktörler üzerine yapılan çalışmalara önemli katkılar sağlamaktadır. Zeren ve Yalçın (2021) tarafından yürütülen çalışmada, kamu çalışanlarının sanal kaytarma davranışları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulguları, yaş, hizmet süresi ve görev pozisyonu gibi demografik değişkenlerin sanal kaytarma düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda çalışma, kamu kurumlarında çalışanların dijital ortamdaki davranışlarının anlaşılmasına yönelik literatüre önemli katkılar sunmaktadır.

Örgütlerde çalışanların çeşitli suistimaller ve farklı nedenlerle yaşadıkları olumsuz deneyimler örgüt içindeki negatif ikliminden kaynaklanır ve işyeri, yönetim ve bir bütün olarak örgütle ilgili zararlı algılara yol açar. Sanal kaytarma da dahil olmak üzere bireyleri ve kurumsal kaynakları hedef alan hem doğrudan hem de dolaylı misilleme eylemleri gibi ek sorunlu senaryolar, yerleşik üretim kapasitelerini ve bir kuruluşun genel etkinliğini zayıflatır ve aslında kuruluşla ilişkili çeşitli olumsuz duyguların ve algıların tezahürleridir. İşyeri sinizmi veya sinik davranış, temelde bireyin istihdam deneyimlerinden kaynaklanan değerlendirici bir değerlendirmedir. Çalışanın sinizm yapısının dayandığı algıların kesinliği veya meşruiyeti ne olursa olsun, yansımaları somut ve önemlidir (Bruch & Vogel, 2006).

Bir savunma mekanizması olarak ortaya çıkan sinizm, çalışanların “kaçınılmaz başarısızlığa” hazırlanmalarına neden olmaktadır (Abraham, 2000). Bu bağlamda, sinizm sanal kaytarma gibi diğer olumsuz davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Örgüte veya örgüt çalışanlarına karşı doğrudan ve dolaylı şekilde gelişen misilleme davranışları, örneğin sanal kaytarma, örgütün verimliliğini ve etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Robinson & Bennett, 1995). Genel çalışma ortamının öncülleri göz önüne alındığında, örgütsel sinizmin sanal kaytarma davranışları üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Mawritz vd., 2012). Yapılan araştırmalardan biri, örgütsel sinizmin, mesai saatleri içinde işle ilgili olmayan konularda örgütün sunduğu donanım ve araçların kullanımını ifade eden sanal kaytarma ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Hasırcı & Örüçü, 2020).

Bireylerin örgütsel yaşantılarını ve iş yerindeki tutumlarını şekillendiren pek çok faktör arasında demografik özellikler önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda yaş, unvan ve cinsiyet gibi değişkenlerin çalışanların tutum ve davranışları üzerinde belirleyici olabileceği çeşitli araştırmalarda ifade

edilmektedir. Örneğin, yaş ilerledikçe bireylerin iş ortamına daha olgun ve sorumlu bir bakış açısıyla yaklaştıkları, bunun da örgütsel süreçlere karşı geliştirilen tepkileri etkileyebileceği belirtilmektedir (Chiaburu vd., 2013). Benzer şekilde, akademik unvan bireyin kurumdaki statüsünü ve deneyim düzeyini yansıttığı için, örgütsel algılar ve tutumlar üzerinde farklılaşmalar yaratabilmektedir (Dean vd., 1998). Örgütsel sinizm ve sanal kaytarma gibi çağdaş çalışma hayatına özgü kavramların anlaşılmasında demografik değişkenlerin önemi büyüktür. Özellikle cinsiyetin, örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisi birçok çalışmada incelenmiştir (Chen & Karahanna, 2018; Yavuz, 2012) Yaş, cinsiyet, statü gibi değişkenler örgütsel sinizm ve sanal kaytarma açısından önemli faktörlerdir. Bu değişkenlerin dışında iş deneyimi ve bireysel farklılıklar da bu davranışları etkileyen diğer önemli unsurlar arasındadır (Turel & Serenko, 2012).

Spor bilimciler arasında örgütsel sinizm düzeyi ile sanal kaytarma davranışı arasındaki ilişkinin varlığı ve yönünün belirlenmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde işyeri dinamiklerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, çalışmanın temel problemi, spor bilimleri alanında görev yapan akademisyenlerin örgütsel sinizmlerinin sanal kaytarma davranışları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda çalışmamız kapsamında aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H1: Akademisyenlerin örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

H2: Akademisyenlerin örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeyleri yöneticilik görevine sahip kişilere göre farklılık göstermektedir.

H3: Akademisyenlerin örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeylerinin yaş aralığına göre farklılık göstermektedir.

H4: Akademisyenlerin örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeylerinin toplam kamu görev süresine göre farklılık göstermektedir.

H5: Akademisyenlerin örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeylerinin unvana göre farklılık göstermektedir.

H6: Akademisyenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile sanal kaytarma davranışları arasında bir ilişki bulunmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmamızda akademisyenlerin örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeylerini tespit etmeye yönelik betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik bir veri setinin özelliklerini tanımlayan ya da özetleyen değerlerin hesaplanmasında kullanılan istatistiksel yaklaşımdır (Büyüköztürk, 2019). Diğer taraftan örgütsel sinizm ile sanal kaytarma arasındaki ilişki düzeyinin varlığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli yapılmıştır. İlişkisel araştırma modelinin amacı, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalardır ayrıca herhangi bir değişikliğin mevcut olup olmadığını veya büyüklüğünü belirlemektir (Karasar, 2012). Araştırmada nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Veriler, katılımcıların örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş olan geçerli ve güvenilir iki ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, katılımcıların demografik özelliklerine göre sinizm ve sanal kaytarma puanlarında farklılık olup olmadığı da incelenmiş, böylece bağımsız değişkenlere göre gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan 5 pilot üniversite oluşturmaktadır (Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ardahan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Erzurum Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi). Çalışmanın örneklemini ise bu üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde görev alan ve kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 107 akademisyen (21 kadın, 86 erkek) oluşturmaktadır. Akademisyenlerin 37'si bekar 70'i evlidir. Anket uygulanan 31 akademisyenin yönetici görevi var olup 76'sının yönetici görevi yoktur. Anket uygulamasına katılan akademisyenlerin toplam kamu görev süresine baktığımızda 21 yıl ve üzeri 26, 16-20 yıl arası 10, 11-15 yıl arası 24, 6-10 yıl arası 17, 1-5 yıl arası 25 ve 1 yıldan az 5 adettir. Unvanlarına göre sayısal değerlere baktığımızda Araştırma görevlisi 22, Öğretim görevlisi 16, Doktor öğretim üyesi 29, Doçent ünvanlı akademisyen sayısı 26 ve Profesör ünvanlı akademisyen sayısı ise 14'tür. Kolayda örneklem, araştırmacının ulaşabileceği ve kolayca erişebileceği bireylerden oluşturulan örneklem türüdür. Bu yöntem, araştırmacının örnekleme seçme sürecinde zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlar, ancak örneklemin temsil ediciliği konusunda sınırlamalar olabilir. Kolayda örneklem genellikle küçük ve homojen gruplarla yapılan araştırmalarda tercih edilir (Karasar, 2012).

2.3. Araştırma süreci

Çalışmamızın araştırma süreci; 2023-2024 güz yarıyılında 01–30 Ekim 2023 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Erzurum Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde görev yapan akademisyenlerle birebir görüşme sağlanıp çalışmanın amacı ve kapsamı anlatılmış akabinde fiziki olarak hazırlanan anket formları ilgili akademisyenlere uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Örgütsel Sinizm Ölçeği; Brandes'nin (1997) geliştirdiği bilişsel (1, 2, 3, 4 ve 5. ifadeler) duyuşsal (6, 7, 8, 9, 10 ve 11. ifadeler) ve davranışsal (12, 13 ve 14. ifadeler)" olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Spor Bilimler Fakültesi akademisyenlerinin örgütsel sinizm düzeyini ölçmek amacıyla kullanılacak bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Karacaoğlu ve İnce (2012) tarafından sağlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması sürecinde toplam soru sayısı 13 olarak belirlenmiştir. Orijinal ankette olduğu gibi ölçek 5'li likert türünde ve kesinlikle katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum seçenekleri arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması örgütsel sinizm düzeyinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel Sinizm Ölçeği'nin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, X^2/df oranı 2.87 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 3'ün altında olup literatürde önerilen iyi uyum kriterine uygunluk göstermektedir (Gürbüz, 2021; Kline, 2011). CFI değeri ise .91 olarak bulunmuş ve bu sonuç, $\geq .90$ düzeyinin üstünde yer alarak modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını ortaya koymaktadır. SRMR değeri ise .07 olup, $\leq .08$ sınırları içerisinde kalarak modelin artıklar açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sanal Kaytarma Ölçeği; Blanchard ve Henle (2008) tarafından geliştirilen "Correlates of Different Forms of Cyberloafing: The Role of Norms and External Locus of Control" adlı çalışmada yer alan Türkçe'de Kaplan ve Öğüt (2012) ve Kaplan-Çetinkaya (2014) tarafından test edilen spor bilimler fakültesi akademisyenlerinin sanal kaytarma düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Sanal Kaytarma Ölçeği'nin maddelerinin 9 adeti önemsiz sanal kaytarma ve 8 adeti ciddi sanal kaytarma olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Sanal Kaytarma Ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı

.82'dir. Sanal Kaytarma ölçeğinin alt boyutu olan önemsiz sanal kaytarmanın Cronbach alfa değeri .77 ve diğer alt boyutu olan ciddi sanal kaytarmanın Cronbach alfa değeri ise .65 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li likert türünde ve her zaman, genellikle, bazen, nadir ve hiçbir zaman seçenekleri olarak derecelendirilmiştir. Ölçeklerde ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan sanal kaytarma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan bilgiler Statistical Package for Social Science (SPSS 20.0) veri tabanına aktarılmış ve gerekli istatistiksel incelemeler yapılarak yorumlanmıştır. İlk aşamada, verilerin normallik dağılımı Çarpıklık-Basıklık, Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Örgütsel sinizm için Skewness: .648; Kurtosis: .057, sanal kaytarma için ise Skewness: .287; Kurtosis: -.334 değerlerine ulaşılmıştır. Analiz sonucunda verilerin -1/+1 arasında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (George & Mallery, 2010). Elde edilen değerler sonucunda parametrik testler uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini ayırt etmek için frekans analizi, gruplar arasındaki varyansı belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla grup için ANOVA testi ve farklılığın kaynağını belirlemek için Post-Hoc (Tukey testi) kullanılmıştır. İki kavram arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Söz konusu incelemelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) olarak alınmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışmanın etik kurul izni, T.C. Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Spor Bilimleri Fakültesi'nin 20.02.2023 tarihli oturumunda E-70400699-050.02.04-230062070 sayılı, 2023/2 Fakülte Etik Kurul Kararları konulu toplantı ile çıkarılmıştır. Katılımcıların tamamı araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak yer almıştır. Ayrıca çalışmaya katılan tüm katılımcılardan sözlü onam alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Sinizm ve Sanal Kaytarma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	T	p(sig.)
Bilişsel	Kadın	21	2,77	,860	,216	,160
	Erkek	86	2,71	1,033		
Duygusal	Kadın	21	2,00	,774	,843	,217
	Erkek	86	1,80	,968		
Davranışsal	Kadın	21	2,47	,854	,286	,121
	Erkek	86	2,40	1.075		
Örgütsel Sinizm Toplam	Kadın	21	2,41	,763	,519	,507
	Erkek	86	2,31	,851		
Önemsiz Sanal Kaytarma	Kadın	21	2,20	,556	-,674	,325
	Erkek	86	2,30	,659		
Ciddi Sanal Kaytarma	Kadın	21	1,93	,660	1,256	,212
	Erkek	86	1,76	,534		
Sanal Kaytarma Toplam	Kadın	21	2,06	,456	,264	,568
	Erkek	86	2,03	,529		

*: $p < 0,05$

Tablo 1’de ortaya konulduğu üzere katılanların cinsiyetlerine dair örgütsel sinizm düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında; bilişsel alt boyut ($p<,160$), zaman duygusal alt boyut ($p<,217$), davranışsal alt boyut ($p<,121$) ile örgütsel sinizmin toplam ($p<,507$) puanında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmaya katılanların cinsiyet dağılımına göre sanal kaytarma düzeylerinin alt boyutlarının karşılaştırılmasında; önemsiz sanal kaytarma ($p>,325$), ciddi sanal kaytarma ($p>,212$) alt boyutunda ve sanal kaytarma toplam puanında ($p>,568$) anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Yönetici Görevlerinin Olup Olmamasına Göre Örgütsel Sinizm ve Sanal Kaytarma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yönetici Göreviniz Var Mı?	N	$\bar{X}$	Ss.	T	$p(\text{sig.})$
Bilişsel	Evet	37	2,71	1,003	-,085	,668
	Hayır	70	2,73	1,002		
Duygusal	Evet	37	1,83	,731	-,050	,124
	Hayır	70	1,84	1,008		
Davranışsal	Evet	37	2,41	,943	-,044	,403
	Hayır	70	2,42	1,069		
Örgütsel Sinizm Toplam	Evet	37	2,32	,736	-,071	,532
	Hayır	70	2,33	,873		
Önemsiz Sanal Kaytarma	Evet	37	2,34	,579	,603	,464
	Hayır	70	2,26	,664		
Ciddi Sanal Kaytarma	Evet	37	1,98	,702	2,291	,024*
	Hayır	70	1,71	,477		
Sanal Kaytarma Toplam	Evet	37	2,16	,520	1,617	,109
	Hayır	70	1,99	,505		

*: $p<0,05$

Tablo 2’de ortaya konulduğu üzere katılanların yönetici görevlerinin olup olmasına ilişkin örgütsel sinizm düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında; bilişsel boyut ($p<,668$), duygusal ($p<,124$), davranışsal ($p<,403$) alt boyutları ile örgütsel sinizm toplam ($p<,532$) puanında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmaya katılanların yönetici görevlerinin olup olmamasına ilişkin sanal kaytarma düzeyleri ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında; önemsiz sanal kaytarma ($p>,464$) ve sanal kaytarma toplam puanında ($p>,109$) anlamlı farklılığa rastlanmazken; ciddi sanal kaytarma ($p>,024$) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür.

Buna göre ciddi sanal kaytarma alt boyutunda, yönetici görevi olan ($\bar{X}=1,98\pm,702$) akademisyenlerin, yönetici görevi olmayan ($\bar{X}=1,71\pm,477$) akademisyenlere oranla daha yüksek ciddi sanal kaytarma yaptıkları görülmektedir.

Tablo 3*Katılımcıların Yaş Aralığına Göre Örgütsel Sinizm ve Sanal Kaytarma Düzeylerinin Karşılaştırılması*

Alt Boyutlar	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	Ss.	F	p(sig.)
Bilişsel	24-34 Yaş	36	2,68	,911	,605	,613
	35-45 Yaş	45	2,78	1,067		
	46-56 Yaş	20	2,55	1,035		
	57 Yaş +	6	3,13	,917		
Duygusal	24-34 Yaş	36	1,72	,761	1,263	,281
	35-45 Yaş	45	2,01	1,013		
	46-56 Yaş	20	1,60	,871		
	57 Yaş +	6	2,08	1,347		
Davranışsal	24-34 Yaş	36	2,19	,772	1,524	,213
	35-45 Yaş	45	2,64	1,122		
	46-56 Yaş	20	2,41	1,082		
	57 Yaş +	6	2,08	1,347		
Örgütsel Sinizm Toplam	24-34 Yaş	36	2,20	,653	1,004	,394
	35-45 Yaş	45	2,48	,921		
	46-56 Yaş	20	2,18	,826		
	57 Yaş +	6	2,43	1,106		
Önemsiz Sanal Kaytarma	24-34 Yaş	36	2,13	,613	2,149	,099
	35-45 Yaş	45	2,25	,662		
	46-56 Yaş	20	2,55	,649		
	57 Yaş +	6	2,50	,219		
Ciddi Sanal Kaytarma	24-34 Yaş	36	1,90	,573	1,340	,266
	35-45 Yaş	45	1,68	,593		
	46-56 Yaş	20	1,78	,481		
	57 Yaş +	6	2,02	,406		
Sanal Kaytarma Toplam	24-34 Yaş	36	2,02	,539	1,100	,353
	35-45 Yaş	45	1,97	,524		
	46-56 Yaş	20	2,17	,496		
	57 Yaş +	6	2,26	,174		

*: p<0,05

Tablo 3'te ortaya konulduğu üzere katılanların yaş aralığına ilişkin örgütsel sinizm düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında; bilişsel boyut ($p>,613$), duygusal boyut ($p>,281$) davranışsal boyut ($p<,213$) alt boyutları ve örgütsel sinizmin toplam puanında ($p>,394$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmaya katılanların yaş aralığına ilişkin sanal kaytarma düzeylerinin alt boyutlarının karşılaştırılmasında; önemsiz sanal kaytarma ($p>,099$), ciddi sanal kaytarma ($p>,266$) alt boyutunda ve sanal kaytarma toplam puanında ($p>,353$) anlamlı farklılık görülmemiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Toplam Kamu Görev Süresine Göre Örgütsel Sinizm ve Sanal Kaytarma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Toplam Kamu Görev Süresi	N	$\bar{X}$	Ss.	F	p(sig.)	Fark Tukey
Bilişsel	1 Yıldan Az	5	2.44	,864	,221	,953	
	1-5 Yıl	25	2.68	1,031			
	6-10 Yıl	17	2.77	,793			
	11-15 Yıl	24	2.86	1,012			
	16-20 Yıl	10	2.78	1,357			
	21 Yıl ve +	26	2.65	1,014			
Duygusal	1 Yıldan Az	5	1.50	1,118	,749	,589	
	1-5 Yıl	25	1.74	,830			
	6-10 Yıl	17	2.20	,989			
	11-15 Yıl	24	1.87	,783			
	16-20 Yıl	10	1.82	1,219			
	21 Yıl ve +	26	1.75	,986			
Davranışsal	1 Yıldan Az	5	2.05	1,177	,728	,604	
	1-5 Yıl	25	2.31	,863			
	6-10 Yıl	17	2.57	1,041			
	11-15 Yıl	24	2.47	,872			
	16-20 Yıl	10	2.85	1,550			
	21 Yıl ve +	26	2.26	1,069			
Örgütsel Sinizm Toplam	1 Yıldan Az	5	1.99	1,001	,566	,726	
	1-5 Yıl	25	2.24	,748			
	6-10 Yıl	17	2.51	,744			
	11-15 Yıl	24	2.40	,747			
	16-20 Yıl	10	2.48	1,224			
	21 Yıl ve +	26	2.22	,867			
Önemsiz Sanal Kaytarma	1 Yıldan Az ¹	5	1.86	,411	3,909	,003	4>1 4>3
	1-5 Yıl ²	25	2.26	,558			
	6-10 Yıl ³	17	1.91	,587			
	11-15 Yıl ⁴	24	2.59	,614			
	16-20 Yıl ⁵	10	2.00	,708			
	21 Yıl ve + ⁶	26	2.45	,614			
Ciddi Sanal Kaytarma	1 Yıldan Az ¹	5	1.47	,205	2,420	,041*	4>1 4>3
	1-5 Yıl ²	25	1.97	,355			
	6-10 Yıl ³	17	1.57	,680			
	11-15 Yıl ⁴	24	1.95	,691			
	16-20 Yıl ⁵	10	1.50	,598			
	21 Yıl ve + ⁶	26	1.80	,451			

	1 Yıldan Az ¹	5	1.67	,286			
Sanal Kaytarma	1-5 Yıl ²	25	2.11	,370			
Toplam	6-10 Yıl ³	17	1.74	,602	4,049	,002*	4>1
	11-15 Yıl ⁴	24	2.27	,476			4>3
	16-20 Yıl ⁵	10	1.95	,623			
	21 Yıl ve + ⁶	26	2.13	,454			

*: p<0,05

Tablo 4'te ortaya konulduğu üzere katılanların toplam kamu görev süresine ilişkin örgütsel sinizm düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında; bilişsel boyut ($p>,953$), duygusal boyut ($p>,589$) davranışsal boyut ($p<,604$) alt boyutları ve örgütsel sinizmin toplam puanında ($p>,726$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmaya katılanların toplam kamu görev süresine ilişkin sanal kaytarma düzeylerinin alt boyutlarının karşılaştırılmasında; ciddi sanal kaytarma ($p>,041$) alt boyutunda, önemsiz sanal kaytarma ($p>,003$) alt boyutunda ve sanal kaytarma toplam puanında ($p>,002$) anlamlı farklılık görülmüştür.

Buna göre önemsiz sanal kaytarmaya 11-15 yıl arası çalışan akademisyenlerin ($\bar{X}=2,59\pm,614$), 1 yıldan az ($\bar{X}=1,86\pm,411$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=1,91\pm,587$) arasında çalışan akademisyenlere göre daha fazla başvurduğu, ciddi sanal kaytarmaya 11-15 yıl arası çalışan akademisyenlerin ($\bar{X}=1,95\pm,598$), 1 yıldan az ($\bar{X}=1,47\pm,205$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=1,57\pm,680$) arasında çalışan akademisyenlere göre daha fazla başvurduğu ve sanal kaytarma toplamında 11-15 yıl arası çalışan akademisyenlerin ($\bar{X}=2,27\pm,476$), 1 yıldan az ($\bar{X}=1,67\pm,286$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=1,74\pm,602$) arasında çalışan akademisyenlere göre daha fazla başvurduğu görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Unvanına Göre Örgütsel Sinizm ve Sanal Kaytarma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Unvan	N	$\bar{X}$	Ss.	F	p(sig.)	Fark Tukey
Bilişsel	AraştırmaGör./Dr.	22	2,57	,942			
	Öğretim Gör./ Dr.	16	3,03	,705			
	Dr. Öğr. Üyesi	29	2,83	,962	,760	,553	
	Doçent Dr.	26	2,56	1,089			
	Profesör Dr.	14	2,70	1,26			
Duygusal	AraştırmaGör./Dr.	22	1,69	,834			
	Öğretim Gör./ Dr.	29	1,70	1,021			
	Dr. Öğr. Üyesi	14	1,88	,795	,387	,818	
	Doçent Dr.	16	1,96	1,006			
	Profesör Dr.	26	1,94	1,165			
Davranışsal	AraştırmaGör./Dr.	22	2,15	,657			
	Öğretim Gör./ Dr.	29	2,34	1,196			
	Dr. Öğr. Üyesi	14	2,68	1,043	,843	,501	
	Doçent Dr.	16	2,38	1,068			
	Profesör Dr.	26	2,42	1,218			
Örgütsel Sinizm	AraştırmaGör./Dr.	22	2,14	,687			
	Öğretim Gör./ Dr.	29	2,36	,745			
	Dr. Öğr. Üyesi	14	2,46	,781	,486	,746	
	Doçent Dr.	16	2,30	,906			
	Profesör Dr.	26	2,35	1,116			
Toplam							

Önemsiz Sanal Kaytarma	AraştırmaGör./Dr. ¹	22	2,18	,617			
	Öğretim Gör./Dr. ²	29	2,37	,694			
	Dr. Öğr. Üyesi ³	14	2,03	,634	2,807	,029*	5>3
	Doçent Dr. ⁴	16	2,42	,589			
	Profesör Dr. ⁵	26	2,61	,542			
Ciddi Sanal Kaytarma	AraştırmaGör./Dr.	22	1,82	,584			
	Öğretim Gör./ Dr.	16	1,65	,511			
	Dr. Öğr. Üyesi	29	1,74	,555	,535	,710	
	Doçent Dr.	26	1,86	,617			
	Profesör Dr.	14	1,90	,521			
Sanal Kaytarma Toplam	AraştırmaGör./Dr.	22	2,00	,538			
	Öğretim Gör./ Dr.	16	2,01	,548			
	Dr. Öğr. Üyesi	29	1,88	,543	1,620	,175	
	Doçent Dr.	26	2,14	,440			
	Profesör Dr.	14	2,26	,448			

*: p<0,05

Tablo 5'te ortaya konulduğu üzere katılanların toplam kamu görev süresine ilişkin örgütsel sinizm düzeyi ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında; bilişsel boyut ($p>,553$), duygusal boyut ($p>,818$) davranışsal ($p<,501$) alt boyutları ve örgütsel sinizmin toplam puanında ($p>,746$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmaya katılanların unvanına ilişkin sanal kaytarma düzeylerinin alt boyutlarının karşılaştırılmasında; ciddi sanal kaytarma ($p>,710$) ve sanal kaytarma toplam puanında ($p>,175$) ile anlamlı farklılığa rastlanmazken; önemsiz sanal kaytarma ($p>,029$) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür.

Buna göre önemsiz sanal kaytarmaya, unvanı profesör doktor ($\bar{X}=2,61\pm,542$) olan akademisyenlerin doktor öğretim üyesi ($\bar{X}=2,03\pm,634$) olan akademisyenlere göre daha yüksek oranda başvurdukları görülmektedir.

Tablo 6*Örgütsel Sinizm Ölçeği ve Sanal Kaytarma Ölçeği Arasındaki İlişki*

	P	Sanal Kaytarma Toplam
		,000
	R	,378
Örgütsel Sinizm Toplam	N	107

Örgütsel sinizm ve sanal kaytarma arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Elde ettiğimiz bu bulgu, katılımcıların örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça, sanal kaytarma düzeylerinin arttığını göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak katılımcıların örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre araştırılmış ve anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Cinsiyete göre örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu tutum ve davranışların cinsiyetten bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgu araştırma hipotezimizi (H1) karşılamamaktadır. Literatür incelendiğinde araştırmamızla paralel bulgular elde eden çalışmalar mevcuttur. Ermiş (2021), Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre puanlar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Demirkıran (2021) akademisyenler üzerine yapmış olduğu çalışmada katılımcıların sanal kaytarma puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Çalışmamızda elde edilen bulgular ile çelişen çalışmalar da mevcuttur. Ayana

(2016) bir kamu kuruluşu üzerine yapmış olduğu çalışmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde örgütsel sinizm yaşadığını saptamıştır. Baştürk ve arkadaşlarının (2020) sağlık çalışanlarıyla yürüttükleri araştırmada, erkek çalışanların kadınlara kıyasla daha fazla sanal kaytarma davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların ortaya çıkmasında çeşitli etkenler rol oynayabilir. Araştırmaların farklı sektörlerde yapılması, örgütsel yapı ve kültürel dinamikler açısından farklılıklar yaratmaktadır. Ayrıca, örneklem gruplarının demografik özellikleri de algı ve davranışları etkileyebilir. Kullanılan metodolojik yöntemler de sonuçlar arasındaki çelişkinin kaynağı olabilir. Elde edilen farklı bulgular, çalışmanın bağlamına ve katılımcı özelliklerine göre değişiklik gösterebilir.

Elde ettiğimiz ikinci bulgu katılımcıların yönetici görevi olup olmamasına göre araştırılmış ve sanal kaytarma özelinde anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Böylece yönetici olarak görevi olan akademisyenlerin, yönetici olarak görevi olmayan akademisyenlere kıyasla daha yüksek ciddi sanal kaytarma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Elde ettiğimiz bulgu araştırma hipotezimizi sanal kaytarma özelinde (H2) karşılamaktadır. Bu sonuç, yöneticilik görevlerinin getirdiği ek sorumluluklar, artan iş yükü ve tükenmişlik gibi faktörlerin, yöneticilerin iş sırasında dikkatlerini iş dışı çevrimiçi aktivitelere kaydırmalarına zemin hazırlayabileceğini düşündürmektedir. Literatürde araştırmamızla benzer bulgulara sahip çalışmalar incelendiğinde; Yıldırım (2023), spor eğitimcileri üzerine yaptığı çalışmada, örgütsel sinizm ile yöneticilik durumu arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bostan ve Filiz (2020) sağlık çalışanları üzerine yaptıkları araştırmada, yönetici olanların daha fazla sanal kaytarma davranışında bulunduklarını bulmuşlardır. Diğer taraftan Gültekin ve Ulusoy (2022) yönetici olmayan sağlık çalışanlarının daha fazla sanal kaytarma faaliyetinde bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde farklılıkların ortaya çıkmasında örgütsel yapı, farklı sektörler gibi değişkenler rol oynayabilir.

Elde ettiğimiz üçüncü bulgu, örgütsel sinizm ve sanal kaytarma düzeyleri yaş aralığına göre araştırılmış ve anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, bireylerin örgütsel tutum ve davranışlarının yalnızca biyolojik yaş faktörüne bağlı olarak değişmediğini, daha çok örgütsel iklim, iş ortamı dinamikleri ve bireysel psikolojik etkenler gibi diğer değişkenlerin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu araştırma hipotezimizi (H3) karşılamamaktadır. Araştırma sonuçları, Bingöl (2019), Polatcan (2012) ve Uysal ve Işık (2023), gibi diğer çalışmalara paralel olup, yaş değişkeninin bu konular üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat Teoman (2023) kamu ve özel kuruluşlar özelinde yapmış olduğu çalışmada yaş değişkeni ile sanal kaytarma arasında 20- 29 yaş aralığındaki iş görenlerin diğer yaş gruplarına göre daha fazla sanal kaytarma davranışında bulundukları sonucuna ulaşmıştır. Bu yaş grubunun daha fazla sanal kaytarma davranışı göstermesi, dijital araçlara daha yatkın olmaları, teknoloji kullanımında daha yetkin olmaları ve iş ortamındaki beklentilerle gerçeklik arasındaki uyumsuzlukları daha yoğun yaşamaları gibi faktörlerle açıklanabilir.

Elde edilen dördüncü bulgu, toplam kamu görev süresine göre incelenmiştir. Örgütsel sinizmde anlamlı bir farklılık görülmezken, sanal kaytarma konusunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Toplam kamu görev süresi 11 yılı aşkın akademisyenlerde mesleki doygunluk, hedeflere ulaşılmış olması ve gelecek kaygısının olmayışı bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Mesleğine henüz yeni başlamış akademisyenler ise kendilerini kuruma kabul ettirme, idealist görünme arzusu ve astlarından onaylanma isteği, sanal kaytarma davranışlarından kaçınmalarına sebep olmuş olabilir. Bu bağlamda sanal kaytarma tüm boyutlarında ve toplamında 11-15 yıl arası çalışan akademisyenlerin, 1 yıldan az ve 6-10 yıl arasında çalışan akademisyenlere göre daha fazla başvurduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırma hipotezimizi (H4) örgütsel sinizm özelinde karşılamamakta fakat sanal kaytarma bağlamında karşılamaktadır. Literatürde araştırmamızla çelişen bazı bulgular da mevcuttur. Sarıca (2019) çalışmasında, çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin, çalışma yılı 11-16 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek sanal kaytarma düzeylerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacıoğlu (2019) çalışmasında

ise sanal kaytarmanın boyutu ile çalışanların mesleki geçmişleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Elde edilen beşinci bulguda, örgütsel sinizm düzeylerinin unvana göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak sanal kaytarma düzeylerinin unvana göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Profesör unvanına sahip akademisyenler, doktor öğretim üyelerine göre daha yüksek sanal kaytarma eğilimi göstermektedir. Kıdemli akademisyenlerin görevleri, yönetim, danışmanlık veya akademik temsil gibi denetim dışı alanlara kayabilir. Bu değişim, onların iş süreçlerini daha esnek hale getirebilir. Esneklik, çevrimiçi zaman yönetiminde daha serbest bir yapı yaratabilir ve sanal kaytarma davranışlarını artırabilir. Doktor öğretim üyelerinin ise kariyerlerinin erken aşamasında olmaları ve daha yoğun çalışmalarının sanal kaytarma davranışlarını sınırlı hale getirebileceği düşünülmektedir. Araştırmamız bu bulguyla sanal kaytarma bağlamında hipotezi karşılamakta, ancak örgütsel sinizm özelinde karşılamamaktadır (H5). Literatürde benzer çalışmalar bulunmaktadır. Korkmaz (2011) örgütsel sinizm ile unvan arasında anlamlı fark bulamazken, Okan (2018) öğretim üyelerinin daha yüksek sinizm düzeyleri olduğunu tespit etmiştir. Aytekin (2019) ise sanal kaytarma faaliyetlerinin pozisyonlara göre farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Çalışmamızda elde edilen son bulgu, akademisyenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile sanal kaytarma davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, örgütsel sinizmin yalnızca bireylerin kuruma yönelik tutumlarını değil, aynı zamanda çalışma davranışlarını da etkileyebilecek önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Sinik bireylerin, örgüte karşı olumsuz düşünceler beslemesi, yönetime güvensizlik duyması ve iş ortamını değersiz ya da anlamsız görmesi, onların iş dışı faaliyetlere yönelme eğilimlerini artırabilmektedir. Sanal kaytarma ise, bu tutumların somut bir dışavurumu olarak değerlendirilmekte ve bireylerin iş saatleri içerisinde internet, sosyal medya veya kişisel işler gibi işle doğrudan ilişkisi olmayan etkinliklere zaman ayırmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örgütsel sinizmin çalışanların psikolojik bağlılığını zayıflatması, işe yabancılaşma düzeyini artırması ve motivasyonlarını düşürmesi, sanal kaytarma davranışlarını açıklayan temel dinamiklerden biri olabilir. Bu sonuç, araştırma hipotezimiz olan H6'yı desteklemekte ve örgüt içinde yaşanan olumsuz duygusal iklimin çalışan davranışlarına nasıl yansıdığını göstermesi açısından dikkat çekicidir. Söz konusu bulgu, literatürdeki diğer araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir. Özellikle Özdemir ve Erkutlu'nun (2017), Ahi Evran Üniversitesi'nde görev yapan personel üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, örgütsel sinizm ile sanal kaytarma arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiş, yöneticilerin otantik liderlik tarzlarının bu ilişki üzerinde azaltıcı etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, örgütsel sinizmin sanal kaytarma gibi görev dışı davranışlarla ilişkilendirilmesi, örgütlerin yönetim anlayışlarını, iç iletişim süreçlerini ve liderlik yaklaşımlarını gözden geçirmelerini gerekli kılmaktadır. Elde edilen bulgular, akademisyenlerin örgütsel sinizm düzeyleri yükseldikçe, sanal kaytarma davranışlarının belirgin bir şekilde arttığını ve bu durumun, işyerindeki olumsuz tutumların verimlilik kaybına yol açarak, kurum içindeki genel performansı ciddi şekilde olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın çalışma evreni, Türkiye'deki beş üniversitede spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır. Farklı şehirlerdeki fakülte ve spor yüksekokullarının evrene dâhil edilmesi, araştırmanın genellenebilirliğini artırabilir ve daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlayabilir. Sanal kaytarma davranışı, tamamen olumsuz bir olgu olarak değerlendirilmemelidir. Özellikle yoğun iş yükü sonrasında, çalışanların iş stresinden uzaklaşmalarına olanak tanıyacak ölçülü ve zararsız sanal kaytarma faaliyetlerine izin verilmesi, çalışanların psikolojik iyilik hâline olumlu katkılar sağlayabilir. Ayrıca, çalışanların yönetsel istişare süreçlerine aktif katılımını teşvik etmek, örgütsel sinizmi azaltmada etkili bir yöntem olabilir. Örgütsel sinizm ve sanal kaytarma davranışlarının

yaygınlığını belirlemek ve bu davranışlara yol açan nedenleri izlemek amacıyla, düzenli olarak üniversiteler tarafından akademik personele yönelik anonim anketler veya veri analiz süreçleri yürütülebilir.

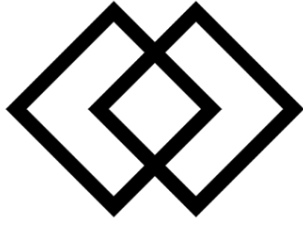
5. Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269–292.
- Akdemir, B., Kırmızıgül, B., & Zengin, Y. (2006). Örgütsel sinizm ile iş performansı arasındaki ilişki ve bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 115-130.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 449-469.
- Arpacıoğlu, Y. (2019). *Sanal kaytarma, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkileri üzerine görgül bir araştırma* (Tez No. 614228) [Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel, Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M. (2018). Organizational cynicism and employee performance: Moderating role of employee engagement. *Journal of Global Responsibility*, 9(4), 415-431.
- Askew, K., Buckner, J. E., Taing, M. U., Ilie, A., Bauer, J. A., & Coover, M. D. (2014). Explaining cyberloafing: The role of the theory of planned behavior. *Computers in Human Behavior*, 36, 510-519. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.006>
- Ayana, Ç. (2016). *Duygusal zekâ ve duygusal emeğin örgütsel sinizm algısına etkisi: beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* (Tez No. 447729) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayazlar, R. A., Sayman, E., & Çınar, M. (2018). Turizm öğrencilerinin stajda sanal kaytarma eylemleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 24-37. <https://doi.org/10.30803/adusobed.374911>
- Aytekin, D. (2019). *Örgütsel sosyalizasyon ve sanal kaytarma ilişkisi: Türkiye'deki kamu üniversiteleri üzerinde bir araştırma* (Tez No. 551979) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baştürk, Y. A., Demir, Y., Ovalı, A. Ç., & Sağlık, E. (2020). Sanal kaytarma ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 12-18.
- Bingöl Ş. (2019). *Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğü antrenörlerinin örgütsel sinizm ve bağlılığının incelenmesi* (Tez No. 538598) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067-1084. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.008>
- Bostan, S., & Filiz, M. (2020). Sağlık çalışanlarının sanal kaytarma etkinlikleri ve süreleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(Ek), 29-41.
- Bruch, H., & Vogel, B. (2006). The effect of organizational cynicism on employee commitment and work behavior: A study in the German public sector. *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 522–538.

- Büyüköztürk, Ş. (2019). Kestirisel istatistik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 409-428.
- Ceyhun, S., Malkoç, N., & Arslan, N. (2017). Investigation of organizational cynicism levels of the personnel working in private sports facilities. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(12), 59-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1067227>
- Chen, A., & Karahanna, E. (2018). Life Interrupted. *MIS quarterly*, 42(4), 1023-A14.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197.
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Demirkıran, M. (2021). *Akademisyenlerin sanal kaytarma davranışlarının iş stresine etkisinin kuşaklar teorisi üzerinden incelenmesi* (Tez No. 680904) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, A. T., & Güven, Ş. (2020). Sanal kaytarma. G. Akduman (Ed.), *21. Yüzyılda Örgütsel Davranışta 21 Güncel Yaklaşım* (s. 445). Gazi Kitabevi.
- Erkara, C. (2019). *Çalışanların kuşak farklılıklarına göre genel sinizm düzeylerinin örgütsel sinizm düzeyine etkisinin değerlendirilmesi* (Tez No. 622651) [Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ermış, A. (2021). *Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının örgütsel Sinizm, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 667916) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.)*. Pearson.
- Gültekin, D., & Ulusoy, H. (2022). Sağlık çalışanlarında sanal kaytarma ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, (1), 70-97. <http://dx.doi.org/10.35345/johmal.1091046>
- Gürbüz, S. (2021). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin.
- Hasırcı, I., & Örüçü, E. (2020). Örgütsel sinizmin sanal kaytarma davranışı üzerindeki etkisinde çalışanların eğitim düzeylerinin düzenleyici rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(4), 285-303. <https://doi.org/10.11611/yead.680513>
- Işık, M., & Uysal, F. (2023). Kamu çalışanlarının sanal aylaklık (cyberloafing) eğilimleri: İş-kur Batı Akdeniz Bölgesi örneği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(1), 161-172. <http://dx.doi.org/10.33712/mana.1222508>
- İnce, F. (2018). The effect of democratic leadership on organizational cynicism: A study on public employees, *Journal of Business Research-Türk*, 10(2), 245-253. <http://dx.doi.org/10.20491/isarder.2018.428>
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological methods*, 14(1), 6-23.
- Jamaluddin, H., Ahmad, Z., & Wei, L. T. (2023). Exploring cyberloafing as a coping mechanism in relation to job-related strain and outcomes: A study using the mediational model of stress. *Cogent Social Sciences*, 9(2), 2278209. <http://dx.doi.org/10.1080/23311886.2023.2278209>

- Jia, H., Jia, R., & Karau, S. (2013). Cyberloafing and personality: The impact of the big five traits and workplace situational factors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(3), 358-365. <https://doi.org/10.1177/1548051813488208>
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Tez No. 250571) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, M., & Çetinkaya, A. Ş. (2014). Sanal Kaytarma ve Demografik Özellikler Açısından Farklılıklar. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26-34.
- Kaplan, M., & Ögüt, A. (2012). Algılanan örgütsel adalet ile sanal kaytarma arasındaki ilişkinin analizi: Hastane çalışanları örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-13
- Karacaoglu, K., & Ince, F. (2012). Reliability and validity of the Turkish version of Brandes, Dharwadkar, and Dean's (1999) organizational cynicism scale: The case of organized industrial zone, Kayseri. *Business and Economics Research Journal*, 3(3), 1-77.
- Karakuş, S. Ş., Yıldırım, H., & Büyüköztürk, Ş. (2016). Üç faktörlü yeme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(3), 229-237. <http://dx.doi.org/10.5455/pmb.1-1446540396>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Bilim Kitap Kütüphanesi.
- Kılıç, G. N., & Kocabaş, İ. (2017). Öğretmenlerin okulda internet ve teknoloji kullanımına ilişkin sanal kaytarma davranışlarının incelenmesi, *Kesit Akademi Dergisi*, (10), 715-731. <http://dx.doi.org/10.18020/kesit.1236>
- Kim, S. J., & Byrne, S. (2011). Conceptualizing personal web usage in work contexts: A preliminary framework. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2271-2283. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.07.006>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford.
- Korkmaz, C. İ. (2011). *Kişilik sinizmi ve algılanan üst yönetim desteğinin örgütsel sinizm üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma*. (Tez No. 291432) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lim, V. K. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of organizational behavior. The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology And Behavior*, 23(5), 675- 694.
- Lim, V. K. G. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694. <https://doi.org/10.1002/job.161>
- Mahatanankoon, P., Anandarajan, M., & Igbaria, M. (2004). Development of a measure of personal web usage in the workplace, *Cyberpsychology and Behavior*, 7(1), 93-104. <https://doi.org/10.1089/109493104322820165>
- Mantere, S., & Martinsuo, M. (2001). Adopting and questioning strategy: Exploring the roles of cynicism and dissent. *In 17th EGOS-Europen Group for Organisation Studies Colloquium* (pp. 5-7).
- Mawritz, M. B., Mayer, D. M., Hoobler, J. M., Wayne, S. J., & Marinova, S. V. (2012). A trickle-down model of organizational cynicism: The role of supervisory transformational leadership. *Journal of Management*, 38(6), 1577-1605.
- Mishra, A. K., & Spreitzer, G. M. (1998). Explaining how survivors respond to downsizing: The roles of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of Management Review*, 23(3), 567-588.

- Okan, F. (2018). *Akademisyenlerin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 493140) [Yüksek lisans tezi, Batmaz Üniversitesi, Batman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Örücü, E., & Yıldız, H. (2014). İşyerinde kişisel internet ve teknoloji kullanımı: Sanal kaytarma. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 99-114.
- Özdemir, H. Ö., & Erkutlu, H. V. (2017). Yöneticilerin otantik liderlik tarzlarının çalışanların sanal kaytarma ve sinizm davranışları üzerine etkileri. *Yönetim ve Organizasyon Dergisi*, 14(2), 45-59.
- Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki: Karabük ili örneği* (Tez No. 327558) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555-572.
- Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin siber kaytarma davranışları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 559283) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Teoman N. (2023). *İş tatmininin sanal kaytarma davranışına etkisi: Bir alan araştırması* (Tez No. 796555) [Yüksek lisans tezi, Ardahan Üniversitesi, Ardahan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Terzi, C., & Koçoğlu-Sazkaya, M. (2020). Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelenmesi: Hekimlere yönelik bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 129-143. <https://doi.org/10.33206/mjss.487309>
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve Karaman İli kamu kurumlarında bir uygulama* (Tez No. 320245) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turel, O., & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. *European Journal of Information Systems*, 19(5), 512-528.
- Yalçın Şengül, S. (2018). *Örgütsel politika algısının örgütsel sinizme etkisi* (Tez No. 533546) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, A., & Bedük, A. (2012). *Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Bir kamu bankasının Konya şubelerinde örnek uygulama* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım A. (2023). *Özel ve devlet kurumlarında çalışan spor eğitimcilerinin örgütsel sinizm ve iş doyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 789474) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, S. K. (2016). *Etik iklim ve örgütsel kontrol mekanizmalarının sanal kaytarma davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü* (Tez No. 446179) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zeren, H. E., & Yalçın, N. (2021). Kamu çalışanlarının sanal kaytarma davranışları ve demografik özellikleri ilişkisi: Aydın Adliyesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 157-174. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3618972>



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE YARDIMCI KİTAP KULLANIMI: TERCİHLER, GEREKÇELER VE DEĞERLENDİRMELER

Emir Feridun ÇALIŞKAN* -Emrah ÇAVUŞ**

Öz

İlk okuma yazma, öğrencilerin eğitim hayatının temelini oluşturan ve gelecekteki akademik başarılarını doğrudan etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte, öğretim materyalleri, özellikle de ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ders ve yardımcı kitaplar, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen unsurlardandır. Bununla birlikte ders kitaplarının yetersiz kaldığı düşünüldüğü durumlarda öğretmenler yardımcı kitaplara yönelmektedir. Bu durum ise eğitim politikaları ve uygulamaları açısından önemli bir tartışma konusudur. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde yardımcı kitap kullanım tercihlerini, gerekçelerini ve değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çoklu araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Muş ilindeki devlet okullarında görev yapan 27 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve bu öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yardımcı kitap ile Millî Eğitim Bakanlığının ücretsiz olarak dağıttığı ilk okuma yazma ders kitabı karşılaştırılmıştır. Veriler, içerik analizi ve doküman incelemesi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kitap seçiminde özellikle etkinlik sayısı ve çeşitliliğine odaklandığını, yardımcı kitap kullanmadaki temel faktörün ders kitaplarının yetersizliği ve yardımcı kitapların sunduğu avantajlar olduğunu, yardımcı kitapların güncel öğretim programına uygun olduğunu ve öğrenme sürecini zenginleştirdiklerini düşündüğünü göstermektedir. Yapılan doküman incelemesinde ise bazı seslerle ilgili etkinliklerin ders kitabında daha fazla olduğu ancak yardımcı kitabın ek fasiküller ve okuma dizileriyle daha zengin içerik sunduğu, ödev verme ve pekiştirme açısından avantaj sağladığı görülmüştür. Görsel açıdan da yardımcı kitaplar daha renkli ve ilgi çekici bulunmuştur. Eğitim politikalarının bu bulgular ışığında gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma yazma, İlkokul, Ders kitabı, Yardımcı kitap.

Primary School Teachers' Use of Supplementary Resources in Initial Literacy Instruction: Preferences, Rationales, and Evaluations

Abstract

Initial literacy education is a fundamental process that forms the basis of students' academic lives and directly influences their future academic success. In this process, instructional materials—particularly textbooks and supplementary books used in literacy instruction—are critical factors that significantly impact students' academic achievements. However, when textbooks are perceived as insufficient, teachers tend to rely on supplementary books. This situation raises important debates in the context of educational policies and practices. This study aims to examine primary school teachers' preferences, rationales, and evaluations regarding the use of supplementary books in initial literacy instruction. The research was conducted using a multiple research method that integrates various qualitative data collection techniques. Interviews were conducted with 27 primary school teachers working in public schools in Muş, and a comparison was made between the most preferred supplementary book and the free literacy textbook provided by the Ministry of National Education. The collected data were analyzed through content analysis and document review methods. The findings reveal that teachers primarily focus on the number and diversity of activities when selecting books. The primary reason for using supplementary books is the perceived inadequacy of textbooks and the advantages offered by supplementary materials. Teachers believe that these books align with the current curriculum and

* Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, ef.caliskan@alparslan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0650-896X>

** Dr., Muş İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Eko İnşaat İlkokulu, ecavus1986@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-3298-3850>

enrich the learning process. The document analysis revealed that activities related to certain sounds were more prevalent in the textbook; however, the supplementary book provided richer content through additional booklets and reading sequences, offering an advantage in terms of homework assignments and reinforcement. From a visual perspective, supplementary books were also found to be more colorful and engaging. Considering these findings, it is recommended that educational policies be reviewed accordingly.

Keywords: Initial literacy, Primary school, Textbook, Supplementary book.

1. Giriş

Toplumlar geleceğine yön verecek olan nesilleri yetiştirirken kendi değerlerini göz önünde bulundurarak öğretim programı geliştirme çabasındadırlar. Cumhuriyetten günümüze Türkiye’de de öğretim programı geliştirme çalışmaları kendi toplumunun değerleri dikkate alınarak bazen bütün olarak bazen de parçalar halinde, farklı zaman dilimlerinde ve çeşitli gerekçelerle yürütülmüştür (İşeri & Baştuğ, 2016; Yurdakal, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024), son olarak öğretim programı geliştirme çalışmalarını “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adı altında yürütmüş ve 2024 yılının nisan ayında yeni öğretim programını incelemek üzere eğitim paydaşlarına sunmuştur. Sahadan gelen değerlendirmeler neticesinde 2024 yılının mayıs ayında yeni öğretim programı yürürlüğe girmiştir. Yeni öğretim programı okul öncesi, ilkök, ortaokul, ortaöğretimi kapsamakta olup 2024-2025 eğitim öğretim yılında başlamak üzere okul öncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya konulmuştur. Birinci sınıf, çocukların okuma yazma becerilerini kazandıkları ve bu becerilerin kalıcı hale geldiği kritik bir dönemdir. İlk okuma ve yazma, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca geliştirecekleri tüm akademik beceriler için bir temel teşkil etmektedir. Bu nedenle, bu dönemde kullanılan materyallerin uygunluğu, öğrencilerin gelecekteki akademik başarısını doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciler etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Öğretim materyalleri bu etkileşimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yazılı ve basılı materyal olan ders kitapları, öğretim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. MEB’e (2024) göre ders kitabı, “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni yansıtan yetkin ve erdemli insan profiline uygun erdem, değer ve eylem çerçevesinde kendini, ailesini ve çevresini dikkate alan ve becerilerle donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.*” Ancak ders kitaplarının bazı noktalarda (içerik derinliği, etkinlik çeşitliliği, görsel yeterlilik, öğrenci düzeyine uygunluk vb.) öğretmenlerce yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Bozkurt & Ateş, 2021; Dilekçi, 2024). Bu yetersizlikler, öğretmenlerin yardımcı kitaplara yönelmesine neden olmaktadır. Yardımcı kitaplar, genellikle özel yayınevleri veya eğitim uzmanları tarafından hazırlanan ders kitaplarını tamamlayıcı nitelikteki kaynaklardır. Bu kitaplar, öğrencilerin konuları daha iyi kavraması, pratik yapması ve sınavlara hazırlanması amacıyla kullanılır. Ayrıca yardımcı kitaplar, ders kitaplarında yer almayan ek örnekler, alıştırmalar, görsel materyaller ve özet bilgiler sunarak öğrenme sürecini zenginleştirir. MEB’in yeni öğretim programıyla birlikte ders kitaplarını da güncellemiş olmasına rağmen öğretmenlerin ilk okuma ve yazma kitaplarının yanı sıra yardımcı kitap kullandıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin yardımcı kitap kullanmalarına ilişkin tartışmaların günümüzde devam ettiği tespit edilmiş olup, Şekil 1’de bu konuya dair bir internet haberinin altındaki forum sayfasına ait ekran görüntülerine (Mebpersonel, 2025) yer verilmiştir; söz konusu görseller, velilerin yardımcı kitap kullanımına yönelik tepkilerini yansıtmakta ve bu tepkilerin öğretmenlerin kaynak seçimini nasıl etkilediğini anlamak açısından önem taşımaktadır.

Şekil 1

Yardımcı Kitap Kullanımına İlişkin Veli Görüşleri

/ 11 Eylül 2024 17:50 Her eğitim öğretim yılında aynı yasaktan söz edilir fakat öğretmen bildiğini yapar kırtasiyecisine siparişi verip yardımcı kitapları getirip öğrenciye eve gönderir İlk Veli toplantısında kitap parasını tahsil eder Dersleri yardımcı kitaplardan işler Devletimiz var olsun öğrencilere ücretsiz kitap dağıtıyor lakin Devletin öğretmeni kitapları beğenmiyor denetim ve kontrol olmayınca sene başında uygulanan yasak sözde kalıyor imam bildiğini okuyor	/ 16 Eylül 2024 16:26 Bugün tek kitap için 350 lira verdim. Cimere yazdım. Madem yasaklandı niye aldırıyorlar. Yazık günah vatandaşa hele asgari ücretle çalışan veliler. EYYY MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YETKİLİLERİ DUYUN SESİMİZİ. GÖREVİNİZİ YAPIN. ALDIĞINIZ KARARIN ARKASINDA DURUN.
/ 14 Ağustos 2024 05:49 Zaten fiyatları uçmuş ama yardımcı kaynak olmadan iyi bir okul kazanmak mümkün mü? O zaman yardımcı kaynak satımını yasaklayın. MEB bu kararla kendi okullarını bitiriyor. Madem fırsat eşitliği var özel okullarda da yasaklayın.	/ 13 Ağustos 2024 13:43 Her eğitim öğretim yılı başında bu konu gündeme gelir. Lakin yine de birçok okulda yardımcı kitaplar koliyle veliye aldırılır. Teorikte her şey güzel uygulamaya geldiğinde sonuç yok. Sosyo-kültürel ve ekonomik yönden çitayı yükseltmiyor olmamızın en önemli nedeni bu olsa gerek.

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okulda yardımcı kitap kullanmaları velilerin tepkisini çekmektedir. Bu tepkiler devletin ücretsiz olarak dağıttığı kitapların yanı sıra kitap alınması ve ücretinin veliden tahsil edilmesi, fırsat eşitliğine aykırı olması, devlet kitaplarıyla iyi bir okul kazanılamaması gibi eleştiriler şeklindedir.

Alan yazınında öğretmenlerin öğretim sürecinde yardımcı kitap kullanmalarını inceleyen çalışmalara (Bozkurt & Ateş, 2021; Dilekçi, 2024; Gökçek & Karadeniz, 2013; Güngör & Çavuş, 2015; Haşiloğlu vd., 2020; Özmantar vd., 2017; Taş & Minaz, 2018) rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki görüşlerinin incelendiği çalışmalarda ders kitaplarının konu anlatımı, soru çeşitliliği ve öğrenciye görelilik yönünden beklentilerin altında kaldığı (Özmantar vd., 2017), yetersiz bulunması nedeniyle yardımcı kitap ve materyallere ihtiyaç duyulduğu (Bozkurt & Ateş, 2021) ve pratik olmadığı (Gökçek & Karadeniz, 2013) görülmektedir. Öğretmenlerin kitapları kullanma nedenleri arasında dersi somutlaştırmak, konuları pekiştirmek, öğrencilerin derse etkin katılmalarını sağlamak, bilişsel gelişimlerini desteklemek ve dil becerilerini geliştirmek (Dilekçi, 2024), anlaşılır bir dil kullanmak, görsel zenginlik ve konu tekrarı sunarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek (Haşiloğlu vd., 2020) sayılabilir. Öğrencilerin ise ders kitaplarını kısmen yetersiz bulması, ihtiyaç duydukları bilgiye daha kolay ulaşabilmeleri, bireysel farklılıkların dikkate alınması, ödev yapmalarına yardımcı olması ve soru biçimlerinin sınav sorularına daha yakın olması (Gökçek & Karadeniz, 2013) gibi nedenler öne sürerek yardımcı kitap kullandıkları görülmüştür. Tüm bu bulgular, öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını tek başına yeterli görmediklerini, bu nedenle yardımcı kaynaklara yönelimin hem öğretim sürecini destekleme hem de öğrenme çıktılarının niteliğini artırma açısından önemli bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı eğitim kademelerinde ve çeşitli derslerde yardımcı kitap kullanımına yönelik birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. İlk okuma yazma, öğrencilerin eğitim hayatlarının temelini oluşturan ve sonraki öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen kritik bir aşamadır. Kullanılan ders kitapları ve yardımcı kitapların öğretim süreci açısından önemi düşünüldüğünde ilk okuma yazma üzerine böyle bir çalışmanın bulunmaması dikkat çekici bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın sadece akademik bir boşluğu doldurmakla

kalmayacağı aynı zamanda pratikte de eğitimciler ve politika yapıcılar için değerli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

İlkokul birinci sınıf öğretmenleri, yeni öğretim programına uygun olarak hazırlanan ilk okuma yazma ders kitaplarının yanı sıra çeşitli yardımcı kaynaklardan da yararlanmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ders kitaplarına ek olarak yardımcı kitap kullanma durumlarını incelemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin yardımcı kitap kullanma nedenleri, bu kitapları seçerken dikkate aldıkları ölçütler, ders kitabı ile yardımcı kitap arasındaki dengeyi nasıl kurdukları ve yardımcı kitapların yeni öğretim programıyla uyumuna ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Ayrıca, öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ilk okuma yazma yardımcı kitap ile 2024-2025 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından basılan ve tüm okullara dağıtılan ilk okuma yazma ders kitabı karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Çalışma kapsamında yardımcı kitap kullanan öğretmenler ile sadece ders kitabı kullanan öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme soruları aşağıda sunulmuştur.

Yardımcı kitap kullanan katılımcılar için;

1. *Hangi yardımcı kitabı ya da kitapları kullanıyorsunuz?*
2. *Yardımcı kitapları hangi kriterlere göre değerlendirerek seçtiniz?*
3. *Ders kitabı dışında yardımcı kitap(lar) kullanma nedenleriniz nelerdir?*
4. *Okul yönetiminin ve velilerin yardımcı kitap kullanımına bakış açıları nasıldır?*
5. *Kullandığınız yardımcı kitapların güncel müfredatla uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*
6. *Yardımcı kitap kullanımı ile ders kitapları arasındaki dengeyi nasıl sağlıyorsunuz?*
7. *Veliler ve öğrenciler yardımcı kitap kullanımı hakkında size geri bildirimde bulunuyor mu? Bu geri bildirimler genellikle ne yönde?*

Sadece ders kitabı kullanan katılımcılar için;

1. *Ders kitabı dışında yardımcı kitap kullanmamayı tercih etmenizdeki sebep nedir?*
2. *Ders kitaplarının ilk okuma ve yazma öğretimi açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*
3. *Sizce ders kitaplarının güçlü yönleri nelerdir?*
4. *Sizce ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz yönleri nelerdir?*
5. *Ders kitapları dışında başka kaynak veya materyaller de kullanıyor musunuz? Bunlar neler?*

2. Yöntem

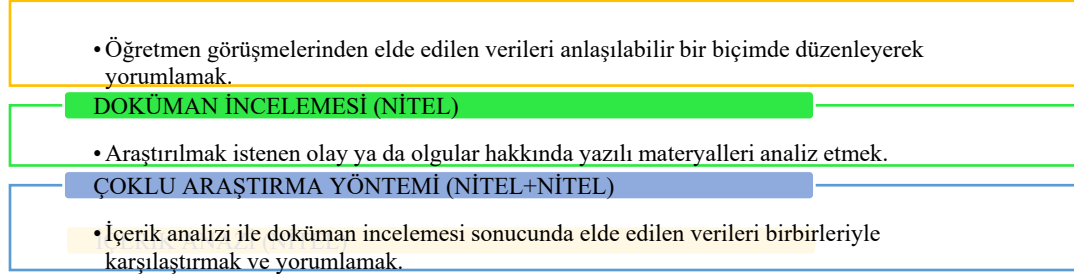
2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada bir araştırma problemi üzerinde çalışırken birden fazla veri toplama yönteminin bir arada kullanıldığı (nitel+nitel) çoklu araştırma yöntemi (multiple method) (Anguera vd., 2018; Morse & Niehaus, 2009) kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini artırma yollarından biri konuyla ilgili farklı veri toplama tekniklerinin kullanılarak analiz edilmesidir. Böylece elde edilen verilerin tutarlılığı kontrol edilir, araştırmanın kapsamı genişletilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir (Ritcie, 2003). Bu doğrultuda çalışmada hem içerik analizi

hem de doküman incelemesi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan çoklu araştırma yönteminin aşamaları Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2

Çalışmada takip edilen çoklu araştırma yönteminin aşamaları



2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde önceden belirlenmiş kriterlere elverişli adaylar çalışmaya dâhil edilir. (Büyüköztürk vd., 2016; Johnson & Christensen, 2014). Çalışma grubunu belirlerken göz önünde bulundurulacak ölçüt, katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeni öğretim müfredatının uygulandığı birinci sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmasıdır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında Muş il merkezinde bulunan 8 devlet okuluna gidilerek birinci sınıf öğretmenlerinden çalışmaya katılmak istediğini beyan eden 27 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Kişisel bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	19	70,4
	Erkek	8	29,6
Yaş	20-30	6	22,2
	31-40	21	77,8
	41-50	0	0
	51 ve üzeri	0	0
Eğitim durumu	Lisans	26	96,3
	Yüksek Lisans	1	3,7
	Doktora	0	0
Mesleki deneyim	0-5 yıl	6	22,2
	6-10 yıl	8	29,6
	11-15 yıl	12	44,4
	16 yıl ve üzeri	1	3,7

Tablo 1, katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerini göstermektedir. Katılımcıların % 70,4’ü kadın, % 29,6’sı erkektir. Yaş dağılımı incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 77,8) 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna bakıldığında katılımcıların % 96,3’ü lisans mezunu olup yalnızca % 3,7’si yüksek lisans yapmıştır. Doktora derecesine sahip

katılımcı bulunmamaktadır. Mesleki deneyim açısından en büyük grup (% 44,4) 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

2.3. Araştırma süreci

Çalışmada çoklu araştırma yöntemi kullanıldığından araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimi için yardımcı kitap kullanıp kullanmama durumlarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcının rızasıyla ses kaydı alınmıştır. Sonrasında araştırmacılar kayıtları transkript ederek dijital ortama aktarmıştır. İkinci aşamada ise ilk okuma yazma kitabı ve sınıf öğretmenlerinin en fazla tercih ettiği yardımcı kitaplar karşılaştırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılarak kapsamlı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte toplam 15 soru belirlenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenliği alanında uzman dört akademisyene bu soru havuzu gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda içerik açısından diğer sorularla benzerlik gösterdiği belirlenen iki soru çıkarılmıştır. Bunun ardından dil ve anlatım açısından değerlendirme yapılması amacıyla soru havuzu bir dil uzmanına gönderilmiş ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Tüm bu aşamalar sonucunda görüşme sorularına son hali verilerek veri toplama aracı kullanıma hazır hale getirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ve doküman incelemesi olmak üzere iki ayrı aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen kodların bir araya getirilerek kategori ve temalar şeklinde gruplandırılmasıyla okuyucuya daha anlamlı sunulmaktadır (Creswell, 2020). İkinci aşamada ise öğretmenlerin en fazla tercih ettiği yardımcı kitap ile ilk okuma yazma ders kitabının karşılaştırılmasıyla doküman incelemesi tamamlanmıştır. Doküman incelemesinde araştırılmak istenen olay ya da olgulara ilişkin yazılı materyaller belli ölçütler çerçevesinde analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Böylece ilk aşamada elde edilen verilerden yola çıkarak ikinci aşamanın gerçekleşmesi sayesinde araştırmanın kapsamı genişletilmiş, tutarlığı sağlanmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenirliğini sağlama yolları nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) geçerliği artırmanın yollarından biridir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme tekniğiyle elde edilen veriler doküman incelemesiyle teyit edilerek araştırmanın geçerliğinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca Miles ve Huberman (1994) araştırmanın güvenirliğini artırmak için kodlayıcılar arası görüş birliği yapılmasını önermiştir. Bu çalışmanın içerik analizinde kodlayıcılar arasında görüş birliğinin sağlanması amacıyla elde edilen veriler araştırmacılar ile nitel çalışmalarda uzman bir akademisyen tarafından analiz edilmiştir. Sonrasında (Güvenirlilik = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) formülü kullanılarak uyum yüzdesi % 96 olarak hesaplanmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın bütün bölümlerinde etik kurallara dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın etik kurul izni Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10.02.2025 tarih ve 66 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Kullanılan Yardımcı Kitaplar

İlk olarak katılımcılara “*Hangi yardımcı kitabı ya da kitapları kullanıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri yardımcı kitap isimleri YK1, YK2, YK3... şeklinde kodlanarak dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Kullanılan Yardımcı Kitap Dağılımı

Tercih Edilen Yardımcı Kitap	Katılımcılar
YK1	K1, K2, K3, K4, K5
YK2	K9, K10, K11, K12, K13
YK3	K14, K15, K16, K17
YK4	K20, K21, K22
YK5	K6, K23
YK6	K7, K19
YK7	K8
YK8	K18

Bu soruya özellikle aynı okulda bulunan öğretmenlerin benzer cevaplar verdiği görülmüştür. Bunun nedeni olarak zümre toplantısı yapıldığı ve orada uygun görülen yardımcı kaynağın tercih edildiği ifade edilmiştir. Elde edilen veriler katılımcıların yardımcı kitap tercihlerinin belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. YK1 ve YK2 beş öğretmen tarafından en çok tercih edilen kitap olarak öne çıkarken, YK3 4 katılımcı, YK4 3 katılımcı, YK5 ve YK6 2 katılımcı, YK7 ve YK8 ise 1 katılımcı tarafından tercih edilen yardımcı kitaplar olmuştur. Bu dağılım, bazı kitapların öğretmenler arasında yaygın şekilde kullanıldığını, diğer yardımcı kitapların ise daha az bilindiğini veya tercih edilmediğini göstermektedir.

3.2. Yardımcı Kitap Seçiminde Dikkate Alınan Kriterler

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin yardımcı kitap seçiminde dikkate aldıkları kriterler beş tema altında toplanmıştır: *İçerik Uygunluğu, Etkinlik Çeşitliliği, Tasarım ve Görsellik, Kullanışlılık ve İşlevsellik, Ekonomiklik*. Bu temalar altında belirlenen kodlar ve bu kodlarla ilişkilendirilen katılımcılar aşağıdaki tabloda detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Yardımcı Kitap Seçimi Sürecinde Dikkat Ettikleri Kriterler

Temalar	Kategori	Katılımcılar	Örnek Alıntı
İçerik Uygunluğu	Yeni öğretim programına uygunluk	K2, K3, K4, K7, K9, K10, K19, K21, K22	K9: “Yardımcı kitap seçerken yeni maarif modele uygunluğuna ve yapılan değişikliklere dikkat ettim.”
	Sınıf düzeyine uygunluk	K1, K2, K7, K10, K11, K12, K14, K16, K18	K7: “İçeriğinin sınıf düzeyine uygun olmasına göre seçtim.”
	Öğrenci seviyesine uygunluk	K7, K11, K12, K17, K19	K11: “Yardımcı kitapları tercih ederken içeriğin renkli olmasına, çocuğun eğlenerek öğreneceği etkinlikleri içermesine dikkat ediyorum. Zorluk derecesinin çocuğun seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum.”

	Ses esaslı cümle yöntemine uygunluk	K13, K20, K21	K13: “İçeriğinde ses esaslı harf öğretimine uygun yazma bölümlerine dikkat ettim. İkinci grup harflerden sonra bol okuma metinleri içermesi de tercih etmemdeki sebeplerden birisiydi.”
Etkinlik Çeşitliliği	Etkinlik sayısı	K1, K5, K13, K15, K17, K19, K23	K17: “Daha bol etkinlik ile konuların kavranması öğrenci açısından iyi oluyor.”
	İçerik zenginliği	K6, K7, K23	K23: “İçerik zenginliği ve etkinlik çokluğu.”
	Farklı etkinlik türleri içermesi	K6, K11	K11: “... çocuğun eğlenerek öğreneceği farklı etkinlikleri içermesine dikkat ediyorum.”
Tasarım ve Görsellik	Görsellik ve yazı puntosu	K7, K11, K19	K7: “...Bunun yanında görselliği, yazı puntosu gibi özelliklerde önemliydi.”
	Renkli ve ilgi çekici içerik	K11, K17	K11: “...daha renkli ve eğlenceli içeriklere sahip.”
	Baskı kalitesi	K6, K7, K19	K19: “Yardımcı kitapları seçerken; müfredata uygunluk, öğretim ihtiyacı, baskı kalitesi...”
Kullanışlılık ve işlevsellik	Ödev ve tekrar amaçlı kullanım	K2, K8, K13,	K13: “...ödevlendirmede kullanabileceğimiz evde çalışma kaynakları ve tekrar fasikülleri oluyor.”
	Kolay taşınabilirlik	K8, K22	K8: “...fasikül halinde olduğundan çanta yükünü hafifletmesi sebebi ile kaynak kitap kullanıyoruz.”
Ekonomiklik	Maliyet uygunluğu	K2, K19	K2: “...fotokopi çekmeye gerek kalmaması...”

Tablo 3 incelendiğinde, yardımcı kitap seçiminde en çok vurgulanan kriterin *İçerik Uygunluğu* ve *Etkinlik Çeşitliliği* temaları altında toplandığı görülmektedir. Özellikle *sınıf düzeyine uygunluk* ve *yeni müfredata uygunluk* gibi içerik odaklı kriterler, öğretmenlerin bu seçimdeki hassasiyetini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, *görsellik*, *renkli içerikler* ve *baskı kalitesi* gibi tasarım unsurları, öğretmenlerin kitabın öğrenciler üzerindeki çekiciliğine verdiği önemi göstermektedir. *Kullanışlılık* ve *işlevsellik* ile *Ekonomiklik* temaları altında yer alan kriterler öğretmenlerin yalnızca eğitsel değil aynı zamanda lojistik ve ekonomik faktörlere de dikkat ettiklerini ortaya koymaktadır.

3.3. Öğretmenlerin Ders Kitaplarının İncelenmesine Dair Eğitim Alma Durumları

Katılımcıların ders kitaplarının incelenmesiyle ilgili herhangi bir eğitim, seminer veya çalışmaya katılıp katılmadıklarını belirlemek amacıyla “*Lisans, yüksek lisans veya doktora eğitiminiz sürecinde ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili bir ders aldınız mı?*” şeklinde yöneltilen soruya verilen yanıtlar incelenmiştir. Elde edilen veriler, bu alandaki eğitime katılım düzeyini ortaya koymakta ve katılımcıların deneyim çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Ders Kitaplarının İncelenmesine Dair Eğitim Alma Durumları

Tema	Katılımcılar
Herhangi Bir Eğitim Almamış Olanlar	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27
Lisans Düzeyinde Eğitim Alanlar	K6, K8, K11

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu ders kitaplarının incelenmesiyle ilgili herhangi bir eğitim almadığı, konuyla ilgili bir seminer veya çalışmaya katılmadığı görülmektedir. Sadece 3 katılımcı lisans düzeyinde bir eğitim aldığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ders kitaplarının incelenmesi konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

3.4. Öğretmenlerin Yardımcı Kitap Kullanmaya Yönelme Sebepleri

Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin ders kitabı dışında yardımcı kitap kullanmaya yönelme sebepleri dört ana tema altında toplanmıştır: *Ders Kitaplarının Yetersizliği*, *Yardımcı Kitapların Avantajları*, *Öğrenciye Görelik ve Ergonomiklik*. Bu temalar altında belirlenen kategoriler ve bu kategorilerle ilişkilendirilen katılımcılar Tablo 5’te detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Yardımcı Kitap Kullanmaya Yönelme Sebepleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	Örnek Alıntı
Ders Kitaplarının Yetersizliği	Etkinlik	K1, K3, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K14, K15, K22, K23	K7: “daha çok etkinlik ağırlıklı çalışabilmek için kullanıyoruz.”
	Evde tekrar	K3, K5, K6, K9, K10, K14, K21, K23	K5: “Yardımcı kitaplar okulda öğrenilenleri evde tekrar fırsatı sunuyor.”
	Okuma metni	K3, K8, K20, K21	K8: “Bir harf grubu bittiğinde o harf grubu ile ilgili okuma metni yok”
Yardımcı Kitapların Avantajları	Pekiştirme ve ödev verme kolaylığı	K1, K3, K4, K5, K7, K9, K10, K13, K15, K17, K19	K3: “Yardımcı kitapları evde tekrar ve pekiştirme yapılması için kullanıyorum. Bu anlamda okul kitapları yetersiz kalıyor.”
	Zengin içerik ve bol etkinlik	K2, K3, K6, K11, K17, K19, K23	K20: “Bol bol etkinlik bulunduruyor.”
	Renkli ve ilgi çekici tasarım	K2, K6, K9, K11, K16, K17, K18	K17: “İlgi çekiciliği açısından yardımcı kitapların daha etkili olma durumu var.”
Öğrenciye Görelik	Seviyeye uygunluk	K1, K8, K10, K11, K19	K10: “Ayrıca farklı örnek ve soru stili olduğundan çocuklar ezberlemeye değil anlamaya odaklanıyor. Bunu resimlerle birlikte kullanması çocuklar için kalıcı oluyor.”
	Bireysel farklılıkların gözetilmesi	K7, K19, K23	K19: “...Yardımcı kitaplarda ise öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek hazırlanıyor.”
Ergonomiklik	Zaman tasarrufu	K4, K6, K9, K10, K19	K4: “Sınıf mevcudu fazla olduğu için zaman tasarrufu sağlıyor ödev vermede.”
	Fotokopi maliyetinden kurtulma	K2, K9, K22	K2: “fotokopi çekmekten daha az maliyetli olduğu için kaynak kitap seçtim.”

Tablo 5'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin yardımcı kitaplara yönelmesindeki temel sebepler daha çok ders kitaplarının yetersizliği ve yardımcı kitapların sağladığı avantajlarla ilişkilidir. Özellikle etkinlik sayısının azlığı, evde tekrar şansı sunmaması ve okuma metni eksikliği gibi sorunlar öğretmenleri zengin içerikli ve bol etkinlik sunan yardımcı kitaplara yönlendirmektedir. Bunun yanında renkli ve ilgi çekici tasarıma sahip yardımcı kitapların öğrenci motivasyonuna katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca zaman tasarrufu ve fotokopi maliyetinden kaçınma gibi unsurlar da öğretmenlerin kararlarını etkileyen önemli faktörler olarak görülmektedir.

3.5. Okul Yönetimi ve Velilerin Yardımcı Kitap Kullanımına Bakışları

Araştırma kapsamında öğretmenlere "*Okul yönetiminin ve velilerin yardımcı kitap kullanımı konusuna bakışları nasıldır?*" sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar analiz edilmiştir. Tablo 6'da okul yönetimi ve velilerin yardımcı kitap kullanımı üzerindeki etkilerine dair genel bir çerçeve sunulmaktadır.

Tablo 6

Okul Yönetimi ve Velilerin Yardımcı Kitap Kullanımına Bakışları

Tema	Kategori	Katılımcılar (K)	Örnek Alıntı
Okul Yönetimi	Kararı öğretmene bırakıyor	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K20, K21, K22, K23	K13: " <i>Okul yönetimi kararı öğretmene bırakıyor.</i> "
	Olumsuz bakıyor	K5, K19	K5: " <i>Yardımcı kitapların okulda kullanımının yasak olduğunu bizlere söylediler.</i> "
Veliler	Yardımcı kitap kullanılmasını destekliyor	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K18, K20, K21, K22, K23	K1: " <i>Velilerimiz de evde tekrar amaçlı, ödev amaçlı kaynak kitap istiyor.</i> "
	Ekonomik olmasını talep ediyor	K19	K19: " <i>Maddi külfet oluşturmaması da önemli.</i> "

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere göre okul yönetimlerinin büyük çoğunluğu yardımcı kitap kullanımı konusunda kararı öğretmenlere bırakırken sadece iki katılımcı okul yönetiminin bu konuda olumsuz bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Velilerin ise tamamı yardımcı kitap kullanımını desteklemekte özellikle çocuklarının akademik başarısını artırma ve evde tekrar yapma imkânı sağlaması nedeniyle bu kaynakları talep etmektedir. Ayrıca bir katılımcı velilerin yardımcı kitapların ekonomik olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin seçimleri doğrultusunda velilerinin yardımcı kitap kullanımına destek verdiklerini, okul yönetimlerinin ise genellikle esnek bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

3.6. Yardımcı Kitapların Müfredatla Uyumu

Araştırma kapsamında öğretmenlere "*Kullandığınız yardımcı kitapların güncel müfredatla uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar analiz edilmiştir. Tablo 7'de öğretmenlerin kullandıkları kaynakların müfredatla uyumu hakkındaki görüşleri özetlenmektedir.

Tablo 7*Yardımcı Kitapların Müfredatla Uyumu*

Tema	Kategori	Katılımcılar (K)	Örnek Alıntı
Müfredatla Uyumun Değerlendirilmesi	Müfredatla uygun	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K23	K9: "Bu yardımcı kaynağı seçerken ilk önceliğim müfredatla uyumlu olmasıydı. Uyumlu buluyorum."
	Eksiklikler bulunuyor	K8, K17	K17: "Kullandığım ek kaynaklar yeni müfredata uyumu büyük oranda olsa da hata ve eksiklikler var."

Tablo 7, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kullandıkları yardımcı kitapların güncel müfredatla uyumlu olmasına dikkat ettiklerini göstermektedir. Ancak bazı öğretmenler bu kitaplarda bazı eksiklik veya hata ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin kaynak seçiminde öncelikli kriter olarak müfredat uyumunu esas aldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu kitapların sınıf içi etkinlik zenginliğine katkı sağladığına vurgu yapılmaktadır. Öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen yardımcı kitabın güncel müfredatla uygun olduğu tespit edilmiştir.

3.7. Ders ve Yardımcı Kitap Kullanım Stratejileri

Araştırma kapsamında katılımcılara "Yardımcı kitap kullanımı ile ders kitapları arasındaki dengeyi nasıl sağlıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Tablo 8, ders ve yardımcı kitapların kullanımında öğretmenlerin izlediği yöntemleri ve denge sağlama stratejilerini özetlemektedir.

Tablo 8*Öğretmenlerin Ders ve Yardımcı Kitap Kullanımında Denge Sağlama Stratejileri*

Tema	Kategori	Katılımcılar (K)	Örnek Alıntı
Denge Sağlama Stratejileri	Ders kitaplarını okulda, yardımcı kitapları evde kullanma	K1, K2, K3, K5, K7, K10, K21	K2: "Ders kitabını çoğunlukla okulda, kaynak kitabı evde kullanıyoruz."
	Ders kitaplarını ödev, yardımcı kitapları derslerde kullanma	K9, K15, K18, K23	K15: "Yardımcı kitapları genelde derste kullanırım. Ders kitaplarını ödev olarak veririm."
	Öncelikle ders kitabını kullanma, sonrasında yardımcı kitapla pekiştirme	K8, K11, K12, K13, K14, K20, K22	K20: "Önce ders kitabı sonra yardımcı kitabı kullanıyorum. Böylece daha iyi pekiştirmiş oluyorlar."
	Ders kitabı ve yardımcı kaynağı eş zamanlı veya birbirini tamamlayıcı şekilde kullanma	K4, K6, K8, K17, K19	K4: "Öğretim programının kazanımlarını göz önünde bulundurarak, eş zamanlı ilerleyerek dengeyi sağlamaya çalışıyorum."
	Materyallerin eksikliklerini diğer kaynaklarla destekleme	K16, K19	K16: "Kitaplarda etkinlik ya hiç olmuyor ya da çok az oluyor. İster istemez farklı materyallere ihtiyaç duyuluyor."

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin ders kitabı ve yardımcı kitap kitaplarını dengeleme stratejileri genellikle belirli bir sistematığa dayanmaktadır. Bir grup öğretmen, ders kitabını okulda, yardımcı kaynağı ise evde kullanarak denge sağladığını ifade ederken başka bir grup öğretmen,

yardımcı kitapları ders esnasında kullanıp ders kitabını ödevlendirme için tercih etmektedir. Bunun yanı sıra ders kitabının tamamlanmasının ardından yardımcı kitaplar ile pekiştirme yönteminin sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenler, materyallerin eksik kalan yönlerini başka kaynaklarla desteklemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca eş zamanlı kullanım ve kazanımlara uygun olarak materyallerin bir arada kullanılmasının öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu stratejiler arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin hem ders kitaplarını hem de yardımcı kitapları etkin bir şekilde kullanarak öğrencilere çok yönlü bir öğrenme ortamı sunmaya çalıştıkları söylenebilir.

3.8. Öğrenci Veli Geri Bildirimlerine Dayalı Yardımcı Kitap Kullanımı Değerlendirmeleri

Araştırma kapsamında öğretmenlere "*Veliler yardımcı kitap kullanımı hakkında size geri bildirimde bulunuyor mu? Bu geri bildirimler genellikle ne yönde?*" sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar analiz edilmiştir. Katılımcıların geri bildirimlere ilişkin değerlendirmeleri doğrultusunda temalar belirlenmiş ve olumlu veya olumsuz geri bildirimler ile bunların içeriklerine dair öne çıkan noktalar tespit edilmiştir. Aşağıdaki tablo bu geri bildirimlerin genel çerçevesini ve örneklerini sunmaktadır.

Tablo 9

Öğrenci Veli Geri Bildirimlerine Dayalı Yardımcı Kitap Kullanımı Değerlendirmeleri

Tema	Kategori	Katılımcılar (K)	Örnek Alıntı
Olumlu Geri Bildirimler	Çocukların öğrenme motivasyonunu artırması	K2, K8, K9, K19, K21	K8: " <i>Öğrenciler harf fasiküllerini yaparken daha motive oluyorlar. Veliler 'keşke kitaplar da parça parça olsa!' demişlerdi.</i> "
	Pekiştirme ve öğrenme sürecine katkıda bulunması	K1, K3, K6, K12, K13, K22	K3: " <i>Evde tekrar ve pekiştirme için faydalı olduğu yönde olumlu dönüşler alıyorum.</i> "
	Veliler tarafından pratik, kullanışlı ve kolay takip edilebilir bulunması	K4, K7, K8, K19	K19: " <i>Velilerde öğrencinin etkinliklerini kolayca takip etme, ödevlendirmelerini kontrol etme imkânı sağladığı için olumlu dönütler alıyorum.</i> "
	Eğitim sürecini desteklemesi ve materyal zenginliği sağlaması	K5, K10, K11, K13, K15, K16, K18, K20, K23	K11: " <i>Veliler de yardımcı kaynağın eğitim sürecini destekler nitelikte olduğunu düşünüyor.</i> "
	Ders kitabının eksiklerini tamamlaması	K13, K16, K21	K16: " <i>Veliler kitapların yetersizliğinin farkında. Bir iki veli dışında tüm velilerim kaynak aldırarak istiyor.</i> "
Belirtilmeyen Geri Bildirimler	Velilerden bu konuda herhangi bir geri bildirim alınmaması	K14, K17	K14: " <i>Bu konu ile ilgili bir bildirim olmadı.</i> "

Tablo 9'daki bulgular, velilerden ve öğrencilerden alınan geri bildirimlerin büyük oranda olumlu olduğunu göstermektedir. Veliler, yardımcı kitapların çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığı, öğrenme sürecini desteklediği ve ders kitabının eksikliklerini tamamladığı yönünde geri bildirimlerde bulunmuştur. Bazı veliler, yardımcı kitapların pratik ve takip edilebilir olduğunu vurgulamış, bu materyallerin öğrencilere katkısını memnuniyetle dile getirmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler bu konuda velilerden herhangi bir geri bildirim almadıklarını belirtmiştir. Bu durum, geri bildirimlerin bireysel öğretmen-veli iletişim düzeyine bağlı olduğunu düşündürmektedir. Genel olarak yardımcı kitapların eğitim sürecine olan olumlu katkısı, veliler ve öğrenciler tarafından takdir edilmektedir.

3.9. Yardımcı Kitap Kullanmayan Katılımcıların Ders Kitabı Dışında Yardımcı Kitap Kullanmama Tercihleri

Eğitim süreçlerinde ders kitapları, öğretim materyallerinin temelini oluşturmakla birlikte öğretmenler zaman zaman bu kitapların yanı sıra yardımcı kitaplara da başvurabilir. Ancak bazı öğretmenler ders kitabı dışındaki materyalleri kullanmayı tercih etmemektedir. Katılımcıların ders kitabı dışında yardımcı kitap kullanmama tercihleri çeşitli nedenlerle açıklanmıştır. Örneğin katılımcı K101, *"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"* ile güncellenen müfredatın ders kitaplarının içeriğini zenginleştirdiğini vurgulayarak *"İzleme, dinleme, okuma ve yazma çalışmalarıyla birçok duyuya hitap eden kitapları yeterli bulduğum için yardımcı kitap tercih etmedim."* ifadesiyle ders kitaplarının yeterli olduğunu belirtmiştir. Diğer bir katılımcı K102 ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın yardımcı kitapların kullanılmaması gerektiği yönündeki tavsiyesini dikkate alarak bu kaynakları tercih etmediğini ifade etmiştir. K103, ders kitaplarının amacını ve yapısını eleştirerek *"Ders kitapları hazırlanırken sınıfta öğretmenin yerine geçmeyecek şekilde -tamamen merkeze konulmadan- hazırlanır."* diyerek yardımcı kitapların öğretmen rolünü soyutladığını vurgulamıştır. Son olarak K104, yasal engeller nedeniyle yardımcı kitap kullanmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, katılımcıların ders kitaplarının güncellenmiş içeriğini yeterli bulduklarını ve yasaların yanı sıra eğitim politikalarının da yardımcı kitap kullanımını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

3.10. Ders Kitaplarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimi İçin Yeterliliği

İlk okuma ve yazma öğretimi, birinci sınıf öğrencilerinin eğitim hayatındaki en kritik aşamalardan biridir. Bu süreçte kullanılan ders kitaplarının yeterliliği, öğretmenler ve öğrenciler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yardımcı kitap kullanmayan birinci sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarının ilk okuma ve yazma öğretimi için yeterli olup olmadığına dair görüşleri analiz edilmiştir. Katılımcıların ders kitaplarının ilk okuma ve yazma öğretimi için yeterliliği konusundaki görüşleri, çeşitli perspektifler sunmaktadır. K101, ders kitaplarının yeterli olduğunu belirterek *"Yardımcı kitaplar ayarında birinci sınıf kitapları düzenlenmiş olup süreç bileşenleri yeterli miktarda etkinlik hazırlamıştır."* ifadesiyle kitapların içeriğinin etkili olduğunu vurgulamıştır. K102, ders kitaplarının kısmen yeterli olduğunu belirtmiş ve *"Harf öğretimi sırasındaki etkinlikler sadece okulda yapılabiliyor ve kısa sürede bitiyor."* diyerek evde yapılacak etkinliklerin eksikliği üzerinde durmuştur. K102, ek sayfaların karekod şeklinde sunulmasının pratik olmadığını da ifade etmiştir. K103 ise, ders kitaplarını yeterli bulmakla birlikte bazı eklemeler önererek *"Kitaplar grup harfleri olarak fasikül halinde hazırlanabilirdi."* ve *"Kitapların yanında grup harf hikâyeleri hazırlanıp gönderilmeliydi."* şeklinde önerilerde bulunmuştur. Bu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek ek materyallerin önemini ortaya koymaktadır. Son olarak K104, ders kitaplarının yeterli olmadığını savunarak *"Çocukların daha çok ilgisini çekecek tarzda bol etkinlikli hazırlanabilir."* ifadesiyle kitapların daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

3.11. Ders Kitaplarının Güçlü Yönleri

Katılımcıların ders kitaplarının güçlü yönleri üzerine verdikleri yanıtlar, çeşitli alanlarda önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. İlk olarak K101, kitapların *"Ek"* bölümlerinde yer alan *"kes-yapıştır"* etkinlikleri ile öğrenciyi öğrenme sürecine dâhil etmesi ve okuma yazmada karekod özelliklerinin kalıcı öğrenmeyi desteklemesi gibi güçlü yönlerine dikkat çekmiştir. K102, ders kitaplarının sadece harf öğretimine odaklanmayarak her harfe başlarken bir değerle ilgili metinlere yer vermesinin önemini vurgulamıştır. K103, ders kitaplarının öğrenciyi bunalmayan bir anlayışla hazırlandığını, görsellerle zenginleştirildiğini ve harf sonunda oyunlarla değerlendirme süreci oluşturulduğunu belirtmiştir. EBA karekod anlayışı ile dijital zenginlik sağlanması ve yazı puntosu ile

sayfa yapısının iyi düzenlenmiş olması da kitapların güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Son olarak K104, birinci sınıf okuma yazma kitabının eski yıllara göre güncellenmiş olduğunu ve etkinliklerin artmış olduğunu ifade etmiştir.

3.12. Ders Kitaplarında Geliştirilmesi Gereken Noktalar

Katılımcıların ders kitaplarının zayıf yönleri üzerine verdikleri yanıtlar, çeşitli sorunları ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymaktadır. K101, EBA üzerinden ders kitabını indirdikten sonra *“karekod açılıyor ve diğer sayfa kapandığı için tekrar kitabı indirmek gerekiyor”* diyerek bu durumun ders esnasında zaman kaybına neden olduğunu belirtmiştir. K2, ders kitaplarının *“rakam yazımına az yer vermesi”* ve *“akıcı okuma metinlerine yeterince yer vermemesi”* gibi eksikliklerini vurgulamıştır. Ayrıca sesi hissettirme çalışmalarında genellikle *“bir sayfa etkinlik”* bulunmasının öğrencilerin okuma ve yazmada zorlanmalarına yol açtığını ifade etmiştir. K102, *“dikte çalışmaları için az etkinlik verilmiş”* ve harf sonunda bulmaca tarzı etkinliklerden genellikle bir tane olduğunu belirterek daha fazla ve çeşitli etkinliklerin eklenmesi gerektiğini savunmuştur. K103 ise harflerin başlangıç yerlerinin *“nokta ile gösterilebilmesi”* gerektiğini ve okuma metinlerinin artırılabilceğini önermiştir. Son olarak K104, ders kitaplarında *“daha fazla video, içerik, zenginleştirilmiş görseller ve bol etkinlik”* kullanılabileceğini ifade etmiştir.

3.13. Ders Kitapları Dışında Ek Kaynak ve Materyal Kullanımı

Katılımcıların öğrencilere ders kitaplarından başka kaynak ve materyaller önerme konusundaki görüşleri, çeşitli ek kaynakların kullanımını vurgulamaktadır. K101, *“akıllı tahtadan ders içerikli siteler ve eğitim sitelerinden derlemiş olduğum fotokopilerle sürekli çalışmalar yaptırdığını”* belirtmiştir. K102, sosyal medya ve internette öğretmenlerin hazırladığı etkinliklerden yararlandığını ayrıca *“elimde olan iki farklı kaynağa ait öğretmen setinden öğrencilere fotokopi çektiler”* materyal sağladığını ifade etmiştir. K103, *“okuma metinleri az olduğu için karesel metinler hazırlayarak fotokopi ile destekleme zorunluluğu hissettiğini”* ve harf gruplarından oluşan okuma dizileri ya da okuma hikâyeleri eksikliği nedeniyle çocuklara ek materyal sağladığını belirtmiştir. Ayrıca dijital platformlardan destek aldığını da eklemiştir. K104 ise fotokopiler ve videolar kullanarak derslerini zenginleştirdiğini ifade etmiştir.

3.14. İlk Okuma Yazma Ders Kitabı ve Yardımcı Kitaba İlişkin Doküman İncelemesi

MEB’in ücretsiz olarak öğrencilere dağıttığı ilk okuma yazma kitabı ile öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen yardımcı kitaba ilişkin doküman incelemesi yapılmıştır. Kitap inceleme alanında uzman üç öğretmen tarafından doküman incelemesi yapılmıştır. Dokümanlar, katılımcıları yardımcı kitap kullanmaya yöneltten ölçütler (içerik uygunluğu, etkinlik çeşitliliği, tasarım ve görsellik, kullanılabilirlik ve işlevsellik) göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda MEB’in hazırladığı ilk okuma yazma ders kitabı ile öğretmenlerin en çok tercih ettiği tespit edilen yardımcı kitabın, ses öğretimi için ayrılan etkinliklerin sayfa sayıları Tablo 10’da karşılaştırılmıştır.

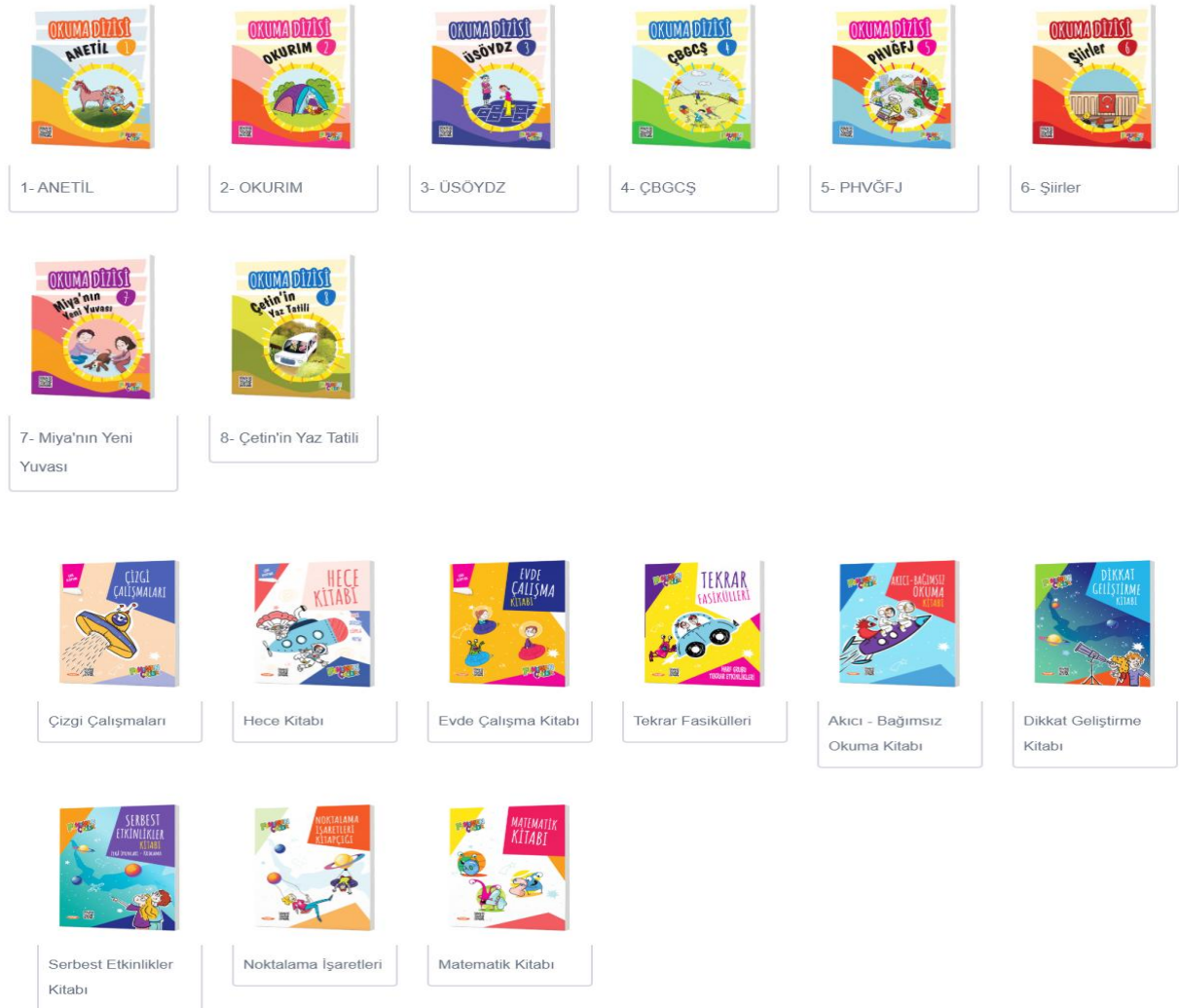
Tablo 10*İlk Okuma Yazma Kitabı ile Yardımcı Kitaba İlişkin Sayfa Sayısı*

Gruplar	Sesler	İlk Okuma Yazma Ders Kitabı	Yardımcı Kitap	Gruplar	Sesler	İlk Okuma Yazma Ders Kitabı	Yardımcı Kitap
1. Grup	a	10	23	4. Grup	ç	12	7
	n	14	23		b	12	8
	e	16	23		g	12	4
	t	17	23		c	10	5
	i	12	23		ş	10	6
	l	16	23				
2. Grup	o	10	15	5. Grup	p	12	5
	k	16	15		h	10	5
	u	13	15		v	12	5
	r	12	15		ğ	12	5
	ı	12	15		f	10	5
	m	14	15		j	10	5
3. Grup	ü	12	7				
	s	14	8				
	ö	12	7				
	y	14	8				
	d	12	7				
	z	13	8				

Tablo 10 incelendiğinde 1 ve 2. gruptaki seslere ait etkinliklerin sayfa sayısının “K” sesi hariç yardımcı kitapta daha fazla olduğu görülmektedir. 3, 4 ve 5. gruplara bakıldığında ise ilk okuma yazma ders kitabının sayfa sayısının yardımcı kitaba oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle ilk okuma yazma ders kitabının yardımcı kitaba göre seslerin öğretiminde daha fazla etkinliğe yer verdiği görülmektedir. Bu tespit öğretmenlerin yardımcı kitabı en çok tercih etme sebepleri olarak görülmesi açısından çelişki oluşturmaktadır. Ancak yardımcı kitabın ses fasiküllerinin yanı sıra Şekil 3’te görüleceği üzere her ses grubu için okuma dizisi ve ek çalışma kitapları da sunduğu, ilk okuma yazma ders kitabına oranla daha zengin içeriğe sahip olduğu, konuyu pekiştirmede bol sayıda etkinlikle öğretim sürecinde öğretmene kolaylık sağladığı, bu sayede öğrencilere ödev verme noktasında daha kullanışlı olduğu sonucuna varılmıştır. Aşağıda yardımcı kitaba ilişkin ilave kaynaklar Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3

Yardımcı Kitaba Ait İlave Kaynaklar (Okuma Dizileri ve Ek Çalışma Kitapları)



Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun belirttiği gibi yardımcı kitabın ilk okuma yazma kitabına oranla ses öğretiminde daha zengin içerik sunduğu görülmektedir. Ayrıca yardımcı kitabın öğretim programıyla uyumlu olduğu, ses esaslı cümle yöntemine ve birinci sınıf seviyesine uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Görsel açıdan incelendiğinde de yardımcı kitabın ilk okuma yazma ders kitabına göre daha renkli ve ilgi çekici olduğu tespit edilmiştir. Baskı çözünürlüğünün birbirlerine kıyasla yakın olduğu ancak yardımcı kitaba ait yazıların puntosunun daha büyük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, doküman incelemesine ilişkin bulgular görüşmelerden elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Yardımcı Kitap Seçim Kriterleri

Bu çalışmada öğretmenlerin yardımcı kitap seçiminde içerik uygunluğu, etkinlik çeşitliliği, sınıf düzeyine ve müfredata uygunluk gibi kriterlere odaklandıkları görülmüştür. Öğretmenler, MEB kaynaklarını içerik ve seviye açısından yetersiz bulurken özel yayınevlerinin daha zengin etkinlikler sunduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, Taş ve Minaz (2018) ile Bozkurt ve Ateş'in (2021) çalışmalarıyla

uyumludur; özel yayınevlerinin kaynaklarının daha fazla etkinlik ve uygulama imkânı sunduğu, bu nedenle tercih edildiği vurgulanmıştır. Ayrıca Haşiloğlu vd. (2020) göre, özel yayınevlerinin kaynakları görsel açıdan daha zengin ve sade bir dil kullanması nedeniyle öne çıkmaktadır. Gün'ün (2009) çalışması da ders kitaplarının görsel yetersizliğinin öğrenci ilgisini çekmediğini belirterek bu durumu desteklemektedir. Öğretmenler, tasarım ve görsellik açısından daha kaliteli kaynakları tercih etmekte, bu da özel yayınevlerinin kaynaklarının daha çok kullanılmasını açıklamaktadır. MEB kaynaklarının bu eksikliklerinin giderilmesi, öğretmenlerin tercihlerini değiştirebilir.

4.2. Yardımcı Kitap Kullanma Nedenleri

Öğretmenlerin ders kitabı dışında yardımcı kitap kullanma nedenleri incelendiğinde, temel faktörlerin ders kitaplarının yetersizliği ve yardımcı kitapların sunduğu avantajlar olduğu görülmektedir. İlk okuma yazma ders kitaplarının en çok eleştirilen yönleri arasında ise etkinlik, tekrar etme olanağı ve okuma metinleri eksikliği yer almaktadır. Benzer şekilde Bozkurt ve Ateş (2021), Haşiloğlu vd. (2020), Çevik ve Güneş (2017) yardımcı kitapların daha fazla etkinlik ve uygulama sunduğunu, bu nedenle öğretmenler tarafından tercih edildiğini vurgulamıştır. Mazlum ve Mazlum (2016) da öğretmenlerin ders kitaplarının örnek ve etkinlik bakımından yetersiz olması nedeniyle yardımcı kitaplara yöneldiklerini belirtmiştir. Taş ve Minaz (2018) ise ders kitaplarının sıkıcı bulunduğunu ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yardımcı kitapların daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu çalışmaya göre öğretmenlerin yardımcı kitapları tercih etmelerinin diğer bir nedeni bu kitapların öğrenci seviyesine daha uygun olması ve bireysel farklılıklara hitap etmesidir. Polat (2022), yardımcı kitapların kazanımları dengesiz şekilde sunduğunu belirtse de bu araştırmamızda öğretmenler özel yayınevlerinin daha seviyeye uygun materyaller sunduğunu düşünmektedir. Bu çalışmada diğer bir bulgu olarak yardımcı kitapların zaman tasarrufu sağlaması ve etkinlik için fotokopi maliyetinden kaçınma gibi faktörler de tercih açısından etkili görülmüştür. Bu bulgu, Taş ve Minaz'ın (2018) çalışmasında belirtilen özel yayınevlerinin kaynaklarının daha kullanışlı ve ekonomik olmasıyla örtüşmektedir. Bunlara ek olarak mevcut araştırmada katılımcı öğretmenlerin değinmediği bir hususu Dilekçi (2024) ile Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) çalışmalarında belirtmiş olup öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerini desteklemek ve sınavlara hazırlık amacıyla yardımcı kitapları kullandıklarını belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin yardımcı kitap seçiminde içerik, etkinlik, tasarım ve ekonomiklik gibi çok yönlü kriterlere odaklandığı, bu durumun alan yazınındaki çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

4.3. Yardımcı Kitapların Öğretim Programı ile Uyumu

Öğretmenlerin kullandıkları yardımcı kitapların müfredatla uyumu konusundaki görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun bu kaynakların güncel müfredata uygun olduğunu düşündüğü görülmüştür. Ancak bazı öğretmenler bu kitaplarda eksiklik olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu bulguyu destekleyen ve farklılaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin Demirel (2017) ile Haşiloğlu vd. (2020) kullanılan kaynakların müfredata uygun olmasını ve programın hedeflerini gerçekleştirebilecek nitelikte olmasının önemini ortaya koymuşlardır. Polat (2022) ise Türkçe dersi için hazırlanan yardımcı kitapların öğretim programı kazanımlarını tam olarak kapsamadığını ve dil becerileri açısından dengesiz bir dağılım gösterdiğini tespit etmiştir. Yine Karaman ve Yılar (2024) özel yayınevleri tarafından basılan yardımcı kitapların müfredat uyumu ve içerik eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Küçük ve Demir (2009) yardımcı kitapların tıpkı ders kitapları gibi bir kurul tarafından incelenmesi ve onaylanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Akgül Çobanoğlu ve Çalışkan'ın (2023) yaptığı çalışma da Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin öğretim programı kazanımlarıyla uyum düzeyinde eksiklikler taşıdığını ortaya koymakta ve içerik uygunluğunun daha sistematik biçimde denetlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak yardımcı kitapların müfredatla uyumu öğretmenler açısından temel bir seçim kriteri olarak öne

çıkılmaktadır. Mevcut çalışma bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun müfredat uyumunu yeterli bulduğunu ancak bazı eksiklikler ve hata tespit ettiklerini göstermiştir. Bu doğrultuda yardımcı kitapların içerik açısından daha dikkatli bir şekilde hazırlanması, öğretim programına tam uyumunun sağlanması ve öğretmenlerin geri bildirimlerine dayalı olarak güncellenmesi önerilmektedir.

4.4. Okul Yönetimi, Velilerin ve Öğrencilerden Alınan Geri Bildirimler

Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda Velilerin ders kitaplarının eksikliklerini gidermek ve çocuklarının akademik başarısını desteklemek amacıyla yardımcı kaynaklara yöneldiği görülmektedir. Bu bulgu Dilekçi (2024) ile Maden ve Önal'ın (2018) çalışmalarıyla uyumlu olarak velilerin sınavlara hazırlık, bireysel çalışma alışkanlıklarını geliştirme ve ekonomik faktörler gibi nedenlerle yardımcı kaynakları talep ettiğini göstermektedir. Öğretmenler de velilerin ve öğrencilerin yardımcı kitapları öğrenme motivasyonunu artırdığını ve ders kitaplarının eksiklerini tamamladığı için olumlu karşıladığını belirtmiştir. Taş ve Minaz'ın (2018) çalışması da öğrencilerin yardımcı kitaplara daha fazla ilgi gösterdiğini desteklemektedir. Ancak okul yönetimlerinin bu konudaki tutumları tutarsızdır; bazı okullarda net bir politika bulunmazken bazılarında yardımcı kaynakların kullanımı yasaklanmaktadır. Bu durum velilerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla okul politikaları arasında bir uyumsuzluğa neden olmaktadır. Sonuç olarak yardımcı kitapların eğitim sürecindeki rolü göz önüne alındığında okul yönetimlerinin daha tutarlı politikalar geliştirmesi ayrıca MEB'in ders kitaplarını daha kapsamlı hale getirerek velilerin yardımcı kaynaklara olan bağımlılığını azaltması gerekmektedir. Bu, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve öğrencilerin akademik başarısını desteklemek açısından önemlidir.

4.5. Ders Kitabı ve Yardımcı Kitap Kullanımında Denge Sağlama Stratejileri

Öğretmenlerin ders ve yardımcı kitap kullanım stratejileri, mevcut eğitim materyallerinin niteliği ve öğretim programlarıyla olan uyumu açısından önemli bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, ders kitapları ile yardımcı kitapları birbirini tamamlayıcı şekilde kullanmaktadır. Bazı öğretmenler ders kitaplarını okulda, yardımcı kitapları ev ödevlerinde kullanırken bazıları tam tersini uygulamaktadır. Öğretmenler, ders kitaplarını okulda kullanırken yardımcı kitapları evde veya ders esnasında kullanarak bir denge sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu durum, Güngör ve Çavuş (2015) ile Taş ve Minaz'ın (2018) araştırmalarında da desteklenmektedir. Çünkü yardımcı kaynakların kalıcı öğrenmeyi artırdığı ve daha fazla etkinlik sunduğu belirtilmektedir. Ancak MEB'in dağıttığı yardımcı kaynakların öğretmenler tarafından özel yayınevlerinde basılan kaynaklar gibi tercih edilmediği, bunun sebebinin ise içerik kalitesi ve öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk eksikliği olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ders kitaplarını tamamlayıcı nitelikteki yardımcı kaynakları kullanma stratejileri, eğitimde etkinliği artırmak ve öğrencilerin motivasyonunu desteklemek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin ders ve yardımcı kitaplar arasındaki dengeyi sağlama çabaları, eğitim materyallerinin niteliği ve öğretim programlarıyla olan ilişkisi dikkate alındığında öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi için önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

4.6. Yardımcı Kitap Kullanmayan Katılımcıların Ders Kitabı Dışında Yardımcı Kitap Kullanmama Tercihleri

Katılımcıların ders kitabı dışında yardımcı kitap kullanmama eğilimleri, güncellenmiş müfredatın yeterlilik algısıyla ilişkilendirilmektedir. Bu durum, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında müfredatın yenilenmesi ve ders kitaplarının içeriklerinin zenginleştirilmesiyle açıklanabilir. Karaman ve Yılar (2024) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yardımcı kaynakların yetersiz olduğu ve ders kitaplarının öğrenci seviyesine daha uygun bulunduğu yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın önerileri doğrultusunda öğretmenlerin

ders kitaplarının müfredatla uyumlu olmasını önemsemesi, yardımcı kaynak kullanımını azaltan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, Dilekçi (2024) tarafından da vurgulanan bir noktadır. Yasal engeller ise öğretmenlerin eğitim politikalarına uyum sağlama zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

4.7. Ders Kitaplarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimi İçin Yeterliliği

İlk okuma ve yazma öğretiminde ders kitaplarının yeterliliği öğretmenler tarafından çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Ders kitaplarının etkin içerik sunduğu yönündeki görüşler, Güngör ve Çavuş (2015) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmalar, özel yayınevleri tarafından hazırlanan kaynakların kalıcı öğrenmeyi artırdığını ortaya koymaktadır. Ancak evde yapılacak etkinliklerin yetersizliği ve ders kitaplarının sınavlara hazırlıkta eksik kalması gibi eleştiriler de mevcuttur. Bu durum, Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) tarafından da vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrenme motivasyonunu artırmak amacıyla derslerde yardımcı kaynak kullanma eğilimindedir. Bu yaklaşım, Dilekçi (2024) tarafından da desteklenmektedir.

4.8. Ders Kitaplarının Güçlü Yönleri

Ders kitaplarının güçlü yönleri, öğretim sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle "kes-yapıştır" gibi etkinliklerin öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmesi, Taş ve Minaz (2018) tarafından da vurgulanmıştır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir. Ayrıca değerler eğitimiye yönelik metinlere yer verilmesi önerisi, öğrencilerin derse katılımını artırmak amacıyla çeşitli kaynaklardan yararlanma eğilimiyle örtüşmektedir. Oyunlarla değerlendirme süreci oluşturulması ise öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirerek motivasyonu artırıcı bir etki yaratmaktadır.

4.9. Ders Kitaplarında Geliştirilmesi Gereken Noktalar

Ders kitaplarının zayıf yönleri, çeşitli sorunları ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymaktadır. EBA üzerinden indirme sorunları, ders kitaplarının güncelliği ve işlevselliği konusundaki eksikliklerle ilişkilendirilmektedir. Bu durum, Işık (2008) tarafından da dile getirilmiştir. Etkinlik çeşitliliğinin azlığı, özellikle sınavlara hazırlık sürecinde ders kitaplarının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu eleştiri, Karaman ve Yılar (2024) tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca daha fazla video ve içerik önerisi, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu durum, Dilekçi (2024) tarafından da ifade edilen bir ihtiyaçtır.

4.10. Ders Kitapları Dışında Ek Kaynak ve Materyal Kullanımı

Öğretmenlerin ders kitapları dışında ek kaynak ve materyal kullanımına yönelik görüşleri, eğitim süreçlerini zenginleştirme çabalarını yansıtmaktadır. Akıllı tahta kullanımı, sosyal medya ve internetten yararlanma gibi yaklaşımlar, öğretmenlerin çeşitli kaynaklardan faydalanarak öğretim süreçlerini destekleme eğilimini göstermektedir. Bu durum, Haşiloğlu vd. (2020) tarafından da vurgulanmıştır. Ayrıca, karesel metinler hazırlayarak fotokopi ile destekleme zorunluluğu, öğretmenlerin ders kitaplarının yetersizliğini telafi etme çabalarını ortaya koymaktadır. Videolar ve fotokopilerle derslerin zenginleştirilmesi, öğretim sürecinin çeşitlendirilmesi açısından önemlidir. Bu durum, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakların EBA platformu üzerinden sunulması gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır.

Öneriler

- ❖ MEB tarafından dağıtılan ders kitapları ve yardımcı materyaller, içerik açısından zenginleştirilebilir; özellikle konu anlatımı, etkinlik çeşitliliği ve örnek sayısı artırılabilir.

- ❖ Öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getiren interaktif materyaller (örneğin harf fasikülleri, dijital içerikler) daha yaygın şekilde kullanılabilir.
- ❖ Ders kitaplarının görsel tasarımı ve sayfa düzeni, öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde sadeleştirilebilir ve daha çekici hâle getirilebilir.
- ❖ MEB, öğretmenlerden ve velilerden düzenli olarak geri bildirim alarak kaynakların güncellenmesi ve iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapabilir.
- ❖ Ders kitaplarının kullanım kolaylığı ve işlevselliği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına uygun şekilde geliştirilebilir.
- ❖ Devlet tarafından ücretsiz sağlanan kaynakların sayısı ve türü artırılabilir; özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilere öncelik verilebilir.
- ❖ Kaynak kullanımına yönelik okul düzeyinde politikalar oluşturulabilir ve bu politikalar öğretmenler ile velilerle açık bir şekilde paylaşılabilir.
- ❖ Öğretmenler ile veliler arasında düzenli iletişim kurulabilir; böylece velilerin kaynak kullanımında daha bilinçli ve etkin olmaları sağlanabilir.
- ❖ Velilere yönelik bilgilendirme toplantıları ve kısa süreli eğitimler düzenlenebilir; bu yolla ders kitaplarının doğru ve etkili kullanımı konusunda rehberlik sunulabilir.
- ❖ Öğretmenlere yönelik olarak ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesini içeren seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Çatışma Beyanı: Bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişki bulunmamakta, dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışması olmamaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

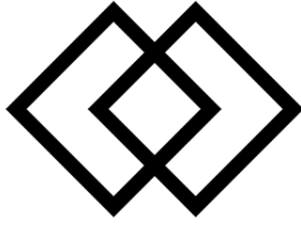
Katkı Oranı: Yazarlar makaleye eşit oranda katkıda bulunmuştur.

5. Kaynakça

- Akgül Çobanoğlu, F., & Çalışkan, E. F. (2023). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere ait etkinliklerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1710–1737. <https://doi.org/10.7884/teke.1405017>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality & Quantity*, 52, 2757-2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>
- Bozkurt, E., & Ateş, B. K. (2021). İlkokul matematik dersinde kullanılan yardımcı kitap kitaplara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 109-128. <https://doi.org/10.33907/turkjes.792377>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed., H. Ekşi). EDAM.
- Çevik, A., & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>

- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Dilekçi, A. (2024). Türkçe derslerinde kullanılan yardımcı kitap ve materyallerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(2), 495-508. <https://doi.org/10.33907/turkjes.792377>
- Gökçek, T., & Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2013). Ortaöğretimde Matematik Ders Kitabı Yerine Alternatif Kaynakların Tercih Edilme Nedenleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(1), 20-31. <https://doi.org/10.16949/turcomat.72492>
- Gün, C. K. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 436739) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haşiloğlu, M. A., Güler, H., & Durmaz, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin yardımcı kitap kullanma nedenleri ile ilgili görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (83), 565-578. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/25788>
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin Matematik Ders Kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(13), 17-35. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.428>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed., S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2024). İlkokullarda ücretsiz olarak dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 13(3), 1163-1179. <https://doi.org/10.7884/teke.1472323>
- Katipoğlu, M., & Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(3), 156-165.
- Küçük, A., & Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 97-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787116>
- Maden, S., & Önal, A. (2018). Elektronik bilişim ağı (EBA)'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 101-121. <https://doi.org/10.31464/jlere.399414>
- Mazlum, Ö., & Mazlum, S. F. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> [Erişim tarihi 09.05.2025]
- Mebpersonel, (2024, 13 Ağustos). *Milli eğitim bakanlığından öğretmenlere önemli uyarı: yardımcı kitap talepleri yasaklandı*. <https://mebpersonel.com/kamudan-haber/milli-egitim-bakanligindan-ogretmenlere-onemli-uyari-yardimci-kitap-h303687.html> [Erişim tarihi 09.01.2025].
- Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Routledge.

- Özmantar, M., Dapgin, M., Çırak Kurt, S., & İlğün, Ş. (2017). Mathematics teachers' use of source books other than textbooks: reasons, results and implications. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (3), 741-758. <https://doi.org/10.21547/jss.322750>
- Polat, İ. (2022). Türkçe dersi ilkokul yardımcı kaynak kitaplarının program kazanımlarına göre incelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi* 5(2), 56-69. <https://doi.org/10.53046/ijotem.1150477>
- Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 24-46). Sage.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2018). Derslerde yardımcı kitap kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3(4), 582-589.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88. <https://doi.org/10.52105/temelegitim>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 16.04.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 11.06.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 17.06.2025
Yayına Kabul Tarihi: 04.07.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

TÜRK TÜKETİCİLERİN ETNOSENTRİK EĞİLİMLERİNİN YERLİ ÜRÜN SATIN ALMA NİYETİNE ETKİSİ

Oğuz Han AYKUT* - Murat KURNUÇ**

Öz

Küreselleşme süreci, tüketicilerin ürün tercihlerinde ulusal kimlik ve yerli üretime olan bağlılık gibi değerlerin önemini yeniden gündeme getirmiştir. Bu bağlamda, tüketici etnosentrizmi kavramı özellikle yerli ürünlerin desteklenmesi ve korunması açısından dikkate değer bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin yerli ürün satın alma niyeti üzerindeki etkisini incelemektir. Ayrıca, kuşaklar arasında bu eğilimlerin ve niyetlerin nasıl farklılık gösterdiği araştırılmış; bununla birlikte, demografik özelliklerin söz konusu değişkenlerle olan ilişkisi de ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de yaşayan, 18 yaş ve üzeri, yerli elektronik ürün satın alan Türk tüketiciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından, kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında, çevrim içi anket yoluyla 496 katılımcıdan veri toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, tüketicilerin etnosentrizm düzeylerinin kuşaklara, medeni duruma, eğitim düzeyine ve gelir seviyesine göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, etnosentrizm düzeyinin yerli ürün satın alma niyeti üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu; kuşaklar arasında da bu eğilimler bakımından anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, pazarlama stratejilerinde kültürel değerlerin ve kuşak temelli yaklaşımların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Pazarlama, Tüketici davranışı, Tüketici etnosentrizmi, Yerli ürün satın alma niyeti, Kuşaklar.

Jel Kodu: M31.

The Effect of Turkish Consumer’s Ethnocentric Tendencies on Domestic Product Purchase Intention

Abstract

The globalization process has brought the importance of values such as national identity and commitment to domestic production back to the agenda in consumers' product preferences. In this context, the concept of consumer ethnocentrism has become a noteworthy research area, especially in terms of supporting and protecting domestic products. The main purpose of this study is to examine the impact of Turkish consumers' ethnocentric tendencies on their intention to purchase domestic products. In addition, how these tendencies and intentions differ across generations is investigated; in addition, the relationship between demographic characteristics and these variables is also discussed. The population of the study consists of Turkish consumers living in Turkey, aged 18 and over, who purchase domestic electronic products. Since it is not possible to reach the entire population, the convenience sampling method was preferred. Within the scope of the research, data was collected from 496 participants through an online survey. The data obtained were analyzed with SPSS 26.0 program. According to the results of the analysis, it was observed that the ethnocentrism levels of consumers differed significantly according to generations, marital status, education level and income level. In addition, it was found that the level of ethnocentrism has a significant and positive effect on the intention to purchase domestic products and that there are significant differences between generations in terms of these tendencies. The results obtained show that cultural values and generational approaches should be taken into consideration in marketing strategies.

Keywords: Marketing, Consumer behavior, Consumer ethnocentrism, Domestic product purchase intention, Generations.

Jel Code: M31.

* Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı, aykut@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3243-9881>

** Öğr. Gör. Dr. Atatürk Üniversitesi, Pasinler Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı, murat.kurnuc@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8489-8756>

1. Giriş

Globalleşen dünyamızda, tüketicilerin satın alma kararlarını ve davranışlarını etkileyen öğeler arasında tüketici etnosentrizmi önemli bir yer tutmaktadır. Tüketici etnosentrizmi, bireylerin kendi ülkelerinde üretilen ürünleri veya markaları etik ve ekonomik açıdan tercih etmeleri; buna karşın yabancı menşeli ürün veya markalara yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri şeklinde tanımlanabilir (Shimp & Sharma, 1987). Bahsi geçen bu eğilim, tüketicilerin satın alma niyetlerini ve seçimlerini yönlendirerek, onların yerli ve millî ürünleri ya da markaları tercih etmelerine sebep olmaktadır. Satın alma niyeti Ajzen (1991)'e göre, tüketicilerin herhangi bir ürün satın alma kararını verirken farkında oldukları planlarını ve arzularını ifade etmektedir. Yüksek düzeyde etnosentrik eğilime sahip tüketiciler, yerli ürünleri satın almaya daha yatkın olmakta; yabancı kökenli ürünlere ise daha mesafeli bir tutum sergilemektedirler. Bu durum, özellikle yerli ve millî ekonomiyi canlandırma ve ulusal kimliği muhafaza etme isteğiyle bağlantılıdır (Balabanis & Diamantopoulos, 2004). Bu nedenle, tüketici etnosentrizmi ile satın alma niyeti arasındaki etkileşim hem pazarlama stratejileri hem de tüketici davranışları açısından oldukça önemli bir role sahiptir. Kuşak farklılıkları, tüketici davranışlarında belirgin farklılıkları ortaya koymaktadır. Farklı kuşaklarda yer alan bireyler, yaşamlarını sürdürdükleri sosyal, ekonomik ve kültürel çevrenin etkisiyle farklı değer anlayışlarına ve tutumlara sahiptir. Örneğin, Baby Boomer kuşağında yer alan bireyler daha gelenekçi ve milliyetçi değerler taşıırken, Y ve Z kuşaklarına mensup bireyler ise daha küresel ve yenilikçi fikirlere sahiptir (Schewe & Meredith, 2004). Söz konusu bu farklılıklar, tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ve satın alma niyetleri üzerinde etkili olabilmektedir.

Tüketici etnosentrizmi konusunu ilk kez ele alan, tüketici etnosentrizmi ölçeğini (CETSCALE) geliştiren ve bu konuda yapılan çalışmalar arasında en çok atıf alan Shimp ve Sharma (1987), yılında yaptıkları araştırmada tüketicilerin etnosentrizm düzeylerine etki eden önemli unsurlar arasında sosyo-demografik özelliklerin de bulunduğunu belirtmişlerdir. Bilhassa farklı kuşaklara mensup bireylerin etnosentrik eğilimleri ve satın alma niyetlerinin yanı sıra, bu değişkenlerin demografik özellikler açısından da incelenmesi ve doğru bir şekilde tespit edilmesinin gerek yerli gerekse yabancı ürünler ya da markalar için hedef kitlelere yönelik etkili iletişim ve konumlandırma stratejilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, tüketici etnosentrizmi, satın alma niyeti ve kuşak kavramları arasındaki ilişkilerin doğru bir şekilde belirlenmesi; pazarlama stratejilerinin etkin ve verimli sonuçlar doğurması ile tüketici sınıflandırmasının başarılı bir şekilde yapılması açısından önem taşımaktadır.

Yukarıda ifade edilen bilgiler doğrultusunda, literatürde etnosentrizm, satın alma niyeti ve kuşak kavramlarını ayrı ayrı ele alan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu üç kavramı bir arada, kapsamlı ve karşılaştırmalı biçimde inceleyen çalışmalara ise literatürde yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin yerli ürün satın alma niyeti üzerindeki etkisini araştırmak ve kuşaklar açısından tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ile satın alma niyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca, tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ve yerli ürün satın alma niyetlerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Bu çalışma, tüketici etnosentrizmi ve yerli ürün satın alma niyeti arasındaki ilişkiyi Türkiye bağlamında ele alarak, kültürel temelli tüketici davranışları literatürüne özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca kuşaklar arası farklılıkların analiz edilmesi; demografik değişkenlerin bu ilişkideki rolünü ortaya koyarak, etnosentrik eğilimlerin dinamik doğasına dair daha derinlemesine bir anlayış sağlayacaktır. Bu yönüyle çalışmanın, hem kuramsal modellere ampirik destek sunması hem de pazarlama ve tüketici araştırmalarında segmentasyon stratejilerine bilimsel bir temel oluşturmaları beklenmektedir.

1.1. Kuramsal Çerçeve ve Hipotezler

1.1.1. Etnosentrizm ve Tüketici Etnosentrizmi

Sosyal bilimler, psikoloji, sosyoloji ve pazarlama gibi farklı disiplinlerde incelenmesi gereken önemli kavramlardan biri olarak kabul edilen etnosentrizm; bireyin mensubu olduğu kültürü ya da alt kültür öğelerini (norm, gelenek, görenek, örf-adet ve değerler) diğer bireylerin kültürel değerlerine göre daha yüksek seviyede görmesi ve buna inanmasıdır (Bizumic, 2014). Bir başka ifadeyle, etnosentrizm; bireyin, farkında olsun ya da olmasın, yaşadığı dünyayı mensubu olduğu grup veya kültürün bakış açısıyla algılaması, iç grubunu rol model olarak diğer tüm grupları ve kültürleri bu ölçütlere göre değerlendirmesiyle, yani kültürel ya da etnik önyargılarla ilişkili bir kavramdır (Shimp & Sharma, 1987). Etnosentrizm, aynı kültüre mensup grup üyelerinin birlikteliğine ve yardımlaşmasına katkı sunmasından ötürü sosyal açıdan yararlı bir unsur olarak görülmekle birlikte, farklı kültür ve yaşam biçimlerine sahip bireylere karşı güç gösterisi, anlayışsızlık ve küçümseme gibi olumsuz tutumlara da neden olabilmektedir (Caruana & Magri, 1996). Etnosentrizm; yerel ekonomilerin, hükümetlerin, işletmelerin ve bireylerin ithalat ve yabancı rekabet tehdidine karşı kendini savunma refleksi olarak görülmektedir. Dünyadaki birçok ülke, ithalatı azaltmak, yerel işletmeleri korumak, ticaret dengelerini iyileştirmek ve ulusal kimliklerini savunmak amacıyla hükümet destekli yerel satın alma kampanyaları başlatmaktadır (Siamagka & Balabanis, 2015). Ülkemizdeki etnosentrik eğilime yönelik en güzel ve başarılı örneklerden biri, fenomen hâline gelmiş “*Yerli malı yurdun malı, her Türk bunu kullanmalı*” ifadesidir (Aksu-Armağan & Gürsoy, 2011, s.69).

Etnosentrizmin etki alanı yalnızca firmaları veya hükümetleri kapsamakla kalmaz, aynı zamanda çoğu akademik araştırmanın odaklandığı tüketici düzeyine de uzanmaktadır. Etnosentrizm olgusu, pazarlama disiplininde “tüketici etnosentrizmi” şeklinde yer bulmuştur. Tüketici etnosentrizmi; tüketicilerin, gereksinim duydukları ürün ya da hizmetleri satın alma fikirlerinin, yerli ve millî duygular bağlamında şekillenmesi olarak ifade edilmektedir (Kaynak & Kara, 2002). Bir başka tanıma göre, tüketici etnosentrizmi; tüketicilerin, yerli olmayan ürünleri satın almanın ahlaki olup olmadığına ve uygunluğuna yönelik inançlarıdır (Prince vd., 2020). Diğer bir tanıma göre ise, tüketici etnosentrizmi; genel olarak tüketicilerin kendi ülkelerinin mallarına yönelik tercihlerini açıklamak için dış gruplara ya da kültürlere karşı ayrımcılığa (yabancı ürünleri kabul etmeme ve yalnızca kendi ülke ürünlerini tercih etme) yönelik geliştirilen bir davranıştır (Mishra vd., 2023).

Tüketici etnosentrizmi, bireylere kimlik kazandırmak suretiyle bir aidiyet duygusu yaratmaktadır. Bu aidiyet duygusu sayesinde bireyler, mensubu oldukları grup ya da kültürün ne tür satın alma davranışlarına onay verip vermediğini anlamaktadır. Yani, etnosentrik eğilim, tüketicilerin tüketim davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Onurlubaş & Altunışık, 2019). Etnosentrizmin satın alma davranışlarındaki yönlendirici etkisi, tüketicilerin genellikle yerli ve millî ürünleri tercih etmesine sebep olurken, yabancı menşeli ürünleri reddetmelerine neden olmaktadır (Mutlu vd., 2011). Etnosentrik eğilimi yüksek tüketicilerin, önyargılı oldukları düşünülmektedir (Bozyiğit & Akkan, 2011). Çünkü yerli ve yabancı ürün ayrımı neticesinde tüketiciler, kendi üstünlüklerine bağlı olarak yabancı ürün tercih etmenin yerli ürüne zarar vereceğine, millî ekonomiyi ve istihdamı olumsuz yönde etkileyeceğine, hatta ürün ya da hizmetin fiyat ve kalite düzeyini önemsemeksizin bunun yanlış ve yersiz bir davranış olacağına inanmaktadır (Schiffman & Kanuk, 2000; Xiaogang vd., 2012). Ayrıca, bu bireyler ahlaki açıdan yabancı ürünleri satın alıp kullanmanın millî duygulara aykırı olduğunu ve vatanını, milletini seven bireylerin yerli ürünler satın alması gerektiğini düşünmektedir (Onurlubaş & Altunışık, 2019). Etnosentrik hareket etmeyen tüketiciler ise ürünün menşesine önem vermemekte ve kendi değer anlayışları doğrultusunda istedikleri ülkenin ürünlerini satın alıp kullanmaktadır (Wang & Chen, 2004).

1.1.2. Tüketici Etnosentrizmi ve Satın Alma Niyeti İlişkisi

Genel olarak, niyet; insanların nasıl davrandığı noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Satın alma niyeti ise esas olarak, tüketicilerin satın alma kararı verme sürecindeki düşüncelerini anlamak için kullanılmaktadır (Vuong & Khanh-Giao, 2020). Literatürde satın alma niyeti çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Satın alma niyeti, tüketicilerin ihtiyaç duydukları bir mal, hizmet ya da markayı satın almaya yönelik gönüllü eğilimlerini ve bu davranışı gerçekleştirme konusundaki isteklilik durumunu ifade etmektedir (Özçifçi, 2020). Bir başka ifadeyle, satın alma niyeti; tüketicilerin, belirli bir durum ve zaman dilimi içerisinde gereksinim duydukları bir ürün, hizmet veya markayı satın almayı düşünmeleri ve bu yönde davranış sergilemeye eğilimli olmalarıdır (Çetin & Kumkale, 2016). Bu nedenle, satın alma niyeti genellikle tüketicilerin tutumları, algıları ve davranışlarıyla bağlantılı olan karmaşık bir süreçtir.

Etnosentrik eğilim düzeyi yüksek olan tüketicilerin yerli ve millî ürünlere daha fazla önem vererek bu ürünleri tercih edip satın alma davranışı göstermesi, bir ahlaki sorumluluk olarak kabul edilmekte ve etnosentrizmin yerli ve millî ürünler üzerindeki etkileri olarak değerlendirilmektedir (Çınar vd., 2024). Literatürde yer alan birçok çalışma incelendiğinde, tüketicilerin etnosentrik eğilim düzeyi arttıkça yerli ve millî ürünleri satın almaya yönelik tutum ve davranışlarının da o ölçüde arttığı görülmektedir (Shoham & Brencic, 2003). Etnosentrizm eğilimi olan tüketiciler, ahlaki sorumluluk duygusu gereği yerli ve millî ürünlere, yabancı ürünlerden daha fazla olumlu tutumlar sergilemektedir. Yerli ve millî ürünlere yönelik tüketici tutumlarının olumlu yönde gelişmesi, bu tutumların gerçek satın alma niyetine dönüşme olasılığını artırmaktadır. Bu nedenle, tüketiciler ne kadar fazla etnosentrik davranış sergilerse, yerli ve millî ürünleri satın alma ve kullanma olasılıkları da o denli artacaktır (Gonzalez & Trelles, 2021).

Tüketici etnosentrizmi ve satın alma niyetiyle ilgili literatür incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası yazında konunun farklı bakış açılarıyla ele alındığı ve literatüre çok çeşitli bulgular kazandırıldığı görülmektedir. Wei (2008), çalışmasında tüketici etnosentrizminin tüketicilerin satın alma niyetlerini anlamlı düzeyde etkilediğini görmüştür. Ranjbarian vd. (2010), İran giyim endüstrisinde tüketici etnosentrizmi ve tüketicilerin satın alım niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma neticesinde bu değişkenler arasında istatistiksel açıdan bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada ise tüketici etnosentrizm düzeyi ile cinsiyet, satın alma niyeti, siyasi düşünce, etnik köken ve otoriter tutumla yetiştirilme biçimi arasındaki ilişkiler ele alınmış; tüketici etnosentrizmi ve satın alma niyeti arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Bozyiğit & Akkan, 2011). Renko vd. (2012), tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin yerli ve yabancı ürünleri satın alma niyetlerine yönelik etkilerini incelemiş; yerel ürünlere yönelik satın alma niyetiyle etnosentrik eğilim arasında pozitif, yabancı ürünlere yönelik satın alma niyetiyle ise negatif bir ilişki bulmuştur. Narang (2016), çalışmasında etnosentrizm, düşmanlık, statü ve öz saygının satın alma niyetine herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre etnosentrizmin yabancı ürün satın alma niyeti üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Aydoğan (2019), çalışmasında öncelikle tüketicilerin etnosentrizm düzeylerini belirlemiş; ardından, tüketici etnosentrizmi ile menşé ülke algısının yabancı ürünlere karşı satın alma niyeti üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonucunda, tüketici etnosentrizmi ile yabancı menşeli çay markalarını satın alma niyeti arasında ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Vuong ve Khanh-Giao (2020), yapmış oldukları araştırmada satın alma niyeti üzerinde tüketici etnosentrizminin etkili olduğunu saptamıştır. Başka bir çalışmada ise tüketici etnosentrizmi ve yerli menşeli ürün satın alma niyeti arasındaki ilişki ele alınmış; Türk vatandaşı öğrencilerin, Polonya vatandaşı öğrencilere kıyasla daha yüksek etnosentrik eğilimlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmaya dâhil edilen her iki gruptaki katılımcılar için de etnosentrizm eğiliminin yerli ürün satın alma niyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede etkisinin olduğu görülmüştür (Avcı & Yıldız, 2021). Koçyiğit-Bayniş ve Geçti (2022), tüketici etnosentrizmi ile

zenosentrizm arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında; etnosentrizm düzeyinin yükseldikçe yabancı menşeli mal veya hizmetleri satın alma niyetlerinin azaldığını belirtmişlerdir. Nguyen vd. (2022), çalışmalarında etnosentrizmin marka imajı, algılanan kalite ve değer, marka güveni ve satın alma niyeti üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Çalışma sonucuna göre, etnosentrizmin anlamlı bir düzeyde, satın alma niyetine etki ettiği görülmüştür. Ramadania vd. (2023), tüketici etnosentrizmi, kültürel duyarlılık ve marka güvenilirliği değişkenlerinin satın alma niyetine etkilerini incelemiş; özellikle tüketici etnosentrizminin yerli markalara yönelik satın alma eğilimini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın teorik altyapısı ve ilgili literatürdeki bulgular ışığında aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

H₁: Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin yerli ürün satın alma niyeti üzerinde pozitif yönlü bir etkisi vardır.

1.1.3. Kuşaklar

Tüketicilerin hem etnosentrik davranışlarının hem de satın alma niyetlerinin incelenmesinde, kuşak olgusu oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Türk Dil Kurumuna göre kuşak kavramı, aynı tarihsel dönemlerde doğmuş, ekonomik ve sosyal süreçlerle şekillenmiş, benzer değer yargıları ve yaşam biçimlerine sahip, ilgili zaman dilimlerine mensup ya da bir sosyal grubun üyesi olan bireyler şeklinde tanımlanmaktadır (Göksel & Güneş, 2017). Kuşakların yetiştirilme biçimlerindeki farklılıklar ve içinde bulundukları çevresel koşullar, onların çeşitli alanlarda farklı özellikler göstermelerine yol açmaktadır. Bu farklılıklar; kuşaklar arasındaki karakteristik yapı, sosyalleşme biçimi, iş yaşamı ve sosyal hayat gibi konularda belirgin ayrışmalara neden olmaktadır (Adıgüzel vd., 2014). İlgili literatürde yer alan Sessiz, Baby Boomers, X, Y, Z ve son olarak Alfa kuşakları, farklı kaynaklarda belirli zaman aralıkları esas alarak tanımlanmış olup bu kuşakların kronolojik sınıflandırması aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Tablodan da anlaşılabacağı üzere, herhangi bir kuşağa ait üzerinde uzlaşılmış net bir tarih aralığı bulunmamakla birlikte, doğum yıllarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Değişen ve farklılaşan dünyayla birlikte, tüketicilerin çok sayıda ve çeşitli arzulara sahip olmaları ve bu arzularını sürekli olarak değiştirmeleri, pazarlamacıların onları anlamasını ve tatmin etmesini her geçen gün daha da zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, tüketicileri mensubu oldukları kuşakları temel alarak anlamaya çalışmak; pazarlamacılara sürece farklı bir perspektiften bakma becerisi kazandırmakta ve daha etkin, verimli stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Özkuk, 2024)

Tablo 1

Literatürde Yer Alan Farklı Yaş Aralıklarına Göre Kuşakların Sınıflandırılması

Yazar İsmi	Sessiz Kuşak	Baby Boomers Kuşağı	X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı	Alfa Kuşağı
(Özkuk, 2024)	1925-1945	1946-1964	1965-1979	1980-1994	1995-2010	2011-
(Wood vd., 2021)	1928-1945	1946-1964	1965-1980	1981-1995	1996-2010	2011-2025
(Thach vd., 2020)	-1945	1946-1964	1965-1980	1981-1994	1995-	
(Gürler & Erturgut, 2019)	1925-1945	1946-1964	1965-1980	1981-1995	1996+	
(Acıloğlu, 2015)	1923-1945	1946-1964	1965-1979	1980-1999	2000+	
(Keleş, 2011)		1946-1964	1965-1979	1980-1999		

Kaynak: (Tablo araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir.)

Tüketici etnosentrizmi, kuşak olgusu ve satın alma niyeti ile ilgili literatür incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası literatürde konunun farklı bakış açılarıyla incelendiği ve çok çeşitli bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Hall-Eroğlu ve Sevim (2015), Almanya'daki yabancı ülkelere göç etmiş

tüketiciler (örneğin Türk göçmenler) arasındaki etnosentrik davranışları incelemiş; kuşaklar (X, Y ve Z) ve tüketici etnosentrizmi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin var olduğunu tespit etmişlerdir. Haque ve Maheshwari (2015), çalışmalarında kuşak perspektifinden etnosentrizmin, tüketicilerin satın alma niyetlerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda; Baby Boomers ve X kuşağı tüketicilerinin etnosentrik eğilimlerinin satın alma niyetini önemli ölçüde etkilediği; ancak Y kuşağı tüketicilerinin etnosentrik eğilimlerinin bu davranış üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Fettahlıoğlu ve Sümbül (2015), tüketici etnosentrizmi ve husumeti kavramlarını kuşaklar bağlamında ele almış; yerli tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin kuşaklara göre farklılıklar gösterdiğini ve X kuşağı tüketicilerinin Y ve Z kuşaklarına kıyasla daha yüksek düzeyde etnosentrik eğilim sergilediğini ortaya koymuştur. Fettahlıoğlu ve Denizdolduran (2021), farklı kuşakların satın alma davranışlarında etnosentrik açıdan farklı eğilimler gösterip göstermediklerini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda tüketicilerin etnosentrizm eğilimlerinin ve yerli ürün tercihi düzeylerinin dâhil oldukları kuşaklara göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Cop ve Gülez (2016), Baby Boomer, X ve Y kuşaklarındaki kadın tüketicileri, lüks markaların taklitlerini satın almaya yönlendiren unsurları incelemiş ve bu üç kuşağın satın alma niyetini olumlu yönde etkileyen faktörler (kişisel haz, fiyat-kalite algısı, marka sadakati, marka hassasiyeti, yenilik arayışı ve nitelik tüketimi, kuralcı ve bilgi duyarlılıkları gibi) tespit etmiştir. Pauliene ve Sedneva (2019), sosyal medyada yer alan önerilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisini Y ve Z kuşakları arasında karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal medya önerilerinin satın alma niyeti üzerinde etkili olduğu; ayrıca Z kuşağının bu etkiden Y kuşağına kıyasla daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Çetinkaya ve Şahbaz (2020), X ve Y kuşaklarına mensup bireylerin günceli kaçırma korkusu (FOMO) ile satın alma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemiş; her iki kuşakta da FOMO düzeyleri ile satın alma niyeti arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ve ilişkinin zayıf düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz ve Albayrak (2022), X, Y ve Z kuşaklarının helâl gıda ürünlerine yönelik algıları, dindarlık seviyeleri ve helâl gıda satın alma niyetleri arasındaki farkları incelemiş; Samsun ve Köln şehirlerinde yaşayan bireyler arasında kuşaklara göre satın alma niyeti bakımından farklılıklar bulunduğunu saptamıştır. Pavlic (2024), Baby Boomers ve Z kuşaklarının etnosentrizm düzeyleri ile yerli ve yabancı ürünlere yönelik satın alma niyetleri arasındaki ilişkileri ele almıştır. Baby Boomer kuşağında, etnosentrizmin yerli ürün satın alma niyeti ile pozitif; yabancı ürün satın alma niyeti ile ise negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, etnosentrizm düzeyinin arttığı durumlarda yerli ürün satın alma olasılığının da yükseldiği görülmüştür. Buna karşılık, Z kuşağında etnosentrizm ile satın alma niyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde pek çok çalışmada, tüketicilerin etnosentrizm düzeyleri ve yerli ürün satın alma niyetleri, sosyo-demografik özellikler açısından da ele alınmıştır (Caruana & Magri, 1996; Demir, 2018; Shimp & Sharma, 1987). Araştırmanın teorik altyapısı ve ilgili literatürdeki bulgular ışığında aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H₂: Kuşaklar açısından tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinde anlamlı farklılıklar vardır.

H₃: Kuşaklar açısından tüketicilerin yerli ürün satın alma niyetlerinde anlamlı farklılıklar vardır.

H₄: Türk Tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ve yerli ürün satın alma niyetleri demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin yerli ürün satın alma niyeti üzerindeki etkisini araştıran ve kuşaklar açısından tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ile satın alma niyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyen nicel bir araştırmadır. Ayrıca, tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ve yerli ürün satın alma niyetlerinin demografik değişkenler açısından farklılık

gösterip göstermediği de ele alınmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeline dayanmakta olup, etnosentrik eğilimler ile yerli ürün satın alma niyeti arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bir başka ifadeyle, ilişkisel tarama modeli, iki farklı nicel değişken arasındaki ilişkiyi veya etkiyi bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır (Bekman, 2022; Fraenkel vd., 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, ülkemizde ikamet eden ve 18 yaşından büyük, daha önce elektronik ürün satın alma deneyimine sahip Türk tüketiciler oluşturmaktadır. Bazı kısıtlar (zaman, maliyet vb.) nedeniyle ana kütle sayısının bilinmediği durumlarda kullanılan örneklem büyüklüğü belirleme formülünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı ve %5 hata payı esas alınarak minimum 384 kişi olarak belirlenmiştir (Kurtuluş, 2004). Evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak 520 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu yöntem, zaman ve maliyet açısından tasarruflu olması nedeniyle sıkça kullanılan pratik bir yaklaşımdır (Ural & Kılıç, 2021). Elde edilen bulgular yalnızca bu örneklem için geçerli olup, diğer tüketici grupları için genellenemez.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırmada kullanılan veriler, anket yöntemiyle toplanmıştır. Anket formu katılımcılara çevrim içi olarak uygulanmış ve veri toplama süreci 27 Mart-04 Nisan 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Anket formu toplam 520 kişiye gönderilmiş; eksik veya hatalı doldurulan formlar ile “Lütfen bu soruyu boş bırakınız” ifadesine yanıt veren 24 katılımcının verileri elenmiştir. Bu doğrultuda, 496 geçerli anket değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışmanın veri toplama sürecinin efektif bir şekilde yürütülebilmesi ve çıkabilecek sorunlara yönelik proaktif bir yol izlenmesi gerekmektedir (Balkar & Çildir, 2022). Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçeklerin anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek ve olası eksiklikleri gidermek amacıyla, kesin anket formu oluşturulmadan önce 30 kişiyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön testin ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve anket formuna son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak tasarlanan anket üç kısımdan oluşmaktadır. Anket formunda “Daha önce hiç elektronik ürün satın aldınız mı?” öncül sorusuna yer verilmiştir. Bu soruya “Hayır” yanıtı veren katılımcıların anketi sonlandırılmıştır. Öncül soruya “Evet” cevabını veren katılımcılara uygulanan anketin ilk bölümünde “Tüketici Etnosentrizmi” değişkenine ilişkin sorulara, ikinci bölümünde ise “Yerli Ürün Satın Alma Niyeti” değişkenine yönelik sorulara, üçüncü bölümünde ise kuşak ve diğer demografik özelliklere yer verilmiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin ifadeler, literatürde yer alan farklı çalışmalardan alınarak araştırma bağlamına uygun biçimde uyarlanmıştır. Bu kapsamda, ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi sürecinde dil uzmanlarından destek alınmış ve çeviri sırasında ortaya çıkabilecek olası anlam hatalarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Kullanılan ölçeklerin kaynakları ve her birine ait madde sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Ölçekler	Madde Sayısı	Alıntılanan Çalışma	Cronbach’s Alpha Değeri
Tüketici Etnosentrizmi	17	(Shimp & Sharma, 1987)	0,972
Yerli Ürün Satın Alma Niyeti	6	(Klein vd., 1998)	0,930

2.5. Verilerin Analizi

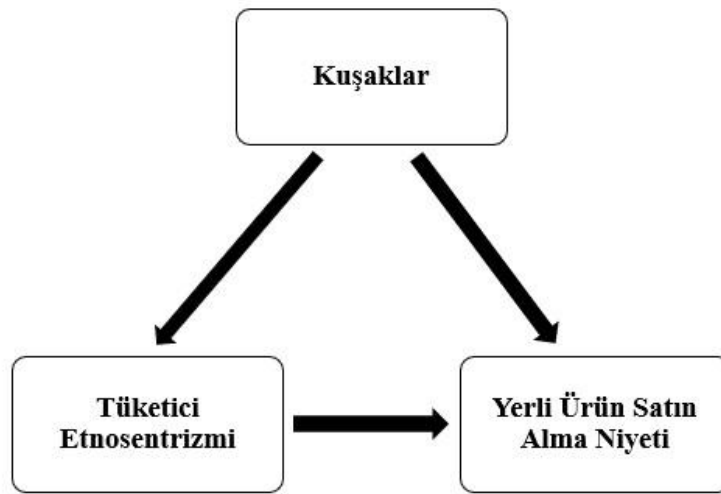
Anket formunun ilk iki bölümünde yer alan Tüketici Etnosentrizmi ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti değişkenlerinin ölçümünde 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum). Verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde sırasıyla tanımlayıcı istatistikler, güvenilirlik analizi, normallik testi, fark analizi ve ilişki analizi uygulanmıştır.

2.6. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda oluşturulan araştırma modeli, Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırma Modeli



2.7. Araştırmanın Etiği

Bu çalışma için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'ndan, 26.03.2025 tarihli ve E-88012460-050.04-440285 sayılı kararla etik kurul onayı alınmıştır. Çalışma etik kurallara dikkat edilerek hazırlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmaya katılan bireylerin demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %56'sının erkek, %44'ünün ise kadın olduğu görülmektedir. Medeni durum açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunu evli bireyler (%72,18) oluşturmaktadır. Doğum yılı aralıklarına göre yapılan kuşak sınıflamasına bakıldığında ise, örneklemin %48,59'unun 1981–1995 yılları arasında doğan Y kuşağından olduğu; bunu %33,26 ile X kuşağı ve %18,15 ile Z kuşağının izlediği belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından bakıldığında, katılımcıların önemli bir bölümünün lisans mezunu olduğu (%41,33) ve bunu %31,25 ile lisansüstü mezunlarının takip ettiği dikkat çekmektedir. Aylık gelir dağılımı incelendiğinde ise, katılımcıların %24,39'unun 45.001–60.000 TL arası gelir elde ettiği; bunu sırasıyla %23,59 ile 30.000 TL ve altı, %21,57 ile 75.001 TL ve üzeri gelir grubundaki bireylerin takip ettiği görülmektedir. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı istatistikî bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Değişken	Frekans	%
Cinsiyet		
Kadın	218	44,00
Erkek	278	56,00
Medeni Durum		
Evli	358	72,18
Bekâr	138	27,82
Kuşak (Doğum Yılı Aralığı)		
1965-1980 (X Kuşağı)	165	33,26
1981-1995 (Y Kuşağı)	241	48,59
1996-2010 (Z Kuşağı)	90	18,15
Eğitim Durumu		
Ortaöğretim mezunu ve altı	56	11,29
Ön Lisans Mezunu	80	16,13
Lisans Mezunu	205	41,33
Lisansüstü Mezunu	155	31,25
Aylık Gelir		
30.000 TL ve altı	117	23,59
30.001-45.000 TL arası	77	15,53
45.001-60.000 TL arası	121	24,39
60.001-75.000 TL arası	74	14,92
75.001 TL ve üzeri	107	21,57

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ayrı ayrı güvenilirlikleri incelenmiştir. Tüketici Etnosentrizmi ölçeğinin Cronbach's Alpha Değeri 0,972, Yerli Ürün Satın Alma Niyeti ölçeğinin ise Cronbach's Alpha Değeri ise 0,930 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin, güvenilirlik katsayısı 0,80'in üzerinde olduğundan, çok güvenilir olduğu söylenebilir (Nakip, 2006).

Tablo 4*Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişken	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Tüketici Etnosentrizmi Toplam Puanı	69,15	16,78	17,00	85,00	-1,03	0,22
Yerli Ürün Satın Alma Niyeti Puanı	21,67	7,51	6,00	30,00	-0,25	-1,36

Araştırmada kullanılan temel değişkenlere ilişkin betimsel istatistiki bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Araştırmada kullanılan temel değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, Tüketici Etnosentrizmi toplam puanının ortalamasının 69,15 (ss = 16,78) ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti puanının ortalamasının ise 21,67 (ss = 7,51) olduğu görülmektedir. Değişkenlere ait minimum ve maksimum değerlerin, olası puan aralığını kapsamaları ölçüm aralığında yeterli düzeyde yayılım sağlandığını göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının her iki değişken için de $\pm 1,5$ sınırları içerisinde yer alması, dağılımın normal dağılıma yakın seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, analiz sürecinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, kuşak, medeni durum, eğitim durumu ve aylık gelir düzeyine göre tüketici etnosentrizmi ve yerli ürün satın alma niyeti düzeylerine ilişkin karşılaştırmalar, aşağıdaki ilgili tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Tüketici Etnosentrizmi ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti Karşılaştırmaları

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Tüketici Etnosentrizmi	Kadın	218	68,29	15,94	1,011	1,494	.315
	Erkek	278	69,82	17,42			
Yerli Ürün Satın Alma Niyeti	Kadın	218	21,30	7,36	,906	1,494	.342
	Erkek	278	21,95	7,63			

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre Tüketici Etnosentrizmi ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti düzeyleri karşılaştırıldığında, her iki değişken açısından da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tüketici Etnosentrizmi düzeyinde, kadın katılımcıların ortalaması 68,29, erkeklerin ortalaması ise 69,82 olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(496) = 1.011$, $p = .315$). Yerli Ürün Satın Alma Niyeti açısından da kadınların ortalaması 21,30, erkeklerin ortalaması ise 21,95'tir. Yapılan analizde bu fark da anlamlı çıkmamıştır ($t(496) = 0.906$, $p = .342$).

Cinsiyet değişkeninin her iki bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, etnosentrik eğilimler ile yerli ürün tercihinin yalnızca biyolojik ya da toplumsal cinsiyet rollerine dayalı olarak açıklanamayacağını göstermektedir. Kadınların geleneksel olarak daha korumacı veya duygusal temelli tüketim davranışları sergilediği düşünülse de bu çalışmada erkek katılımcıların her iki değişkende de daha yüksek ortalama puanlara sahip olması dikkat çekmektedir. Ancak bu farklar istatistiksel düzeyde anlamlılık kazanmadığından, söz konusu eğilimlerin kadın ve erkek bireyler arasında belirginleşmediği söylenebilir. Cinsiyetin etkisiz kalması, etnosentrizm ve yerli ürün tercihinin daha çok bireysel değer yönelimleri, politik görüşler ya da ekonomik algılar gibi daha soyut faktörlerin belirlediğini düşündürmektedir. Modern tüketim kültürünün, cinsiyet temelli kalıpları aşarak daha çok değer, kalite ve kimlik temelli yönelimlere kaymakta olduğu da bu sonuçlarla örtüşmektedir.

Tablo 6

Kuşaklara Göre Tüketici Etnosentrizmi ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti Karşılaştırmaları

Değişken	Kuşak	n	$\bar{x}$	ss	F	df	p
Tüketici Etnosentrizmi	1965-1980 (X)	165	74,40	12,79	20,605	2,491	.000
	1981-1995 (Y)	241	64,50	18,14			
	1996-2010 (Z)	90	72,51	15,80			
Yerli Ürün Satın Alma Niyeti	1965-1980 (X)	165	24,06	6,96	31,290	2,491	.000
	1981-1995 (Y)	241	19,09	7,16			
	1996-2010 (Z)	90	24,29	7,17			

Katılımcıların doğum yılına göre kuşaklara ayrılmasıyla yapılan analizlerde hem Tüketici Etnosentrizmi düzeylerinde hem de Yerli Ürün Satın Alma Niyeti düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Tüketici Etnosentrizmi açısından en yüksek ortalama, X kuşağında ($\bar{x} = 74,40$, $ss = 12,79$), en düşük ortalama ise Y kuşağında ($\bar{x} = 64,50$, $ss = 18,14$) gözlenmiştir. Z kuşağı ise 72,51 ortalama puan ile X kuşağına yakın bir düzeyde yer almaktadır. Yapılan tek yönlü varyans analizine göre bu farklılık anlamlı bulunmuştur ($F(2,491) = 20,605$, $p < .001$). Yerli Ürün Satın Alma Niyeti açısından da benzer bir tablo ortaya çıkmıştır. X kuşağının ortalaması 24,06, Z kuşağının

ortalaması 24,29 ve Y kuşağının ortalaması ise 19,09'dur. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(2,491) = 31,290$, $p < .001$). Tüm bu bulgular doğrultusunda, H_2 ve H_3 hipotezlerinin kabul edildiği söylenebilir.

Y kuşağının diğer kuşaklara kıyasla daha düşük etnosentrizm ve yerli ürün satın alma niyeti sergilemesi, bu grubun daha küresel, bireyci ve çeşitliliğe açık bir tüketim anlayışına sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu kuşağın büyüme döneminde dijitalleşme, küreselleşme ve dış ticaretin artması gibi faktörlerin etkili olması, yerli-millî değerlere bağlılık düzeyini düşürmüş olabilir. X kuşağında ise daha yüksek etnosentrizm puanları, milliyetçi eğilimlerin ve geleneksel değerlerin bu grupta daha güçlü biçimde içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Z kuşağının etnosentrizm ve yerli ürün satın alma niyeti düzeylerinde X kuşağına yakın bir profil sergilemesi dikkat çekicidir. Bu durum, son yıllarda artan yerli üretim kampanyaları, ekonomik korumacılık söylemleri ve sosyal medyada yükselen “yerli-millî” vurguların genç bireyler üzerinde etkili olmaya başladığını düşündürmektedir. Kuşaklar arasındaki bu farklar, tüketici eğilimlerinin yalnızca yaş ya da dönemsel etkilerle değil; aynı zamanda sosyo-politik bağlamda şekillenen kültürel yönelimlerle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 7

Medeni Duruma Göre Tüketici Etnosentrizmi ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti Karşılaştırmaları

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Tüketici Etnosentrizmi	Evli	358	68,08	16,71	4,508	1,488	.034
	Bekâr	138	71,68	17,02			
Yerli Ürün Satın Alma Niyeti	Evli	358	20,93	7,34	10,276	1,488	.001
	Bekâr	138	23,34	7,76			

Katılımcıların medeni durumlarına göre Tüketici Etnosentrizmi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bekâr bireylerin etnosentrizm puanı ortalaması 71,68 iken, evli bireylerde bu değer 68,08 olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda elde edilen fark, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($t(496) = 4,508$, $p = .034$). Bekâr bireylerin daha yüksek etnosentrik eğilim göstermesi, evli bireylere kıyasla yerli üretimi savunma ve yabancı ürünlere mesafeli olma eğilimlerinin daha güçlü olduğunu göstermektedir. Evli bireylerin bu konuda daha ılımlı bir tavır sergilemeleri, ekonomik sorumlulukların artması ve pratik fayda odaklı yaklaşımlarının güçlenmesiyle ilişkilendirilebilir.

Yerli Ürün Satın Alma Niyeti açısından da medeni durum, anlamlı bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bekâr katılımcıların ortalama satın alma niyeti puanı 23,34, evli katılımcıların ortalaması ise 20,93 olarak belirlenmiştir. Bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($t(496) = 10,276$, $p = .001$). Bekâr bireylerin daha yüksek satın alma niyeti göstermesi, yerli ürünleri yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kimliksel bir tercih olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Evli bireylerin ise yerli ürün tercihlerini daha çok fiyat-performans ya da erişilebilirlik temelinde şekillendirdikleri düşünülebilir. Medeni durumun bireyin tüketici tutumlarına etkisi, sosyal sorumluluk algısı ve yaşam tarzı faktörleriyle birlikte daha anlamlı hâle gelmektedir.

Tablo 8*Eğitim Duruma Göre Tüketici Etnosentrizmi ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti Karşılaştırmaları*

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	F	df	p
Tüketici Etnosentrizmi	Ortaöğretim mezunu ve altı	56	74,96	10,34	9,598	3,490	.000
	Ön Lisans mezunu	80	73,55	12,90			
	Lisans mezunu	205	69,80	15,45			
	Lisansüstü mezunu	155	63,92	20,49			
Yerli Ürün Satın Alma Niyeti	Ortaöğretim mezunu ve altı	56	23,71	6,15	7,966	3,490	.000
	Ön Lisans mezunu	80	23,88	6,51			
	Lisans mezunu	205	21,83	7,29			
	Lisansüstü mezunu	155	19,58	8,25			

Eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmalar, Tüketici Etnosentrizmi açısından anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır. En yüksek ortalama puan, ortaöğretim mezunu ve altı bireylerde görülmüştür ($\bar{x} = 74,96$, $ss = 10,34$) ve bu grubu ön lisans mezunları ($\bar{x} = 73,55$, $ss = 12,90$) takip etmektedir. Lisans mezunlarının ortalaması 69,80 iken, en düşük puan 63,92 ile lisansüstü mezunlara aittir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F(3,490) = 9,598$, $p < .001$). Eğitim seviyesi yükseldikçe etnosentrik eğilimlerin azalma eğilimi göstermesi; eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, çok kültürlülükle temas düzeyinin artışı ve uluslararası perspektifin genişlemesiyle açıklanabilir. Düşük eğitim düzeyindeki bireylerin daha yüksek etnosentrizm puanlarına sahip olması ise kültürel korumacılığa ve geleneksel değerlere daha sıkı bağlılıkla ilişkilendirilebilmektedir.

Yerli Ürün Satın Alma Niyeti açısından da benzer bir eğilim dikkat çekmektedir. En yüksek satın alma niyeti, ön lisans mezunlarında ($\bar{x} = 23,88$, $ss = 6,51$) ve ortaöğretim mezunu ve altı grupta ($\bar{x} = 23,71$, $ss = 6,15$) gözlenmiştir. Lisans mezunlarının ortalaması 21,83, lisansüstü mezunlarınki ise 19,58 olarak hesaplanmıştır. Varyans analizi sonucunda, bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F(3,490) = 7,966$, $p < .001$). Eğitim düzeyi arttıkça yerli ürün tercihinin azalması; küresel tüketim normlarına daha fazla maruz kalınması ve kalite, marka imajı gibi kavramlara verilen önemin artmasıyla ilişkilendirilmektedir. Eğitimli bireylerin satın alma kararlarında pragmatik kriterleri öncelikli hâle getirdikleri anlaşılmaktadır.

Ortaöğretim ve ön lisans mezunlarının yüksek yerli ürün satın alma niyeti, yalnızca duygusal ya da millî bağlılıkla değil; aynı zamanda yerli ürünlerin fiyat avantajı, erişilebilirliği ve sadakat oluşturma eğilimleriyle de bağlantılı olabilir. Bu gruptaki bireyler, yerli ürünlere yönelik daha olumlu tutum sergileyerek ekonomik korumacılığı ve yerli üretimi destekleyici davranışlarda bulunmaktadır. Öte yandan, lisansüstü mezunların en düşük satın alma niyeti ortalamasına sahip olmaları, bu gruptaki bireylerin ürün tercihlerini daha çok fonksiyonel fayda, tasarım, inovasyon ya da marka itibarı gibi kriterler doğrultusunda şekillendirdiğini göstermektedir.

Tablo 9*Aylık Gelir Düzeyine Göre Tüketici Etnosentrizmi ve Yerli Ürün Satın Alma Niyeti Karşılaştırmaları*

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	ss	F	df	p
Tüketici Etnosentrizmi	30.000 TL ve altı	117	73,82	11,46	5,902	4,487	.000
	30.001-45.000 TL arası	77	69,66	15,38			
	45.001-60.000 TL arası	121	70,85	13,62			
	60.001-75.000 TL arası	74	63,54	21,94			
	75.001 TL ve üzeri	107	65,77	20,14			
Yerli Ürün Satın Alma Niyeti	30.000 TL ve altı	117	23,74	6,46	6,114	4,487	.000
	30.001-45.000 TL arası	77	20,39	7,42			
	45.001-60.000 TL arası	121	22,85	6,79			
	60.001-75.000 TL arası	74	19,32	8,40			
	75.001 TL ve üzeri	107	20,57	8,05			

Katılımcıların aylık gelir düzeylerine göre Tüketici Etnosentrizmi puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F(4,487) = 5,902, p < .001$). En yüksek ortalama etnosentrizm puanı, 30.000 TL ve altı gelir grubuna aitken ($\bar{x} = 73,82, ss = 11,46$), en düşük ortalama ise 60.001 TL–75.000 TL gelir aralığında yer alan katılımcılarda görülmüştür ($\bar{x} = 63,54, ss = 21,94$). Bu sonuçlar, gelir düzeyi arttıkça etnosentrik eğilimlerin azaldığını göstermektedir. Düşük gelir grubundaki bireylerin yerli ürünleri daha fazla desteklemesi, ekonomik milliyetçiliğin bir tür koruma refleksi olarak ortaya çıkmasıyla açıklanabilir. Yüksek gelir grubundaki bireylerin ise daha geniş bir marka yelpazesine erişebilme olanakları, artan kalite beklentileri ve küresel ürünlere duyulan ilginin etkisiyle etnosentrik tutumlardan uzaklaştıkları değerlendirilmektedir.

Yerli Ürün Satın Alma Niyeti açısından da gelir grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F(4,487) = 6,114, p < .001$). En yüksek ortalama, 30.000 TL ve altı gelir grubunda gözlemlenmiştir ($\bar{x} = 23,74, ss = 6,46$), en düşük ortalama ise 60.001 TL–75.000 TL gelir grubuna aittir ($\bar{x} = 19,32, ss = 8,40$). Bu farklılık, tüketim davranışlarında ekonomik gerçekliklerin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Düşük gelir grubundaki bireyler, yerli ürünleri daha erişilebilir, daha ucuz ve ülke ekonomisiyle uyumlu seçenekler olarak değerlendirebilir. Öte yandan, gelir düzeyi arttıkça marka itibarı, dış kalite algısı ve prestij gibi faktörlerin satın alma kararlarında daha etkili olduğu; bu nedenle yerli ürünlere yönelik ilginin azaldığı görülmektedir. Gelir düzeyi ile yerli ürün satın alma niyeti arasındaki bu ters yönlü ilişki, fiyat duyarlılığı ve değer yönelimi arasındaki farkların gelir temelinde değiştiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, tüketici etnosentrizmi ve yerli ürün satın alma niyeti üzerinde demografik değişkenlerin önemli ölçüde etkili olduğu; yalnızca cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu çerçevede H_4 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

Tablo 10*Yerli Ürün Satın Alma Niyeti Üzerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi*

Değişken	Model 1 β (SE)	Model 2 β (SE)	Model 3 β (SE)	Model 4 β (SE)	
(Sabit)	25,41 (0,89) ***	−2,54 (1,00) *	−2,01 (1,34)	−10,60 (2,05) ***	
Cinsiyet (Kadın)	−1,24 (0,68) †	−0,27 (0,38)	−0,23 (0,38)	−0,25 (0,37)	
Medeni Durum (Evli)	−2,14 (0,79) **	−1,32 (0,45) **	−0,84 (0,65)	−0,78 (0,63)	
Gelir: 30.001 TL–45.000 TL	−3,07 (1,10) **	−1,60 (0,62) **	−1,36 (0,63) *	−1,31 (0,60) *	
Gelir: 45.001 TL–60.000 TL	−0,50 (0,99)	0,46 (0,55)	1,06 (0,57) †	1,02 (0,55) †	
Gelir: 60.001 TL–75.000 TL	−4,27 (1,11) ***	−0,48 (0,63)	0,25 (0,67)	0,44 (0,65)	
Gelir: 75.001 TL ve üzeri	−2,34 (1,07) *	0,33 (0,60)	0,67 (0,60)	0,63 (0,58)	
Tüketici Etnosentrizmi	–	0,37 (0,01) ***	0,36 (0,01) ***	0,47 (0,02) ***	
Kuşak: 1981–1995 (Y Kuşağı)	–	–	−1,59 (0,45) ***	9,99 (2,04) ***	
Kuşak: 1996–2010 (Z Kuşağı)	–	–	0,41 (0,85)	6,69 (2,73) *	
Etkileşim: Etnosentrizm $\times$ Kuşak	–	–	–	−0,16 (0,03) ***	
Etkileşim: Etnosentrizm $\times$ Kuşak	–	–	–	−0,08 (0,04) *	
Model	R ²	Adj. R ²	F	p	n
Model 1	0,066	0,054	5,65 (6,479)	<.001	496
Model 2	0,708	0,704	165,4 (7,478)	<.001	496
Model 3	0,719	0,714	135,0 (9,474)	<.001	496
Model 4	0,739	0,733	121,6 (11,472)	<.001	496

Yerli Ürün Satın Alma Niyeti üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur. Yapılan hiyerarşik regresyon analizinin ilk modeli yalnızca kontrol değişkenlerini içermektedir. Model 1'e göre, cinsiyet, medeni durum ve gelir değişkenlerinin birlikte Yerli Ürün Satın Alma Niyeti üzerindeki açıklayıcılığı oldukça düşüktür ($R^2 = .066$; $F(6,479) = 5,65$, $p < .001$). Kadın cinsiyeti ve evli olma durumunun satın alma niyeti üzerinde negatif yönlü etkileri bulunmakta; ancak bu etkilerin anlamlılık düzeyleri sınırlı kalmaktadır. Dikkat çeken bir diğer bulgu, 60.001 TL–75.000 TL gelir grubunun yerli ürün satın alma niyetini anlamlı biçimde düşürdüğüdür ($\beta = -4,27$, $p < .001$).

İkinci modelde Tüketici Etnosentrizmi değişkeni analize dâhil edilmiş ve modelin açıklayıcılık gücü çarpıcı biçimde artmıştır ($R^2 = .708$; $F(7,478) = 165,4$, $p < .001$). Etnosentrizm değişkeni, yerli ürün satın alma niyeti üzerinde oldukça güçlü ve anlamlı bir pozitif etki göstermektedir ($\beta = 0,37$, $p < .001$). Aynı modelde, cinsiyetin etkisi anlamını yitirirken; evli olmanın etkisi azalsa da anlamlılığını korumuştur ($\beta = -1,32$, $p = .003$). Gelir düzeyine ilişkin bazı gruplarda anlamlılık devam etmiş, ancak Etnosentrizm değişkeninin eklenmesiyle bu etkiler belirgin biçimde zayıflamıştır. Bu bulgular, yerli ürün tercihlerinin yalnızca sosyo-demografik koşullarla değil, bireylerin değer yönelimleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Üçüncü modele, Kuşak değişkeni dâhil edilmiştir ve modelin açıklayıcılık gücü bir miktar daha artmıştır ($R^2 = .719$; $F(9,474) = 135,0$, $p < .001$). Y kuşağı (1981–1995), yerli ürün satın alma niyeti açısından anlamlı biçimde daha düşük puan almıştır ($\beta = -1,59$, $p < .001$). Z kuşağının etkisi ise

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular, Y kuşağının yerli ürün tercihinde daha seçici, küresel ve bireysel bir yaklaşım sergilediğini düşündürmektedir. Kuşak etkisinin eklenmesiyle birlikte etnosentrizm değişkeninin etkisi güçlü kalmaya devam etmiştir ($\beta = 0,36$, $p < .001$). Modelin bu aşamadaki gelişimi, kuşak farklarının tüketici kararları üzerinde etkili olduğunu ve özellikle orta yaş grubunda yerli ürün yöneliminin daha düşük olabileceğini göstermektedir.

Dördüncü modelde, Etnosentrizm ile Kuşak arasındaki etkileşim terimleri modele eklenmiş ve modelin açıklayıcılığı yeniden artmıştır ($R^2 = .739$; $F(11,472) = 121,6$, $p < .001$). Etnosentrizm ile Y kuşağı arasındaki etkileşim negatif ve anlamlıdır ($\beta = -0,16$, $p < .001$). Bu bulgu, Y kuşağının etnosentrik eğilimi yüksek olsa bile, bu eğilimin yerli ürün satın alma davranışına yansımadığını göstermektedir. Z kuşağı için de benzer ancak daha düşük düzeyde bir etkileşim bulunmuştur ($\beta = -0,08$, $p = .020$). Bu durum etnosentrizm düzeyi yüksek olsa dahi kuşak faktörünün ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirebildiğini ortaya koymaktadır. Böylece kuşak değişkeni, bu modelde düzenleyici bir değişken işlevi görmektedir. İkinci modelde eklenen Tüketici Etnosentrizmi değişkeninin dördüncü modelde de anlamlı bir yordayıcı olarak kalması, **H₁** hipotezinin kabul edilebileceğini göstermektedir.

Model 4'ün sabit katsayısının negatif ve anlamlı çıkması ($\beta = -10,60$, $p < .001$), modeldeki bazı etkileşimlerin kuvvetli ters etkiler doğurduğunu göstermektedir. Bu sonuç, özellikle yüksek etnosentrik eğilim sergileyen Y kuşağı bireylerin satın alma davranışlarında başka faktörlerin etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu bireylerin yerli ürün algısında kalite, güvenilirlik ve prestij gibi unsurların ön plana çıkması, yalnızca etnosentrik eğilimle açıklanamayan bir davranış örüntüsünü yansıtmaktadır. Regresyon modeli bu durumu ortaya koyarak, çok düzeyli analizlerin gerekliliğini desteklemektedir.

Model sonuçları, yalnızca bireysel tutumların değil; yaşanan dönem, toplumsal bağlam ve kuşak kültürlerinin de tüketici kararlarını yönlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, benzer düzeyde etnosentrizme sahip bireylerin neden farklı satın alma davranışları sergilediğini açıklayan önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Özellikle Y kuşağında, millî değerlere yönelik duygusal bağlılık ile fiilî tüketim davranışı arasında bir boşluk olduğu anlaşılmaktadır. Bu boşluk, yeni nesil tüketicilerin kararlarının daha çok bilişsel tutumlar ve ekonomik değerlendirmeler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular ekseninde, hiyerarşik regresyon modeli hem kontrol değişkenlerinin hem psikolojik tutumların hem de sosyo-kültürel faktörlerin yerli ürün satın alma davranışı üzerindeki etkisini katmanlı biçimde ortaya koymaktadır. Modelin her aşamada anlamlı biçimde gelişmesi, tüketici davranışlarının çok boyutlu yapısını yansıtmakta ve pazarlama stratejileri açısından zengin bir veri zemini sunmaktadır. Kuşaklar arası farklar ve etnosentrizm etkisinin değişkenliği, yalnızca tutumları ölçmenin değil; aynı zamanda bu tutumların davranışa nasıl dönüştüğünü analiz etmenin de gerekliliğini vurgulamaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, Türk tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin yerli ürün satın alma niyeti üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın bir diğer amacı ise kuşaklar açısından tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ile satın alma niyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca, tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ve yerli ürün satın alma niyetlerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma kapsamında dört hipotez geliştirilmiş; **H₁**, **H₂** ve **H₃** hipotezleri kabul edilmiş, **H₄** hipotezi ise kısmen kabul edilmiştir.

Gerçekleştirilen bu araştırma, tüketici etnosentrizmi ile yerli ürün satın alma niyeti arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bulgular, bireylerin yalnızca kişisel tutumlarıyla değil; aynı zamanda ait oldukları kuşak, gelir düzeyi, eğitim seviyesi ve medeni durum gibi sosyo-demografik faktörlerle şekillenen çok katmanlı bir tüketim davranışı sergilediklerini göstermektedir. Elde edilen veriler, tüketici kararlarının yalnızca ekonomik gerekçelerle

açıklanamayacağını; kültürel kimlik, değer yönelimleri ve toplumsal aidiyet gibi unsurların da belirleyici rol oynayabileceği olasılığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularında biri, tüketici etnosentrizminin yerli ürün satın alma niyetinin en güçlü yordayıcısı olduğunun belirlenmiş olmasıdır. Bu kapsamda **H₁** hipotezi kabul edilmiş olup, elde edilen sonuç literatürle de örtüşmektedir (Avcı & Yıldız, 2021; Jia vd., 2023; Nguyen vd., 2022). Etnosentrik eğilimler, bireyin tüketiminde millî kimliğe verdiği önemin doğrudan bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Bu eğilim yalnızca ekonomik değil; sembolik ve ideolojik anlamlar da taşıyabilmekte, bireylerin ürün seçimlerinde temel bir inanç sistemi hâline dönüşebilmektedir. Yerli ürün satın almayı bir vatandaşlık sorumluluğu veya toplumsal sadakat biçimi olarak gören bireyler, tüketim tercihlerini bu inanç doğrultusunda şekillendirmektedir. Tutumların davranışa dönüştüğü bu süreç, tüketici etnosentrizminin pazarlama stratejilerinde dikkate alınması gereken bir değer olduğunu göstermektedir.

Kuşaklar arasındaki farklılıklar, tüketici davranışının yaşa değil; yaşanılan döneme ve sosyo-kültürel bağlama bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymuştur. Özellikle Y kuşağı bireylerinin, diğer kuşaklara kıyasla daha düşük etnosentrizm ve yerli ürün satın alma eğilimi sergilemesi, bu kuşağın küresel yönelimli, bireyci ve daha seçici bir tüketim anlayışına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, küreselleşmenin bireyler üzerindeki etkisinin yalnızca ekonomik değil, kültürel düzeyde de dönüşümler yarattığını düşündürmektedir. Öte yandan Z kuşağının da X kuşağına benzer şekilde yerli ürün satın alma eğilimi sergilemesi, genç neslin millî değerleri sahiplenme yönünde yeniden şekillendiğini göstermektedir. Bu kapsamda **H₂** ve **H₃** hipotezleri kabul edilmiş olup, elde edilen sonuçlar önceki araştırmalarla uyumludur (Hall-Eroğlu & Sevim, 2015; Haque & Maheshwari, 2015; Pavlic, 2024).

Araştırmada elde edilen diğer bulgulardan biri, eğitim düzeyi ile yerli ürün tercihi arasında ters yönlü bir ilişki olduğudur. Eğitim seviyesi yükseldikçe hem etnosentrik eğilimlerin hem de yerli ürün satın alma niyetinin azaldığı görülmüştür. Eğitimli bireylerin tüketim kararlarında kalite, inovasyon ve marka itibarı gibi unsurlara daha fazla önem verdikleri, bu nedenle daha seçici ve pragmatik bir tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Uluslararası perspektif kazanan bireyler, yerli ve yabancı ürünleri daha bütünsel ve karşılaştırmalı bir değerlendirme süzgecinden geçirmektedir. Tüketim davranışının bilişsel yönü, özellikle eğitimli bireylerde daha güçlü biçimde devreye girmektedir.

Gelir düzeyi açısından elde edilen sonuçlar da ekonomik gerçekliklerle tutarlıdır. Düşük gelirli bireylerin, hem daha yüksek etnosentrik eğilimler sergilemesi hem de yerli ürünlere daha fazla yönelmesi, ekonomik milliyetçiliğin bir tür savunma mekanizması olarak devreye girdiğini göstermektedir. Bu bireylerin yerli ürünleri daha fazla değerli görmeleri, güvenli ve dayanışmacı bir tüketim alanı yaratma arzusu ile ilişkilendirilebilir. Gelir düzeyi arttıkça, bireylerin marka çeşitliliği ve dış pazarlara olan ilgisinin yükseldiği, kalite beklentilerinin farklılaştığı söylenebilir.

Medeni durum açısından da benzer bir farklılık saptanmıştır. Bekâr bireylerin, evlilere kıyasla daha yüksek etnosentrizm ve yerli ürün satın alma niyeti sergilemesi, bireysel kimliğin korunması ve aidiyet duygusunun ifade edilmesi açısından önem taşımaktadır. Evli bireylerde bu eğilimin daha düşük olması, pratiklik, bütçe yönetimi ve artan sorumluluklarla ilişkilendirilebilir. Aile yaşamı içinde karar alma süreçlerinin daha çok fayda-maliyet değerlendirmesine dayalı olması, yerli ürün tercihinin ikincil plana itebilmektedir. Dolayısıyla medeni durum, tüketim davranışında yalnızca bireysel değil, aynı zamanda ailevi dinamiklerin etkili olabileceğini de söylemek mümkündür. Bu bağlamda **H₄** hipotezi kısmen kabul edilmiş olup, elde edilen bulgular literatürle benzerlik göstermektedir (Akbarov, 2022; Demir, 2018; Josiassen vd., 2011).

Araştırmada uygulanan hiyerarşik regresyon analizi, demografik değişkenlerin tek başına sınırlı bir açıklayıcılığa sahip olduğunu; ancak etnosentrik tutumların modele dâhil edilmesiyle açıklayıcılığın dramatik biçimde arttığını göstermektedir. Bu bulgu, bireylerin sahip olduğu dünya görüşü, ideolojik yönelimi ve toplumsal aidiyet hissi gibi faktörlerin rasyonel değişkenlerin ötesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kuşak ile etnosentrizm arasındaki etkileşim, benzer etnosentrizm düzeylerine sahip bireylerin dahi farklı tüketim davranışları sergileyebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle Y kuşağının, yüksek etnosentrik eğilimlerine rağmen düşük yerli ürün satın alma niyeti göstermesi, tutum-davranış ayrışmasına dikkat çekmektedir.

Elde edilen tüm bulgular, pazarlama stratejilerinin yalnızca ürün özellikleriyle değil, tüketicinin psikososyal ve kültürel profiline göre yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Tüketici segmentasyonu yapılırken yaş, cinsiyet ya da gelir gibi yüzeysel değişkenlerin ötesine geçilerek; değer yönelimleri, kuşak kimlikleri ve aidiyet hissi gibi daha derin unsurlar analiz edilmelidir. Yerli ürün algısının bu kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olması, tüketimin salt ekonomik bir eylem değil; aynı zamanda kültürel ve sosyal bir davranış biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yeni kuşakların tüketici tutumlarındaki değişim hem akademik hem de uygulamalı çalışmalar açısından daha fazla araştırılmayı hak etmektedir.

5. Kaynakça

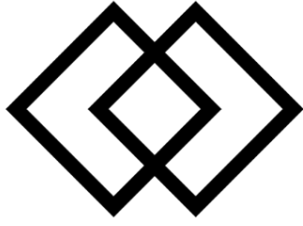
- Acılıoğlu, İ. (2015). *İş'te Y kuşağı*. Elma.
- Adıgüzel, O., Batur, Z. H., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 165-182.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Akbarov, S. (2022). Consumer ethnocentrism and purchasing behavior: Moderating effect of demographics. *Journal of Islamic Marketing*, 13(4), 898-932. <https://doi.org/10.1108/JIMA-02-2020-0047>
- Aksu Armağan, E., & Gürsoy, Ö. (2011). Satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve menşe ülke etkisinin CETSCALE ölçeği ile ölçülmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-77.
- Avcı, İ., & Yıldız, S. (2021). Tüketici etnosentrizmi ve yerli ürün satın alma niyeti: Türk ve Leh öğrencilerin karşılaştırılması. *The Journal of International Scientific Researches*, 6(3), 277-298. <https://doi.org/10.23834/isrjournal.869579>
- Aydoğan, S. (2019). Tüketici etnosentrizmi ve ülke menşei etkisinin yabancı markalı ürün satın alma niyeti üzerine etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(1), 89-122. <https://doi.org/10.14514/BYK.m.26515393.2019.7/1.89-122>
- Balabanis, G., & Diamantopoulos, A. (2004). Domestic country bias, country-of-origin effects, and consumer ethnocentrism: A multidimensional unfolding approach. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(1), 80-95. <https://doi.org/10.1177/0092070303257644>
- Balkar, O. E., & Çildir, Ç. (2022). Covid-19 hastalığı kaygısı ile inovatif davranış ilişkisi: Psikolojik iyi oluşun aracılık etkisi. O. E. Balkar (Ed.), *Covid-19 Pandemisi sürecinde Türkiye: Eğitim ve finans alanlarında incelemeler içinde* (ss. 112-137). Çizgi.

- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
- Bizumic, B. (2014). Who coined the concept of ethnocentrism? A brief report. *Journal of Social and Political Psychology*, 2(1), 3-10.
- Bozyiğit, S., & Akkan, E. (2011). Tüketici etnosentrizmi ile satın alma niyeti ve otoriter tutumla yetiştirilme arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik pilot bir çalışma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 98-118.
- Caruana, A., & Magri, E. (1996). The effect of dogmatism and social class variables on consumer ethnocentrism in Malta. *Marketing Intelligence & Planning*, 14(4), 39-44. <https://doi.org/10.1108/02634509610121569>
- Cop, R., & Gülez, N. (2016). Üç kuşak kadın tüketicinin lüks marka taklitlerini satın almaya yönlendiren faktörler. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 48-63.
- Çetin, O. I., & Kumkale, İ. (2016). Sosyal medya kullanım düzeyi ve satın alma niyeti arasındaki ilişkide faydacı motivasyonun aracı etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 90-101.
- Çetinkaya, F. Ö., & Şahbaz, R. P. (2020). Gelişmeleri kaçırma korkusunun kuşaklar üzerindeki tatil satın alma niyetlerine etkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(4), 152-167. <https://doi.org/10.21325/jotags.2020.676>
- Çınar, K., Ene, S., Değerli, B., & Özyer Aksoy, Y. (2024). Etnosentrik tüketim eğilimi ile satın alma niyeti arasındaki ilişkide kültürel zekânın rolü. *Eurasian Business & Economics Journal*, 38, 114-139. <https://doi.org/10.17740/eas.econ.2024-V38-07>
- Demir, E. (2018). Tüketici etnosentrizmi: Türkiye ve İsveç karşılaştırması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 10(18), 120-133. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.428618>
- Fettahlıoğlu, H. S., & Sünbül, M. B. (2015). Tüketici etnosentrizmi ve tüketici husumetinin X, Y, Z kuşakları açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Values Studies*, 1(1), 26-45.
- Fettahlıoğlu, H.S. & Denizdolduran, F. (2021). Farklı kuşakların satın alma davranışlarında tüketici etnosentrizminin rolü. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(52), 3032-3046. <http://doi.org/10.31576/smryj.1201>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). McGraw Hill.
- Gonzalez-Cabrera, C., & Trelles-Arteaga, K. (2021). Consumer ethnocentrism and purchasing intention in developing countries. *Retos Revista de Ciencias de la Administracion y Economia*, 11(21), 165-179. <https://doi.org/10.17163/ret.n21.2021.10>
- Göksel, A., & Güneş, G. (2017). Kuşaklar arası farklılaşma: X ve Y kuşaklarının örgütsel sessizlik davranışı bağlamında analizi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(3), 807-828.
- Gürler, H. E., & Erturgut, R. (2019). Hizmet kalitesi ile algılanan değer arasındaki ilişkide kuşağın moderatör etkisi: Havayolu endüstrisinde X ve Y kuşağı üzerine bir araştırma. *İstanbul Business Research*, 48(2), 335-365.
- Hall Eroğlu, E., & Sevim, N. (2015). Role of demographics and generations on consumer ethnocentrism

- of Turkish immigrants in Germany. *International Journal of Business and Social Research*, 5(9), 65-78. <https://doi.org/10.18533/ijbsr.v5i9.843>
- Haque, M. M., & Maheshwari, N. (2015). Consumer ethnocentrism and influence of role model on generational cohorts' purchase intentions towards herbal products. *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation*, 11(4), 305-312. <https://doi.org/10.1177/2319510X15609989>
- Jia, Q., Zhou, S., Liu, R., Zuo, Y., Pan, C., Chen, Y., Gong, Y., & Chen, R. (2023). How social norms influence purchasing intention of domestic products: The mediating effects of consumer ethnocentrism and domestic product judgments. *Behavioral Sciences*, 13(6), 453. <https://doi.org/10.3390/bs13060453>
- Josiassen, A., Assaf, A. G., & Karpen, I. O. (2011). Consumer ethnocentrism and willingness to buy: Analyzing the role of three demographic consumer characteristics. *International Marketing Review*, 28(6), 627-646. <https://doi.org/10.1108/02651331111181448>
- Kaynak, E., & Kara, A. (2002). Consumer perceptions of foreign products: An analysis of product-country images and ethnocentrism. *European Journal of Marketing*, 36(7/8), 928-949. <https://doi.org/10.1108/03090560210430881>
- Keleş, H. N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 129-139.
- Klein, J. G., Ettenson, R., & Morris, M. D. (1998). The animosity model of foreign product purchase: An empirical test in the people's republic of China. *Journal of Marketing*, 62(1), 89-100. <https://doi.org/10.2307/125180>
- Koçyiğit Bayniş, İ., & Geçti, F. (2022). Yabancı ürün satın alma niyeti üzerinde tüketici etnosentrizmi ve tüketici zenosentrizminin etkisinin incelenmesi. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 15(3), 867-900.
- Kurtuluş, K. (2004). *Pazarlama araştırmaları* (7. baskı). Literatür.
- Mishra, S., Shukla, Y., Malhotra, G., & Arora, V. (2023). Investigating the impact of consumers' patriotism and ethnocentrism on purchase intention: Moderating role of consumer guilt and animosity. *International Business Review*, 32(4), 102076. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2022.102076>
- Mutlu, H. M., Çeviker, A., & Çirkin, Z. (2011). Tüketici etnosentrizmi ve yabancı ürün satın alma niyeti: Türkiye ve Suriye üzerine karşılaştırmalı analiz. *Sosyoekonomi*, 14(14), 51-74.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve (SPSS destekli) uygulamalar* (2. baskı). Seçkin.
- Narang, R. (2016). Understanding purchase intention towards Chinese products: Role of ethnocentrism, animosity, status and self-esteem. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 32, 253-261. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2016.05.010>
- Nguyen, T. N., Dang, P. N., Tran, P. H., & Nguyen, T. T. (2022). The impact of consumer ethnocentrism on purchase intention: An empirical study from Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 9(2), 427-436. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2022.vol9.no2.0427>
- Onurlubaş, A., & Altunışık, R. (2019). Tüketici etnosentrizmi ve marka imajının satın alma niyeti üzerindeki etkisi: Gıda tüketicileri üzerine bir uygulama. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 277-307. <https://doi.org/10.26466/opus.515217>

- Özçifçi, V. (2020). Sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 206-223. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.634148>
- Özkuk, Ö. (2024). *X, Y, Z kuşakları bağlamında bireysel değerlerin hedonik ve faydacı tüketim davranışı üzerindeki etkisi: Cep telefonu sektöründe bir araştırma* (Tez No. 903184) [Doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pauliene, R., & Sedneva, K. (2019). The influence of recommendations in social media on purchase intentions of generations Y and Z. *Organizations and Markets in Emerging Economies*, 10(2), 227-256. <https://doi.org/10.15388/omee.2019.10.12>
- Pavlic, İ. (2024). Baby Boomers and generation Z: The role of consumer ethnocentrism on purchase intention. *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting*, 9, 59-72. <https://doi.org/10.17818/DIEM/2024/1.15>
- Prince, M., Yaprak, A., Cleveland, M., Davies, M. A., Josiassen, A., Nechtelberger, A., Nechtelberger, M., Palihawadana, D., Renner, W., Supekova, S. C., & Wallpach, S. V. (2020). The psychology of consumer ethnocentrism and cosmopolitanism: A five-country study of values, moral foundations, gender identities and consumer orientations. *International Marketing Review*, 37(6), 1013-1049. <https://doi.org/10.1108/IMR-05-2019-0142>
- Ramadania, R., Suh, J., Rosyadi, R., Purmono, B., & Rahmawati, R. (2023). Consumer ethnocentrism, cultural sensitivity, brand credibility on purchase intentions of domestic cosmetics. *Cogent Business & Management*, 10(2), 2229551. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2229551>
- Ranjbarian, B., Rojuee, M., & Mirzaei, A. (2010). Consumer ethnocentrism and buying intentions: An empirical analysis of Iranian consumers. *European Journal of Social Sciences*, 13(3), 371-386.
- Renko, N., Karanovic Crnjak, B., & Matic, M. (2012). Influence of consumer ethnocentrism on purchase intentions: Case of Croatia. *Ekonomika Misao I Praksa*, 21(2), 529-544.
- Schewe, C. D., & Meredith, G. (2004). Segmenting global markets by generational cohorts: Determining motivations by age. *Journal of Consumer Behavior*, 4(1), 51-63. <https://doi.org/10.1002/cb.157>
- Schiffman, L. G., & Kanuk, L. L. (2000). *Consumer behavior*. Prentice Hall.
- Shimp, T. A., & Sharma, S. (1987). Consumer ethnocentrism: Construction and validation of the CETSCALE. *Journal of Marketing Research*, 24(3), 280-289. <https://doi.org/10.2307/3151638>
- Shoham, A., & Brencic, M. M. (2003). Consumer ethnocentrism, attitudes, and purchase behavior. *Journal of International Consumer Marketing*, 15(4), 67-86. https://doi.org/10.1300/J046v15n04_04
- Siamagka, N. T., & Balabanis, G. (2015). Revisiting consumer ethnocentrism: Review, reconceptualization, and empirical testing. *Journal of International Marketing*, 23(3), 66-86. <https://doi.org/10.1509/jim.14.0085>
- Thach, L., Riewe, S., & Camilo, A. (2020). Generational cohort theory and wine: Analyzing how gen Z differs from other American wine consuming generations. *International Journal of Wine Business Research*, 33(1), 1-27. <https://doi.org/10.1108/IJWBR-12-2019-0061>
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Detay.
- Vuong, B. N., & Khanh Giao, H. N. (2020). The impact of perceived brand globalness on consumers' purchase intention and the moderating role of consumer ethnocentrism: An evidence from

- Vietnam. *Journal of International Consumer Marketing*, 32(1), 47-68.
<https://doi.org/10.1080/08961530.2019.1619115>
- Wang, C. L., & Chen, Z. X. (2004). Consumer ethnocentrism and willingness to buy domestic products in a developing country setting: Testing moderating effects. *Journal of Consumer Marketing*, 21(6), 391-400. <https://doi.org/10.1108/07363760410558663>
- Wei, Y. (2008). Does consumer ethnocentrism affect purchase intentions of Chinese consumers? Mediating effects of brand sensitivity and moderating effect of product cues. *Journal of Asia Business Studies*, 3(1), 54-66. <https://doi.org/10.1108/15587890880000491>
- Wood, T. L., Griffin, V., & Miranda, A. (2021). Introduction to gen Z and social issues. In *Real. Deal. Heal. Gen Z and Social Issues* (pp. 17-20). Advent Source.
- Xiaogang, B., Gunessee, S., Hoffmann, R., Hui, W., Lerner, J., Ma, Q. P., & Thompson, F. M. (2012). Chinese consumer ethnocentrism: A field experiment. *Journal of Consumer Behaviour*, 11(3), 252-263. <https://doi.org/10.1002/cb.1374>
- Yılmaz, M. K., & Albayrak, İ. C. (2022). X, Y ve Z kuşağı tüketicilerin helâl gıdalara yönelik algıları, dinarlık düzeyleri ve helâl gıda satın alma niyetleri arasındaki farklılıkların incelenmesi. *Uluslararası İslam Ekonomisi ve Finansı Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 172-199. <https://doi.org/10.54427/ijisef.1083514>



TURKISH-AMERICAN RELATIONS: TRADE ACTIVITIES AND MILESTONES DURING THE ATATÜRK ERA

Ahmet Murat KADIOĞLU*

Abstract

The relations between the United States and Turkey, initiated after the United States declared its independence, were predominantly shaped by trade. The commercial ties between the Ottoman Empire and the United States persisted until the late 19th century but weakened in the early 20th century due to diplomatic tensions. With the establishment of the Republic of Turkey, trade regained prominence during the Atatürk era as part of the country's goals for economic independence. This study examines Turkish-American trade relations between 1923 and 1938 using documents from the Turkish Diplomatic Archive of the Ministry of Foreign Affairs. The analysis focuses on the economic dynamics and strategies of the period. Turkey increased its exports to the United States, particularly agricultural products, while the U.S. regarded Turkey as a vital trade partner during economic crises. Consequently, both nations adopted a trade-centered approach, with Turkey leveraging the U.S. market to support its economic development goals and the U.S. using international trade as a tool to overcome economic challenges. This mutually beneficial relationship deepened Turkish-American trade relations and contributed to the economic growth of both countries.

Keywords: Turkish-American relations, Trade, Atatürk era.

Türk-Amerikan İlişkileri: Atatürk Dönemindeki Ticari Faaliyetler ve Dönüm Noktaları

Öz

Amerika Birleşik Devletleri'nin bağımsızlık ilanından sonra başlayan Türk-Amerikan ilişkileri, özellikle ticaret üzerinden şekillenmiştir. Osmanlı Devleti ile ABD arasındaki ticari bağlar 19. yüzyılın sonlarına kadar sürmüş, ancak 20. yüzyılın başında diplomatik gerginlikler nedeniyle zayıflamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte, Atatürk döneminde ticaret tekrar ön plana çıkmış ve ekonomik bağımsızlık hedefleri doğrultusunda iki ülke arasındaki ilişkiler yeniden güçlenmiştir. Bu çalışmada, Atatürk dönemindeki Türk-Amerikan ticaret ilişkileri, 1923-1938 yılları arasındaki döneme odaklanarak Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivi'ndeki belgelerle incelenmiştir. Çalışma, dönemin ticari dinamiklerini ve ekonomik stratejilerini analiz etmektedir. Türkiye, özellikle tarım ürünleri ihraç ederek ABD ile dış ticaretini artırmıştır. ABD ise ekonomik krizler sırasında Türkiye'yi önemli bir ticaret ortağı olarak görmüştür. Sonuçta, her iki ülke de ticaretin merkezde olduğu bir anlayış benimsemiş ve Türkiye, ABD pazarına odaklanarak ekonomik kalkınma hedeflerini desteklemiştir. ABD ise dış ticaret yoluyla krizleri aşmayı hedeflemiş ve Türkiye'yi stratejik bir pazar olarak kabul etmiştir. Bu karşılıklı çıkar ilişkisi, Türk-Amerikan ticaret ilişkilerinin derinleşmesine ve her iki ülkenin ekonomik büyümesine katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk-Amerikan ilişkileri, Ticaret, Atatürk dönemi.

* Dr. Öğr. Üyesi, OSTİM Teknik Üniversitesi, Ortak Diller Bölümü, Rektörlük, ahmetkadioglumurat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9786-1904>

1. Introduction

Turkish-American relations have a deep-rooted history extending from the Ottoman Empire to the present day. These relations first began in the late 18th century, centered on maritime trade in Mediterranean ports of the Ottoman Empire. The Treaty of Navigation and Commerce, signed in 1830 between the Ottoman Empire and the United States, laid the foundation for commercial relations between the two nations, eventually expanding to include diplomatic aspects (Güler, 2005; Köprülü, 1987).

However, the 19th century witnessed periods of tension in Turkish-American relations, driven by the Ottoman Empire's economic and military weaknesses and pressures from Western powers. Although the United States did not declare war on the Ottoman Empire during World War I, diplomatic relations were severed in 1917. Factors such as American missionary activities and the Armenian question further strained relations during this period (Armaoğlu, 1997; Helmreich, 1996; Köse, 2002). Nevertheless, with the establishment of the Republic of Turkey and its modernization efforts, Turkish-American relations were redefined.

Under the leadership of Mustafa Kemal Atatürk, the Turkish War of Independence and subsequent reforms marked a period emphasizing national sovereignty and independence. In this context, Turkish-American relations during the Atatürk era witnessed significant developments both economically and diplomatically. Following the Treaty of Lausanne in 1923, Turkey and the United States began revitalizing their relations, particularly in trade and diplomacy (Köse, 2014). However, challenges persisted, including the U.S. stance on the Armenian issue and Western interference in Turkey's internal affairs.

During the Atatürk era, the foundation of Turkish-American relations was strengthened by economic cooperation, although establishing a robust and enduring partnership took time. Turkey's diplomatic victory in Lausanne in 1923 stabilized Turkish-American relations, but lingering mistrust and disagreements in foreign policy hindered progress. While trade characterized Turkish-American relations during the Ottoman period, the Atatürk era saw a more institutional and diplomatic dimension to these interactions. Atatürk's pragmatism in foreign policy, coupled with Turkey's aspirations for economic development and independence, significantly influenced Turkish-American relations, which deepened over time. These relations continued after Atatürk's death, albeit with fluctuations due to shifting global dynamics and differing strategic interests.

This study employs document analysis to examine Turkey's trade relations with the United States from the late Ottoman period to the end of the Atatürk era, focusing on key commercial activities and milestones through archival sources.

1.1. Turkish-American Relations until the Atatürk Era

In 1783, following its independence, the United States (U.S.) established itself as a sovereign state on the global stage, constructing a unique system and structure. Prioritizing international trade, the U.S. extended its commercial activities beyond its continent, targeting strategic and economically significant regions such as the Mediterranean. The U.S.'s first official visit to the Ottoman Empire occurred on November 9, 1800, with the frigate *George Washington* arriving in Istanbul. This visit reflected the young U.S. state's desire to develop diplomatic and trade relations with the Ottoman Empire (Durmuş, 2011). In 1827, however, the Battle of Navarino saw a coalition fleet of French, British, and Russian ships destroy the Ottoman navy (Örenç, 2007). This event severely damaged Sultan Mahmud II's trust in Western powers and demonstrated the necessity for a more cautious approach to relations with the West. After the Navarino disaster, the Ottoman Empire sought alternative trade and diplomatic partnerships. Within this context, the Treaty of Commerce and Navigation was signed between the

Ottoman Empire and the U.S. on May 7, 1830 (Erhan, 1998; Kayapınar, 2017). This treaty was a significant step in developing commercial and diplomatic relations between the two states (Öksüz, 2010).

The Treaty of Commerce and Navigation consisted of a preamble, nine articles, a conclusion, and a secret clause. The treaty's open articles granted "most-favored-nation" status in trade to both states, allowed the establishment of consulates, and facilitated American trade ships' access to Ottoman ports. Furthermore, it regulated the legal processes for crimes committed by American citizens and prohibited U.S. envoys or consuls from granting protection to Ottoman subjects. It granted American trade ships free passage through the Bosphorus and provided for mutual assistance in case of maritime accidents involving either nation's ships (Erhan, 1998). The treaty's first article formalized the "most-favored-nation" status for American merchants and trade ships (Çörekli, 2023). The fourth article granted American citizens residing in Ottoman territories the benefits of capitulations. These provisions enabled American merchants to operate more freely within Ottoman territories and strengthened the U.S.'s commercial presence in the Mediterranean. By regulating and securing trade, this treaty facilitated the growth of reciprocal commerce between the Ottoman Empire and the U.S. (Armaoğlu, 1996).

The treaty also contained a secret clause that envisioned technical assistance, including constructing ships at cost prices for the Ottoman navy in the U.S. and building ships in Istanbul's shipyard under American engineers' supervision. However, the American Senate rejected this clause due to concerns about potential conflicts in U.S. foreign policy. This rejection deeply disappointed the Ottoman Porte (Akbaş et al., 2019; Kurat, 1967). Turkish-American relations began to take shape toward the late 18th century through maritime trade in Ottoman Mediterranean ports. The U.S., as a young state, initiated commercial activities on Ottoman soil, laying the groundwork for initial interactions between the two nations. These relations were initially confined to trade but later expanded to include diplomatic dimensions. In 1831, the Ottoman Empire opened an embassy in Washington, formalizing these relations. In April of the same year, the U.S. appointed a chargé d'affaires to Istanbul (Kasalak, 2014). The establishment of these embassies institutionalized diplomatic relations and initiated a process that fostered mutual trust.

After the Ottoman Empire signed the Balta Liman Treaty of Commerce with Britain on August 16, 1838, a more liberal commercial environment was established, which indirectly benefited other powers such as the United States by setting a precedent for favorable trade conditions. In this context, a significant increase was observed in Ottoman-American trade throughout the 19th century. The United States imported products such as opium, raisins, and tobacco from the Ottoman Empire, while exporting cotton textiles, arms, and mineral oils. A major turning point in bilateral commercial relations occurred with the signing of the 1862 Ottoman-American Treaty of Commerce. This treaty granted the United States "most favored nation" status and aimed to reduce trade barriers. While the existing 8% customs duty on American goods was preserved, the treaty foresaw the gradual reduction of this rate to 1%. It also lowered export taxes from 8% to 1% and import taxes from 3% to 2%, thus deepening liberal trade practices between the two countries (Selvi & Demirkol, 2012). Although primarily economic in scope, the treaty also had a political dimension, particularly regarding the right to establish consulates and issues surrounding Article IV, which would later become subjects of diplomatic debate (Saçlı, 2024). However, several economic and geopolitical developments strained this liberal framework. The American Civil War (1861–1865) temporarily disrupted trade volumes, but commerce quickly recovered in the post-war years. Seeking to increase revenues, the Ottoman Empire attempted to revise customs duties to 20% in 1874 and again in 1883. Although the United States initially accepted this increase, opposition from other capitulatory powers prevented its implementation. In response, the Ottoman government sought to apply the higher rate exclusively to American imports, which was met

with resistance by the United States. These unresolved disputes ultimately led to the annulment of the 1862 treaty twelve years after its signing (Kaya, 2023).

The Ottoman Empire's approach to establishing diplomatic relations with the U.S. was initially slow. Unlike the U.S., the Ottoman government prioritized setting up consulates over embassies (Sönmez, 2013). The first Ottoman consul, Tibgeoğlu Abraham, was appointed in Boston in 1845 to regulate Ottoman trade activities and protect the rights and privileges of Ottoman citizens in the U.S. This was followed by consulates established in New York in 1856 and Baltimore in 1858. These consulates facilitated the development of trade and safeguarded the rights of Ottoman citizens abroad (Kara, 2006).

The American Civil War (1861–1865) had a multifaceted impact on Ottoman-American relations, particularly by fostering closer diplomatic ties and creating new opportunities for arms trade (Ünver, 2013). Although the United States had established a diplomatic mission in Istanbul prior to the war, the Ottoman Empire did not reciprocate until the post-war period. In an effort to balance the bilateral relationship, the Ottoman government opened a ministerial-level diplomatic mission in Washington after the war, signaling a shift toward more institutionalized relations (Sander & Fişek, 1977; Tüter, 2015). In parallel with diplomatic developments, the post-war period also marked the beginning of formal arms trade between the two nations. Although the United States sought to expand its arms exports following the Civil War, the 1830 and 1862 treaties had imposed restrictions on the trade of weapons and munitions, limiting earlier exchanges. It was not until 1869 that a suitable legal and political framework emerged, enabling the Ottoman Empire to purchase 114,000 rifles from the United States. This transaction marked the beginning of significant arms trade and indirectly contributed to the modernization of the Ottoman military (Satış, 2011).

The origins of Turkish-American relations can be traced back to the late 18th century through connections between the Ottoman Empire and U.S. territories in North Africa (Field, 1991). Initially focused on trade, these relations gradually extended into political and cultural domains. However, World War I disrupted these ties, which were later revived through post-war trade. Efforts to transition these renewed trade relations into political cooperation faced significant challenges. One major obstacle was anti-Turkish propaganda and negative perceptions in the U.S. In this context, the Turkish-American Treaty of Lausanne, signed on August 6, 1923, remained unratified by the American Senate for years. When finally brought before the Senate in 1927, the treaty failed to achieve the required two-thirds majority. Consequently, Turkey and the U.S. resorted to diplomatic notes exchanged in the same year to establish official diplomatic relations. This marked a critical step in reshaping Turkish-American relations during the post-war period. However, while commercial and diplomatic relations gained momentum, political cooperation faced delays due to various obstacles.

The initially favorable environment in Turkish-American relations eventually deteriorated due to internal and external crises faced by the Ottoman Empire. Western powers exploited the empire's vulnerabilities to exert pressure, leading to interventions that undermined Ottoman sovereignty. These pressures became more pronounced in the mid-19th century and led to political instability and weakened military and economic capacity. During this period, U.S. criticism of the Ottoman Empire on issues such as the Armenian question and its support for ethnic and religious groups within Ottoman territories further complicated Turkish-American relations (Armaoğlu, 1991; Güler, 2005).

2. Research Methodology

This study adopts a qualitative research design grounded in historical methodology, aiming to examine the economic strategies and commercial relations between Turkey and the United States during the Atatürk era, specifically covering the years between 1923 and 1938. Historical approaches are, in

essence, critical frameworks used to systematically examine the credibility, representativeness, and meaning of primary sources—that is, documents, images, or artifacts that provide evidence about the past and were created contemporaneously with the events under investigation (Bosi & Reiter, 2014).

The primary method employed is document analysis. As a qualitative method, document analysis requires a systematic procedure for reviewing and evaluating documents through the processes of locating, selecting, interpreting (i.e., making meaning of), and synthesizing the data they contain (Kutsyuruba, 2023). Within this framework, archival materials—particularly diplomatic correspondences, trade agreements, commercial reports, and economic policy documents—have been systematically examined. These sources were primarily obtained from the Diplomatic Archive of the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Turkey (T.C. Dışışleri Bakanlığı Diplomatik Arşivi), which houses official intergovernmental communications and bilateral agreements pertaining to foreign economic relations.

The data obtained were classified using the content analysis method. Content analysis is a research technique aimed at making replicable and valid inferences from texts or other meaningful materials to their contexts of use (Krippendorff, 2004). Themes were developed based on the data derived from the documents. These themes included: The Role of Temporary Trade, Trade Agreements of Agricultural Products, Industrial Products and Customs Negotiations, and U.S. Investments and Collaboration in Turkey. Based on these themes, inferences regarding the transformation and evolution of Turkish-American trade relations, particularly with respect to pivotal moments and economic strategies, were made. Additionally, the study analyzed how the U.S. viewed Turkey as a trade partner during periods of economic crises.

2.1. Research Ethics

In conducting this research, strict adherence to research ethics was maintained. All archival materials, including diplomatic correspondences and trade agreements, were examined within the framework of academic integrity, ensuring accurate representation of their content without distortion or selective omission. The study utilised publicly accessible or institutionally permitted documents from the Diplomatic Archive of the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Turkey, with full compliance to relevant archival regulations. Proper attribution was given to all scholarly sources through accurate citation, and interpretations were grounded in verifiable evidence to uphold objectivity, transparency, and scholarly responsibility.

3. Findings

3.1. First Trade Relations between Turks and the USA (1830-1917)

After the signing of the Treaty on Navigation and Commerce between the Ottoman Empire and the United States in 1830, commercial activities between the two states gained momentum (Saçlı, 2024). Table 1 illustrates the trade relations between the Ottoman Empire and the United States, reflecting the volume of imports and exports during this period. The table, derived from Leland James Gordon's *American Relations with Turkey 1830-1930*, covers the years 1832-1912 with data recorded at ten-year intervals. This era witnessed a significant increase in bilateral trade. Initially, the Ottoman Empire's imports from the United States were minimal but later exhibited substantial growth. Similarly, the Ottoman Empire's exports to the United States also rose markedly over time. The table clearly demonstrates the expanding trade volume between the two nations, showcasing the growing economic connections (Gordon, 1932; Köprülü, 1987).

Table 1*Trade Volume Between the Ottoman Empire and the United States (1832-1922)*

Year	Imports from the U.S. (USD)	Exports to the U.S. (USD)	Total Trade Volume (USD)
1832	64,722	923,629	988,351
1842	125,521	370,248	495,769
1852	265,825	556,100	821,925
1862	442,721	959,692	1,402,413
1872	1,209,443	866,719	2,076,162
1882	1,829,166	3,315,647	5,144,813
1892	206,350	4,969,029	5,175,379
1902	774,552	8,895,740	9,670,292
1912	3,798,168	19,208,926	23,007,094
1922	15,980,548	21,682,492	37,663,040
1929	5,741,657	12,165,664	17,907,321

Source: Gordon, 1932: pp.46-47,60.

An examination of the table (Gordon, 1932) reveals a steady increase in trade volume between the Ottoman Empire and the United States from 1832 onward, with a notable rise by 1912, reaching \$23 million (Kaya, 2023). This upward trend continued into the early Republican period, with trade peaking in the early 1920s. Although there was a decline by the end of the decade—likely due to the global effects of the Great Depression—the overall trajectory points to deepening economic relations over the long term.

Diplomatic relations between the United States and the Ottoman Empire were severed on April 20, 1917, following a note from the Ottoman government. Although the United States had declared war on Germany on April 6, 1917, it refrained from declaring war on the Ottoman Empire to protect its economic and missionary activities. Despite this, the Ottoman government unilaterally severed diplomatic ties. Nevertheless, American activities in Ottoman territories continued (Armaoğlu, 1997). The strained relations between Turkey and the United States due to missionary activities and the Armenian issue began to improve gradually during Atatürk's era (Kasalak, 2014). During the Lausanne negotiations, the United States proposed initiating bilateral discussions with Turkey after a peace agreement was reached. However, progress was hindered by disagreements over judicial capitulations and financial regulations. The United States played an active role in the negotiations, particularly on issues such as the Armenian question, the Mosul problem, and the abolition of capitulations (Koçak, 2018).

3.2. The beginning of trade relations with the USA during the Atatürk period

Due to tensions at Lausanne, no diplomatic relations were established between Ankara and Washington in 1921. However, by the year's end, an American diplomat, Julian Gillespie, was sent to Ankara to initiate relations. Gillespie (Presidency of the Republic of Turkey Directorate of State Archives [BCA], 502,22401,99187,20) arrived in İnebolu aboard an American destroyer and traveled to Ankara over an eleven-day journey. He met with key leaders of the time, including Mustafa Kemal

Pasha, Yusuf Kemal Bey, Adnan Bey, and Rauf Bey. Gillespie was particularly impressed by Mustafa Kemal Pasha's charisma and leadership.

At the beginning of 1922, Gillespie presented a 24-item questionnaire to Rauf Bey (BCA, 502,22401,99187,8). The questions were primarily focused on economic, technical, and commercial topics, aiming to understand Ankara's approach to American businesses and capital. Turkey expressed a clear interest in utilizing American investments during its development phase. Key projects such as the Mersin Port, irrigation in Çukurova, and the construction of electrical plants in Bayburt and Zonguldak were discussed, with the hope of attracting American business interest. In subsequent years, collaboration on major projects like railway construction and mining was also suggested. However, the Turkish government emphasized that economic and commercial cooperation should not compromise Turkey's independence and sovereignty. This stance highlighted Turkey's effort to balance development goals with the preservation of national sovereignty.

After a month-and-a-half stay in Ankara, Gillespie returned to Istanbul in mid-February 1922 and prepared a report. The report indicated Turkey's desire to enhance economic and commercial relations with the United States and its hope for financial aid or loans in exchange for certain concessions. However, Gillespie noted that wartime conditions limited opportunities for American trade in Turkey. Gillespie's visit marked a significant step as the first semi-official representative sent by the United States to Ankara during the Turkish War of Independence, laying the groundwork for economic relations (Şimşir, 1977).

Following these developments, an American delegation proposed a visit to Anatolia to explore economic and commercial relations further (BCA, 502,22401,99187,5). During this period, Standard Oil Company and Omniyum Petroleum Company officially sought government permission to search for and extract petroleum in Turkey (BCA, 502,22401,99276,40; BCA, 502,22401,99275,19). Official records show that American goods were subject to taxation in Turkey, with diverse imports and exports evident between the two nations. In 1923, Turkey decided to impose taxes on artificial oils imported from the United States (BCA, 502,22401,99271,1). Simultaneously, Turkey exported products such as figs and grapes to the United States (BCA, 502,22401,99272,1; BCA, 502,22401,99270,2).

As the Lausanne negotiations neared conclusion, bilateral discussions between the United States and Turkey commenced in May 1923, motivated by progress in achieving peace between Turkey and the Allies. On June 29, 1923, the Treaty of Residence, Commerce, Consular Rights, and Extradition was signed (BCA, 502,22240,98077,2), followed by the Turkish-American Lausanne Treaty and the Extradition Agreement on August 6, 1923 (BCA, 502,88029,320742,40). Steps were taken to promote trade, including implementing low tariffs, as part of these agreements. For example, the United States agreed to apply the lowest tariff on Turkish dried grape exports, provided American products received similar treatment (BCA, 502,22401,99266,2). Known in Turkish archives as the "Turkish-American Friendship and Trade Agreement," the treaty was signed by Joseph Grew for the United States and by İsmet Pasha, Rıza Nur, and Hasan Bey for Turkey (Köse, 2014). The treaty's first article allowed for the mutual appointment of diplomatic representatives, while the second article abolished capitulations. Additionally, Article 9 ensured the preservation of the "most-favored-nation" status.

The status of American institutions recognized before October 30, 1914, was maintained under Turkish law, and previous agreements between the United States and the Ottoman Empire were deemed invalid. However, in a report to the U.S. State Department, Joseph Grew expressed dissatisfaction over unresolved issues such as minority rights, citizenship, and compensation. By 1925, economic relations between Turkey and the United States had made significant progress through special agreements. U.S. Assistant Secretary of State M. Crew played a major role in this development, advocating for American

markets to open up to Turkish products, particularly figs and tobacco (Tomalı, 2022). This assertion is validated by trade data from the period. In 1925, Turkey exported goods worth 25.1 million Turkish Lira to the United States, representing 13% of its total exports. Conversely, American exports to Turkey remained limited. More broadly, the U.S. share in Turkey's imports rose from 3% to 6%, while its share in exports increased from 6% to 13%. This shift indicates that the trade balance had turned in Turkey's favor, strengthening bilateral economic ties (Arslan, 2018; Özgiray, 1999).

3.3. The Role of Temporary Trade Agreements

The temporary trade agreement signed between Turkey and the United States in 1926 laid the legal foundation for the commercial relations between the two countries. The main objective of the agreement was to facilitate trade and ensure continuity. Initially extended for six months in 1926 (Turkish Ministry of Foreign Affairs Archive [TMFAA], 502/23182/101210/79), this agreement was periodically renewed in 1927, strengthening the cooperation between the parties (TMFAA, 502/23182/101210/63, 76, 54). Extensions continued in 1928 and 1929, highlighting the importance of the agreement for both countries (TMFAA, 502/23182/101210/51, 48, 40). However, in 1929, delays in communicating the extension to Istanbul Customs caused commercial disruptions, which were resolved through diplomatic intervention by the U.S. Embassy (TMFAA, 502/23182/101210/33). This incident emphasized the need to consider the technical and communication aspects of commercial cooperation.

The Trade and Navigation Agreement, whose negotiations began in 1929, provided a broader framework for regulating commercial relations between Turkey and the United States. Prepared with the aim of long-term cooperation, the agreement was approved by the Turkish Grand National Assembly (TGNA) in 1930 (TMFAA, 502/23182/101210/23,5). This agreement clarified the rights and obligations of both parties in trade and navigation, establishing a more solid foundation for economic relations. However, the "Trade and Navigation Agreement" signed in 1929 and ratified by Congress, along with the "Residence Agreement" concluded two years later, offered Turkey far fewer advantages than the agreement rejected by the U.S. Congress in 1923 (Soysal, 1977).

3.4. Trade of Agricultural Products

Agricultural products constituted a significant portion of trade between Turkey and the United States. Products such as tobacco, carpets, and figs exported from Turkey to the U.S. were key elements of the economic relationship between the two countries. However, this trade faced challenges from customs duties and tariff policies. For instance, increased customs duties on Turkish carpets imported by the U.S. negatively impacted the competitiveness of Turkish carpet makers (TMFAA, 502/22400/99249/1). Similarly, customs tariffs imposed during the transit of Turkish tobacco through Spanish ports posed another challenge for Turkish exporters (TMFAA, 502/22400/99218/3, 11). Customs duties on agricultural products like figs further underscored the necessity of aligning trade policies with mutual interests during this period (TMFAA, 502/22400/99211/8).

Table 2

Dollar-Based Values of Turkey's Major Export Products to the United States by Year

Product	1920	1927	1929	1931	1933	1935	1937
Birdseed	...	9,504	49,105	159,249	71,655	106,545	222,154
Tobacco leaf	19,422,318	9,953,000	10,366,000	5,963,000	4,367,000	3,666,000	8,807,000
Figs	1,949,463	1,383,000	1,168,000	447,000	397,000	256,000	221,000
Hazelnuts	917,991	809,200	234,089	357,945	201,058	153,062	96,517

Licorice extract	...	...	...	...	6,156	1,636	9,398
Licorice root	955,417	739,994	663,188	438,007	168,142	346,795	421,068
Opium	1,191,129	410,628	244,617	231,161	137,660	63,292	163,421
Pistachios	...	14,809	...	73	12,907	6,022	6,727
Poppy seeds	...	2,875	32,025	18,643	13,380	2,226	...
Raisins	1,215,686	71,079	43,427	37,875	19,808	16,337	26,491
Oak acorns (raw)	...	174,694	267,089	251,855	236,276	313,512	364,941
Oak extract	...	...	47,830	107,768	125,868	69,400	25,908

Source: Bulut, 2008: 125

Significant increases were observed in the values of Turkey's exports to the United States, particularly in products like birdseed and tobacco leaf. While birdseed exports, which were at low levels in the 1920s, reached \$222,154 by 1937, tobacco leaf exports fell from nearly \$19 million in the 1920s to \$8.8 million by 1937. For other products, there were declines in exports of figs and hazelnuts, while products like licorice root and poppy seeds experienced fluctuations in certain years. On the import side, edible vegetable products and beverages, as well as inedible vegetable products, showed a marked increase, particularly after 1929, with imports peaking in 1937. This trend highlights the changing structure of trade and Turkey's growing demand for American products.

3.5. Industrial Products and Customs Negotiations

Trade in industrial products was primarily shaped by taxes imposed on goods imported from the United States and the efforts of American companies to sell their products to Turkey. For instance, the consumption taxes applied by Turkey on oleo oils imported from the U.S. became a significant issue in trade negotiations between the two countries (TMFAA, 502/22400/99239/3, 502/22400/99221/2).

Table 3

Dollar-Based Values of Turkey's Major Import Groups from the United States by Year

Product Group	1923	1925	1927	1929	1931	1933	1935	1937
Textile products	647,448	395,117	164,524	139,698	39,501	54,038	117,151	1,361,603
Timber and paper	26,838	19,920	27,360	29,682	11,096	11,611	36,081	83,456
Non-metal minerals	514,570	366,393	99,927	207,341	84,887	204,123	713,945	1,416,520
Metal ores	138,786	284,662	529,405	621,683	45,653	237,240	422,864	3,758,973
Machinery and vehicles	252,682	653,281	1,209,450	2,900,286	956,072	584,180	1,830,945	5,999,552
Chemicals	33,612	21,504	45,794	109,524	84,045	39,563	126,198	393,236
Miscellaneous	135,529	465,115	485,592	642,861	76,321	53,252	505,878	211,289

Source: Trask, 1971; Bulut: 2008: 126.

Additionally, American companies' efforts to sell industrial products to Turkey are notable. For example, in 1928, an American company applied to sell holsters to Turkey, reflecting the expanding scope of economic relations between the two countries (TMFAA, 502/22400/99223/3).

3.6. U.S. Investments and Collaboration in Turkey

The Atatürk era was a period when policies to encourage foreign investment were implemented. In this context, American business people's interest in investing in Turkey added another dimension to the economic relations between the two countries. In 1926, U.S. investors sought opportunities in Turkey, indicating international recognition of the country's economic potential (TMFAA, 502/22401/99258/1). During the 1930s, companies like the U.S.-based Colonial Stove Company requested to purchase iron, manganese, and other raw materials from Turkey, demonstrating that this collaboration extended to the industrial sector (TMFAA, 502/23243/101542/2). The export of raw materials from Turkey to the United States illustrated Turkey's integration of its natural resources into global markets.

Table 4

Trade Volume Between Turkey and the United States During the Atatürk Era (in USD)

Year	Turkey's Imports from the USA	Turkey's Exports to the USA	Total Trade Volume
1922	16,465,000	21,693,000	38,158,000
1923	3,470,000	13,009,000	16,479,000
1924	3,665,000	14,621,000	18,286,000
1925	3,380,000	14,648,000	18,028,000
1926	2,927,000	16,832,000	19,759,000
1927	4,027,000	20,070,000	24,097,000
1928	4,242,000	18,388,000	22,630,000
1929	5,810,000	12,166,000	17,976,000
1930	4,385,000	11,638,000	16,023,000
1931	1,713,000	8,085,000	9,798,000
1932	1,539,000	5,388,000	6,927,000
1933	1,343,000	8,191,000	9,534,000
1934	2,722,000	7,161,000	9,883,000
1935	4,456,000	7,780,000	12,236,000
1936	6,222,000	9,811,000	16,033,000
1937	14,916,000	17,855,000	32,771,000
1938	13,218,000	18,958,000	32,176,000

Source: Bulut, 2008: 123

The data in the table illustrates the evolution of economic relations between Turkey and the United States, particularly in terms of trade volume. Between 1922 and 1929, trade steadily increased, reflecting Turkey's growing importation of industrial products such as machinery and technology in line with its early Republican modernization agenda. However, a sharp decline occurred between 1930 and 1933, largely due to the global impact of the 1929 Great Depression. During this period, the inward-looking economic policies adopted by the United States, combined with Turkey's efforts to restructure its own economy through statist policies, led to a significant contraction in bilateral trade. From 1934 to 1937, trade volumes rebounded markedly, with 1937 representing the peak year of commercial

exchange between the two nations. In 1938, trade experienced a slight decline, likely influenced by the rising uncertainty preceding the outbreak of the Second World War. Overall, this period marks the formation and institutionalization of economic relations between Turkey and the United States.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

The Atatürk era was a period during which Turkey took significant steps toward economic independence and redefined its international trade relations. Turkish-American trade relations during this time were enriched through provisional trade agreements, agricultural and industrial goods trade, investment initiatives, and customs regulations. Turkey's cooperation with the United States, aligned with its modernization and economic development goals, contributed to the country's integration into the international trade system. The United States' perception of Turkey as a trade partner and investment field played a key role in stabilizing bilateral commercial relations.

Turkey's exports to the United States followed a fluctuating trend between 1920 and 1937. Particularly, the export of chromium surged significantly after 1929, while emery exports witnessed a sharp decline. Exports of rabbit fur and marten fur increased, whereas demand for meerschaum and mohair declined. The carpet trade exhibited substantial volatility, while the export of sheep, lamb, and goat hides fluctuated between 1927 and 1937. These variations illustrate that trade was influenced by international market demands and economic conditions (Bulut, 2008). In this regard, the findings are consistent with the arguments of Keyder (1981) and Boratav (2005), who emphasise the structural instability of Turkey's foreign trade during the interwar period. Similarly, Quataert (1994) underscores that commodity-based exports such as minerals and raw materials were highly vulnerable to fluctuations in global demand.

Toward the latter part of the Atatürk era, Turkish-American trade relations began to shift unfavorably for Turkey. In 1934, the Turkish government, aiming to regulate and boost trade relations, issued a decision allowing for the unrestricted import of goods exported from the United States. This decision was implemented within the framework of free lists appended to trade agreements that Turkey had signed with other countries, ushering in a new phase in bilateral trade relations. However, by 1937, significant imbalances in Turkey's trade with the United States emerged. Turkey began facing considerable trade deficits and struggled to pay for its imports. These difficulties led to payment delays, prompting the United States to reassess its economic relations with Turkey. Consequently, on November 2, 1937, the United States notified Turkey of its intention to review the bilateral trade agreements. This situation underscored the challenges of achieving sustainable economic relations despite the growing trade volume (Özgiray, 1999). These findings are also in line with Pamuk's (2008) argument that Turkey's foreign trade policies of the 1930s, while aimed at securing economic sovereignty, nevertheless produced long-term structural dependence on external markets.

In conclusion, the Atatürk era was a pivotal period during which Turkey made significant progress in achieving economic independence and development. Turkish-American trade relations advanced during this time, influenced by modernization, industrialization, and economic reforms. While trade volume increased in the latter half of the 1920s, it contracted during the early 1930s due to the Great Depression. Trade regained momentum after 1934 but experienced notable imbalances by 1937. These findings, when compared with the broader literature, indicate that Turkey's foreign trade strategy was heavily shaped both by the exigencies of the international economy and by its domestic state-led industrialisation policies (Tekeli & İlkin, 1982; Zürcher, 2004).

Based on the results, several suggestions can be made for future research. First, trade agreements between Turkey and the United States during Atatürk's time could be systematically compared with those concluded with other countries, particularly in Europe, in order to identify differences in

bargaining power and trade balance. Second, detailed analyses of import and export data could be conducted in the context of the Great Depression and shifting international market conditions, providing a broader comparative framework. Third, the long-term effects of the 1934 decision to liberalise imports from the United States should be examined within the wider context of Turkey's economic policies of the 1930s, particularly the First and Second Industrial Plans. Fourth, the dynamics of Turkish-American economic relations in this period could be studied as a prelude to the post-Second World War era, offering insight into the roots of Turkey's eventual integration into the Western economic system under the Marshall Plan. Finally, further archival research in both Turkish and American repositories could enrich our understanding of the political as well as economic dimensions of bilateral relations.

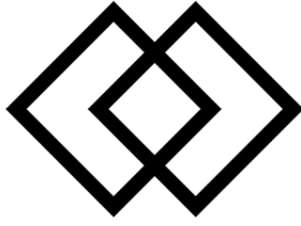
5. References

- Akbaş, Z., Çelik, A. H., & Duman, M. (2019). İkinci yüzyılında işbirliği ve çatışma sarmalında Türk-Amerikan ilişkileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2226-2258.
- Armaoğlu, F. (1991). Amerikan belgelerinde Lozan Konferansı ve Amerika. *Belleten*, 55(213), 483-528.
- Armaoğlu, F. (1991). *Belgelerle Türk-Amerikan münasebetleri*. TTK.
- Armaoğlu, F. (1997). Amerika, Sèvres Antlaşması ve "Ermenistan" sınırları. *Belleten*, 61(230), 133-148.
- Arslan, G. (2018). Diplomatik ilişkilerin kesilmesinden stratejik ortaklığa giden süreçte Türk-Amerikan ilişkileri (1917-1945). *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-50.
- Boratav, K. (2005). *Türkiye iktisat tarihi 1908–2002*. İmge Kitabevi.
- Bosi, L., & Reiter, H. (2014). Historical methodologies. In D. della Porta (Ed.), *Methodological practices in social movement research* (pp. 117–143). Oxford University.
- Bulut, S. (2008). Atatürk dönemi Türkiye-ABD ilişkileri (1923-1938). *Hacettepe Üniversitesi*.
- Bulut, S. (2010). *Atatürk dönemi Türkiye - ABD ilişkileri*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Çörekli, L. (2023). ABD'nin Osmanlı topraklarında misyonerlik faaliyetleri ve Ermeniler. *Bellek Uluslararası Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Durmuş, R. (2011). *Geçmişten günümüze Türk-Amerikan ilişkileri*. Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Erhan, Ç. (1998). 1830 Osmanlı-Amerikan Antlaşması'nın gizli maddesi ve sonuçları. *Belleten*, 62(234), 457-466.
- Field, J. A. (1991). *America and the Mediterranean World, 1776-1882*. Princeton University.
- Gordon, L. J. (1932). *American Relations with Turkey, 1830-1930: An economic interpretation*. University of Pennsylvania.
- Güler, Y. (2005). Osmanlı Devleti dönemi Türk-Amerikan ilişkileri 1795-1914. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-240.
- Helmreich, P. C. (1996). *Sevr entrikaları: Büyük güçler, mandalar, gizli anlaşmalar ve Türkiye'nin taksimi* (Çev. Ş. Erol). Sabah.
- Kara, A. (2006). Osmanlı Devleti-ABD ticari ilişkileri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(2), 35-49.
- Kasalak, K. (2014). Birinci Dünya Savaşı yıllarında Osmanlı-ABD ilişkileri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 14(55), 108-124.

- Kaya, G. (2023). *Osmanlı Devleti-Amerika Birleşik Devletleri ticari ilişkileri (Zirai ürünler, 1850-1917)*. Kastamonu Üniversitesi.
- Kayapınar, S. (2017). “1830 Osmanlı-ABD Ticaret Antlaşması” öncesi Amerika’nın diplomasi girişimleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51(1), 39-56.
- Keyder, Ç. (1981). *The definition of a peripheral economy: Turkey 1923–1929*. Cambridge University Press.
- Koçak, D. (2018). Tarihsel süreç içerisinde Türkiye ile ABD arasında olan ilişkilerin gelişimi ve Türkiye-ABD ticaret antlaşması (1 Nisan 1939). *Atatürk Dergisi*, 7(1), 95-120.
- Köprülü, O. (1987). Tarihte Türk-Amerikan münasebetleri. *Belleten*, 51(202), 271-290.
- Köse, İ. (2002). ABD’li misyonerlerin 1830-1917 yılları arasında Osmanlı topraklarındaki faaliyetleri ve bu faaliyetlerin iki ülke diplomatik ilişkilerine etkisine genel bir bakış. In M. M. Hülagü, M. Şaşmaz (Eds.), *Tarihte Türkler ve Ermeniler: Ermeni nüfusu, kilisesi ve misyonerlik* (pp. 145-172). Türk Tarih Kurumu.
- Köse, İ. (2014). ABD’de Türk-Amerikan Lozan Antlaşması’nın (6 Ağustos 1923) onay tartışmaları ve onay taraftarlarının yayınlamış olduğu kitapçık. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (44), 131-155. <https://doi.org/10.18070/euiibfd.98739>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kurat, A. N. (1967). Türkiye ile ABD arasındaki münasebetlere dair arşiv vesikaları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 334-355.
- Kutsyuruba, B. (2023). *Document analysis. In Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives* (pp. 139-146). Springer International.
- Öksüz, M. (2010). Osmanlı topraklarında hukuki statü arayışı ve varlık mücadelesinde Amerikan kurumları. *History Studies*, 2(1), 147-187.
- Örenç, A. F. (2007). 1827 Navarin Deniz Savaşı ve Osmanlı donanması. *Tarih Dergisi*, 46(2), 37-84.
- Özgiray, A. (1999). Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri arasındaki siyasi ilişkiler (1923-1938). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 15(43), 53-73.
- Pamuk, Ş. (2008). *Türkiye’nin 200 yıllık iktisadi tarihi: Büyüme, kurumlar ve bölüşüm*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Quataert, D. (1994). *Ottoman manufacturing in the age of the Industrial Revolution*. Cambridge University.
- Saçlı, N. (2024). *Osmanlı Devleti’nde Amerikan ekonomik varlığı (1850-1908)*. Filiz Kitabevi.
- Sander, O., & Fişek, K. (1977). *ABD dışişleri belgeleriyle Türk-ABD silah ticaretinin ilk yüzyılı (1829-1929)*. Çağdaş.
- Satış, İ. (2011). 19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı-Amerika silah ticareti. *History Studies, ABD ve Büyük Ortadoğu İlişkileri Özel Sayısı*, 295-311. http://dx.doi.org/10.9737/hist_318
- Selvi, H., & Demirkol, K. (2012). Osmanlı Devleti’nde Amerika Birleşik Devletleri vatandaşlarının hukuku ve karşılaşılan bazı problemler. *History Studies*, 4(1), 334-349.
- Soysal, İ. (1977). Türk-Amerikan siyasal ilişkilerinin ana çizgileri. *Belleten*, 41(162), 257-276.

- Sönmez, A. (2013). Ayastefanos Antlaşması'nın gölgesinde ABD eski Başkanı Grant'ın Türkiye ziyareti. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 13(1), 37-54.
- Şimşir, B. N. (1977). Türk-Amerikan ilişkilerinin yeniden kurulması ve Ahmet Muhtar Bey'in Washington büyükelçiliği. *Belleten*, 41(162), 277-356.
- Tekeli, İ., & İlkin, S. (1982). *Uygulamaya geçerken Türkiye'de devletçiliğin oluşumu*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tomalı, A. (2022). İkinci Dünya Savaşı'nda Türk-Amerikan ilişkilerinin iktisadi boyutu (1939-1945). *Atatürk Yolu Dergisi*, 70(1), 420-447.
- Trask, R. R. (1971). *The United States response to Turkish nationalism and reform, 1914-1939*. University of Minnesota.
- Tüter, M. (2015). Türk-Amerikan ilişkilerinin kökenleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(2), 153-176.
- Ünver, M. (2013). Teknolojik gelişmeler ışığında Osmanlı-Amerikan silah ticaretinin ilk dönemi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(54), 195-220.
- Zürcher, E. J. (2004). *Turkey: A modern history* (3rd ed.). I.B. Tauris.
- CDAB, Dışişleri Bakanlığı Türk Diplomatik Arşivi, 502, 22168, 97519, 12.
- 502, 22240, 98077, 2.
- 502, 22400, 99256, 2.
- 502, 22400, 99249, 1.
- 502, 22400, 99218, 11.
- 502, 22400, 99239, 3.
- 502, 22400, 99243, 4.
- 502, 22400, 99223, 3.
- 502, 22400, 99221, 2.
- 502, 22400, 99218, 3.
- 502, 22400, 99211, 8.
- 502, 22401, 99187, 18.
- 502, 22401, 99187, 20.
- 502, 22401, 99187, 17.
- 502, 22401, 99187, 5.
- 502, 22401, 99276, 35.
- 502, 22401, 99275, 19.
- 502, 22401, 99271, 1.
- 502, 22401, 99266, 2.
- 502, 22401, 99272, 1.
- 502, 22401, 99270, 2.

----- 502, 22401, 99258, 1.
----- 502, 22769, 100162, 2.
----- 502, 22769, 100162, 8.
----- 502, 23182, 101210, 79.
----- 502, 23182, 101210, 63.
----- 502, 23182, 101210, 76.
----- 502, 23182, 101210, 60.
----- 502, 23182, 101210, 59.
----- 502, 23182, 101210, 54.
----- 502, 23182, 101210, 51.
----- 502, 23182, 101210, 48.
----- 502, 23182, 101210, 81.
----- 502, 23182, 101210, 42.
----- 502, 23182, 101210, 40.
----- 502, 23182, 101210, 33.
----- 502, 23182, 101210, 26.
----- 502, 23182, 101210, 23.
----- 502, 23182, 101210, 5.
----- 502, 23182, 101206, 2.
----- 502, 23182, 101069, 2.
----- 502, 23243, 101542, 2.
----- 502, 23243, 101508, 4.
----- 502, 88029, 320742, 40.



MACHINE LEARNING IN ENERGY EFFICIENCY: COMPARISON OF ENERGY ESTIMATION MODELS

M. Akif YENİKAYA*-Onur OKTAYSOY**

Abstract

In this study, the functionality of machine learning models was tried to be determined in order to estimate the energy consumption needed in industrial production. In this context, Linear Regression, Decision Tree, Random Forest, K-Nearest Neighbors and Support Vector Machine algorithms were compared and evaluated in terms of usability and performance values. In the study, five different machine learning models were compared to estimate energy consumption. In order to make energy consumption estimates, historical production data, energy consumption data and other relevant parameters were used as input data. Data was obtained from UCI data repository, an open-source platform. The machine learning process structured as 80/20 training/testing was adapted to the form where the models can perform energy efficiency analysis with comprehensive data parameters. Error metrics such as coefficient of determination (R^2), root mean square error (RMSE), mean square error (MSE) and mean absolute error (MAE) were used to evaluate the performance of the models. According to the findings, the Random Forest model used in the study provided a higher accuracy rate compared to other models, and the R^2 value was obtained as 0.9989. This result reveals that machine learning models can be used as effective tools in estimating energy consumption and that these tools can turn into a strategic advantage for businesses, considering the importance of energy in production. The research provides significant contributions to literature by revealing that machine learning technology can be an important tool in energy consumption and, moreover, by comparing the performance of different models in energy estimation.

Keywords: Energy consumption, Resource efficiency, Machine learning, Energy forecasting, Technology.

Jel Codes: C88, D24, M11.

Enerji Verimliliğinde Makine Öğrenmesi: Enerji Tahmin Modellerinin Karşılaştırılması

Öz

Bu çalışmada endüstriyel üretimde ihtiyaç duyulan enerji tüketimini tahmin etmek amacıyla makine öğrenimi modellerinin işlevselliği belirlenmeye çalışılmış, bu bağlamda Linear Regression, Decision Tree, Random Forest, K-Nearest Neighbors ve Support Vector Machine algoritmaları kullanılabilirlik ve performans değerleri bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Enerji tüketim tahminlerinin yapılabilmesi için geçmiş üretim verileri, enerji tüketim verileri ve diğer ilgili parametreler giriş verisi olarak kullanılmıştır. Veriler bir açık kaynak platformu olan UCI veri deposundan elde edilmiştir. 80/20 eğitim/test şeklinde yapılandırılan makine öğrenim süreci kapsamlı veri parametreleriyle modellerin enerji verimliliği analizi yapabilecekleri forma uyarlanmıştır. Modellerin performanslarını değerlendirmek için determinasyon katsayısı (R^2), kök ortalama kare hatası (RMSE), ortalama kare hatası (MSE) ve ortalama mutlak hata (MAE) gibi hata metrikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışma kapsamında kullanılan Random Forest modeli diğer modellere oranla daha yüksek doğruluk oranını sağlayarak R^2 değeri 0.9989 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç, enerji tüketimine yönelik tahminlemede makine öğrenmesi modellerinin etkili araçlar olarak kullanılabileceğini ve bu araçların üretimde enerjinin önemi göz önüne alındığında işletmeler için stratejik avantaja dönüşebileceğini ortaya koymaktadır. Araştırma enerji tüketiminde makine öğrenmesi teknolojisinin önemli bir araç olabileceğini ortaya koyması ve dahası farklı modellerin enerji tahminlemede sergiledikleri performansı karşılaştırması bakımından alanyazına önemli kazanım yaratmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Enerji tüketimi, Kaynak verimliliği, Makine öğrenmesi, Enerji tahmini, Teknoloji.

Jel Kodları: C88, D24, M11.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, İİBF, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, akif.yenikaya@kafkas.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3624-722X>

** Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, İİBF, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, onuroktaysoy@kafkas.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8623-614X>

1. Introduction

In today's global economy, energy is one of the main resources that directly affect the sustainability and competitiveness of businesses. Energy is an indispensable input for businesses to sustain their operations, from production processes to office operations. According to data from the International Energy Agency, energy consumption in the industrial sector accounts for 40% of total global energy demand (International Energy Agency [IEA], 2021). This shows that ensuring energy efficiency and optimizing energy costs has become a strategic imperative for businesses. The secure supply of energy resources requires businesses not only to manage their costs, but also to develop more environmentally friendly approaches in line with operational reliability and sustainability goals. This critical dependence of businesses on energy resources encourages the activation of energy management and increased investments in renewable energy. As a matter of fact, energy efficiency is an important factor that determines the level of development of countries, and indicators such as the energy intensity consumed are considered at the point of development. High energy intensity means that energy efficiency in production processes is low, and more energy is consumed per unit of product or service. This indicates more energy use in production activities and is considered an indicator of inefficient energy use (Wang et al., 2019).

Energy costs have a significant impact on profitability, especially in energy-intensive sectors. Reducing energy costs for manufacturing and industrial enterprises is directly reflected in product prices, providing a competitive advantage. Increases in energy prices, especially in developing economies, can increase product costs and make it difficult to compete both in the domestic and international markets. In this context, by saving energy and investing in renewable energy sources, businesses can both control their costs and fulfill their environmental responsibilities by reducing their carbon footprint. On the other hand, controlling energy costs is also very important in terms of ensuring the long-term financial stability of enterprises. When energy costs, which are an important component of fixed costs, are optimized through strategic energy management practices, businesses can become more resilient to changing market conditions (Makridou et al., 2016).

In the case of Turkey, the importance of energy management is even more evident. As a rapidly developing and industrializing economy, Turkey is faced with ever-increasing energy demand. This increasing demand increases Turkey's dependence on foreign sources of energy, bringing with it not only an economic threat but also a political one. Approximately 75% of Turkey's total energy demand is met through imports, creating a need for foreign currency and putting pressure on the current account deficit (Ministry of Energy and Natural Resources, 2022). Under these circumstances, improving energy efficiency and making energy demand more predictable is of strategic importance for economic sustainability (Topcuoglu et al., 2024).

Energy demand forecasting plays a critical role in energy management in optimizing management processes to increase energy efficiency. Accurate and reliable forecasting of energy demand is critical for maintaining energy supply-demand balance, cost optimization and increasing energy efficiency. While traditional forecasting methods evaluate historical data based on certain patterns, they are limited in their ability to quickly analyze variable factors in today's dynamic energy markets. At this point, machine learning (ML) models stand out with their potential to provide high accuracy in energy demand forecasting (Vianna et al., 2019; Yenikaya et al., 2024).

Machine learning models have the potential to revolutionize energy forecasting with their ability to learn and infer complex relationships from large data sets. Various machine learning algorithms such

as support vector machines (SVM), random forest (RF), artificial neural networks (ANN) have the potential to be widely used in short and long-term energy demand forecasting (Bahij et al., 2019). These algorithms can more accurately predict future demand trends by analyzing variables that affect energy demand, such as temperature, economic growth, time of day, and energy prices (Kong et al., 2017). The most important contribution of machine learning models in energy forecasting is their fast adaptation capabilities and impressive accuracy. Techniques such as artificial neural networks and deep learning models can capture seasonal variations in data and unpredictable demand spikes more precisely, enabling efficient use of energy resources.

The aim of this study is to address the challenges faced in today's energy sector by addressing the use of machine learning models in energy demand forecasting. In addition, this study aims to reveal how data analytics and artificial intelligence techniques can be used more efficiently to manage energy consumption more effectively. By evaluating the impact of machine learning algorithms on energy forecasting, the study aims to contribute to the development of sustainable solutions in energy management. In this context, Linear Regression, Decision Tree, Random Forest, K-Nearest Neighbors and Support Vector Machine, which are machine learning models, were evaluated in this study to predict energy consumption in production. As a result of the analysis, the energy consumption prediction performance of each model was compared, and the best model was determined. The findings show that these mixed methods can make significant contributions to the development of strategies for energy management and optimization.

1.1. Conceptual Framework

1.1.1. Energy Consumption and Forecast Need

Since the industrial revolution, there has been a rapid industrialization process across the world. Industrialization is considered as one of the driving forces of economic growth and plays a critical role in increasing the welfare of societies. However, this development brings with it an increasing demand for energy. Today, energy is recognized as a fundamental resource for the sustainability of economic activities and is used in a wide range of areas from industrial production to agriculture and transportation. This increasing dependence on energy has led countries and sectors to develop strategic policies to ensure energy supply security (IEA, 2023).

While modern societies are increasingly dependent on energy, the limited availability of energy resources makes this dependency even more complex. In particular, the exhaustibility of traditional energy sources such as fossil fuels have made sustainable energy management practices mandatory. In addition, carbon emissions generated during the use of these resources threaten environmental sustainability and contribute significantly to the global climate change problem (United Nations [UN], 2023). Accordingly, the need for energy demand forecasts is increasing day by day in order to ensure more efficient use of energy resources and to manage energy sustainably.

Energy forecasting has the potential to be a strategic tool that enables businesses to manage their resources effectively and sustainably (Zengin et al., 2021). With accurate forecasts, businesses can reduce energy costs by optimizing the energy supply-demand balance, increase operational efficiency, and minimize the financial risks of unexpected energy fluctuations (Kushwaha & Wao, 2023). Being able to predict energy consumption gives businesses a competitive advantage, while at the same time enabling them to comply with their environmental responsibilities. Especially in large-scale production facilities, accurate forecasting of instantaneous changes in energy consumption is a critical requirement for both success in cost management and sustainable growth. Accurately forecasting the amount of energy consumption that will be needed in the future can lead to important gains such as balancing energy supply and demand, maintaining energy price stability, predicting the costs that may arise and

preventing resource waste (Chahbi et al., 2022). Demand forecasting becomes even more important, especially for energy types that cannot be stored in a short time, such as electricity. Accurate demand forecasting not only contributes to more efficient use of energy resources, but also directs energy policies, reduces production costs and supports environmental sustainability (Gellings, 2020).

Machine learning technologies have the potential to be used as an important tool in building energy consumption models with their ability to analyze large data sets quickly and accurately. Beyond traditional statistical models, machine learning methods can demonstrate high performance in predicting energy consumption with the ability to model dynamic data such as time series and seasonal patterns. Accordingly, the number of studies on algorithms such as artificial neural networks, regression analysis, and long short-term memory (LSTM) in the context of energy demand forecasting is increasing day by day (Feng & Zhang, 2020).

In order to obtain more accurate and reliable results in energy demand forecasting, model development studies as well as data preparation processes should be carried out meticulously. Considering seasonal, geographical and social variables in energy consumption increases the accuracy of forecasts. In this context, the intensification of studies on processes such as data preparation, feature selection and model optimization in literature is among the important steps that will contribute to the accuracy of energy demand forecasting.

1.1.2. Use of Machine Learning in Energy Estimation

Machine learning is a field of data science that aims to predict future events by extracting patterns and relationships from large data sets (Goodfellow et al., 2016). In the field of energy forecasting, machine learning techniques can be used to discover energy consumption patterns, predict energy demand and develop energy management strategies from this data. While traditional statistical methods are limited in analyzing complex energy data, machine learning techniques can provide more accurate and flexible forecasts by processing large data sets (Zhang et al., 2021), making it an effective tool in energy demand management.

There are different algorithms in machine learning, and different machine learning algorithms can be used in energy forecasting according to different data types and forecast times. Below, the main algorithms commonly used in energy forecasting are described:

- **Regression Models:** This model is used to predict continuous and non-linear relationships in energy consumption. Algorithms such as linear regression, multiple linear regression, Lasso and Ridge allow modeling energy demand according to various environmental and social factors (Hyndman, 2018).
- **Time Series Models:** Time series models such as ARIMA and SARIMA are used to understand the changing patterns of energy consumption over time. These methods can identify trends and seasonal fluctuations in energy consumption by analyzing historical data. Modern time series models such as Prophet are highly effective in predicting complex seasonal patterns (Taylor & Letham, 2018).
- **Deep Learning Models:** Especially for very large data sets, deep learning provides neural network-based algorithms that can predict with high accuracy. Models such as long short-term memory (LSTM) and recurrent neural networks (RNN) can make more accurate predictions by learning the long-term dependencies of energy consumption. These models are particularly successful in learning complex patterns in energy consumption (Hochreiter, 1997).
- **Decision Trees and Ensemble Methods:** Decision trees and their ensembles are frequently used for energy forecasting. For example, Random Forest and XGBoost can combine the results of multiple decision trees to make more robust forecasts. These algorithms increase forecasting

accuracy by considering multiple factors (such as season, time of day, weather, etc.) that affect energy consumption (Breiman, 2001).

For machine learning models to work effectively, energy data needs to be properly prepared. Energy consumption data is usually large and can have different time scales such as hourly, daily, weekly or monthly consumption. These data can be influenced by social, economic, environmental and technical factors. The data preparation process includes the following steps:

- **Data Collection and Aggregation:** In energy consumption forecasting, data sets from different sources (weather, energy prices, population density, etc.) are brought together.
- **Feature Selection and Engineering:** The main variables affecting energy consumption are identified and new features are created to improve forecast accuracy (e.g., holidays, energy price fluctuations, etc.).
- **Data Cleaning:** Identifying and correcting missing or erroneous data, as well as performing outlier analysis.
- **Data Scaling:** Data scaling, especially for deep learning algorithms, enables the model to learn more stably.

The performance of energy forecasting models is evaluated using various successful metrics. These metrics are used to measure the accuracy, reliability and generalizability of the model. The main evaluation metrics are:

- **Mean Absolute Error (MAE):** It is the average of the absolute differences between the predicted values and the actual values.
- **Mean Square Error (MSE):** It is the mean of the squared errors and gives more weight to large errors.
- **R-Square (R^2) and Weighted Accuracy Metrics:** Used to analyze the model's predictive accuracy more comprehensively.

Machine learning-based energy forecasting models can help make energy management more sustainable and efficient. Accurate forecasts enable the optimization of energy production and distribution, reducing energy costs, avoiding unnecessary energy waste, and reducing carbon emissions, ultimately contributing significantly towards sustainable development goals in the energy sector (Gellings & Parmenter, 2016). In addition, it is possible to achieve gains beyond forecasting energy demand through machine learning. With this technology, it is also possible to gain benefits in various areas of energy management, such as managing the supply-demand balance in energy, optimizing energy distribution through smart grids, and supporting renewable energy integration. For example, it is also possible to make grid operations more flexible by forecasting energy from variable renewable sources such as wind and solar energy (Solyali, 2020).

1.1.3. Studies Examining Machine Learning in Energy Consumption Forecasting

Energy consumption forecasting is critical for energy management and optimization. Machine learning can make high accuracy predictions by using various models and techniques in this field. In the literature, various machine learning methods used for energy consumption forecasting stand out with their high accuracy rates. Some of the examples of these studies are as follows; Berriel et al. (2017) proposed a system that uses deep learning techniques to predict monthly energy consumption. Deep Fully Connected, Convolutional and Long Short-Term Memory Neural Networks, which are deep learning models, are examined and validated with real customer data.

Dan and Phuc (2018) developed machine learning models to predict energy loads based on the characteristics of building design. The study emphasizes the potential of buildings to reduce energy

consumption and environmental impacts. It is stated that the model developed within the scope of the study can be used to improve energy efficiency and promote sustainable building designs. The researchers emphasize that thanks to these approaches, both reducing energy costs and reducing carbon footprint can have significant impacts when evaluated on a global scale.

Khan et al. (2020) proposed a hybrid energy forecasting model using machine learning models such as extreme gradient boosting, categorical boosting and random forest. The model was tested using hourly energy consumption data of South Korea and achieved high accuracy with an R^2 value of 0.9212. Ahmad et al. (2018) focused on Binary Decision Tree, Compact Regression Gaussian Process, Stepwise Gaussian Processes Regression and Generalized Linear Regression Model, which are machine learning models for the purpose of energy consumption estimation of buildings, and made short, medium and long-term estimations. In the study, the machine learning models used in the study were compared in order to increase the estimation accuracy. Mawson and Hughes (2020) compared “feed forward” and “recurrent”, which are deep neural network models, for the purpose of estimating energy consumption in production facilities. They used simulation techniques to increase model accuracy. As a result of the research, they emphasized that machine learning technology can provide functional results in energy consumption estimation.

In the study conducted by Milicevic and Marinovic (2024), machine learning models were used in the production estimation of renewable resources, especially solar energy, and the amount of production that could occur in the future was tried to be estimated based on daily historical data and meteorological expectations, and the obtained data revealed that machine learning was successful. These models can analyze the impact of climate factors on forecasting, and artificial neural networks can achieve over 97% accuracy in this area.

Studies in the literature clearly demonstrate how machine learning techniques are used in energy consumption forecasting and how these forecasts contribute to energy management strategies. Machine learning models have become an important tool for improving energy efficiency thanks to their ability to predict energy consumption with high accuracy. These techniques enable more effective implementation of energy management and resource optimization strategies by predicting potential changes in energy consumption. In this way, energy costs are reduced, resources are used more efficiently, and environmental impacts are minimized.

This study makes a significant contribution to literature by providing a comprehensive comparison of various machine learning models for energy consumption forecasting. Unlike other studies, instead of focusing on deep learning techniques and optimization methods, it compares the raw performance of basic machine learning models. It also provides a broader perspective on energy management by addressing the usefulness and interpretability of the models in practical applications

2. Material

The dataset used in the research was obtained from the UCI data repository, an open skiing platform. The dataset (Sathishkumar et al., 2023) provides comprehensive information for energy consumption analysis. In this dataset, the energy consumption data (Usage_kWh) of an industrial manufacturing process was measured every 15 minutes between January 1, 2018, and December 31, 2018, and recorded as time series data. This data set, which is recorded in very short periods, provides an opportunity to analyze energy consumption in the industrial sector in depth. The high resolution of energy consumption data makes time series analysis more meaningful and provides a great advantage in identifying patterns and anomalies in energy consumption and in formulating energy efficiency strategies. Moreover, additional data such as reactive power, carbon emissions and power factors help to examine in detail the various factors affecting energy consumption and enable more effective

optimization of energy management strategies. The change in electricity usage over time for the dataset used in the study is graphically shown in Figure 1.

Figure 1

Electricity Usage Over Time

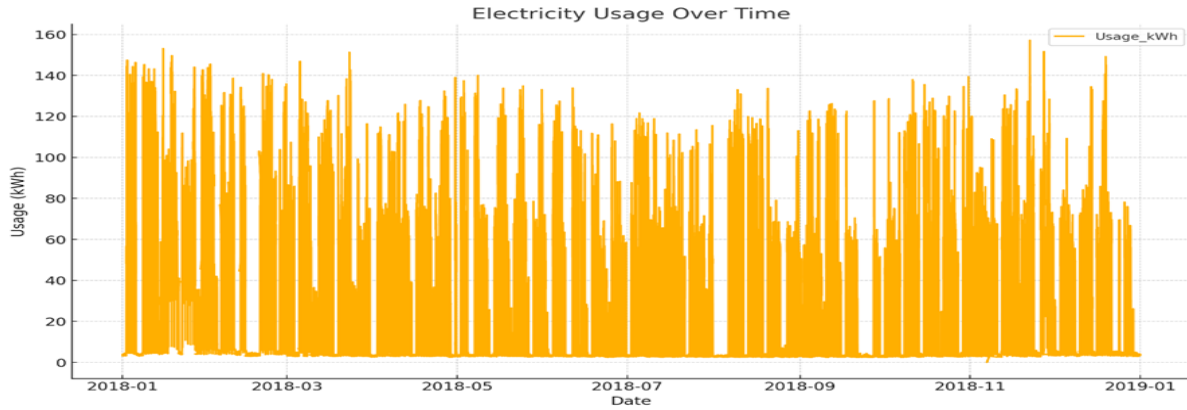


Table 1 shows the attributes and types of the dataset used in the study. The attributes in the dataset consist of both categorical and numeric (continuous and integer) variables. Categorical variables are date attribute which contains date and time information, WeekStatus which indicates weekday or weekend distinction, Day_of_week which indicates the day of the week and Load_Type which indicates energy load types. Usage_kWh, Lagging_Current_Reactive, Power_kVarh, Leading_Current_Reactive_Power_kVarh, CO2 (tCO2), Lagging_Current_Power_Factor and Leading_Current_Power_Factor are continuous variables. They are used to analyze energy consumption and quality. The NSM, which indicates the second of the day, is a fully numeric variable and is important in time series analysis. This diversity offers a wide range of analyses to analyze the energy consumption patterns of the dataset, environmental impacts and efficiency of electricity systems.

Table 1

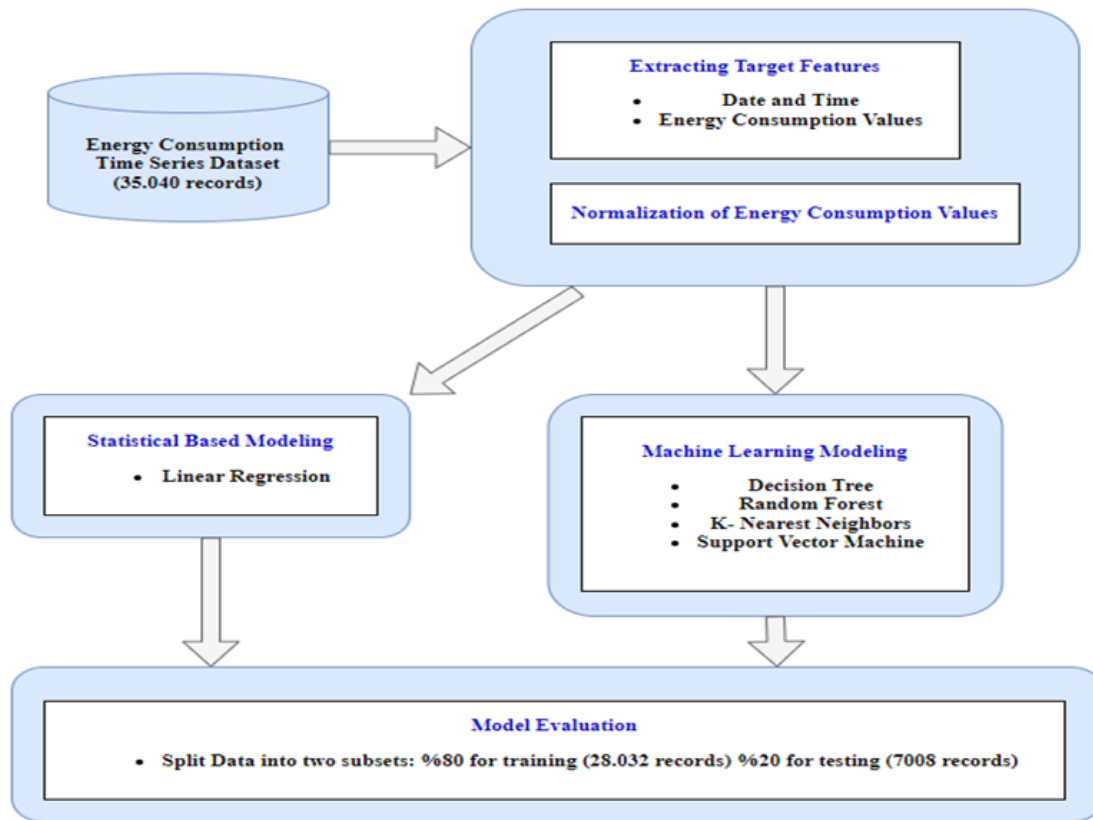
Data Attributes and Types

Attributes	Types
date	Categorical
Usage_kWh	Continuous
Lagging_Current_Reactive.Power_kVarh	Continuous
Leading_Current_Reactive_Power_kVarh	Continuous
CO2 (tCO2)	Continuous
Lagging_Current_Power_Factor	Continuous
Leading_Current_Power_Factor	Continuous
NSM	Integer
WeekStatus	Categorical
Day_of_week	Categorical
Load_Type	Categorical

3. Modeling Methodology

As shown in Figure 2, the modeling process of this research consists of three stages: data preprocessing, model creation, and model evaluation.

Figure 2
Modeling Process



In the first stage of data preprocessing, feature extraction and data normalization are the two steps to be performed. The feature extraction step is the process of selecting two variables from the original dataset. The selected attributes in the dataset used in this study are date-time and energy consumption in steel production. The data normalization step is performed to bring the selected features to a common scale in cases where they may be on different scales. Missing data was imputed, and outliers were identified and handled appropriately. It was checked whether the data set was balanced. This is important for the model to provide more reliable results. The cleaned and balanced data set was divided into two parts: training and testing. 80% of the data set was used for training the models, while 20% of the data set was used for testing to evaluate the performance of the models.

In the second phase of this research, the model development process was studied. In this stage, two different types of modeling algorithms were used: statistical methods and machine learning techniques. Linear regression used for statistical methods was the basis for the performance comparison of the prediction models used in this study.

Linear regression is the first type of regression method usually encountered when talking about prediction through a model. Linear regression refers to the simplest relationship, which is a straight-line relationship between the x variables and the dependent variable y. The main advantages of this approach are its simplicity and universality. It also provides an adequate but easy to understand explanation in most cases (Hastie et al., 2001).

In the study of machine learning modeling, decision tree, random forest, K nearest neighbor and support vector machine methods, which are widely used in the literature, were used. Decision tree is a class used for classification and prediction in machine learning. It involves dividing the data into subsets that are internally more homogeneous than the entire data set. A decision is made about a specific feature of the data at each node. Due to this decision, the data is divided into two or more groups. This process is repeated for all data points. Decision trees can perform extremely well in high-resolution data sets (Krahwinkler et al., 2011). Random forest, an ensemble learning method, is formed by combining multiple decision trees. This method is based on the principle of training each tree independently and averaging the results. Unlike decision trees, this method reduces the problem of over-learning and provides relatively higher accuracy compared to decision trees (Mathur & Badone, 2019). The K-nearest neighbor algorithm, which is used in regression and classification problems, looks at the nearest k neighbors, which is an important parameter that determines the performance of the algorithm, to determine the class of a new data point. The K-nearest neighbor algorithm, which can be computationally costly in large data sets, also appears as a simple and effective method (Sathe & Aggarwal, 2019). Support vector machine, a powerful algorithm that creates a hyperplane to classify data, aims to find the widest margin separating two classes. It does this by creating a line or plane that provides the largest distance between data points. Support vector machine can also be extended using kernel functions for nonlinear classifications (Jahangiri & Rakha, 2015).

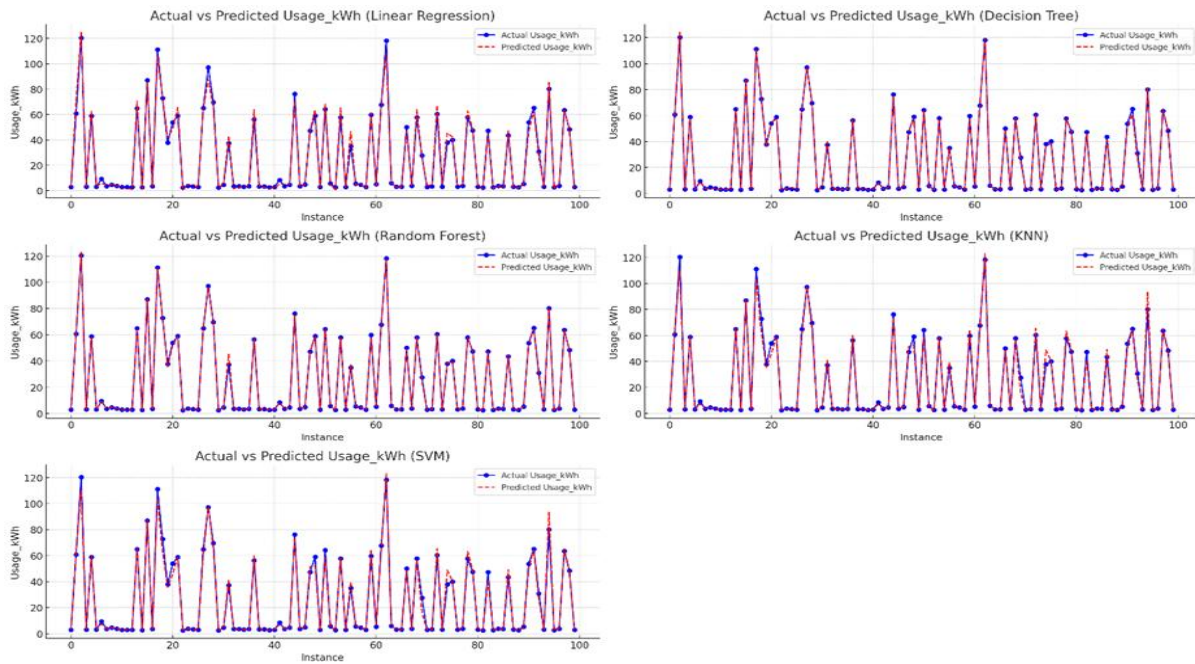
Each of these methods has different advantages and disadvantages for different data sets and problems. For this reason, it is important to try more than one method and compare their performance when working on machine learning problems.

This research was conducted in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The data used in the study were obtained from the UCI Machine Learning Repository, an open-access source. Since the dataset does not contain any personal or private information, no ethics committee approval was required. Throughout the research process, accuracy, transparency, and impartiality of the data were strictly observed, and the findings were reported within the framework of academic integrity. Furthermore, no conflict of interest exists in this study, and all procedures were carried out in compliance with ethical standards.

3.1. Performance Results of Models

The features in the dataset were used to estimate and classify energy consumption. Energy consumption was used as the target variable, lagging and leading current reactive power, CO2 emissions, power factors, time and load type information were used as independent variables. Python Anaconda 3.12 was used as the interpreter in coding all algorithms. In the architectural implementation phase, various libraries were used to optimize the data analysis and visualization processes. In particular, Scikit played an important role in creating and evaluating machine learning models. Matplotlib and Seaborn were used in visualizing the data, while Numpy and Pandas libraries were effective in data manipulation and analysis. All these libraries were critical in increasing the accuracy and efficiency of the results.

In the statistical and machine learning analyses performed on the dataset used in this study, the specified coding interpreter and libraries were used. The graphics created to visualize the actual and estimated values obtained after the training processes are presented in Figure 3.

Figure 3*Actual and Predicted Value Graphs of the Models*

In Figure 3 above, the blue stripe shows the actual energy consumption values, while the values shown with the red dashed stripe represent the estimated energy consumption values. When the mentioned values are examined, it is seen that there is a clear similarity between the actual consumption values and the estimated consumption values in the context of Linear regression, decision tree, random forest, k-nearest neighbor and support vector machine parameters. These obtained data reveal the potential of machine learning to be used as an effective tool for predicting the amount of energy needed in the steel industry and, moreover, in many different sectors with energy requirements, and thus for calculating activity costs accurately.

In order to compare the performances of different types of machine learning algorithms used in the study, 4 different evaluation criteria were used: R-squared (R^2), root mean square error (RMSE), mean absolute error (MAE) and mean absolute percentage error (MAPE). RMSE and MAE criteria were used to measure the difference between the real values and the values predicted by the models. The lower the values of these criteria, the better the performance. The R^2 criterion indicates the extent to which the data fits the regression model. The high value of R^2 indicates that the model used is that good. The MAPE criterion expresses the percentage of deviation of the predicted values from the real value. Low deviation values indicate high performance. The performance findings of the models used in the study are given in Table 2.

Table 2*Performance Findings of the Models Used*

Model	R^2	RMSE	MAE	MAPE
Linear Regression	0.9843	4.220	2.596	19.339%
Decision Tree	0.9981	1.467	0.570	2.005%
Random Forest	0.9989	1.095	0.370	1.434%
K-Nearest Neighbors	0.9384	8.368	4.144	21.019%

When the findings in the table are examined, it is seen that the model with the best performance among the models used in the study is Random Forest, which has a very high accuracy rate with values of $R^2=0.9989$, RMSE=1.095, MAE=0.370 and MAPE=1.434%.

4. Conclusion, Discussion, and Recommendations

This study provides a comprehensive analysis comparing various machine learning models for the steel industry to estimate energy consumption. The research findings reveal the variety of methods used in energy consumption estimation and that each method has its own advantages and disadvantages. The findings show that machine learning tools can play an important role not only in energy consumption estimation but also in long-term cost optimization strategies of enterprises. One of the main findings of the study is that the Random Forest model shows superior performance compared to other machine learning models with the obtained $R^2=0.9989$ value. This finding shows that the Random Forest model can be an effective tool in energy efficiency studies and has the potential to provide reliable estimates for energy management and optimization.

The performance of machine learning models used to estimate energy consumption depends on many factors such as the structure of the model, the characteristics of the dataset, and the nature of the estimated parameters. For example, in the study conducted by Sathishkumar et al. (2020), it was determined that the Random Forest model performed lower than other traditional algorithms in energy consumption estimation. In this study, the Random Forest model had the highest accuracy rate with $R^2 = 0.9989$. This finding is remarkable in terms of revealing the importance of correct model selection, dataset characteristics, and model parameters in energy consumption estimation.

The literature review in the field of energy efficiency and sustainability shows that the machine learning models used in this study are consistent with the findings in the literature in terms of increasing energy estimation accuracy. For example, studies by Ahmad and Chen (2020) and Bahij et al. (2019) support that algorithms such as Random Forest and support vector machines provide superior performance in industrial energy consumption estimation. Similarly, the study by Milicevic and Marinovic (2024) achieved an accuracy rate of over 97% in solar energy production estimations using artificial neural networks and revealed that these models are also reliable in the field of renewable energy. It can be stated that the models that demonstrate a similar success in this study have the competence to create a sustainable infrastructure for energy efficiency.

The contribution of this study in terms of energy management is especially important when evaluated in the context of effective management of energy costs, energy saving and reducing environmental impact. The high accuracy of energy consumption estimates provides businesses with the opportunity to plan their energy consumption in advance and optimize their energy costs, thus allowing them to gain competitive advantage. Estimating energy consumption in energy-intensive sectors not only provides economic gain but also contributes to more efficient use of resources. In this context, as emphasized in the studies of Gellings and Parmenter (2016), it should be emphasized that energy demand management with machine learning has a great potential in terms of making more precise estimates in the future and ensuring the balance of energy supply and demand.

In addition, this research provides important results for the expansion of machine learning applications aimed at increasing energy efficiency in the industrial sector. The findings obtained in the study show how data analytics and machine learning technologies can play an effective role not only in predicting energy consumption but also in achieving environmental sustainability goals of energy management strategies. In particular, it is possible for businesses to fulfill their environmental responsibilities by reducing carbon emissions while controlling energy costs. Machine learning models

that support strategic applications for the integration of renewable energy sources contribute to increasing environmental sustainability in the energy sector (Devaraj et al., 2021). In this context, it is very important to revise public policies in terms of benefiting from these technologies with an understanding beyond economic concerns, in order to ensure faster progress in terms of increasing efficiency and sustainable resource use.

The original contribution of this study does not lie in proposing a new model, but rather in systematically comparing existing machine learning algorithms on the same dataset to reveal, both qualitatively and quantitatively, which model performs better under which conditions in the context of energy consumption forecasting. While most of the existing literature tends to focus on the performance of a single model, this study: Utilizes high-resolution time series data based on real production processes, Applies multiple algorithms (LR, DT, RF, KNN, SVM) on the same dataset and compares all models using consistent evaluation metrics (R^2 , RMSE, MAE, MAPE).

Thus, our study provides a clear benchmarking of different models in terms of their suitability for various decision-making scenarios. This represents a valuable contribution to the literature by offering practical guidance for model selection in energy management strategies. Moreover, the particularly high accuracy achieved by the Random Forest algorithm ($R^2=0.9989$) empirically supports its applicability in energy-intensive industries for practical forecasting purposes.

Future studies should aim to conduct more comprehensive analyses and comparisons to further improve the performance of machine learning models used in energy consumption estimation and optimize energy management strategies. In particular, studies to increase the interpretability of deep learning techniques and other advanced models can enable these models to be used more effectively in energy management applications. In this context, research on both basic machine learning models and deep learning techniques is extremely important in terms of their contribution to energy efficiency studies.

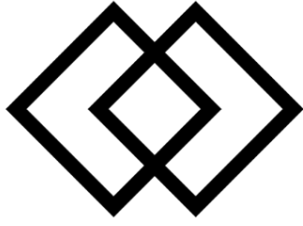
5. References

- Ahmad, T., Chen, H., Huang, R., Yabin, G., Wang, J., Shair, J., ... & Kazim, M. (2018). Supervised based machine learning models for short, medium and long-term energy prediction in distinct building environment. *Energy*, 158, 17-32. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2018.05.169>
- Ahmad, T., & Chen, H. (2020). A review on machine learning forecasting growth trends and their real-time applications in different energy systems. *Sustainable Cities and Society*, 54, 102010. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2019.102010>
- Bahij, M., Cherkaoui, M., & Labbadi, M. (2019). Energy consumption forecasting in industrial sector using machine learning approaches. *Innovation in Information Systems and Technologies to Support Learning Research (Conference paper)*, 155-164. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36778-7_17
- Berriel, R., Lopes, A., Rodrigues, A., Varejão, F., & Oliveira-Santos, T. (2017). Monthly energy consumption forecast: A deep learning approach. *2017 International Joint Conference on Neural Networks (IJCNN)*, 4283-4290. <https://doi.org/10.1109/IJCNN.2017.7966398>
- Breiman, L. (2001). Random forests. *Machine learning*, 45, 5-32. <https://doi.org/10.1023/A:1010933404324>
- Chahbi, I., Rabah, N., & Tekaya, I. (2022). Towards an efficient and interpretable machine learning approach for energy prediction in industrial buildings: A case study in the steel industry. *2022*

- IEEE/ACS 19th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/AICCSA56895.2022.10017816>
- Dan, T., & Phuc, P. (2018). Application of machine learning in forecasting energy usage of building design. *2018 4th International Conference on Green Technology and Sustainable Development (GTSD)*, 53-59. <https://doi.org/10.1109/GTSD.2018.8595595>
- Devaraj, J., Madurai Elavarasan, R., Shafiullah, G. M., Jamal, T., & Khan, I. (2021). A holistic review on energy forecasting using big data and deep learning models. *International journal of energy research*, 45(9), 13489-13530. <https://doi.org/10.1002/er.6679>
- Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2022). *Türkiye ulusal enerji planı 2022*. https://enerji.gov.tr/Media/Dizin/EIGM/tr/Raporlar/TUEP/T%C3%BCrkiye_Ulusal_Enerji_Plan%C4%B1.pdf (Access Date: 08.09.2024).
- Feng, C., & Zhang, J. (2020). Assessment of aggregation strategies for machine-learning based short-term load forecasting. *Electric Power Systems Research*, 184, 106304. <https://doi.org/10.1016/j.epsr.2020.106304>
- Gellings, C. W. (2020). *The smart grid: Enabling energy efficiency and demand response*. River Publishers. <https://doi.org/10.1201/9781003151524>
- Gellings, C. W., & Parmenter, K. E. (2016). Demand-side management. In *Energy management and conservation Handbook*, 399-420. CRC. <https://doi.org/10.1201/9781315374178-20>
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Regularization for deep learning. *Deep learning*, 216-261. https://mnassar.github.io/deeplearninghandbook/slides/07_regularization.pdf (Access Date: 23.08.2024).
- Hastie, T., Friedman, J., & Tibshirani, R. (2001). Linear methods for regression. In: *The elements of statistical learning*. Springer Series in Statistics. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-21606-5_3
- Hochreiter, S. (1997). Long short-term memory. *Neural Computation MIT-Press*. <https://doi.org/10.1162/neco.1997.9.8.1735>
- Hyndman, R. J. (2018). *Forecasting: principles and practice*. OTexts. Monash University, Australia,
- IEA, 2023 - International Energy Agency (2023). *World Energy Outlook 2023*. International Energy Agency. <https://www.iea.org/reports/world-energy-outlook-2023> (Access Date: 10.09.2024).
- IEA, 2021 - International Energy Agency, (2021). *Global Energy Review 2021*. https://www.iea.org/reports/global-energy-review-2021?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter_axiosgenerate&stream=top (Access Date: 04.09.2024).
- Jahangiri, A., & Rakha, H. (2015). Applying machine learning techniques to transportation mode recognition using mobile phone sensor data. *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*, 16, 2406-2417. <https://doi.org/10.1109/TITS.2015.2405759>
- Khan, P., Byun, Y., Lee, S., & Park, N. (2020). Machine learning based hybrid system for imputation and efficient energy demand forecasting. *Energies*, 13(11), 2681. <https://doi.org/10.3390/en13112681>

- Kong, W., Dong, Z. Y., Jia, Y., Hill, D. J., Xu, Y., & Zhang, Y. (2017). Short-term residential load forecasting based on LSTM recurrent neural network. *IEEE transactions on smart grid*, 10(1), 841-851. <https://doi.org/10.1109/TSG.2017.2753802>
- Krahwinkel, P., Roßmann, J., & Sondermann, B. (2011). Support vector machine based decision tree for very high resolution multispectral forest mapping. *2011 IEEE International Geoscience and Remote Sensing Symposium*, 43-46. <https://doi.org/10.1109/IGARSS.2011.6048893>
- Kushwaha, N., & Wao, A. (2023). Energy consumption prediction by using machine learning. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 5(6), 1-12. <https://pdfs.semanticscholar.org/dd9e/5db5ca2529fe92a46c53cb7082ceba01f0d2.pdf>
- Makridou, G., Andriosopoulos, K., Doumpos, M., & Zopounidis, C. (2016). Measuring the efficiency of energy-intensive industries across European countries. *Energy Policy*, 88, 573-583. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2015.06.042>
- Mathur, S., & Badone, A. (2019). A methodological study and analysis of machine learning algorithms. *International Journal of Advanced Technology and Engineering Exploration*, 6(51), 45-9. <https://doi.org/10.19101/IJATEE.2019.650020>
- Mawson, V. J., & Hughes, B. R. (2020). Deep learning techniques for energy forecasting and condition monitoring in the manufacturing sector. *Energy and Buildings*, 217, 109966. <https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2020.109966>
- Milićević, M. M., & Marinović, B. R. (2024). Machine learning methods in forecasting solar photovoltaic energy production. *Thermal Science*, 28(1 Part B), 479-488. <https://doi.org/10.2298/TSCI230402150M>
- Sathe, S., & Aggarwal, C. (2019). Nearest neighbor classifiers versus random forests and support vector machines. *2019 IEEE International Conference on Data Mining (ICDM)*, 1300-1305. <https://doi.org/10.1109/ICDM.2019.00164>
- Sathishkumar, V. E., Lim, J., Lee, M., Cho, K., Park, J., Shin, C., & Cho, Y. (2020). Industry energy consumption prediction using data mining techniques. *International Journal of Energy, Information and Communications*, 11(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.21742/ijeic.2020.11.1.02>
- Sathishkumar, V. E., Changsun, S., & Yongyun, C. (2023). *Steel industry energy consumption*. UCI Machine Learning Repository. <https://archive.ics.uci.edu/datasets>
- Solyali, D. (2020). A comparative analysis of machine learning approaches for short-/long-term electricity load forecasting in Cyprus. *Sustainability*, 12(9), 3612. <https://doi.org/10.3390/su12093612>
- Taylor, S. J., & Letham, B. (2018). Forecasting at scale. *The American Statistician*, 72(1), 37-45. <https://doi.org/10.1080/00031305.2017.1380080>
- Topcuoglu, E., Oktaysoy, O., Kaygin, E., Kosa, G., Uygungil-Erdogan, S., Kobanoglu, M. S., & Turan-Torun, B. (2024). The potential of the society 5.0 strategy to be a solution to the political and structural problems of countries: The case of Türkiye. *Sustainability*, 16(22), 9825. <https://doi.org/10.3390/su16229825>
- UN, 2023 – United Nations Environment Programme – 2023. <https://www.unep.org/resources/global-environment-outlook-6> (Access Date: 10.09.2024).

- Vianna, V., Celeste, W., & Freitas, R. (2019). Energy efficiency in the context of Industry 4.0. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(12), 1-16. <https://doi.org/10.22161/ijaers.612.1>
- Wang, H., Lei, Z., Zhang, X., Zhou, B., & Peng, J. (2019). A review of deep learning for renewable energy forecasting. *Energy Conversion and Management*. 198, 111799. <https://doi.org/10.1016/j.enconman.2019.111799>
- Yenikaya, M. A., Kerse, G., & Oktaysoy, O. (2024). Artificial intelligence in the healthcare sector: comparison of deep learning networks using chest X-ray images. *Frontiers in Public Health*, 12, 1386110. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1386110>
- Zhang, L., Wen, J., Li, Y., Chen, J., Ye, Y., Fu, Y., & Livingood, W. (2021). A review of machine learning in building load prediction. *Applied Energy*, 285, 116452. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.116452>
- Zengin, Y., Naktiyok, S., Kaygı, E., Kavak, O., & Topçuoğlu, E. (2021). An investigation upon industry 4.0 and society 5.0 within the context of sustainable development goals. *Sustainability*, 13(5), 2682. <https://doi.org/10.3390/su13052682>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 27.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 21.06.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 25.06.2025
Yayına Kabul Tarihi: 05.08.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

YOUTUBE'UN ÇOCUKLARIN DEĞER YÖNELİMLERİNE ETKİSİ: İZLEME SÜRESİ VE MUHAFAZAKÂRLIK¹

S. Halid ÖZGÜR*, Ahmet ESKİCUMALI**

Öz

Dijitalleşen dünyada çocukların sosyal medya ile etkileşimi, onların değer yönelimleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, dünyanın en popüler sosyal medya video platformu YouTube'un, çocukların evrensel ve kültürel değer yönelimleri üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Araştırmada, nicel yöntemler arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, ortaokullarda eğitim gören 571 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çocukların değer yönelimlerini ölçmek için Schwartz'ın PVQ-RR ölçeği uygulanmış ve elde edilen veri seti SPSS ile analiz edilerek YouTube izleme süreleri ile değer yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular arasında günlük YouTube izleme süresi arttıkça muhafazakârlık üst düzey değerine olan yönelimin azaldığı bulunmuştur. Bununla birlikte İyilikseverlik, alçakgönüllülük ve itibar değerlerine olan yönelimler de YouTube izleme süresi arttıkça azalmaktadır. Evrenselcilik değerine verilen önem ise izleme süresi arttıkça artmaktadır. Algoritmanın önerdiği YouTube içeriklerinin sürekli izlenmesi, çocukların değer sistemlerinde muhafazakarlık değerini zayıflatırken, evrenselcilik değerini güçlendirmektedir. Bu durum, uzun vadede kültürel ve geleneksel değerleri zayıflatma riskini de beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak YouTube içeriklerinin çocukların sosyal gerçeklik algılarını şekillendirdiği ve geleneksel aile, dini ve kültürel değerlerle çatışabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, YouTube içeriklerinin çocukların değer yönelimleri üzerinde hafif ama yaygın etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Özellikle izleme süresi arttıkça azalmakta olan muhafazakârlık değer yönelimi, sosyal medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini göstermektedir. Araştırma sonucunda çocuklar için eleştirel düşünme becerilerinin erken yaşta geliştirilmesi, ailelerin/çocukların sosyal medya kullanımını denetlemesi ve içerik seçiminde rehberlik etmesi, medya okuryazarlığının yaygınlaştırılması ve daha etik algoritma politikalarının benimsenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, YouTube, Algoritma, Çocuklar, Değerler.

The Impact of YouTube on Children's Value Orientations: Viewing Duration and Conservatism

Abstract

The interaction of children with social media in an increasingly digitalized world plays a significant role in shaping their value orientations. This study examines the effects of YouTube, the world's most popular video-sharing platform, on children's universal and cultural value orientations. A relational survey model, a quantitative research method, was employed in the study. The sample consisted of 571 eighth-grade students enrolled in middle schools. Schwartz's PVQ-RR scale was utilized to measure the value orientations of children, and the data were analyzed using SPSS to investigate the relationship between YouTube viewing durations and value orientations. The findings indicate that as daily YouTube viewing time increases, the orientation towards the higher-order value of conservation decreases. Similarly, orientations towards values such as benevolence, humility, and social recognition also decline with increased viewing time. In contrast, the importance placed on universalism rises as YouTube consumption grows. Continuous exposure to YouTube's algorithm-driven content appears to weaken children's adherence to conservation values while strengthening their orientation towards universalism. This trend poses a potential long-term risk of undermining cultural and traditional values. The study concludes that YouTube content shapes children's perceptions of social reality and can conflict with traditional

¹ Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, 06.10.2022, Sayı: E-61923333-050.99-175551. Bu çalışmada birinci yazarın hazırlamış olduğu doktora tezinden istifade edilmiştir.

* Öğr. Gör. Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Çevre Koruma Teknolojileri Bölümü, Çevre Koruma ve Kontrol Pr., halidozgur@subu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7942-2027>

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, Yeni Medya ve İletişim Ana Bilim Dalı, ecumali@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3296-9580>

family, religious, and cultural values. The findings suggest that YouTube's influence on children's value orientations is subtle but widespread. In particular, the diminishing emphasis on conservation values with increased viewing time highlights the adverse impacts of social media on children. Recommendations include developing critical thinking skills at an early age, monitoring and guiding children's social media use by parents, promoting media literacy, and advocating for more ethical algorithmic policies.

Keywords: Social media, YouTube, Algorithm, Children, Values.

1. Giriş

Sosyal medya platformları arasında video izleme amacıyla dünyanın en çok ziyaret edilen sitesi YouTube, özellikle çocuklar arasında en popüler hale gelmiştir (Chaudron vd., 2018). YouTube'un çocuklar için bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğini öne süren Veloso da Silva ve arkadaşlarının (2024) araştırması gibi ekran süresinin çocukların zihinsel ve duygusal gelişimi üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabileceğini gösteren (Hale & Guan, 2015) çalışmalar da söz konusudur. YouTube algoritmasının çocukları şiddet, tüketim kültürü ve zararlı içeriklere maruz bırakma riski taşıdığı (Papadamou vd., 2020), ebeveyn kontrolü ve medya okuryazarlığı becerilerinin yetersiz olmasının ise çocukların YouTube'da geçirdiği zamanın olumsuz etkilerini artırdığı (Nikken & Schols, 2015) görülmektedir. Kardefelt-Winther (2017) de YouTube'un çocukların dikkat sürelerinde azalmaya, aşırı medya bağımlılığına ve akademik performans düşüşüne yol açabileceğini belirtmektedir. Öte yandan YouTube'un eğitici içerikler sayesinde dil öğrenimi, yaratıcılık ve sosyal becerileri geliştirebileceği (Bond, 2014), ekran süresinin gençler üzerindeki olası zararlı etkisinin oldukça küçük olduğunu öne süren (Przybylski & Weinstein, 2017) çalışmalar yer almaktadır. YouTube'un çocuklar üzerindeki etkisi hem fırsatlar hem de riskler barındırmaktadır. Bu nedenle, YouTube kullanımının çocuklar üzerindeki etkilerine dair daha kapsamlı ve eleştirel araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Dijital platformlar içerisinde popüler olan YouTube gibi video paylaşım siteleri, kullanıcıların dikkatini ekranda tutmak ve zamanlarının çoğunu sosyal medyada geçirmeleri için çok gelişmiş algoritmalar kullanmaktadır (Fuchs, 2021; Lanier, 2018). Algoritmaların en kritik yönü kişiselleştirilmiş içerik öneri sistemleridir. Ancak bu algoritmaların çocuklar üzerindeki olası olumsuz etkileri eleştirilmektedir. Algoritmaların önerdiği içeriklere maruz kalmanın oluşturacağı etkilerden birisi ise, çocukların evrensel ve kültürel değerler açısından gerçek yaşam ile dijital ortamlarda sunulanlar yaşam arasında bir ayrışma oluşturması ve uzun vadede ise davranışsal değişimlere yol açabilmesidir. YouTube'un video içeriğinin sunumunda sistematik 'ırk ve cinsiyet ayrımcılığı' olduğu (Bridle, 2023) araştırmalarla ortaya konulmuştur. YouTube'un öneri sistemi, kullanıcıların önceki izleme alışkanlıklarını analiz ederek benzer içerikleri önermektedir (Pariser, 2011).

Dikkat ekonomisi bağlamında değerlendirildiğinde YouTube, çocukların dikkat süresini maksimuma çıkarmak için hızlı ve kısa süreli içerikleri teşvik etmektedir. YouTube gibi platformlar kullanıcıların dikkatini çekmeye yönelik teknikler geliştirmektedir (White, 2024). Statista'nın (Ceci, 2024) 2017-2023 gelir raporuna göre YouTube her yıl sürekli olarak kazancını artırmaktadır. Kaybedenler ise zamanlarını ve dikkatlerini ekran başında geçiren çocuklar ve gençler olmaktadır. Carr (2020), dijital medyanın genç nesillerde dikkat sürelerini azalttığını ve eğitim performansı üzerinde de olumsuz etkiler yarattığını belirtmektedir. YouTube'un bu stratejisi, sadece eğlence amaçlı kullanımı artırmakla kalmamakta, ayrıca bilişsel ve sosyal gelişmelerini de dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Zuboff, 2019). İzleme süresini artırabilmek için kullanıcıların psikolojik zayıflıklarından yararlanarak otomatik oynatma vb. teknikler kullanılmaktadır (Lukoff vd., 2021). Dikkat ekonomisi, sosyal medya şirketlerinin dikkatleri toplayarak ve kullanıcıları üçüncü taraf reklamcılara satma amacıyla rekabet ettiği bir ortamdır. Stjernfelt ve Lauritzen'e (2019) göre de sosyal medya şirketleri kullanıcılar üzerinde bağımlılık oluşturacak algoritma desenleri geliştirmektedirler.

Örmen ve Gregersen (2022), sosyal medya platformlarının -özellikle YouTube'un- içerikleri, izleyicileri ve üretici emeğini ticari bir meta haline getirdiğini ileri sürmektedir. YouTube'un dikkat ekonomisi stratejileri karşısında algoritmaların şeffaflığının artırılması ve ebeveynlerin çocukların medya kullanımını denetlemesi önemlidir (Marsh, 2021). Ayrıca, platformların çocuk dostu içerik stratejilerine ağırlık vermeleri, çocukların sağlıklı değer algısı geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Carr, 2020). Ancak uzun yıllara dayanan hakemli araştırmalar, YouTube ve diğer platformların algoritmalarının, kullanıcıların herhangi bir arama yapmadıkları halde onlara sorunlu içerikleri önerdiğini ortaya koymaktadır (Matias, 2023). Bunun bir kanıtı olarak NBC News'in (Tolentino, 2024) haberinde yer alan Tech Transparency Project'in yaptığı araştırmanın sonucuna göre; YouTube'un algoritması, video oyunlarına ilgi duyan erkek çocuklarını okul saldırılarının olduğu sahneler, silahların nasıl kullanılacağı ve değiştirileceğine dair talimatlara yönlendirdiği bulunmuştur.

TÜİK (2024) raporuna göre 22 milyon 206 bin çocuk nüfusa sahip Türkiye'nin toplam nüfusunun %26'sını oluşturmaktadır. Bu orana göre Türkiye, Avrupa bölgesindeki ülkeler arasında en çok çocuk nüfusu barındıran ülke olması yönüyle bu araştırmanın çocuklara odaklanmasının önemini ortaya koymaktadır. 19 Avrupa ülkesini kapsayan ve 9-16 yaş arasındaki yaklaşık 25.000 çocukla yapılan araştırmanın (Smahel vd., 2020) sonuç raporunda, çocukların internette harcadıkları süre ortalama olarak günde 2 saat 47 dk. olarak belirtilmiştir. Avrupa'daki birçok ülkede de çocukların %65'inin her gün rutin olarak video izlediği bulgular arasındadır.

Dünya çapında 16-24 yaş aralığı gençlere bakıldığında, sosyal medya kullanım amaçları "Arkadaşlar ve aile ile etkileşim kurmak" (%47,5), "Boş zamanlarını doldurmak" (%43,9), "İçerik bulmak (ör. videolar)" (%34,5) ve "Trend olan konuları görmek" (%32,3) olarak bulunmuştur (WeAreSocial, 2024). Araştırma sonuçlarında her üç gençten birisinin sosyal medyayı "trend olan konuları görme" amacıyla kullandığını belirtmesi dikkat çekicidir. YouTube şirketinin Kültür ve Trendler biriminin yöneticisi Alloca (2011), TED konuşmasında tüm videolar içerisinden sadece çok az bir yüzdesinin yayıldığını, defalarca izlendiğini ve sonucunda da kültürel bir an haline geldiğini söylemektedir. Trendler sosyal medya platformlarının algoritmaları tarafından dikkat ekonomisi çerçevesinde kâr odaklı olarak oluşturulmaktadır.

Sosyal medya şirketleri çocuklar ve gençlerin dikkati, zamanları üzerinden kâr elde ederken, çocuklar ve gençler zamanlarını, göz/postür vb. fiziki sağlıklarının yanında, ruhsal durumlarını da etkilemektedir. Amerika'da yapılan araştırmalara göre Twenge (2018), 10. sınıf öğrencileri sosyal medya kullanımı ile ilişkili depresyon olasılığının %50 düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Tüm bu yoğunlaşma ve medya akışı içerisinde -fiziksel ve ruhsal olumsuz etkilere ek olarak- önemine dikkat çekilmek istenilen asıl nokta, bu araştırmanın odağındaki çocukların sosyal medya ve YouTube'a sürekli maruz kalmalarının sonucunda gelecekte oluşacak sosyal gerçeklik algıları ile değer yönelimlerine olan etkilerdir. Çocukluk döneminde öğrenilen değerlerin, zamanla hayat senaryoları şeklinde insanın zihnine yazıldığını belirten Tarhan (2021), insanın yeme/içme/cinsellik vb. gibi doğuştan gelen birkaç eğilim dışında kalan her şeyin "öğrenilmiş davranışlar" olduğunu belirtmektedir. Şerif (1985) psikologlar, sosyologlar ve filozofların alanlarıyla kesişen değer kavramı üzerine, tüm disiplinlerin üzerinde uzlaşabileceği bir tanım oluşturulmasının, değer kuramının gelişimine katkı sağlayabileceğini savunmaktadır.

Bu çalışmada ise son otuz yılda sosyal psikoloji araştırmalarına temel teşkil eden (Demirutku & Sümer, 2010) bir model olan, Schwartz'ın (1992; 1996) değer yaklaşımı tercih edilmiştir. Değerleri, bireyin kendisinin veya sosyal varlıkların yaşamında rehberlik eden, önem dereceleri farklılık gösterebilen ve arzu edilen hedefler şeklinde ifade etmektedirler. Schwartz'ın (1994) bu tanımı içerisinde değerlerin şu özelliklerini de içermektedir: (1) sosyal varlıkların ihtiyaçlarına katkı sağlarlar, (2) eylemlere yön verip duygusal yoğunluk sağlayarak motivasyon kaynağı olurlar, (3) davranışlarını

gerekçelendirilmesi için kullanılan standartları oluştururlar ve (4) hem sosyalleşme süreciyle baskın topluluk değerleri hem de bireyin kendine özgü öğrenme deneyimleri aracılığıyla kazanılırlar. Bu araştırmanın temel aldığı Gerbner'in yetiştirme kuramı, medyanın insanları sürekli olarak etkilediğini ve sonucunda bu etkinin bireylerin dünya görüşlerini şekillendirmekte olduğunu savunmaktadır. Kurama göre, medya içerikleri bireylerin hayatını etkileyerek onların sosyal gerçeklik algısını biçimlendirmektedir. Yetiştirme kuramın üç ana maddede şu şekilde özetlenmiştir: 1. Medya, bireylerin yaşamları üzerinde etkili olur ve medya ile kurulan etkileşim süreklilik arz eder; 2. Medya içerikleri, bireylerin siyasal, kültürel ve sosyal olarak öğrendiklerini güçlendirir, duygusal tepkilerini ve davranışlarını etkiler; 3. Medya, bireylerin dünya görüşünü şekillendirerek gerçeklik algılarını yönlendirir (Gerbner, 1998).

Gerbner (1994) yetiştirme kuramını medya ve değerler bağlamında da ele almakta ve bunu büyük toplulukların uzun zaman dilimleri boyunca benimseyip içselleştirdiği her şeye yapılan en yaygın, politik olarak yönlendirilmiş, sürekli bir kültürel katkı olarak tanımlamaktadır. Yetiştirme araştırmacıları, yaşam ve değerler üzerindeki varsayımların uzun dönemdeki etkilerini araştırmakta ve bu "uzun dönemli etkileri", kısa vadeli etkilerden ayırmaktadırlar. YouTube platformunun adındaki birleşik kelimelerden biri olan "tube" ifadesinin seçilmesi rastlantı değildir (Britannica, 2022). 2023 yılı itibarıyla ABD'da yer alan ana akım büyük televizyon şirketleri, YouTube platformuyla anlaşmalar yaparak platforma katılmış ve YouTube TV abonelikleri de ayrıca satışa sunulmaya başlanmıştır (YouTubeTV, 2023). Televizyonun pasif izleyici modeli yerine, YouTube'un kullanıcıları içerik üreticisi ve etkileşimli yorumlayıcı konumuna getirmesi, yetiştirme kuramının içerik biçimleri ve izleyici alışkanlıkları bağlamında yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Gerbner vd., 2002; Livingstone & Das, 2013; Napoli, 2011).

Sosyal medyada sunulan dünya görüşleri, hikâyeler içinde gizlenmiş değerler olarak özellikle çocuklar tarafından kolayca fark edilememekte ve izledikleri içeriklerdeki figürleri rol model alabilmektedirler. Özellikle YouTube'da öne çıkan bu özellik, bu ortak kültürel normları standartlaştırma, yayma, güçlendirme ve toplumun neredeyse tüm bireyleriyle paylaşabilme kapasitesidir. YouTube'un televizyona kıyasla en büyük farkı ise, kullanıcıların kendi seçtiğini düşündüğü, ancak izlemeye devam etmelerini sağlayan algoritmalar tarafından önerilen içeriklerin varlığıdır (Geyser, 2023). Gerbner ve ekibi "Kültürel Göstergeler" projesi kapsamında yaptıkları uzun araştırmalarla tavan etkisi, anaakımlaştırma (mainstreaming) ve rezonans gibi kavramlar ortaya koymuşlardır (Özer, 2020). Bu kavramlardan "mainstreaming" (yaygın görüş haline getirme), YouTube'un "Trendler" kavramıyla örtüşmektedir.

İnternetin küresel olarak hızla yaygınlaşmaya devam etmesi ve YouTube'un (2023) Amerika'dan başlayarak tüm dünyada televizyon kanallarını da platformun içine almaya başlaması göz önüne alındığında, televizyon için gerçekleştirilen "yetiştirme analizi" yönteminin YouTube mecrasına uyarlanması anlamlı görünmektedir. Gerbner'in (1973) Kültürel Göstergeler paradigması kapsamında kullanılan araştırma stratejilerinden biri olan yetiştirme analizinde, televizyona maruz kalmanın izleyicilerin gerçek dünya algılarına nasıl etki ettiğini incelemek hedeflenmektedir. Yetiştirme analizinin önemli bir özelliği Signorielli ve Morgan'ın (2009) dikkati çektikleri gibi, katılımcılara yöneltilen temel sorularda televizyonun doğrudan belirtilmemesidir. İzleme süresi ile bu sorulara, televizyon kanallarının sürekli tekrarlayan olguları, değerleri ve ideolojileri doğrultusunda yanıt verme eğilimi arasındaki ilişki, televizyon izleyicilerinin sosyal gerçeklik algılarına nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yetiştirme analizinde, izleme süreleri arttıkça televizyon izleyicilerin gerçeklik hakkındaki algılarında değişimler ortaya çıkacağı öngörülmektedir (McQuail & Windahl, 2017). Başka bir deyişle, izleme süresi arttıkça bireylerin dünya hakkında toplumsal olarak kabul edilen "ortak görüş"ten uzaklaşıp, televizyonun oluşturduğu "televizyon gerçekliği"ne daha fazla yaklaştıklarını göstermektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada, sosyal medyanın ve özellikle YouTube'un çocukların değer yönelimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, çocukların ortalama günlük YouTube izleme süreleri ile değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Yöntem olarak nicel araştırma paradigması ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma için, nicel yöntemler arasında bulunan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. (Karasar, 2024), ilişkisel tarama modelini, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlar. Yetiştirme analizi çalışmalarında da yaygın olarak kullanılan anket tekniğiyle yürütülmüştür. Çalışma grubu Schwartz'ın (1992; 1996) yaş aralığı sınırına uygun olarak 13-14 yaş aralığından seçilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 13-14 yaş grubundaki ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma evreni ise, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre ilin tamamında 259 ortaokul bulunmaktadır ve bu okullarda 56.000'i devlet okulları, yaklaşık 5.000'i özel okullarda olmak üzere toplam 61.037 öğrenci eğitim almaktadır. Bu çalışmada, güven düzeyi %95 ve güven aralığı %0,5 ile yapılan örneklem hesaplandığında, evreni temsil etmek için 382 katılımcı ile anket yapılmasının yeterli olduğu belirlenmiştir. Araştırma, küme örnekleme yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır ve öğrencilerin özel ve devlet ortaokullarındaki oranları dikkate alınarak planlanmıştır. Bu doğrultuda, anketlerin %93'ü devlet okullarında, %7'si ise özel ortaokullarda uygulanmıştır. Devlet okulları, rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenirken, özel okul seçimi ise 30 özel okul arasından kolay ulaşılabilirlik esasına göre gerçekleştirilmiştir. Sakarya'nın Serdivan ilçesindeki çevre okullar ve farklı mahallelerdeki dağılım da örneklem tasarımı dikkate alınmıştır.

2.3. Araştırma süreci

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü etik kurul onayı alınmıştır. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün Sakarya Valiliği'ne yaptığı başvurunun onaylanması sonucunda, 2022-2023 yılı güz yarıyılı döneminde belirlenen okullarda araştırmacı tarafından yüz yüze anket uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Tüm saha anket uygulamaları seçilen sınıflarda, öğretmenlerinin nezaretinde ve bizzat araştırmacının kontrolünde uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında değer yönelimlerini ölçmek için Portrait Value Questionnaire-Revised (PVQ-RR) ölçeği tercih edilmiştir. Ölçek kullanım izni Shalom Schwartz'dan e-posta üzerinden görüşülerek yazılı olarak alınmıştır. Anketin ilk iki sayfasında PVQ-RR ölçeğinde yer alan 57 sorudan sonra, demografik ve YouTube kullanımına yönelik toplam 10 soru içeren üçüncü sayfa yer almaktadır. Sıralama önemlidir çünkü, katılımcıların önce PVQ-RR değerler anketini yanıtlamaları istenmiştir. Böylece YouTube izleme ile değerler üzerine bir önyargılarının oluşmaması sağlanmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin Türkçe dili dahil 47 dilde çevirisi ve geçerliliği sağlanmıştır (Schwartz & Cieciuch, 2021). PVQ-RR anketinin değer yönelimlerinin ölçülmesi açısından önemli olan özelliklerinden birisi de katılımcıların değerler ile ilgili olabildikçe gerçeğe yakın değerlendirmelerini almasıdır. Bunun için sorular üçüncü tekil şahıs üzerinden sorulmaktadır. Türkçe'de üçüncü tekil şahıs iki cinsiyet için de aynı olmasından dolayı tek tip anket yeterli olmuştur, üçüncü tekil şahıs ifadelerinin cinsiyete göre değiştiği İngilizce gibi dillerde ise katılımcılara cinsiyete göre ayrı anket formu dağıtılması gerekmektedir. Daha

açık bir ifadeyle, her soruda; ölçülmek istenen ilgili değere sahip olan bir kişiye, katılımcının ne kadar benzediğini altılı likert tipinde derecelendirmesi istenmiştir. Böylece “kendisinde olmasa da, olmasını istediği” şekilde değil, ilgili değere sahip olan bir kişiye (O’na) kendisinin ne derece benzediğini altılı likert tipinde derecelendirmesi istenerek daha gerçekçi sonuçlar yakalanabilmektedir. PVQ-RR ölçeğinin kültürlerarası araştırmalar için uygunluğu da denenmiştir (Sagiv & Schwartz, 2022).

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırması için T testi, üç ve fazlası gruplar arasında karşılaştırma gerektiğinde ise One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca, YouTube izleme süresi ile değerler arasındaki ilişkileri incelemek için anlamlılık düzeylerini $p<0.01$ ve $p<0.05$ kabul ederek Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği ve Sınırlılıklar

Bu çalışmada yazarın hazırlamış olduğu yayınlanmış doktora tezinden istifade edilmiştir. Ve çalışma için Sakarya Üniversitesi’nin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’nun 6 Ekim 2022 tarihli ve E-61923333-050.99-175551 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Çalışmada bilimsel araştırma ve akademik etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Bu araştırma 2022–2023 eğitim öğretim yılında Sakarya’nın Serdivan ilçesi ortaokulları 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerle ve katılımcıların PVQ-RR Değerler Anketi ve Kişisel Bilgi Formu’na verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

3. Bulgular

Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılar için temel karakteristik ve demografik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Cinsiyete Göre Dağılım

	Frekans	%
Kız	179	46,1
Erkek	209	53,9
Toplam	388	100

Analiz için geçerli olan toplam 388 anketin %53,9’unu erkek, %46,1’ini kız katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 2

YouTube Kullanım Amaçları

	Frekans	%
Eğlenmek/vakit geçirmek	309	79,6
Eğitim/ödev vb.	30	7,7
Ürün inceleme/araştırma	32	8,2
Belirtmek istemiyorum	13	3,4
Video yükleme	4	1,0
Toplam	388	100

YouTube’u en çok hangi amaçla kullandıkları yönündeki soruya tek bir seçenek işaretlemeleri istenmiş ve yapılan frekans analizine göre sıralandığında katılımcıların büyük çoğunluğu (%79,6) “eğlenmek/vakit geçirmek” olarak yanıtlamıştır. Kalan %20,4 ‘lük dilimdeki katılımcılar ise %8,2’si ürün inceleme/araştırma, %7,7 ile eğitim/ödev, %3,4’ü belirtmek istemiyorum, %1,0’i video yükleme, şeklinde bulunmuştur. Buradan çocukların YouTube’u öncelikli olarak eğlence için ve boş zaman etkinliği amacıyla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç literatürdeki (SosyalAğHaritası, 2022), (Smahel vd., 2020; Kobak, 2020; Güney, 2020) vb. gibi Türkiye’de ve uluslararası olarak yapılmış birçok çalışma ile örtüşmektedir.

Tablo 3

YouTube’da Kültürel, Ailevi veya Dini Geleneklerine Uymayan İçeriklerle Karşılaşma Durumu

	Frekans	%
Evet	230	59,3
Hayır	158	40,7
Toplam	388	100

Katılımcıların %59,3’ünün YouTube’da ailevi, kültürel veya dini geleneklerine uygun olmayan içeriklerle karşılaştığını, %40,7’sinin ise böyle içeriklerle karşılaşmadığını ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, 13-14 yaş grubundaki çocuklar için YouTube’da bu tür içerikleri fark edebileceklerini göstermektedir. Katılımcıların %79,6 oranında YouTube’u “eğlence” amacıyla kullandığını ifade etmeleri (Tablo 2) göz önüne alınarak yorumlandığında, bu platformda yer alan bu tür içeriklerin eğlenceyle harmanlanarak çocuklara kadar ulaşabildiği sonucuna varılabilir. Bu durum kültürel, ailevi ve dini değerlerin korunması ve sürdürülebilmesi açısından istenilen düzeyde bir hassasiyetin sağlanmadığını işaret etmektedir. Ayrıca, dijital platformlarda çocukların karşılaşabileceği içeriklerin, eğlence odaklı olsa dahi, kültürel ve ahlaki değerlerle örtüşüp örtüşmediğine dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, çocukların dijital medya kullanımında daha dikkatli olunması gerektiğine ve içerik denetimi konusunda ailelerin, eğitimcilerin ve kurumların birlikte çalışmasının önemine işaret etmektedir.

Tablo 4

Ortalama Günlük YouTube İzleme Süresi

	Ort ± SS	Min -Max (Medyan)
Ortalama Günlük YouTube İzleme Süresi (saat)	1,91±0,138	0,20-5 (1,5)

Araştırma için günlük ortalama YouTube izleme süresi çok önemlidir. Ankette, -literatürdeki tipik araştırmalarda olduğu şekilde- belirli saat aralıkları seçenekleri sunulup bir seçeneği işaretlemelerinin istenmesi yerine-, izleme sürelerini kendilerinin tam olarak (saat veya dakika) yazabilecekleri bir boş alan bırakılmıştır. Böylece katılımcıların ortalama izleme sürelerini tam olarak belirtmelerine olanak sağlanmış ve sonucunda daha gerçekçi bir ortalama süre elde edilmesi sağlanmıştır. Katılımcılar ilgili soruya 0,20 ile 5 saat arasında cevaplar vermişlerdir.

Tüm katılımcıların ortalama YouTube izleme süresi ise 1,91 saat olarak bulunmuştur. Bu sonuç Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı’nın YouTube Kullanım Araştırması Araştırması’na (2023) göre ortalama günde 1-2 saat aralığında izleyen kullanıcılar en büyük grubu oluşturmuştur. Öte yandan WeAreSocial’ın (2024) raporuna göre ise Türkiye ortalamasının 2 saat 54 dk olduğu belirtilmiştir.

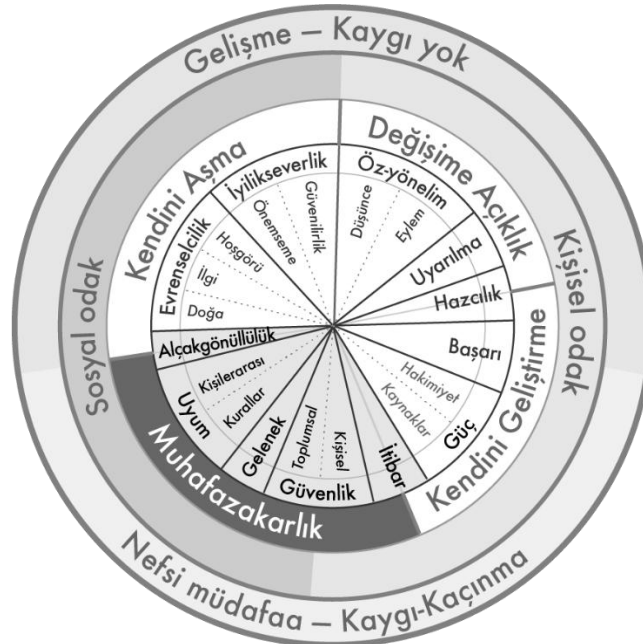
3.1. YouTube İzleme Süresi ve Muhafazakârlık Değeri

Schwartz'ın değerler yaklaşımındaki önemli yenilik, daha önce yapılan çeşitli araştırmalardaki değer listelerine alternatif önermek yerine, değerlerin motivasyonel içerikleri arasındaki ilişkilerin yapısının altında yatan temel kuralları belirlemesi olarak görülmektedir. Bu araştırma için çocukların YouTube izleme sürelerine göre değerler yönelimlerindeki farklılaşmayı belirleme noktasında, kültürler arası olarak Türkiye'nin de içinde olduğu 80 farklı ülkede kullanılması, çok sayıda atıf almış olması gibi özellikleri açısından Schwartz'ın değer sınıflandırması özellikle tercih edilmiştir. Schwartz'ın değerler teorisinde en üstte iki geniş tanımlı değer, en altta ise 19 daha dar tanımlı değere bölünerek bir daire oluşturulmuştur (Şekil 1). Dar tanımlı değerlerin birleşiminden oluşan dört üst düzey değer ise Değişime Açıklık, Kendini Geliştirme, Kendini Aşma ve Muhafazakârlık olarak belirlenmiştir. Bu araştırma, Muhafazakârlık üst düzey değeri ve onun altındaki değerlere yönelik yönelim ile YouTube izleme süresi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Schwartz, değerleri 4 üst düzey değer altında 10 orijinal değer ve onun da alt boyutları olan 19 dar tanımlanmış değer olarak motivasyonel hedefleriyle birlikte üç kategori halinde gruplamıştır. Değer önceliklerindeki bireysel farklılıkların bilişsel dikkat, algı ve hafıza süreçleri, duygusal süreçler ve tutumlar, esenlik ve davranış üzerindeki etkisini incelemiştir. İnsanların, önem verdiği değerlerin ifade ettiği hedeflere ulaşmak, onaylamak veya korumak için motivasyon ile hareket ettiği kabul edilmiştir.

Şekil 1

Dairesel Motivasyonel Değer Teorisi



Schwartz'ın (2016) değerler dairesi modeli, değerler arasındaki ilişkilerin üç temel özelliğini vurgulamaktadır: (a) Dairede yan yana bulunan değerler motivasyon olarak uyumludur. Aynı eylemde birlikte izlenebilir (örneğin, güvenlik ve itibar); (b) Dairenin karşıt taraflarında yer alan değerler ise zıt motivasyonel özellikler taşır ve genellikle aynı eylemde birlikte gözlemlenemez ve (c) Değerler arasında uyumluluk ise daire üzerinde birbirlerine olan uzaklıklarına göre olarak azalır. Veri setinin normal dağılım için uygunluğunu belirlemek için çarpıklık ve basıklık sonuçlarına bakılarak, dağılımın simetrisi ve şekli değerlendirilmektedir.

3.2. Faktör Analizi Bulguları

Anketin faktör analizi sonuçları, Cronbach's Alpha değerleri ve normallik dağılım analizleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Schwartz PVQ-RR Anketi Faktör Analizi Test Sonuçları

Değer	Cronbach's Alpha	Toplam Açıklanan Varyans Oranı	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
Uyarılma	0,837		
Öz-yönelim	0,800		
Güvenlik	0,720		
Uyum	0,701		
Gelenek	0,757		
İyilikseverlik	0,767	%53,944	0,889
Evrenselcilik	0,844		
Hazcılık	0,763		
Başarı	0,763		
Güç	0,713		
Toplam Ölçek	0,923		

Faktör analizi uygulanabilir olduğunu değerlendirme amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) yeterlilik ölçümü ve Bartlett's Küresellik testi kullanılmaktadır. Živadinović (2004), KMO ölçüm sonucunun 1'e yakın olmasının ilgili veri grubuna faktör analizi yapılmasının uygunluğunu gösterdiğini belirtmiştir. Bu araştırmada, KMO değeri 0,889 olarak hesaplanmış ve veri setine faktör analizi yapılabilmesinin uygunluğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen toplam varyans oranı %53,944'tür. Varyans oranlarının büyüklüğü, faktör yapısının ne kadar güçlü olduğunu ifade etmektedir ve bu oranın sosyal bilimlerde, %40 ile %60 arasında olması yeterlidir (Karagöz, 2017). Buna göre elde edilen varyans oranı faktör yapısının yeterli ve güçlü olduğunu göstermektedir. Tavakol & Dennick'e (2011) göre ölçeklerde Cronbach's Alpha değerleri 0,70 ile 0,99 aralığında olması yeterlidir, bu sebeple kullandığımız ölçeğin puanları güvenilir aralıktadır.

Tablo 6

Ölçek Değer Ortalamaları ve Normallik Dağılımları

Değer	Ort±SS	Min-Max (Medyan)	Çarpıklık	Basıklık
Uyarılma	4,59±1,36	1-6 (5)	-1,194	0,655
Öz-yönelim	4,92±0,9	1,17-6 (5,17)	-1,373	1,877
Güvenlik	4,76±0,88	1,83-6 (5)	-1,007	0,738
Uyum	4,19±0,98	1-6 (4,33)	-0,473	-0,036
Gelenek	4,36±1,02	1,17-6 (4,5)	-0,534	0,046
İyilikseverlik	5,13±0,82	1,5-6 (5,33)	-1,693	3,651
Evrenselcilik	4,47±0,94	1-6 (4,65)	-1,164	1,883
Hazcılık	5,12±1	1-6 (5,33)	-1,877	1,019
Başarı	4,87±1,17	1-6 (5)	-1,448	1,842

Güç	4,02±1,05	1,33-6 (4,17)	-0,320	-0,661
Toplam Ölçek	4,92±0,9	1,17-6 (5,17)	-1,373	1,877

Çarpıklık, bir dağılımın simetrisini ve sağa ya da sola eğilimini ölçmektedir. Bu bağlamda Kline (2011), değerlerin sınırlarını çarpıklık için mutlak değer 3'ü geçmeyecek, basıklık için ise mutlak değer olarak 10'u aşmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada kullanılan ölçek puanları normal dağılıma uygundur.

Tablo 7

Ortalama Günlük YouTube İzleme Süresi ile Schwartz Değerler Yaklaşımında Değerlerin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değerler		Günlük YouTube İzleme Süresi
Hazcılık	r	-.119 *
	p	0,019
Öz-Yönelim	r	-.126 *
	p	0,013
Uyum	r	-.223 **
	p	0,000
Güvenlik	r	-.158 **
	p	0,002
Gelenek	r	-.210 **
	p	0,000
İyilikseverlik	r	-.157 **
	p	0,002
Evrenselcilik	r	.153 **
	p	0,003
Uyarılma	r	-0,071
	p	0,160
Başarı	r	-.128 *
	p	0,012
Güç	r	-0,016
	p	0,747
Alçakgönüllülük	r	-.184 *
	p	0,000
İtibar	r	-.147 **
	p	0,004
r=Pearson Correlation		*p<0,05 **p<0,01

Bu araştırmanın ana odak noktası Muhafazakârlık üst düzey değeri ve onun altında yer alan uyum, gelenek, güvenlik değerleri ile alçakgönüllülük ve itibar değerlerinden oluşmaktadır. Bulgular

önce her bir alt değer için değerlendirilmiştir. Daha sonra Muhafazakârlık üst düzey değeri için yorumlanmıştır.

3.3. Uyum Değeri

Uyum değeri, başkalarına zarar verme, üzme ve sosyal beklentileri ya da normları ihlal etme olasılığı taşıyan davranışların, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanmasını ifade eder. Araştırma sonucunda, çocukların günlük ortalama YouTube izleme süresi ile Uyum değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, çocukların YouTube izleme sürelerinin artmasına bağlı olarak kurallara uyma, yasalara riayet etme ve toplumsal nezaket gibi Uyum değerine dair tutumlarının azaldığını göstermektedir.

YouTube izleme süresinin artmasıyla birlikte Uyum değerinin düşmesi, sorunsuz sosyal etkileşim ve grup işleyişini engelleme gereksiniminin azaldığını işaret etmektedir. Uyum değerleri, iki ayırt edilebilir alt boyut içerir: kurallara uyma (yasalara riayet etme, kuralları ihlal etmeme) ve kişilerarası uyma (nezaket gösterme, kimseyi rahatsız etmeme). Ayrıca, araştırmada Uyum değeri açısından çocuklar arasında cinsiyete bağlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

3.4. Gelenek Değeri

Gelenek değeri, bireyin kendi kültürünün veya dininin sunduğu gelenek ve fıkirlere saygı duyması, bağlılık göstermesi ve bu değerleri kabul etmesi anlamına gelir. Tüm topluluklar, paylaşılan deneyimlerini ve ortak kaderlerini yansıtan uygulamalar, semboller, düşünceler ve inançlar oluşturur. Bu unsurlar, grubun dayanışmasını temsil eden, benzersiz kimliğini ortaya koyan ve hayatta kalmasına katkı sağlayan önemli gelenekler olarak kabul edilir (örneğin, ailevi ve dini geleneklere saygı göstermek veya uymak). Araştırma sonuçları, günlük ortalama YouTube izleme süresiyle Gelenek değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, YouTube izleme süresi arttıkça, çocukların kültürel, ailevi, dini geleneklere uyma ve bu değerleri onaylama eğilimleri, yani Gelenek değeri, azalmaktadır.

3.5. Güvenlik Değeri

Güvenlik değeri, bireylerin ve grupların hayatta kalma ihtiyaçlarından doğmaktadır. Bu değer, kişisel güvenlik ve toplumsal güvenlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Araştırma bulguları, günlük YouTube izleme süresi ile Güvenlik değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. YouTube izleme süresinin artmasıyla Güvenlik değerlerine yönelik yönelimin azalması, kişisel düzeyde; tehlikelerden kaçınma, hastalıklardan korunma ve kişisel güvenliğe verilen önemin azaldığını işaret etmektedir. Toplumsal düzeyde ise ulusal güvenlik, sosyal düzen ve ülke istikrarını önemseme algısının zayıfladığını göstermektedir. Başka bir deyişle, YouTube izleme süresi arttıkça, bireylerin hem kendi güvenliklerine hem de toplumsal güvenlik ve istikrar konularına duydukları hassasiyet azalmaktadır.

3.6. Alçakgönüllülük Değeri

Alçakgönüllülük değeri, bireyin evrendeki önemsizliğini fark etmesi ve kendi sınırlarını kabul etme ihtiyacından doğar. Bu değer, sömürü yerine iş birliğini ve etkileşimi ön planda tutmayı gerektirir. Araştırma bulgularına göre, günlük ortalama YouTube izleme süresi ile Alçakgönüllülük değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, çocukların YouTube izleme süresi artarken, Alçakgönüllülük değerine yönelimleri azalmaktadır. Bu durum, bireyin kendi sınırlarını kabullenmekten uzaklaşmaya ve iş birliğinden kopmaya başladığının bir göstergesidir. Alçakgönüllülük, Türkiye toplumunda ve birçok kültürde büyük önem taşıyan, kültür ve geleneklerin özünü oluşturan değerlerden biridir. Çocukluk döneminde öğrenilen bu değerlerin, YouTube izleme sürelerinin artışıyla birlikte önemini kaybetmesi, üzerinde durulması gereken bir konudur.

3.7. İtibar Değeri

İtibar değeri, bireyin olumlu bir kamu imajını sürdürmesi ve kendisini sosyal etkileşimlerde sembolik ya da psikolojik tehditlere karşı koruma motivasyonunu ifade eder. Bu değer, birey ve grup olarak hayatta kalma ihtiyacından kaynaklanır ve sosyal etkileşimde aşağılama veya kışkırtma gibi olumsuz durumları önleme ve kamu imajını koruma çabasını içerir. Araştırma bulgularına göre, günlük YouTube izleme süresi ile İtibar değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. YouTube izleme süresi arttıkça, bireylerin İtibar değerine yönelik motivasyonlarında azalma eğilimi gözlenmiştir. Bu durum, araştırmada demografik sorular arasında yer alan aşağılama veya kışkırtma içerikli videolara verilen yanıtlarla ilişkilendirilerek değerlendirilebilir.

Tablo 8

Ortalama Günlük YouTube İzleme Süresi ile Muhafazakarlık Değerleri Arasındaki İlişki

İzleme Süresi		Muhafazakarlık Değerleri	İlişki Düzeyi %
↑	↓	Alçakgönüllülük	-14
↑	↓	Uyum	-23,2
↑	↓	Gelenek	-21
↑	↓	Güvenlik	-15
↑	↓	İtibar	-14,7

Muhafazakarlık Değerleri ile izleme süresi arasındaki ilişki Tablo 8’de özetlenmiştir. İstatistiksel olarak düşük olsa da, izleme süresinin artmasıyla tüm muhafazakarlık değerlerinde düşüş ilişkisi olduğu görülmektedir. Schwartz’ın dairesel değer modeline göre (Schwartz & Cieciuch, 2021), dairenin karşı bölgelerinde yer alan değerler motivasyonel olarak da zıt özellikler taşımaktadır. Bu bağlamda, İyilikseverlik ve Evrenselcilik değerlerine dair yönelimlerin incelenmesi, İtibar değerindeki değişimlerle ilgili ek ipuçları sağlayabilir.

3.8. İyilikseverlik Değeri

İyilikseverlik değerleri, bireyin yakın çevresindeki kişilerin refahına yönelik gönüllü ilgisini ifade eder. Bu değer, önemseme (yardım etme, sevgi gösterme) ve güvenilirlik (güvenilir olma, inanılabilirlik) gibi alt boyutlardan oluşur. Araştırmada, günlük YouTube izleme süresi ile İyilikseverlik değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, YouTube izleme süresi arttıkça bireylerin ailesi ve yakın arkadaşlarına yardım etme isteğinin, gönüllü ilgi ve sevgisinin azaldığını göstermektedir. Cinsiyete göre incelendiğinde, kızların İyilikseverlik değerine yöneliminin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca İyilikseverlik ve Uyum değerleri iş birliğine dayalı sosyal ilişkileri desteklemesi yönüyle, her iki değer de YouTube izleme süresi arttıkça azalması, bireylerin iş birliğine dayalı sosyal ilişkilerden daha bireysel bir yaklaşıma yöneldiğini düşündürmektedir.

3.9. Evrenselcilik Değeri

Bu değer, tüm insanların ve doğanın refahını gözetmek için koruma, anlayış, takdir ve hoşgörü göstermeyi ifade eder. Bu değer, daha geniş toplumun ve dünyanın refahına yönelik bir endişeyi içerir. Evrenselcilik değerleri üç temel alt boyuta ayrılır: ilgi (eşitlik sağlama, zayıfı koruma), hoşgörü (farklılıklara saygı duyma, hoşgörü gösterme) ve doğa (çevreyi koruma, doğayı savunma). Araştırmada, günlük YouTube izleme süresi ile Evrenselcilik değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif

yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, YouTube izleme süresi arttıkça hoşgörü, zayıf koruma, farklılıkları kabullenme ve çevreyi koruma gibi Evrenselcilik değerine ait alt boyutların da arttığını göstermektedir. YouTube'un farklı kültürlerden içerikler sunarak bireylerin hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi değerlerini güçlendirebileceği, ayrıca çevre ve doğa konularında farkındalık yaratan içeriklerin bu değerlerin gelişimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de muhafazakârlık değeri, aile bütünlüğü, dini hassasiyetler ve geleneksel normların korunması gibi güçlü toplumsal öğeleri içermektedir (Kağıtçıbaşı, 2017). Çocukların sosyal medya ve özellikle YouTube gibi küresel platformlara yoğun şekilde maruz kalması, bu yerleşik değer sistemini dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Özellikle algoritmaların önerdiği küresel içerikler, geleneksel değerlerle çelişebilen yeni norm ve davranış kalıplarını yaygınlaştırabilir (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Bu durum, çocukların değer yönelimlerini belirlerken, sosyal medya kullanımının aile ve toplumsal gözetimden bağımsız biçimde gerçekleşmesiyle daha da karmaşık bir hale gelmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, çocukların günlük YouTube izleme süreleri arttıkça muhafazakârlık, gelenek, uyum ve güvenlik gibi kültürel değer yönelimlerinde azalma, buna karşılık evrenselcilik değerinde artış olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, dijital medya platformlarının çocukların değer sistemlerini dönüştürme potansiyeline işaret etmektedir. Benzer biçimde Gerbner (1998), medyanın bireylerin sosyal gerçeklik algılarını sürekli biçimde etkileyerek uzun vadeli davranışsal değişimlere yol açtığını ortaya koymuştur.

Türkiye'de muhafazakârlık değeri, aile bütünlüğü, dini hassasiyetler ve geleneksel normların korunması gibi güçlü toplumsal öğeleri içermektedir (Kağıtçıbaşı, 2017). Ancak çocukların sosyal medya içeriklerine maruz kalmaları, bu köklü değerlerin zayıflamasına neden olabilmektedir. Livingstone ve Blum-Ross (2020), çocukların sosyal medya kullanımının aile değerleriyle çelişebilen yeni normların içselleştirilmesine yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bulgular çocukların değer yönelimlerindeki değişimin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Öte yandan, YouTube'un çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığı da göz ardı edilmemelidir. Carr (2020), dijital medyanın genç nesillerde dikkat sürelerini kısalttığını ve eğitim performansını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Twenge (2018) ise ergenlerde sosyal medya kullanımının depresyon riskini artırdığını ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Hale ve Guan (2015) ekran süresinin uyku düzeni üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocukların sosyal medya kullanımına ilişkin risklerin yalnızca değerler sistemiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda ruhsal ve fizyolojik boyutları da kapsadığını göstermektedir.

Bu çalışmada sosyal medyada algoritmaların yönlendirdiği içerikler karşısındaki çocuklar ve kaybolan kültürel ve geleneksel değerlere dikkat çekilmektedir. Çocuklar ebeveynlerinin yanında, evlerinde olsalar bile, YouTube'da izledikleri/algoritmanın önlerine çıkardığı içeriklerle yetişmektedir. Gerbner ve arkadaşları yetiştirme kuramı ve Kültürel Göstergeler projesi kapsamında televizyon ve şiddet bağlamında on yıllar boyunca yaptıkları araştırmaların sonucunda, medyanın sosyal gerçeklik algılarını etkilediği yönünde ciddi sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çalışmada ilgili projenin stratejilerinden biri olan yetiştirme analizi sosyal medyaya uyarlanmıştır ve YouTube'u izleme süresi ile değer yönelimler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çocukların YouTube İzleme Süreleri: Araştırma bulgularına göre, çocukların ortalama günlük YouTube izleme süreleri 0,20 - 5 saat arasında olduğu tespit edilmiştir. Günlük ortalama izleme süresi ise 1,91 saat olarak tespit edilmiştir. **Çocukların YouTube Kullanım Amaçları:** Araştırma sonuçlarına göre, çocukların YouTube'u kullanım amaçlarının büyük bir kısmı (%79,6) "eğlenmek/vakit geçirmek"

olarak belirtilmiştir. Geriye kalan yaklaşık %21’lik kesimin kullanım amaçları ise şu şekilde dağılmaktadır: Eğitim/ödev (%7,7), Ürün inceleme/araştırma (%8,2) ve video yükleme (%1,0).

YouTube’u çok izlemenin çocukların değer yönelimlerine etkisinin hafif ama genel olarak olumsuz rolü olabileceği görülmektedir. Araştırmanın Schwartz’ın değerler teorisinde yer alan değerler ile YouTube izleme süresi arasında yapılan korelasyon sonucunda ise izleme süresi arttıkça Muhafazakârlık değerinin azaldığı bulunmuştur. Benzer şekilde, YouTube’u daha fazla izleyen çocuklarda İyilikseverlik, İtibar ve Alçakgönüllülük değerlerine yönelimin de azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen korelasyon bulguları değişkenler arasında yalnızca ilişki düzeyini göstermekte olup, nedensel bir yönelimi kesin olarak kanıtlamamaktadır (Field, 2013).

Araştırmanın bulgularına göre günlük ortalama YouTube izleme süresi arttıkça çocukların aileleri ve yakın arkadaşlarına yönelik yardım etme isteği, gönüllü ilgisi ve sevgisi azalmaktadır. Ayrıca, bağımsız seçim yapma, merak duyma ve kendi fikirlerini geliştirme eğiliminde bir düşüş gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, kurallara ve yasalara uyma, kişilerarası nezaketi sürdürme ve kimseyi rahatsız etmeme gibi tutumların azaldığı; ailevi, kültürel ve dini gelenekleri onaylama ve geleneklere uyma eğiliminin de azaldığı tespit edilmiştir. İletişim teknolojileri çok hızlı gelişmesi karşısında, insanlara olan olumsuz etkilerinin azaltılmasına dair çalışmalar -devletler düzeyindeki düzenlemeler dahil- geride kalmaktadır. Bu sebeple bu bölümde öncelikle çocuk ve gençlerin fiziki ve ruhsal iyi oluşlarının korunması için, kültürel/geleneksel değerlerin yaşatılması adına bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç olarak, araştırma bulguları YouTube’un çocukların değer yönelimleri üzerinde hafif ama yaygın etkiler oluşturduğunu ve izleme süresi arttıkça özellikle muhafazakârlık değerlerinde düşüş yaşandığını göstermektedir. Bu durum, Postman’ın (1995) televizyon döneminde dile getirdiği “çocukluğun yok oluşu” kavramının bugün sosyal medya bağlamında da geçerliliğini koruduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla, çocukların sosyal medya ile etkileşimlerinin kültürel ve toplumsal bağlamda yeniden değerlendirilmesi ve olası olumsuz etkilerin azaltılması için stratejik önlemler alınması gerekmektedir.

Kritik Analitik Düşünme (KAD)

Bu düşünme becerisinin geliştirilmesi, çocukların genel zekâsını ve problem çözme yeteneklerini güçlendirir. Kritik analitik düşünme, çocukların başkalarına bağımlı olmadan kendi fikirlerini oluşturmasını sağlar. Böylece özgüvenlerini artırır ve kendi kararlarını alma becerilerini geliştirir. Bu beceri, çocukların farklı seçenekleri değerlendirmelerini, olası sonuçları öngörmelerini ve daha bilinçli kararlar almalarını sağlarken, düşüncelerini mantıklı bir şekilde ifade etmeyi de öğrenirler. Böylece daha etkili bir şekilde iletişim kuran bireyler olurlar.

KAD sayesinde çocuklar, karşılaştıkları sorunları daha etkili bir şekilde analiz edip, çözüm yolları geliştirebilirler. Bu, onların günlük yaşamda ve okulda karşılaştıkları zorlukları aşmalarını da kolaylaştırır. Bireysel olarak yapılabilecek en öncelikli çalışmalardan birisi çocukların ve ebeveynlerin KAD yeteneklerinin geliştirilmesidir. KAD sayesinde çocuklar, gençler ve aileler medya içeriklerini eleştirel değerlendirebilme yeteneği kazanırlar. Eleştirel düşünme, çocukları farklı bakış açılarına açık olmaya teşvik eder, böylece daha hoşgörülü ve anlayışlı bireyler olmalarını sağlar.

Bununla birlikte kritik analitik düşünme becerisi, sosyal medya ve yapay zekâ araçlarını kullanırken de çocuklar için oldukça önemli bir koruma kalkanı ve rehberdir. Bu beceri, çocukların dijital dünyada daha bilinçli, güvenli ve etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlar. 1. *Bilgi Doğrulama*: Çocuklar, sosyal medyada karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulamayı öğrenirler. Bu, yanlış bilgiye (dezenformasyon) ve manipülasyona karşı bir koruma sağlar. 2. *Eleştirel İçerik Analizi*: Bir gönderi, haber ya da yorumun altında yatan niyetleri, olası taraflılıkları ve çıkar ilişkilerini analiz

edebilirler. 3. *Siber Zorbalığa Karşı Direnç*: Kritik düşünme becerisi, çocukların siber zorbalık durumlarında nasıl tepki vereceklerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve durumu mantıklı bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. 4. *Görsel ve Sözel Manipülasyona Karşı Farkındalık*: Çocuklar, fotoğraf düzenleme, filtreler ya da yanıltıcı içeriklerle manipüle edilmeyi tanıyabilir ve buna karşı bilinç geliştirebilir. 5. *Sosyal Baskıya Direnme*: Popüler akımlara veya grup baskısına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak daha bilinçli tercihler yapabilirler. 6. *Etkili Sosyal Medya Kullanımı*: Bu beceri, çocuklara sosyal medyayı sadece tüketici olarak değil, aynı zamanda üretici ve katkı sağlayıcı olarak kullanmayı öğretir. 7. *Yapay Zekâ Sonuçlarını Sorgulama*: Çocuklar, bir yapay zekâ sisteminin verdiği cevabın doğruluğunu ve tarafsızlığını sorgulayabilir. "Bu bilgi doğru mu, hangi kaynaklara dayanıyor?" gibi soruları sormayı öğrenirler. 8. *Algoritma Bilinci*: Sosyal medya ve yapay zekâ sistemlerinin arkasındaki algoritmaların nasıl çalıştığını anlamaları, karşısına çıkan içeriklerin neden gösterildiğini sorgulamalarını sağlar. 9. *Yanıltıcı İçeriği Tanıma*: Yapay zekâ tarafından oluşturulan sahte görseller/ videolar (deepfake) veya metinlerin gerçek olup olmadığını eleştirel bir şekilde değerlendirebilirler.

Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı becerisi, çocukların sosyal medya kullanımı konusunda bilinçli, eleştirel ve sorumlu bireyler olmalarını sağlar. Bu beceri, çocukların dijital dünyadaki fırsatları en iyi şekilde değerlendirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda risklerden korunmalarını sağlar. Çocuklar, sosyal medyada karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulama ve kaynaklarını kontrol etme alışkanlığı kazanabilirler. Bunun yanında yanlış bilgilendirme (dezenformasyon) ve manipülasyona karşı daha dirençli hale gelirler. Çocuklar, kişisel bilgilerini sosyal medyada paylaşıırken daha dikkatli olmayı öğrenir. Hesap güvenliği, şifre kullanımı ve gizlilik ayarları konusunda daha bilinçli hale gelirler.

Medya okuryazarlığı, çocukların kendilerine özgü etik ve ahlaki değerlerini anlamalarına ve bu değerleri sosyal medya etkilerine karşı savunmalarına yardımcı olur. Sosyal medya genellikle maddi başarıyı ve tüketimi yüceltmektedir. Medya okuryazarlığı, çocuklar maddi değerlerin ötesinde geçerek manevi değerlerin (sevgi, dostluk, yardımlaşma) önemini de anlamalarını sağlar, sosyal medyada kendi kültürel ve ahlaki değerlerini korumalarına yardımcı olur. Yabancı kültürlerden etkilenirken, kendi kimliklerini kaybetmeden farklılıkları eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi geliştirirler. Sahip olduklarıyla mutlu olmayı ve tüketim baskısına direnç göstermeyi öğrenirler.

Medya okuryazarlığı, çocukları toplumsal konulara duyarlı hale getirerek, çevre bilinci, sosyal adalet, yardımlaşma gibi değerlere yönelmelerini destekler. Sosyal medyayı, pozitif değişim oluşturmak için bir araç olarak kullanmayı öğrenirler. Çocuklar, sosyal medyada izledikleri içeriklerin ve takip ettikleri kişilerin kendi değerlerine uygun olup olmadığını değerlendirebilirler. Medya okuryazarlığı aynı zamanda çocukların sosyal medyanın değerler üzerindeki olumsuz etkilerine karşı direnç göstermelerini sağlayabilir. Kendi kültürel değerlerine bağlı kalmalarına, etik ve ahlaki ilkelerini koruyarak sosyal medyayı bilinçli bir şekilde kullanmalarına olanak tanır. Böylece çocuklar, sosyal medyada sadece tüketici değil, aynı zamanda bilinçli ve sorumlu bir birey haline gelirler.

Sade Yaşam Tarzı

Dijital ve gerçek yaşamın dengelenmesi için "sade yaşam" tarzının öne çıkarılması çocukları, aileleri ve bireyler için her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Sade yaşam tarzı, çocukların sosyal medyanın olumsuz etkilerinden korunmalarına da büyük ölçüde yardımcı olabilir. Sade yaşam tarzı çocukların daha sağlıklı, huzurlu bir zihinsel yapıya sahip olmalarını destekler. Sade yaşam tarzı, çocuklara ihtiyaç ve istek arasındaki farkı öğretir. Bu farkındalık, sosyal medyada sıkça karşılaşılan aşırı reklamlar ve tüketim baskılarına karşı bir kalkan sağlar. "Daha fazlasına sahip olmak" yerine "daha azıyla mutlu olmak" anlayışını benimsemelerine yardımcı olur. Sosyal medyada, özellikle çocuklar "başkalarının hayatlarıyla" kendi yaşamlarını kıyaslama eğilimindedir. Çocukların bu tür

karşılaştırmalardan uzak durmasını ve kendilerine odaklanmalarını teşvik eder. Özgüveni artırır ve "mükemmel görünme" baskısını azaltır.

Teknolojiyi ölçülü ve bilinçli kullanmayı önerdiği için, sade yaşam tarzı ile çocuklar sosyal medya kullanımını sınırlayarak daha fazla fiziksel aktivite, oyun, doğa yürüyüşleri gibi faydalı etkinliklere yönlendirilebilir. Doğa ile zaman geçirmek, stresi azalttığı gibi farkındalık duygusunu da artırmaktadır. Ekran başında geçirilen süreyi azaltmak, zihinsel sağlıklarını da olumlu etkilemektedir. Sosyal medyadan belirli zamanlarda uzaklaşarak doğayla daha fazla zaman geçirmeleri teşvik edilerek, çocukların bir süreliğine de olsa dijital dünyadan ayrı kalarak gerçek dünya ile anlamlı bağlantılar kurmaları sağlanabilir.

Sade yaşam tarzı ile çocukları sosyal medyanın onay odaklı kültüründen korunabilirler. Bunu bir yaşam felsefesini haline getirebilir ve sosyal medyayı bir araç olarak görmeyi öğrenebilirler. Amaçsızca vakit geçirmek yerine bilgi edinme, yaratıcı içerik üretme gibi faydalı aktivitelere yönlenebilirler. Bu konuda farkındalık kazanan çocuklar, sosyal medyayı bilinçli ve amaca uygun bir şekilde kullanmayı, -sosyal medyada popüler olma çabası yerine- arkadaşlık ve aile bağlarına daha fazla değer vermeyi öğrenebilirler. Yani çocukların mutluluğu dışsal onaydan (beğeni, takipçi sayısı) değil, içsel tatmin ve kendini gerçekleştirmekten almasına imkân verir. Sade yaşam tarzı, dijital dünyadan uzaklaşarak yüz yüze iletişimi ve gerçek sosyal bağları güçlendirmeyi teşvik etmektedir. Ayrıca çocukların sevgi, dostluk, yardımlaşma ve doğaya saygı gibi manevi değerlere yönelmelerini sağlayabilir. Çocukların hem bireysel hem de toplumsal anlamda daha anlamlı bir hayat sürmelerine yardımcı olacaktır.

Kültürel Savunma

Devletler düzeyinde, sosyal medyanın değerler üzerindeki etkilerinin kontrol altında tutulması çok önemlidir. Bu sebeple, bu araştırma kapsamında üst bir kavram olarak “Kültürel Savunma Sanayi” kurulması önerilmektedir. Günümüzde, insansız hava araçları, uçak gemileri ve akıllı mühimmatlar gibi güçlü milli savunma sanayi ürünleriyle korunan bir ülkenin fiziksel sınırlarının, internet üzerinden yayılan hikayeler, mesajlar, akımlar, topluluklar ve yaşam tarzı önerileri gibi dijital içeriklerle kolayca aşılabildiği gözlemlenmektedir. Bu içeriklerin özellikle çocuklara ulaşıp onların değer yönelimlerini etkilemesi, konunun hassasiyetini artırmaktadır. Bu nedenle, kültürel değerlerin korunmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak amacıyla, milli savunma sanayine yapılan göndermeyle Kültürel Savunma Sanayi oluşturulması önerilmektedir. Bu yapı, sosyal medya ve dijital platformların çocuklar üzerindeki etkilerini yönetmek ve kültürel değerlerin savunulmasını sağlamak için stratejik bir yaklaşım sunabilir. Bu çerçevede, sosyal medya üzerinde devlet denetimli bir mekanizma oluşturulması önerilebilir. Şehirlerde kurulacak “İyi İçerik Üretim Alanları” ile gençlere ve içerik üreticilerine destek sunulabilir. Bu alanlarda, bireyler “İyilik Elçileri” olarak yetiştirilip eğitilebilir ve ürettikleri içeriklerle toplumun kültürel değerlerini koruma ve yayma misyonunu üstlenebilirler.

Devlet desteğiyle hayata geçirilecek bu projeler, Türkiye’nin binlerce yıllık kültürel birikimini hem ulusal düzeyde yaşatmayı hem de küresel ölçekte tanıtmayı amaçlayabilir. Böylece sosyal medya, yalnızca bir tehdit değil, aynı zamanda kültürel değerleri dünyaya sunmak için bir fırsat alanına dönüştürülebilir. Bu çalışmalar, hem gençlerin olumlu içerik üretiminde rol almasını teşvik edecek hem de Türkiye’nin zengin kültürel mirasının korunarak geleceğe taşınmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmacılara yönelik olarak ise değer yönelimleri üzerine çocuklarla her yıl belli dönemlerde olacak şekilde ve uzun dönemli çalışmaların yürütülmesi değer yönelimlerinin değişimi hakkında önemli bulgular elde edilmesini sağlayabilir.

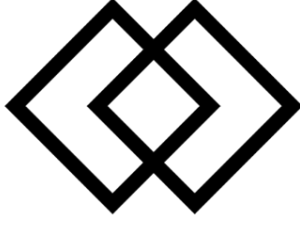
5. Kaynakça

- Allocca, K. (2011). Why videos go viral [TED Talk]. TED. https://www.ted.com/talks/kevin_allocca_why_videos_go_viral/transcript (Erişim tarihi: 19 Mayıs 2024)
- Bond, E. (2014). *Childhood, mobile technologies and everyday experiences*. Palgrave Macmillan.
- Bridle, J. (2023). *New dark age: Technology and the end of the future*. Verso.
- Britannica. (2022, June 26). The web & communication. Britannica. <https://www.britannica.com/technology/television-technology> (Erişim tarihi: 20 Eylül 2024)
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Ceci, L. (2024, May 21). Worldwide advertising revenues of YouTube from 2017 to 2023. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/289658/youtube-global-net-advertising-revenues/> (Erişim tarihi: 4 Eylül 2025)
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative study across Europe*. EU Publications Office.
- Demirutku, K., & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 17–25.
- Dijk, J. van. (2018). *Ağ toplumu*. Epsilon.
- Duffy, C., Fung, B., & Sangal, A. (2024, January 31). Mark Zuckerberg apologizes to families over social media harms in contentious Senate hearing. *CNN*. <https://edition.cnn.com/tech/live-news/meta-x-discord-tiktok-snap-chiefs-testimony-senate/index.html> (Erişim tarihi: 31 Ocak 2024)
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Fuchs, C. (2021). *Social media: A critical introduction* (3rd ed.). Sage.
- Güney, Z. (2020). Çocukların sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(1), 188–199.
- Gerbner, G. (1973). Cultural indicators: The third voice. In G. Gerbner, L. P. Gross, & W. H. Melody (Eds.), *Communications technology and social policy* (pp. 555–572). Wiley Interscience.
- Gerbner, G. (1994). Television violence: The power and the peril. In G. Dines & J. M. Humez (Eds.), *Gender, race, and class in media* (pp. 547–557). Sage.
- Gerbner, G. (1998). Cultivation analysis: An overview. *Mass Communication & Society*, 1(3–4), 175–194.
- Gerbner, G., & Gross, L. (1976). Living with television: The violence profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172–199.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 43–67). Lawrence Erlbaum Associates.
- Geyser, W. (2023, November 14). How does the YouTube algorithm work: A peek into its changes in 2024. *Influencer Marketing Hub*. <https://influencermarketinghub.com/how-does-the-youtube-algorithm-work/> (Erişim tarihi: 31 Mart 2025)

- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships, and physical activity? *UNICEF Office of Research–Innocenti*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (39. basım). Nobel.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford.
- Kobak, K. (2020). Dijital dünyada çocukların dijital vatandaşlık yeteneklerinin belirlenmesi. In Y. Adıgüzel & M. Bostancı (Eds.), *Dijital iletişimi anlamak – I* (pp. 93–111). Palet.
- Lanier, J. (2018). *Ten arguments for deleting your social media accounts right now*. Henry Holt and Company.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University.
- Livingstone, S., & Das, R. (2013). The end of audiences? Theoretical echoes of reception amidst the uncertainties of use. In J. Hartley, J. Burgess, & A. Bruns (Eds.), *A companion to new media dynamics* (pp. 104–121). Wiley-Blackwell.
- Lukoff, K., Lyngs, U., Zade, H., Liao, J. V., Choi, J., Fan, K., ... & Hiniker, A. (2021). How the design of YouTube influences user sense of agency. In *CHI '21: Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–17). Association for Computing Machinery.
- Marsh, J. (2021). Digital childhoods: Exploring children's digital literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 25–46.
- Matias, J. N. (2023, May 10). Humans and algorithms work together—so study them together. *Nature*, 617(7960), 248–251.
- McLuhan, M., & Powers, R. B. (2001). *Global köy*. Scala.
- McQuail, D., & Windahl, S. (2017). *İletişim modelleri*. İmge Kitabevi.
- Musk, E. (2024, February 18). Elon Musk: The war on children [Tweet]. X. <https://x.com/elonmusk/status/1759049663917838659> (Erişim tarihi: 18 Şubat 2024)
- Napoli, P. M. (2011). *Audience evolution: New technologies and the transformation of media audiences*. Columbia University.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435.
- Özer, Ö. (2020). *Kamular Türkü Söyleyin*. Literatürk.
- Papadamou, K., Papasavva, A., Zannettou, S., Blackburn, J., Kourtellis, N., Leontiadis, I., ... & Sirivianos, M. (2020). Disturbed YouTube for kids: Characterizing and detecting

- inappropriate videos targeting young children. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 14(1), 522–533.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Books.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu (The disappearance of childhood)*. İmge Kitabevi.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual Review of Psychology*, 73, 517–546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19–45.
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium* (Vol. 8, pp. 1–24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, S. H. (2016). Basic individual values: Sources and consequences. In T. Brosch & D. Sander (Eds.), *Handbook of value: Perspectives from economics, neuroscience, philosophy, psychology and sociology* (pp. 63–84). Oxford University.
- Schwartz, S. H., & Cieciuch, J. (2021). Measuring the refined theory of individual values in 49 cultural groups: Psychometrics of the revised Portrait Value Questionnaire. *Assessment*, 28(4), 1175–1191.
- Signorielli, N., & Morgan, M. (2009). Cultivation analysis research and practice. In D. W. Stacks & M. B. Salwen (Eds.), *An integrated approach to communication theory and research* (pp. 106–121). Routledge.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... & Hasebrink, U. (2020, March). *EU Kids Online 2020*. The London School of Economics and Political Science. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-March2020.pdf> (Erişim tarihi: 10 Eylül 2024)
- SosyalAğHaritası. (2022, February). YouTube’u hangi içerikleri takip etmek için kullanıyorsunuz? *T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Sosyal Ağ Haritası*. <https://sosyalagharitasi.gov.tr/statistic/show/youtubeu-hangi-icerikleri-takip-etmek-icin-kullanilyorsunuz-1744> (Erişim tarihi: 4 Şubat 2022)
- SosyalAğHaritası. (2023, February). I. Araştırma Dönemi YouTube Kullanım Raporu. *T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Sosyal Ağ Haritası*. <https://sosyalagharitasi.gov.tr/report/download/124> (Erişim tarihi: 2 Ocak 2024)
- Stjernfelt, F., & Lauritzen, A. (2019). Attention and dopamine hits. In *Your post has been removed* (pp. 43–58). Springer.
- Şerif, M. (1985). *Sosyal kuralların psikolojisi (The psychology of social norms)*. Alan.
- Tarhan, N. (2021). *Değerler psikolojisi ve insan*. Timaş.

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- TÜİK. (2024, April 19). İstatistiklerle çocuk, 2023. *Türkiye İstatistik Kurumu*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2023-53679> (Erişim tarihi: 14 Mayıs 2024)
- Tolentino, D. (2024, July 6). YouTube is implementing stricter rules around gun videos. *NBC News*. <https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/youtube-implementing-stricter-rules-gun-videos-rcna155896> (Erişim tarihi: 8 Haziran 2024)
- Twenge, J. M. (2018). *i-Nesli*. Kaknüs.
- Veloso da Silva, O. G., Carvalho Guelpele, M. V., da Silva Assis, W. L., & Araújo da Costa, V. (2024). YouTube as an educational tool: Insights from a scientific analysis. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 17(2), 1444–1459.
- We Are Social. (2024, January 5). Digital 2023 global overview report. <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf> (Erişim tarihi: 6 Ocak 2024)
- We Are Social. (2024, January 31). Reports – Digital 2024: 5 billion social media users. <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/> (Erişim tarihi: 1 Şubat 2024)
- White, D. J. (2024). Paying attention to attention: Psychological realism and the attention economy. *Synthese*, 203(43), 2-22. <https://doi.org/10.1007/s11229-023-04460-4>
- YouTube. (2023, May 1). *YouTubeTV*. <https://tv.youtube.com/welcome/> (Erişim tarihi: 11 Mart 2024)
- Ørmen, J., & Gregersen, A. (2022). Towards the engagement economy: Interconnected processes of commodification on YouTube. *Media, Culture & Society*, 45(2), 225–245.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Public Affairs.
- Živadinović, K. N. (2004). Defining the basic product attributes using the factor analysis. *Ekonomski Pregled*, 55, 952–966.



LGS TÜRKÇE SORULARININ EĞİTİM PAYDAŞLARININ GÖZÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Hatice COŞKUN SÖZMEZ*-Sinan KOLÇELİK**

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim paydaşlarının gözünden Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe dersi sorularının değerlendirilmesidir. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan çalışma temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Çalışma grubu Van ili merkez ilçelerde görev yapmakta olan ve LGS'ye öğrenci hazırlayan 14 Türkçe öğretmeni, 13 farklı branş öğretmeni, 20 ortaokul 8. Sınıf öğrencisi ve 10 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmış olup analiz sürecinde kodlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar LGS'de beceri temelli soruların yer almasının öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin Türkçe dersine verdikleri önemi farklı yönlerden etkilediğini göstermektedir. Özellikle bu soruların okuduğunu anlamaya dayalı olması diğer tüm alanlardaki başarıyı da etkilemektedir. Öğrenciler özellikle üst düzey düşünme gerektiren sorularda zorlanmaktadır. Farklı branş öğretmenleri öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunun kendi derslerindeki başarıyı doğrudan etkilediğini düşünmektedir. Özetle özellikle üst düzey düşünme becerisi gerektiren soru tipleri Türkçe dersleri ile ilişkili görülmekte ve LGS Türkçe sorularında sağlanan başarı diğer tüm derslerdeki başarıyı doğrudan etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Liselere geçiş sistemi, Türkçe soruları, Üst düzey düşünme becerileri.

Evaluation of LGS Turkish Questions from the Perspective of Education Stakeholders

This study aims to evaluate LGS Turkish questions from the perspective of educational stakeholders. The study was designed according to the qualitative research method and conducted according to the basic qualitative research design. The study group consisted of 14 Turkish teachers and 13 branch teachers, who are working in the central districts of Van province and preparing students for LGS, 20 middle school 8th grade students and 10 parents. Structured interview forms were used in the data collection process. Content analysis was used to analyze the data and coder reliability was checked during the analysis process. The results of the study show that the inclusion of skill-based questions in LGS affects the importance given to Turkish lesson by students, teachers and parents in different ways. Especially the fact that these questions are based on reading comprehension also affects success in all other areas. Students have difficulty especially in questions that require higher level thinking. Teachers of different branches think that the problems students experience in reading comprehension directly affect the success in their own courses. In summary, especially question types that require higher-order thinking skills are related to Turkish lessons and success in LGS Turkish questions directly affects success in all other subjects.

Keywords: High school transition system, Turkish questions, Higher order thinking skills.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, haticecoskun@yyu.edu.tr <http://orcid.org/0000-0002-0453-8700>

** Öğr., Milli Eğitim Bakanlığı, sinan.kolcelik65@gmail.com <http://orcid.org/0009-0007-4732-1935>

1. Giriş

Bireylerin toplumda varoluşunda önemli bir etkisi olan eğitim öğretim faaliyetleri ile araştırıp sorgulayan, kendine güvenen ve kendini gerçekleştirebilen öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde dil eğitiminin özelde de Türkçe eğitiminin payı oldukça büyüktür. Beceri temelli bir ders olan Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilerde dilsel, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yoğunlaşmış, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Güneş, 2015). Öğrencilere verilecek Türkçe eğitimi ile temel dil becerilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Temel dil becerileri içerisinde ise okuma becerisi büyük bir önem arz etmektedir. Alan yazınında okuma becerisi ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlarda okuma becerisinin fiziksel ve zihinsel süreçlerin aynı anda işe koşulduğu bir süreç (Soysal, 2021) olduğu; okumada esas olan şeyin okuduğunu zihninde anlamlı hale getirmek olduğu (Yılmaz, 2008) ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeyi gerektiren bir beceri (Aktaş & Bayram, 2018) olduğu üzerinde durulmuştur. Okuma, derin anlama ve kavrama hızı, eleştirel olma, yaratıcılık ve özerklik gerektiren bir etkinliktir (Khasawneh & Al-Rub, 2020). Okuma becerisinin basit bir beceri olmadığı, birçok zihinsel işlemin bir arada işe koşulduğu süreklilik arz eden bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Akbalık & Yılayaz, 2020; Aktaş & Bayram, 2018; Benzer & Bozkurt, 2020). Okuma becerisinin sadece Türkçe dersi için değil, eğitim öğretim sürecindeki bütün derslerin de ortak bir becerisi durumunda olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasıyla sadece Türkçe dersi değil diğer sözel ve sayısal derslerde de başarıya ulaşılabileceği açıkça görülmektedir. Nitekim okuma ve okuduğunu anlama becerisinin önemini ortaya koyan bazı çalışmalar da bunu göstermektedir (Akbalık & Yılayaz, 2020; Aktaş, 2022; Batur vd., 2019). Anlama, okuma becerisinin temel bileşenidir ve anlama olmadan okumanın zihinsel bir süreç olduğu söylenemez. Okuduğunu anlama açıklama, analiz, sentez, eleştiri, zıtlık gibi farklı düşünme biçimleri gerektiren ve alıştırmalarla zihinsel yeteneklerin düzeylerinin geliştirildiği bir süreçtir (Khasawneh & Al-Rub, 2020).

Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde birçok üst düzey düşünme becerisi de işe koşulmaktadır. Üst düzey düşünme becerisi öğrencinin yeni bir bilgi elde ettikten sonra bu bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirip bir hedefe ulaşmak için kullanmasıdır (Pratama & Retnawati, 2018). Zoller'e (1995) göre, üst düzey düşünme becerileri (HOCS: Higher Order Cognitive Skills) soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem çözme, analiz etme, değerlendirme, sentez yapma ve karar verme becerilerini kapsamaktadır (Akt. Sarıkaya, 2021). Literatürde genel olarak karşılaşılan üst düzey düşünme becerileri ise eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yanıl (lateral) düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme ve üstbilişsel (metabilişsel) düşünmedir (Ersözlü, 2008; Güneş, 2012; ; Gürkan & Ulubay, 2019; Senemoğlu, 2010; Şahin, 2004; Ünveren - Kapanadze, 2019; Yenilmez & Yolcu, 2007). Tüm bu becerilerin temel odağında okuma ve okuduğunu anlama yatmaktadır. Nitekim bu becerilerin ölçümünde hem dünyada hem de ülkeler bazında sınavlar uygulanmakta, eğitim politikaları bu bağlamda her geçen gün güncellenmektedir. Bu merkezi sınavlardan PISA ve PIRLS önemli bir yere sahiptir.

Türkiye'de son yıllarda yapılan gerek liseye gerekse de üniversiteye geçişte uygulanan sınavlarda üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu sınavların ilki de LGS'dir. LGS ile Türkçedeki klasik soru tiplerinden disiplinler arası bir yaklaşımla üst düzey düşünme becerilerini ölçen beceri temelli soru tiplerine geçilmiştir. LGS Türkçe dersi soruları genel olarak incelendiğinde bu soruların öğrencilerin sadece bilgisini ortaya çıkarmadığı; okuduklarını anlama, yorumlama, sözcüklerin anlamını bulma, analiz-sentez yapabilme, çıkarım yapma ve akıl yürütme becerisini ortaya çıkardığı görülmektedir (LGS, 2018, 2019, 2020).

Alan yazını taraması yapıldığında LGS'ye, LGS sorularına, LGS'ye yönelik algılara ve son yıllarda yapılan LGS Türkçe dersi sorularına yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan kısaca bahsedilecek olursa Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları (Yılmaz, 2008), Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar (Kanathı & Çekici, 2013), 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi (Ünveren-Kapanadze, 2019), ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları (Maden, 2020), ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim merkezi sınavının üstünlükleri ve sınırlıkları (Azili & Tutkun, 2021), 8. sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi (Ulusoy, 2020), 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Gökdemir vd., 2021), LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu (Calp & Alpkaya, 2021), 2018-2021 yılları arasındaki LGS (Liselere Geçiş Sistemi) Türkçe sorularının PISA'nın okuma yeterlik seviyesiyle uyumunu ortaya çıkarma (Aktaş, 2022) şeklindedir. Bu çalışmalardan da anlaşıldığı üzere ilköğretimden ortaöğretime geçişte kullanılan merkezi sınavda Türkçe ile ilgili sorularda sağlanan başarının diğer disiplinlerdeki başarı ile de doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı disiplinlerde bilgi ve beceriye sahip eğitimcilerin bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yeni sınav sistemiyle ortaya çıkan beceri temelli bu soruların eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirilmesi alana önemli katkılar sunacaktır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Türkiye'de ilköğretimden ortaöğretime geçiş için kullanılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS)'nde yer alan Türkçe dersi sorularının eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirilmesidir. Bu bağlamda çalışmanın alt amaçları şöyledir:

1. Türkçe öğretmenlerinin LGS'de (Liselere Geçiş Sistemi) yer alan Türkçe sorularına yönelik görüşlerini belirlemek.
2. Diğer branş öğretmenlerinin LGS'de (Liselere Geçiş Sistemi) yer alan Türkçe sorularına yönelik görüşlerini belirlemek.
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin LGS'de (Liselere Geçiş Sistemi) yer alan Türkçe sorularına yönelik görüşlerini belirlemek.
4. Öğrenci velilerinin LGS'de (Liselere Geçiş Sistemi) yer alan Türkçe sorularına yönelik görüşlerini belirlemek.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

LGS Türkçe dersi sorularını eğitim paydaşlarının gözünden incelemeyi amaçlayan bu çalışma 'temel nitel araştırma' desenine göre yürütülmüştür. Temel nitel araştırma fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik vb. nitel çalışma türlerinden birisinin kapsamına girmeyen ama yorumlayıcı bir yaklaşımla yapılan nitel çalışmalardır (Merriam, 2013). Bu çalışmada da eğitim paydaşlarının LGS Türkçe dersi sorularını nasıl algıladıkları ve yorumladıklarına odaklanıldığı için temel nitel araştırma tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Van ili merkez ilçelerdeki farklı devlet okullarında görev yapmakta olan ve LGS'ye öğrenci hazırlayan 14 Türkçe öğretmeni, 13 farklı branş öğretmeni (Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilimler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce), LGS kapsamında okullarda yapılmış beş denemenin sonucunda ilk beşte yer alan 20

ortaokul öğrencisi, LGS farkındalığı ve ilgisi olan 10 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt (kriter) örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Buradaki ölçüt, katılımcıların LGS sürecinin bir parçası olmalarıdır. Görüşmeler yapılırken veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünüldüğünde veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcılar çalışmaya gönüllü katılım sağlamışlardır.

2.3. Araştırma süreci

Çalışma grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve velilerle görüşerek araştırmanın amacı anlatılmış, görüşmecilere kimlik bilgilerinin gizli kalacağı ve üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Bu çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak yapıldığı belirtilerek paydaşlardan randevu alınmıştır. Uygun olan gün ve saatlerde öğrenci ve öğretmenlerle bulundukları okullarda ders saati dışında, velilerle de öğrencilerinin okuduğu okullarda uygun bir birimde görüşülerek veriler toplanmıştır. Görüşmeler ortalama otuz dakika sürmüş olup kayıt altına alınmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme sorularının geliştirilmesinde alan yazını taraması yapılmış, konu ile ilgili olan kişilerle (öğretmen, akademisyen, öğrenci, veli) fikir alışverişinde bulunularak görüşme soruları oluşturulmuştur. Soruların içeriği LGS Türkçe dersi sorularının genel yapısı, öğrenciye katkıları ve diğer branş derslerine etkileri odağındadır. Örneğin: LGS soruları kapsamında öğrencilerinizi okuduğunu anlama becerileri gerektiren sorularda nasıl değerlendirirsiniz? LGS Türkçe sorularının sizden beklediği yeterliliklerin neler olduğunu biliyor musunuz? LGS kapsamında Türkçe dersinin sınavdaki önemi hakkında ne düşünüyorsunuz? LGS Türkçe sorularındaki değişim sizi mesleki, alan bilgisi ve ders işleme süreci açısından nasıl etkilemiştir? Hazırlanan sorulara yönelik uzman görüşü alındıktan sonra formlarda yer alacak sorular belirlenmiştir. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini, amaca hizmet etme durumunu belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma neticesinde görüşme sorularına son hali verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Süreçte katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde kodlama, kod birleştirme, kategorize etme temalara ulaşma süreçleri izlenmiştir. Veri analiz sürecine ilişkin örnek şöyledir: Türkçe öğretmenlerine LGS Türkçe dersi sorularındaki değişimin kendilerini mesleki açıdan, alan bilgisi açısından ve ders işleme süreci açısından etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Katılımcı görüşleri “kendini güncelleme”, “farklı beceriler konusunda kendini geliştirme” şeklinde kodlanmış, bu kodlar “Mesleki açıdan” kategorisi içinde ele alınmış ve Türkçe öğretmenleri ile ilgili görüşler başlığında sunulmuştur.

Çalışmada analiz güvenilirliği için kodlayıcı güvenilirliğinden yararlanılmıştır. Kodlama işleminin güvenilirliğini sağlamak için tesadüfi olarak örneklemden paydaş gruplarının her birinden ikişer adet olmak üzere 8 adet görüşme formu araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bağımsız olarak yapılan kodlama işlemi bittikten sonra bir araya gelinmiş ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlardaki benzerlikler ve farklılıklar tartışılmış ve kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlandıktan sonra araştırmacı analize tek başına devam etmiştir. Analiz sürecinde araştırmacı ve alan uzmanı ihtiyaç duyuldukça birlikte analiz yapmışlardır. Bu süreçte fikir birliğinin sağlanmış olması ve veri analizi sonuna kadar uzman görüşü alınması analiz güvenilirliği için yeterli görülmüştür.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için çalışmanın her aşamasında ilgili literatürden ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak doğru ve gerçek bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan veriler olduğu şekliyle herhangi bir müdahale olmadan nesnel bir biçimde ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili farklı paydaşların görüşlerine başvurularak veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışmanın başlangıcından sonucuna kadar tüm basamaklarda bilimsel araştırma süreçleri sağlıklı bir şekilde yürütülmüş, veriler gönüllük esasına göre toplanmış, tüm alıntılarda gerekli kurum ve kişilere atıf yapılarak etik açıdan gerekli koşullar yerine getirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu alınmıştır. Çalışma için etik kurul izni alınmış olup bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi: 08/02/2022

Belge sayı numarası: 15.02.2022-7354

3. Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenleri (TÖ), Türkçe dersi dışındaki diğer branş öğretmenleri (DBÖ), ortaokul 8. sınıf öğrencileri (Ö) ve öğrenci velilerinin (V) görüşme sorularına verdikleri yanıtlar çözümlenmiş, elde edilen bulgular örnek görüşlerle desteklenerek sunulmuştur.

3. 1. Türkçe Öğretmenlerinin LGS’de Yer Alan Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri

3. 1. 1. LGS Türkçe sorularının öğrencilerin derse ilgisi üzerindeki etkisi

Türkçe öğretmenlerine LGS’deki beceri temelli soruların öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgisini nasıl etkilediği sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=12) bu soruların öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırdığını, okuduğunu anlama ve yorum yapma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu sayede Türkçe dersine daha fazla önem verdikleri ifade edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre, beceri temelli soruların birden fazla zihinsel beceriyi ölçmesi, problem çözme ve analiz yapma gibi yönleriyle öğrencileri düşünmeye teşvik ettiği görülmektedir. Örneğin:

(TÖ3): “*Etkiliyor. Beceri temelli sorular öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme yeterliliklerini ölçmeye çalıştığı için öğrenciler Türkçe dersine daha fazla ilgi duymuştur.*”

(TÖ5): “*Bu soruları çözebilmek için öğrencilerin daha çok kitap okuduğunu ve soru çözdüklerini gözlemliyoruz.*”

Öte yandan bazı öğretmenler, bu tür soruların öğrencilerde motivasyon kaybına ve kaygıya neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Zorlayıcı metinler ve yüksek düzeyde düşünme gerektirmesi, bazı öğrencilerde çekinme ve uzaklaşma davranışına yol açabilmektedir.

3. 1. 2. Öğrencilerin LGS Türkçe dersi sorularında en çok zorlandıkları soru tipleri

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin LGS Türkçe dersi sorularında en çok zorlandıkları soru tipleri sorulmuştur. Katılımcılar öğrencilerin sırasıyla en çok zorlandıkları soru tiplerinin mantık, muhakeme, görsel, grafik ve tablo, okuma-anlama ve dil bilgisi gerektiren sorular olduğunu belirtmişlerdir. Mantık, muhakeme ve görsele dayalı soruların uzun olması, bu sorulardaki metinlerin zorluğu, öğrencilerin kitap okumaya az zaman ayırması öğrencilerin bu tip sorularda daha çok zorlanmasının gerekçeleri olarak sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine yönelik örnekler şöyledir:

(TÖ3): *“En çok zorlandıkları soru tipi sözel mantık sorularıdır. Bu tarz sorular ders kitaplarında olmadığı ya da çok az olduğu için öğretmenler bu soruları konu şeklinde işleyememektedir.”*

(TÖ8): *“Mantık ve muhakeme soruları çözmekte zorlanıyorlar. Bu sorular çok yönlü düşünme gerektirdiği için öğrenciler sorulara karşı ön yargılı davranıyorlar.”*

3. 1. 3. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerisi gerektiren Türkçe sorularında başarılı olabilmeleri için yaptıkları çalışmalar

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerinin üst düzey düşünme becerisi gerektiren Türkçe sorularında başarılı olabilmeleri için hangi çalışmaları yaptıkları sorulmuştur. Katılımcılar daha fazla soru çözme, kitap okuma çalışmaları yaptırma, temel dil becerilerini geliştirme çalışmaları yapma ve öğrencilere soru çözme yöntemlerini öğretme şeklinde çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruların çözümünde öğrencinin işini kolaylaştırmaktadır. Katılımcı görüşlerine dair örnekler şöyledir:

(TÖ7): *“Öğrenciler sorularda pratiklik kazansın diye sınıfta mutlaka her hafta on tane soru çözüyoruz, bunun yanında kitap okumaları için onları teşvik ediyorum.”*

(TÖ11): *“Üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruları çözebilmeleri için öğrencilerimle konuyla ilgili bol soru çözümü yapıyoruz.”*

3. 1. 4. Öğrencilerin LGS Türkçe dersinde başarılı olmalarının diğer branş derslerine etkisi

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin LGS Türkçe dersi sorularında başarı sağlamalarının diğer branş derslerini olumlu etkileyip etkilemeyeceği sorulmuştur. Katılımcıların çoğu diğer branş dersleri sorularının da Türkçe dersi soruları gibi okuduğunu anlamaya dayalı olmasına bağlı olarak Türkçe dersindeki başarının özgüven ve motivasyonu arttırdığı ve diğer dersleri olumlu etkilediği yönünde ifadeler kullanmışlardır. Örneğin:

(TÖ1): *“Benim branşımda olduğu gibi diğer bütün derslerin temeli okuduğunu anlamaya dayanır. Okuduğunu anlamayan, çıkarım yapamayan bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olması beklenemez. LGS Türkçe dersi sorularında sağlanan başarı diğer derslere olumlu açıdan katkı sağlar.”*

(TÖ3): *“Türkçe dersinde sağlanan başarı öğrenciyi güdüler ve özgüven kazandırır. Bu dersi yapabileceğini anlayan öğrenci diğer branşlarda da başarı elde etmek için çaba harcar, parça parça edindiği başarı duygusunu bütün ders başarılarına yayarak başarısını bir bütün haline getirmeye çalışır.”*

3. 1. 5. Öğrencilerin LGS Türkçe dersi başarı artışının LGS’nin genel başarısına etkisi

Türkçe öğretmenlerine LGS Türkçe dersi başarısının artmasıyla öğrencilerin LGS genel başarısının artıp artmayacağı sorulmuştur. Katılımcılar Türkçe dersinde başarılı olan öğrencinin diğer branş derslerinde de başarılı olması, Türkçenin puan katsayısının fazla olması, Türkçenin diğer derslerin temelini oluşturması, LGS’deki Türkçe soru sayısının fazla olması gibi gerekçelerden dolayı Türkçe sorularındaki başarının LGS’nin genel başarısına da olumlu etki edeceğini belirtilmiştir. Katılımcıların çoğu (n=13) Türkçe dersi sorularında başarı ne kadar artarsa genel başarının da o kadar artacağını belirtmişlerdir. Örneğin:

(TÖ1): *“Hem soru sayısı hem de puan kat sayısı yüksek bir ders olduğu için Türkçe dersinde başarı ne kadar artarsa LGS başarısına da o derecede katkıda bulunacağını düşünüyorum.”*

(TÖ7): *“Türkçede başarı sağlandığı takdirde diğer derslerde de %90 başarı sağlanacağını düşünüyorum. Çünkü tüm yeni nesil sorular bilgiden ziyade daha çok okuduğunu anlamaya dayanıyor.”*

3. 1. 6. LGS Türkçe dersi sorularındaki değişimin öğretmenlere mesleki açıdan, alan bilgisi açısından ve ders işleme süreci açısından etkisi

Türkçe öğretmenlerine LGS Türkçe dersi sorularındaki değişimin kendilerini mesleki açıdan, alan bilgisi açısından ve ders işleme süreci açısından etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Katılımcılar LGS Türkçe dersi sorularındaki değişimin mesleki açıdan kendini güncelleme, farklı beceriler konusunda kendini geliştirme vb. olumlu hususlarda; alan bilgisi açısından yeni yaklaşımları takip etme, yeni nesil sorulara odaklanma vb. hususlarda; ders işleme süreci açısından ise öğrenciyi derste daha aktif kılma, farklı yöntem- teknikleri derse dâhil etme vb. hususlarda olumlu olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

(TÖ1): *“Yeni nesil soru tiplerini inceleme ve çözümlerine odaklanmaya teşvik etmiştir.”*

(TÖ8): *“Alan bilgisi açısından farklı yöntem ve teknikleri kullanarak derslerin öğrenci ve kendi adıma daha verimli olmasını sağladı.”*

Katılımcılardan biri ise ders işleme sürecinde derste vakit kaybetme ve öğrencileri derste motive etmede sorunlar yaşama gibi olumsuz etkisinin olduğunu belirtmiştir.

3. 2. Diğer Branş Öğretmenlerinin LGS’de Yer Alan Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri

3. 2. 1. Öğrencilerin LGS soruları kapsamında okuduğunu anlama becerisinin diğer branş öğretmenlerince değerlendirilmesi

Diğer branş öğretmenlerine LGS soruları kapsamında öğrencilerini okuduğunu anlama noktasında nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların tamamı (n=13) LGS soruları bağlamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre okuduğunu anlama becerisinin yetersiz kalmasında birçok etkenin olduğu görülmektedir. Bu etkenler incelendiğinde ise kitap okumama, okuma kültürünün gelişmemiş olması, soruların uzun olması, hızlı okuyamama, dikkat dağınıklığı ve okuduğunu yorumlayamama gibi gerekçelerin dile getirildiği görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

(DBÖ1): *“Öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yetersiz olduklarını, özellikle yeni nesil sorular anlamaya dayalı olduğundan daha çok zorlandıklarını düşünüyorum.”*

(DBÖ5): *“Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşamaktadır bunun en önemli sebebi öğrencilerin okuma kültürünün gelişmemiş olmasıdır.”*

3. 2. 2. Öğrencilerin LGS’de karşılaşılan üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular kapsamında diğer branş öğretmenlerince değerlendirilmesi

Diğer branş öğretmenlerine öğrencilerini LGS’de karşılaşılan üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular noktasında nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcılar öğrencilerinin bu konuda olumsuz bir tablo çizdiklerini, yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin soruları anlamada zorlandıklarını, mantık ve muhakeme güçlerinin zayıf olduğunu, bilgiyi yorumlayamama ve kullanamama sorunları vb. hususların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunların nedenlerinin ise eleştirel düşünme becerisinin gelişmemiş olması, ezbere dayalı sistem ve farklı açıdan düşünememe olduğu belirtilmiştir. Örneğin:

(DBÖ2): *“Üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorularda öğrencilerde mantık ve muhakeme gücü zayıf kalıyor.”*

(DBÖ11): “Okuduğunu anlamadıkları için öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmadıklarını düşünüyorum.”

3. 2. 3. Diğer branş öğretmenlerinin, öğrencilerinin beceri temelli sorularda başarılı olabilmelerinde LGS Türkçe sorularındaki başarılarının etkisine yönelik görüşleri

Diğer branş öğretmenlerine öğrencilerinin beceri temelli sorularda başarılı olabilmelerinde LGS Türkçe sorularındaki başarılarının nasıl bir etkisi olduğu sorulmuştur. Katılımcıların tamamı kendi branşlarındaki beceri temelli sorularda başarılı olunmasının Türkçe sorularındaki başarı ile olumlu ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde soruların okuduğunu anlamaya dayalı olması, yorum gerektirmesi, dersler arasında paralellik olması ve okumanın alışkanlık haline gelmesi şeklinde gerekçeler ortaya konulduğu görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin LGS Türkçe sorularındaki başarısı diğer branşlarda da başarılı olmalarını sağladığı anlaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnekler şöyledir:

(DBÖ1): “Beceri temelli sorular özellikle okuduğunu anlamaya yönelik olduğundan Türkçe sorularında başarılı olan öğrenciler beceri temelli sorularda da genellikle başarılı olabileceğini düşünüyorum.”

(DBÖ9): “Türkçe dersi okuduğunu anlama becerilerinde yardımcı bir ders olduğu ve beceri temelli sorular okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için Türkçe dersindeki başarı direkt beceri temelli sorulara da yansıyacaktır.”

3. 2. 4. Branş öğretmenlerine göre öğrencilerinin kendi branşlarıyla ilgili sorularda başarılı olabilmeleri için gerekli olan Türkçe dersi yeterlilikleri

Diğer branş öğretmenlerine öğrencilerinin kendi branşlarıyla ilgili sorularda başarılı olabilmeleri için Türkçe dersi ile ilgili hangi yeterliliklere sahip olabilmeleri gerektiği sorulmuştur. Katılımcılar kendi dersleriyle ilgili LGS sorularında başarılı olunması için gerekli olan Türkçe yeterliliklerinin başında kelime dağarcığının zengin olması, akıcı okuma becerisi edinme, okuduğunu anlayabilme becerisi ve yorumlama becerisinin geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yeterliliklere ek olarak belirttikleri diğer yeterliliklerden bazıları ise çıkarım yapma, grafik okuma ve karar vermedir. Katılımcıların örnek görüşleri şöyledir:

(DBÖ6): “Türkçede okuduğunu anlayan, vurgu yapılan yerleri ayırt eden öğrencilerin genel olarak Fen Bilimleri dersinde daha başarılı olduğunu görüyorum.”

(DBÖ12): “Okuduğunu anlama, yorumlama becerisi her zaman bir öğrenci için diğer branşların soru çözümünde de faydalı olacaktır.”

3. 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin LGS’de Yer Alan Türkçe Sorularına İlişkin görüşleri

3. 3. 1. LGS Türkçe dersi soruları deyince öğrencilerin aklına gelen ifadeler

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerine LGS Türkçe soruları deyince akıllarına neler geldiği sorulmuştur. Öğrenciler akıllarına en çok paragraf soruları, sözel mantık soruları, uzun paragraf soruları, okuduğunu anlama becerilerini ölçen sorular, grafik ve tablo yorumlama soruları, soruların uzunluğu, zor Türkçe soruları geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

(Ö3): “Aklıma uzun ve zor paragraf soruları geliyor.”

(Ö5): “Aklıma ilk grafik ve tablo yorumlama geliyor.”

(Ö19): “Paragraf ve sözel mantık soruları geliyor.”

3. 3. 2. Öğrencilere göre kendilerini en çok zorlayan LGS Türkçe dersi soru tipleri

Öğrencilere LGS’de karşılaştıkları Türkçe sorularından onları en çok zorlayan soru tipinin hangisi olduğu sorulmuştur. Katılımcılar kendilerini en çok zorlayan LGS Türkçe dersi soru tipi/tiplerinin paragraf soruları, mantık soruları, yazım kuralları ile ilgili sorular, noktalama işaretlerini buldurmaya yönelik sorular, cümlelerin öğelerini buldurmaya yönelik sorular, fiilimsi soruları, grafik ve tablo yorumlama soruları olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların zorlandıklarını belirttiği diğer soru tiplerinden bazıları ise yorumlama becerisi gerektiren sorular, sözcükte anlam sorularıdır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şunlardır:

(Ö6): *“Beni en çok zorlayan soru tipleri paragraf, grafik ve tablo soruları.”*

(Ö7): *“LGS Türkçe dersi sorularında en çok zorlandığım sorular mantık sorularıdır. Mantık sorularında tam olarak ne anlatmak istediğini anlayamıyorum ve mantık sorularını çözemiyorum.”*

3. 3. 3. Öğrencilerin LGS’de Türkçe sorularını doğru cevaplamada başarılı olmalarının diğer derslerin sorularını doğru cevaplamada da başarılı olmalarına etkisi

Öğrencilere LGS’de Türkçe sorularını doğru cevaplamada başarılı olmalarının diğer derslerin sorularını doğru cevaplamada da başarılı olmalarını sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Katılımcılardan olumlu cevap verenler en çok okuduğunu anlamayı sağladığına, diğer derslerin sorularını çözme kolaylaştırdığına, motivasyonu olumlu etkilediğine ve anlama-yorumlamayı sağladığına değinmiştir. Örneğin:

(Ö6): *“Evet, sağlıyor çünkü okuduğumu anlıyorum. Türkçede başarılı olmak diğer derslerde de başarılı olmayı sağlıyor. Diğer derslerin sorularında da okuduğunu anlama etkili oluyor.”*

Olumsuz görüş belirten katılımcılar ise bu derste başarılı olmalarının diğer dersleri etkilemediği, her dersin farklı olduğu şeklinde görüşler belirtmiştir. Örneğin:

(Ö1): *“Türkçenin iyi olması diğer dersleri bence etkilemiyor çünkü benim Türkçe dersim iyi ama diğer derslerimdeki başarımla daha düşük.”*

3. 3. 4. Öğrencilerin LGS Türkçe dersi sorularında başarılı olabilmek için yaptıkları çalışmalar

Öğrencilere LGS Türkçe sorularında başarılı olabilmek adına ne tür çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Katılımcılar LGS Türkçe dersi sorularında başarılı olabilmek için soru çözme, konu tekrarı, kitap okuma, video izleme ve ezber yapma gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerine yönelik örnekler şöyledir:

(Ö1): *“Ben kitap okuyorum, soru çözüyorum.”*

(Ö7): *“LGS Türkçe dersi sorularında başarılı olabilmek için öğretmenlerimin anlattığı konuyu eve gidince tekrar yapıyor o konuyla ilgili test çözüyorum, diğer konuları da unutmamak için testler çözüyorum.”*

3. 3. 5. Öğrencilerin LGS Türkçe sorularının kendilerinden beklediği yeterlilikler

Öğrencilere LGS Türkçe sorularının kendilerinden beklediği yeterliliklerin neler olduğu sorulmuş ve kendilerini bu yeterlilikler noktasında değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler LGS Türkçe dersi sorularının kendilerinden beklediği yeterliliklerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analiz ve sentez yapma gibi yeterlilikler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar yeterlik yönünden olumlu olarak kendilerini değerlendirdiklerinde okuduğunu anlamada iyi olma, analiz yapma becerisinin gelişmesi, eleştirel düşünmede iyi olma gibi değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların ortaya koyduğu görüşlerden bazıları şöyledir:

(Ö1): *“Eleştirel düşünme ve okuduğunu anlamayı biliyorum. Okuduğunu anlamada gayet iyiyim ve eleştirel düşünüp farklı düşüncelere yer veriyorum.”*

Kendilerini yeterlikler açısından olumsuz bir şekilde değerlendiren öğrencilerin belirttikleri hususlar ise okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analiz ve sentez yapmadır. Örneğin:

(Ö16): *“Eleştirel düşünmede zorluklar yaşıyorum.”*

3. 4. Velilerin LGS’de Yer Alan Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri

3. 4. 1. LGS kapsamında Türkçe dersinin sınavdaki önemine ilişkin veli görüşleri

Velilere LGS kapsamında Türkçe dersinin sınavdaki önemi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Katılımcıların Türkçe dersinin LGS’deki önemi hakkındaki görüşlerinden ön plana çıkanlar: Türkçe dersindeki başarının diğer dersleri de etkilemesi, okuduğunu anlamadaki önemi, eğitim dilinin Türkçe olması, tüm derslerin kaynağı olması, sınavdaki Türkçe soru sayısının fazla olması, okuma alışkanlığını kazandırma, bilgi aktarımını sağlaması, sınavdaki puan katsayısının fazla olması ve diğer sınavlarda da Türkçe soru yapısına benzer soruların çıkmasıdır. Katılımcıların örnek görüşleri şöyledir:

(V1): *“Türkçe dersinde başarılı olunması diğer derslerdeki başarıyı etkilemektedir.” V3: “Türkçe dersi bütün derslerin temelini oluşturur.”*

3. 4. 2. Öğrencilerin LGS Türkçe dersi sorularında başarılı olabilmeleri için velilerin yaptırdıkları çalışmalar

Velilere öğrencilerinin LGS Türkçe sorularında başarılı olabilmesi adına okul dışında yaptırdıkları çalışmaların neler olduğu sorulmuştur. Katılımcılar öğrencilerine soru çözme, kitap okuma, okuma alışkanlığı kazandırma, konu tekrarı yaptırma, deneme sınavı yaptırma, dershaneye gönderme ve kaynak kitap alımı gibi çalışmalar yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

(V1): *“Öğrencinin Türkçe dersinde başarılı olması için okulda okutulan konuların evde tekrarını yaptırıyorum. Ayrıca öğrencime kaynak kitaplar alıp soru çözdürmekteyim.”*

(V5): *“Öğrencimin Türkçe dersinde başarılı olabilmesi için okuldan geldikten sonra konu tekrarı yapıp test çözmesini sağlıyorum.”*

3. 4. 3. Velilere göre LGS Türkçe dersindeki başarının öğrencilerin diğer derslerindeki başarılarını etkileme durumu

Velilere öğrencilerinin Türkçe dersi başarısının diğer derslerdeki başarılarını etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Katılımcılar öğrencilerin LGS Türkçe dersinde başarılı olduklarında diğer derslerde de başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Bu konuda dikkat çeken katılımcı görüşleri okuduğunu anlama ile ilişkisi, tüm derslerde paragraf sorularına benzer soruların çıkması, eğitim dilinin Türkçe olması, tüm derslerin temelini oluşturması, öğrencilere avantaj sağladığı şeklindedir. Katılımcıların örnek görüşleri şöyledir:

(V2): *“Evet kesinlikle düşünüyorum çünkü artık yeni nesil sorular bütün derslerde de paragraf soruları gibi uzun ve okuduğunu anlamaya yönelik sorular çıkıyor. Bu durum da Türkçe eğitiminin önemini artırıyor.”*

(V6): *“Etkiler çünkü okuduğunu anlama Türkçe dersi ile başlar. Sınav sisteminde Türkçe paragraflarına benzer uzun paragraflar diğer derslerde de olduğu için etkiler.”*

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim paydaşlarının (Türkçe öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, 8. Sınıf öğrencileri ve öğrenci velileri) gözünden LGS Türkçe sorularının değerlendirilmesine ilişkin ulaşılan sonuçlar alandaki çalışmalarla benzeyen ve farklılaşan yönleriyle tartışılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında LGS'deki beceri temelli soruların ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine verdikleri önem üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe beceri temelli sorular, okuduğunu anlamaya ve problem çözmeye dayalı olması, birden çok beceriye odaklanması ve zihinsel beceriler gerektirmesi nedeniyle okuma anlama becerisini artırarak yorumlama yeteneğini geliştirmektedir. Bu konudaki olumsuz görüşler ise zorlanma, çıkarımda bulunamama, yorumlayamama ve anlamada zorlanma gibi nedenlerle öğrencilerin motivasyonun kaybolduğu, dersten uzaklaştıkları, soru çözmekten çekindikleri ve sorudan korktukları yönündedir. Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer bir çalışmada Atay (2021) sınavdaki bir derse ait beceri temelli soruların hem mevcut ders başarısını hem de öğrencinin sınava yönelik algısını olumsuz etkileyerek kaygı düzeyini arttırdığını ifade etmektedir. Türkçe testindeki anlamaya dayalı uzun soruların öğrencilerde kaygının yükselmesine ve motivasyon düşüklüğüne neden olduğu üzerinde durmaktadır. Bir başka çalışmada Ceylan (2022) beceri temelli sorular konusunda öğrencilerin sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların korku, tecrübe eksikliği, okuduğunu anlayamama ve ön yargılardan kaynakladığı üzerinde durmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin LGS Türkçe sorularında en çok zorlandıkları soru tipi/tiplerinin mantık, muhakeme, grafik ve tablo, okuduğunu anlama sorularıdır. Öğrencilerin zorlanma nedenleri ise soruların uzun olması, bu sorularda yer alan metinlerin zorluğu, öğrencilerin kitap okumaya az zaman ayırmasıdır. Okuduğunu anlamaya dayalı sorularda zorlanılmasının nedeni olarak okuma alışkanlığının olmaması, grafik ve tablo yorumlamaya dayalı sorularda zorlanılmasının nedeni ise daha çok üst düzey düşünme becerileri gerektirmesi olarak görülmektedir. Kısaca öğrencilerin beceri temelli soruları çözmede çok zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Eğitim paydaşlarının tamamı LGS'de yer alan ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren Türkçe sorularında başarının sağlanabilmesi için farklı çalışmalar yaptıklarını/yaptırdıklarını belirtmiş olsa da ortak olan soru çözme ve kitap okuma çalışmalarıdır. Nitekim Erden'in (2020) çalışmasında da beceri temelli soruların çözümünde okuma alışkanlığının önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Okuma alışkanlığının önemini vurgulaması açısından iki çalışma birbirini desteklemektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de eğitim paydaşlarının Türkçe dersine verdikleri önemi ortaya koyması açısından dikkat çekmektedir. Buna göre LGS Türkçe sorularında sağlanan başarı diğer branş derslerindeki başarıyı da olumlu olarak etkilemektedir. Diğer branş derslerinde başarının sağlanması için öğrencilerin sahip olması gereken Türkçe yeterliliklerinin başında kelime hazinesinin zenginliği, okuduğunu anlama becerisi ve yorumlama becerisinin yer aldığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçları destekleyen çalışmalardan Ateş'in (2008), Fidan ve Baykul'un (1994) gerçekleştirdikleri çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu iki çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi artıkça hem Türkçe hem diğer branş derslerindeki akademik başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre LGS Türkçe dersi sorularındaki değişim Türkçe öğretmenlerini mesleki açıdan kendini güncelleme, farklı beceriler konusunda kendini geliştirme ve yeni nesil sorulara odaklanma gibi hususlarda; alan bilgisi açısından yeni yaklaşımları takip etme, yeni nesil sorulara odaklanma, beceri temelli yaklaşımları kullanma vb. hususlarda; ders işleme süreci açısından ise öğrenciyi derste daha aktif kılma, farklı yöntem-teknikleri derse dâhil etme, derste farklı materyaller kullanma vb. hususlar açısından olumlu etkilemiştir. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara bakıldığında Atay (2021) beceri temelli sorularla birlikte okuma, anlama ve yorumlamaya dayalı ders

işlendiğini ve buna göre ölçme-değerlendirme yapıldığını, farklı soru çözme yöntemlerinin kullanıldığını ve derslerin farklı materyallerle yürütüldüğünü ortaya koyarken Tortop vd. (2022) öğrencileri aktifleştiren yöntem ve teknikler kullanıldığını, daha fazla araç ve gerecin işe koşulduğunu ve gerçek hayatla daha çok ilişkilendirmenin yapıldığı öğrenme ortamlarının oluşturulduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre diğer branş öğretmenleri LGS soruları bağlamında öğrencilerini okuduğunu anlamada yetersiz görmektedir. Bu durumun nedenleri olarak da kitap okumama, okuma kültürünün gelişmemiş olması, hızlı okuyamama ve dikkat dağınıklığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada üzerinde durulması gereken husus okuduğunu anlamada yeterlidir. Nitekim Ateş (2008) çalışmasında okuduğunu anlama seviyeleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Özdemir ve Sertsöz (2006) yaptıkları çalışmada kitap okuma alışkanlığı edinmiş olan öğrencilerin Türkçe dersi dışında matematik dersindeki ortalamalarının okuma alışkanlığı edinmemiş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelebi (2023)'ye göre okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler sırasıyla: öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeyleri, Türkçe dersine yönelik tutumu ve sözcük bilgisi düzeyidir. Bu noktada hem bu çalışmanın sonuçları hem de yapılan diğer çalışmaların sonuçları okuduğunu anlama becerisinin önemini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Diğer branş öğretmenlerinin LGS'de karşılaşılan üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorularda öğrencilerinin olumsuz bir tablo çizdiklerini belirtmesi dikkat çeken bir diğer sonuçtur. Bu durumun nedenleri ise anlamada zorlanma, mantık ve muhakeme gücünün zayıf olması, neden-sonuç ilişkisi kurmada zorlanma, bilgiyi yorumlayamama olarak görülmektedir. Bu noktada yaşanan soruna açıklık getirmesi açısından Büyükalan - Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında ortaya çıkan 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların çoğunluğunun alt düzey bilgi basamaklarında olması sonucu önemlidir. Benzer şekilde Çerçi (2018) de çalışmasında üst düzey düşünme becerisi gerektiren kazanımların az olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler de LGS Türkçe sorularının kendilerinden beklediği yeterlikleri okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, analiz yapma ve sentez yapma olarak görmektedir. Bu noktada programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle öğretmenlerin ders işleme sürecinde farklı yöntem teknikler ve araç gereçler kullanması gerektiği hem mesleki hem de alan bilgisi açısından kendilerini yenileyerek özellikle beceri temelli sorular noktasında yeterli donanıma ulaşmaları sağlanmalıdır. Başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde kazanımların üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak şekilde düzenlenmesi ve disiplinler arası anlayışa daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

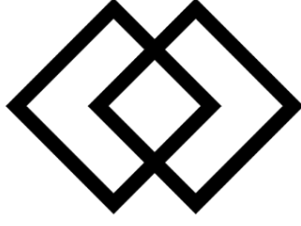
5. Kaynakça

- Aktaş, E., & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258- 276.
- Atay, S. N. (2021). 8. sınıf Türkçe ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait beceri temelli sorularla ilgili öğretmenlerin görüşleri (Tez No. 701250) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No.235252) [Yayımlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Azili, E., & Tutkun, Ö. F. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim merkezi sınavı (LGS)'nin üstünlükleri ve sınırlıkları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(13), 123-124.
- Batur, Z., Beyret, T. N., & Ulutaş, M. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Benzer, A., & Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-29.
- Büyükalın F. S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Calp, M., & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632- 654. <https://doi.org/10.16916/aded.852085>
- Ceylan, G. (2022). *Beceri temelli Fen sorularına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 737648) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, V. (2023). Ortaokul öğrencilerinin sözcük bilgisi, okumaya adanmışlığı ve Türkçe dersine yönelik tutumunun okuduğunu anlama başarısı ile ilişkisi. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 3(2), 48-60. <https://doi.org/10.29228/filolojibengu.32>
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No.220950) [Yayımlanmış doktora tezi, Elazığ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1994) İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(10), 7-20.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Toğçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364>.
- Güneş, F. (2015). Davranıştan beceriye Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Gürgân, U., & Ulubay, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde metabilşsel güdülenme stratejilerinin farklı dersler ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 442-458.

- Kanatlı, F., & Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234. <https://doi.org/10.17860/efd.20911>
- Khasawneh, M. A. S. & Al-Rub, M. O. A. (2020). Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5335-5341.
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1136-1150.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Liselere Geçiş Sistemi sınav soruları. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 05 Ocak 2023].
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Liselere Geçiş Sistemi sınav soruları. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 02 Ocak 2023].
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Liselere Geçiş Sistemi sınav soruları. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 08 Ocak 2023].
- Özcan, C., & Gücüm, Y. (2021). 2016 PIRLS sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Öğretmen eğitimi ve öğretim*, 2(2), 16-29. <https://doi.org/10.55661/jnate.952221>
- Pratama, G. S., & H. Retnawati (2018). Urgency of higher order thinking skills (HOTS) content analysis in mathematic stext book. *Journal of Physics: Conference Series*.Vol. 1097. No. 1. IOP Publishing, 2018. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012147>
- Sarıkaya, B. (2021). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89. <https://doi.org/10.48066/kusob.901731>
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25 baskı). Pegem Akademi.
- Sertsöz, T., & Özdemir, A. Ş. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının Matematik başarısına etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri*, 23(23), 237- 257.
- Soysal, T. (2021). Okuma ve anlama basamağında hızlı okuma teknikleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 129-132.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2771/37066>
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- Ünveren - Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(223), 83-112.
- Yılayaz, Ö., & Akbalık, S. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve Fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 118-138.

- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 96-97.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.



TOPLAM RİSKE VE SİSTEMATİK RİSKE GÖRE BANKA TÜRLERİNİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İstemi ÇÖMLEKÇİ*

Öz

Çalışmada toplam risk ve sistematik risk faktörlerini dikkate alarak farklı banka türlerinin performanslarını entropi temelli Topsis yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda toplam riske göre performans ölçüm modellerinden Sharpe oranı, M2 performans ölçütü, Sortino Oranı ve sistematik riske göre performans ölçüm modellerinden Treynor Oranı, T2 performans ölçütü, Jensen Alfa Değeri olmak üzere toplam 6 farklı model kullanılarak karar verme kriterleri hesaplanmıştır. Toplam riske ve sistematik riske göre belirlenen kriterlerin ağırlıkları Entropi yöntemi ile hesaplanmış, daha sonra performanslarının sıralanması ise Topsis yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Entropi yöntemi ile kriter ağırlık değerleri hesaplanması sonucunda, banka türlerinin performansına etki eden en önemli kriterin Jensen Alfa Değeri olduğu, en az etkili kriterin ise T2 değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topsis yöntemi sonucunda banka türlerine göre en yüksek performans sırasıyla Katılım Bankaları, Yabancı sermayeli bankalar, Özel sermayeli bankalar ve kamu bankaları şeklinde gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Banka performansı, Toplam risk, Sistematik risk, Entropi yöntemi, Topsis yöntemi.

Jel Kodu: G21, D81, C44.

Assessing the Performance of Different Bank Types Based on Total and Systematic Risk

Abstract

The study aims to determine the performance of different types of banks by considering total risk and systematic risk factors using the entropy-based Topsis method. In line with this objective, decision-making criteria were calculated using six different performance evaluation models: Sharpe Ratio, M2 Performance Measure, and Sortino Ratio for total risk-based models, as well as Treynor Ratio, T2 Performance Measure, and Jensen's Alpha for systematic risk-based models. The weights of the criteria determined based on total and systematic risk were calculated using the Entropy method, and the ranking of performances was conducted using the Topsis method. The results of the Entropy method indicated that Jensen's Alpha was the most influential criterion affecting bank performance, while T2 value was the least influential. According to the Topsis results, the highest performance among the bank types was observed in the following order: Participation Banks, Foreign Banks, Private Banks, and Public Banks.

Keywords: Bank performance, Total risk, Systematic risk, Entropy method, Topsis method.

Jel Code: G21, D81, C44.

* Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Finansman Bölümü, istemicomlekci@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8922-071X>

1. Giriş

Finansal sistemlerin temel aktörlerinden biri olan bankalar, ekonomik istikrarın sağlanmasında ve kaynakların etkin dağılımında kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde bankacılık sektörü hem istihdam açısından hem de ekonomik kalkınma açısından önemli roller üstlenmektedir. Finansal sistemin en önemli unsurlarından biri olan bankalar, sermaye birikiminin sağlanması, yatırım ve tasarrufların yönlendirilmesi, işletmelerin ve bireylerin finansmana erişiminin kolaylaştırılması gibi işlevleri yerine getirerek ekonomik büyümeye doğrudan katkı sağlamaktadır. Bankalarda performans değerlendirmesi, finansal kurumların sağlıklı bir şekilde işleyişini sürdürebilmeleri ve rekabetçi piyasa koşullarında varlıklarını koruyabilmeleri açısından önemlidir.

Öte yandan bankalarda performans değerlendirmesi, kurumsal verimliliği artırmak, risk yönetimini iyileştirmek ve müşteri memnuniyetini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Performans değerlendirmesi, bankaların finansal sağlığını ölçmek, operasyonel süreçlerini optimize etmek ve stratejik hedeflerine ulaşma düzeylerini analiz etmek için kullanılır. Özellikle finansal oran analizleri, kârlılık, likidite ve risk göstergeleri, bankaların performansını değerlendirmede temel araçlardır. Bu süreç, yönetim kararlarını destekler ve paydaşlara şeffaf bir performans raporlaması sunar. Ayrıca, performans değerlendirmesi, rekabetçi piyasa koşullarında bankaların sürdürülebilirliğini sağlamak için kritik bir rol oynar. Berger ve Humphrey (1997), bankacılık sektöründe performans değerlendirmesinin etkinliği ve verimlilik analizleri üzerine yaptıkları çalışmada, bu tür değerlendirmelerin finansal kurumların uzun vadeli başarısı için vazgeçilmez olduğunu vurgulamışlardır.

Bankalar faaliyetlerini yürütürken çeşitli risklerle karşı karşıya kalmaktadır, bu risklerin tespiti ve etkin yönetimi kritik öneme sahiptir. Bu risklerin başında toplam risk ve sistematik risk gelmektedir. Toplam risk, bir bankanın içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklanan tüm belirsizlikleri kapsayan geniş bir kavramdır ve kredi riski, likidite riski, operasyonel risk gibi unsurları içermektedir. Sistematik risk ise, bankanın doğrudan kontrol edemediği ve tüm finansal piyasaları etkileyen makroekonomik dalgalanmalardan kaynaklanan bir risk türüdür (Bessis, 2011). Bu riskler, bankaların performansına doğrudan yansımakta ve dolayısıyla finansal sistemin genel yapısı üzerinde önemli etkiler doğurmaktadır.

Bu riskleri göz önüne alarak yapılacak banka performans değerlendirmesi hem sektör için hem de yatırımcılar için büyük önem taşımaktadır. Geleneksel olarak performans değerlendirmesinde finansal tablolara dayalı oranlar, grafiksel ve istatistiksel analizler kullanılmaktadır. Ancak, bu yöntemler, çok kriterli karar verme süreçlerinde yetersiz kalabilmektedir. Çok kriterli karar verme özellikle riskli ortamlarda, nitel ve nicel verilere dayalı durumların değerlendirilmesinde ve farklı seçenekler arasında uygun strateji ve politikaların belirlenme süreci olarak tanımlanabilir. Bu nedenle son yıllarda çok kriterli karar verme teknikleri performans değerlendirmelerinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Zavadskas vd., 2014). Pineda vd. (2018), havayolu firmalarının, Abdel-Basset (2020) imalat sektörünün, Wu vd. (2009) ve Coşkun vd. (2021) bankacılık sektörünün, Moghimi ve Anvari (2014), çimento firmalarının, Rabbani vd., (2014) petrol üretim şirketlerinin ve Tavana vd. (2015) ilaç şirketlerinin performans değerlendirmesinde çok kriterli karar verme tekniklerini kullanmışlardır. Çok kriterli karar verme teknikleri finans sektöründe de yoğun şekilde kullanılmaktadır. Özellikle banka performansı, kredi değerlemesi, portföy yönetimi ve yatırım kararlarında tercih edilmektedir (Bulut & Şimşek, 2024). Bankalarda performans değerlendirmesi, çok kriterli karar verme (ÇKKV) teknikleri ile birleştirildiğinde, daha kapsamlı ve objektif bir analiz süreci sunar. Bankalar, kârlılık, likidite, risk yönetimi, operasyonel verimlilik ve müşteri memnuniyeti gibi birçok kriteri aynı anda değerlendirmek durumundadır. ÇKKV teknikleri, bu karmaşık ve çok boyutlu karar problemlerini sistematik bir şekilde çözmek için ideal bir araçtır.

Entropi temelli Topsis yöntemi, çok kriterli karar verme problemlerinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Entropi yöntemi, kriter ağırlıklarının belirlenmesinde objektif bir yaklaşım sunarken, Topsis yöntemi, alternatiflerin ideal çözüme yakınlığını ölçerek sıralama yapmayı sağlamaktadır. Topsis'in amacı, karar verme problemlerinde her bir alternatifin ideal çözümden ve negatif ideal çözümden uzaklığını hesaplayarak alternatifleri sıralamak ve böylece optimum alternatifi belirlemektir. (Chen, 2019; Hwang & Yoon, 1981). Bu yöntem, özellikle risk ve performans değerlendirmesi gibi karmaşık karar problemlerinde etkili sonuçlar vermektedir (Wang & Lee, 2007).

Bu çalışmanın amacı, toplam risk ve sistematik risk gibi faktörleri dikkate alarak farklı banka türlerinin performanslarını entropi temelli topsis yöntemi ile değerlendirmektir. Bu kapsamda, bankaların risk yönetimi ve performans ölçütleri arasındaki ilişki incelenecek ve elde edilen bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılacaktır. Bu analiz, bankacılık sektöründe risk yönetimi ve performans değerlendirmesi konularında politika yapıcılar ve uygulayıcılar için önemli çıkarımlar sunmayı hedeflemektedir.

1.1 Literatür Taraması

Seçme vd. (2009) Analitik Hiyerarşi Süreci (FAHP) ve Topsis modellerini kullandıkları çalışmada Türk bankacılık sektörünün performansını analiz etmişlerdir. Araştırmada Türkiye'deki en büyük 5 bankaya ait veriden faydalanılmıştır. FAHP modeli ile çalışma kapsamında ele alınan kriterlerin ağırlıkları belirlendikten sonra elde edilen ağırlıklar Topsis modelinde kullanılmış ve bankalar derecelendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yalnızca finansal performansın değil aynı zamanda finansal olmayan performansın da banka performanslarını belirlerken dikkate alınması gerekmektedir.

Bulgurcu (2012) Borsa İstanbul'daki teknoloji firmalarının finansal performanslarını Topsis yöntemi ile analiz etmiştir. Çalışmada 12 firmaya ait 2009-2011 yıllarını kapsayan veriden faydalanılmıştır. Çalışmada Cari Oran, Asit-Test Oranı, Toplam Borç Oranı, Borç-Özsermaye Oranı, Dönen Varlık Devir Hızı, Duran Varlık Devir Hızı, Net Kâr Marjı, Özsermaye Karlılığı, İşletme Sermayesi Devir Hızı ve Aktif Karlılığı değişkenleri kullanılmıştır. Çalışmada Topsis yöntemiyle teknoloji firmalarının finansal performansları değerlendirilmiş, ancak sıralamaları ile hisse performanslarının tutarsız olduğu görülmüştür.

Hemmati vd. (2013) bankaların görece performansını inceledikleri çalışmada Veri Zarflama analizi (DEA) ve Topsis modellerini kullanmışlardır. Araştırmada 16 adet İran bankasına ait veriden faydalanılmıştır. DEA yöntemi ile 16 bankadan 9'unun verimli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu bankaları sıralamak için Topsis yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda kart sayısı, ATM/POS cihazları ve başarılı işlemler gibi kriterler temel alınarak, her iki yöntemin birleşik kullanımının etkili bir sıralama sağladığı görülmüştür.

Mandic vd. (2014) yapmış oldukları çalışmada Sırbistan'daki bankaların performanslarını, finansal parametreler aracılığıyla Bulanık AHP ve Topsis metotlarını kullanarak incelemişlerdir. 2005-2010 yılları arasında Sırbistan'daki bütün bankacılık sektöründe yer alan firmaların dahil edildiği araştırma bulgularına göre özkaynaklar ve vergi öncesi kâr kriterleri 0,246 katsayı ile en önemli kriterlerdir. Kaynaklar, nakit ve net faiz geliri gibi kriterler ise daha az öneme sahiptir.

Chitnis ve Vaidya (2016) bir Hindistan bankasını inceledikleri çalışmada Topsis metoduyla performans etkinliği ve performans değerlendirme süreçlerini araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Topsis (ERM-DT) yöntemi, karar verme birimlerine benzersiz bir sıralama atamakta ve negatif verileri işleyerek hesaplamaları basitleştirmektedir. Yazarlar Friedman testi ile diğer DEA modelleriyle karşılaştırılan bu yöntemin, yönetim kararlarını desteklemek için pratik bir çözüm sunduğunu savunmuşlardır.

Wanke vd. (2017) Güney Doğu Asya'daki 88 adet bankayı ele aldıkları çalışmada Topsis yöntemi ile performans analizi gerçekleştirmişlerdir. Çalışma 2010-2013 yıllarını kapsamaktadır. Araştırmada bankacılık sistemindeki verimsizliğin nedenleri arasında banka türü ve mülkiyet yapısı gibi faktörler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre özel bankaların düşük verimliliğini kültürel ve düzenleyici otoritelerin çıkardıkları engeller açıklamaktadır. Fakat yabancı menşein tek başına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca gelecek çalışmalar için, birleşme ve satın almaların detaylı etkisinin incelenmesi önerilmiştir.

Banu ve Santhiyavalli (2019) Topsis metodunu kullandıkları çalışmada Hindistan'daki ticari bankaların finansal performansını değerlendirmişlerdir. 40 adet bankanın dahil edildiği çalışmada 1999-2015 arasını kapsayan 16 yıllık veri setinden faydalanılmıştır. Araştırma bulgularına göre bankaların performansı kaynakları etkin kullanma, kârlılık ve sürdürülebilirliğin yanı sıra müşteri ve ekonomi ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli likiditeye sahip olma ile ölçülebilir. Bankaların riskleri dengelerken güvenli kredi dağıtımını yapmaları, kredi kayıplarını önlemeleri ve iş sürekliliğini sağlamaları kritik öneme sahiptir. Çok kriterli karar analiziyle yapılan bu çalışma, riskleri etkin şekilde yöneten bankaların daha yüksek kâr ve istikrara ulaştığını göstermektedir.

Jayachitra ve Geetha (2019) yapmış oldukları çalışmada Hindistan'daki kamu bankalarının kârlılıklarını Topsis metodundan faydalanarak incelemişlerdir. Araştırmada 20 adet bankaya ait 2005-2019 dönemini kapsayan veri kullanılmıştır. Araştırmada Aktif Kârlılık, Riske Göre Düzeltilmiş Aktif Kârlılık, Özsermaye Kârlılığı, Riske Göre düzeltilmiş Özsermaye Kârlılığı, Sermaye Getirisi ve Ekonomik Katma Değer değişkenleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kamu bankalarının düşük performans gösterdiklerini fakat reformlara karşı duyarlı olduklarını göstermektedir. 2016'da para birimi tedavülden kaldırma gibi reformların kamu bankaları üzerinde belirgin etkisi olmuştur. Araştırma bulgularına göre Hindistan'daki kamu bankalarının verimliliğinin artırılması için risk yönetimi, teknoloji ve insan kaynakları alanlarında uzmanlaşmaya dönük reformlar önerilmektedir.

Gülençer (2020) yapmış olduğu çalışmasında Topsis ve Vikor yöntemlerini kullanarak Türkiye'deki en büyük 10 mevduat bankasını analiz etmiştir. Araştırmada veri seti olarak bu bankaların 2013-2017 dönemine ait finansal göstergeleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenler arasında sermaye yeterliliği, aktif kalitesi, yönetim yeterliliği, kârlılık, likidite durumu ve piyasa riskine duyarlılık bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel bankalar kamu bankalarına kıyasla daha başarılıdır. Bankaların performansları, altı ana kriter çerçevesinde incelendiğinde, küresel finansal krizler ve ülke özelindeki ekonomik dalgalanmalar nedeniyle istikrarlı olmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, bankaların stratejileri, risk algıları ve kullandıkları finansal enstrüman çeşitliliği gibi faktörlerin de performanslarındaki dalgalanmaları etkilediği düşünülmektedir.

Unvan (2020) yapmış olduğu çalışmada Türkiye'deki bankaların finansal performansını Topsis ve Bulanık Topsis yöntemleri ile incelemiştir. Araştırmada Türkiye'deki büyük ölçekli 7 bankaya ait 2014-2018 dönemini kapsayan veriden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler arasında sermaye yapısı oranı, aktif kârlılık oranı, takibe düşen kredilerin oranı, duran varlıkların toplam varlıklara oranı, likidite oranları, kârlılık oranları ve net faiz getirisinin aktiflere oranı bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen Bulanık Topsis sonuçlarına göre Ziraat, İş Bankası ve Garanti bankası en başarılı üç banka olarak belirlenmiştir. Topsis yöntemiyle yıllık performans karşılaştırması yapılabilirken, Bulanık Topsis yalnızca tüm dönem için genel bir değerlendirme sunmuş ve iki metodun sonuçları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışma, belirsizlik ortamlarında bulanık yöntemlerin etkinliğini vurgulamaktadır.

Ova (2021) yapmış olduğu çalışmada Topsis metoduyla Türkiye'deki mevduat bankalarının finansal performansını incelemiştir. Araştırmada 2012-2016 dönemine ait veriden faydalanılmıştır.

Araştırmada kârlılık, likidite, sermaye yapısı ve faiz-gider gruplarına ait 8 farklı değişken kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırma döneminde bankalar aşağı yönlü bir trende sahiptir. Çalışan sayıları ve şube sayıları azalmaktadır. Ayrıca kamu bankalarının sermaye yapılarının daha iyi olmasına rağmen daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Vásquez vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada Kolombiya borsası özelinde Topsis yaklaşımı ile karar vermeyi incelemişlerdir. Araştırmada 2012-2017 dönemini kapsayan veriden faydalanılmıştır. Portföy oluşturma sürecinde ele alınan faktörler arasında likidite, risk ve kârlılık bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Topsis yöntemi ile seçilen portföylerin ARIMA modellemesiyle elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğunu ve düşük volatilité ile yüksek performansı birleştirdiğini göstermiştir. Çalışmada Sharpe Oranı gibi istatistiksel araçların dahil edilmesiyle metodolojinin daha da geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

Yetiz (2021) yapmış olduğu çalışmada Topsis yöntemini kullanarak katılım bankaları özelinde risk yönetim politikalarını incelemiştir. Araştırmada 5 adet bankaya ait 2016-2019 dönemini kapsayan veri seti kullanılmıştır. Araştırmada kârlılık, aktif kalitesi ve sermaye yeterliliğinin de aralarında bulunduğu 12 farklı kriterden faydalanılarak bankalar performans analizlerine göre sıralanmıştır.

Erdoğan (2023) Çok Kriterli Karar Verme ve Topsis yöntemlerini kullanarak Türkiye’de faaliyet gösteren 11 farklı yatırım ve kalkınma bankasının performansını incelemiştir. Araştırma 2015-2021 yılları arasında kapsamaktadır. SV yöntemi ile ölçüt ağırlıklarını belirleyen yazar, Topsis yöntemi ile bankaların performansını yıllar itibariyle sıralamışlardır. Araştırma döneminde çalışmaya dahil edilen bankaların performansları değişkenlik göstermiştir. Ancak en iyi performans gösteren bankalar sırasıyla İller Bankası ve Diler Yatırım Bankası olmuştur.

2. Yöntem

Araştırmanın temel amacı, toplam riske ve sistematik riske göre performans ölçüm yöntemlerinin banka türlerinin performansına etkisindeki ağırlıklarının belirlenmesi ve banka türlerine göre performanslarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda toplam riske göre performans ölçüm modellerinden Sharpe oranı, M2 performans ölçütü, Sortino Oranı ve sistematik riske göre performans ölçüm modellerinden Treynor Oranı, T2 performans ölçütü, Jensen Alfa Değeri olmak üzere toplam 6 farklı model kullanılarak karar verme kriterleri hesaplanmıştır. Toplam riske ve sistematik riske göre belirlenen kriterlerin ağırlıkları Entropi yöntemi ile hesaplanmış, daha sonra performanslarının sıralanması ise Topsis yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri setini Kamu Aydınlatma Platformunda (KAP) Bankalar sektöründe yer alan işletmelerin 1 Ocak 2016-31 Aralık 2024 tarihleri arasındaki günlük fiyat verileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen bankalar ve banka türleri Tablo 1’de sunulmuştur. Banka türlerinin belirlenmesinde Türkiye Bankalar Birliği’nin (2025) internet sitesinde yer alan Sektör ve Banka bilgilerinden yararlanılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü üzere bankacılık sektöründe 5 tanesi özel sermayeli mevduat bankası, 2 tanesi Kamu Sermayeli Mevduat Bankası, 2 tanesi Yabancı Sermayeli Banka, 2 tanesi Kalkınma ve Yatırım Bankası ve 1 tanesi Katılım Bankası olmak üzere 12 farklı banka ve 5 farklı banka türü bulunmaktadır.

Tablo 1

Banka Türleri İtibariyle Araştırma Kapsamında Yer Alan Bankalar

No	Banka Kodu	Banka Adı	Banka Türü
1	AKBNK	Akbank T.A.Ş.	Özel Sermayeli Mevduat Bankası
2	ALBRK	Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş.	Katılım Bankası
3	GARAN	Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	Özel Sermayeli Mevduat Bankası

4	HALKB	Türkiye Halk Bankası A.Ş.	Kamu Sermayeli Mevduat Bankası
5	ICBCT	ICBC Turkey Bank A.Ş.	Yabancı Sermayeli Bankalar
6	ISCTR	Türkiye İş Bankası A.Ş.	Özel Sermayeli Mevduat Bankası
7	KLNMA	Türkiye Kalkınma ve Yatırım Bankası A.Ş.	Kalkınma ve Yatırım Bankaları
8	QNBTR	QNB Bank A.Ş.	Yabancı Sermayeli Bankalar
9	SKBNK	Şekerbank T.A.Ş.	Özel Sermayeli Mevduat Bankası
10	TSKB	Türkiye Sınai Kalkınma Bankası A.Ş.	Kalkınma ve Yatırım Bankaları
11	VAKBN	Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	Kamu Sermayeli Mevduat Bankası
12	YKBNK	Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	Özel Sermayeli Mevduat Bankası

Performans ölçüm kriteri olarak belirlenen toplam riske göre ve sistematik riske göre performans ölçüm modellerinde kullanılan hisse senedi fiyat verileri www.investing.com adresinden, risksiz getiri oranı olarak ele alınan beş yıllık devlet tahvilleri faizleri TCMB EVDS sisteminden elde edilmiştir. Aynı banka türlerinden eşit ağırlıklı portföyler oluşturulmuş ve bu portföylere banka türüne göre isim verilmiştir. Araştırma kapsamında yalnızca bir katılım bankası bulunduğundan Katılım Bankaları portföyünün tek bir hisseden oluştuğu kabul edilmiştir.

Çalışmada portföylerin günlük getirileri r_i ; i portföyünün günlük getirisini, p_i ; i portföyünün t dönemindeki fiyatını ve p_{t-1} ; i portföyünün $t-1$ dönemindeki değerini gösterdiği $r_i = (p_t - p_{t-1}) / p_{t-1}$ formülü ile hesaplanmıştır. Toplam riske göre portföy performansını ölçen modeller, bir portföyün riskliliği ile getirisini değerlendiren Sharpe oranı (Sharpe, 1966), tüm portföyleri piyasa riskine göre ayarlayarak portföyün risk derecesini hesaplayan M^2 Performans ölçütü (Christopherson vd. 2009) ve yatırımcıların yalnızca aşağı yönlü risklere duyarlı olduğu varsayımı ile belirli bir eşğin altındaki getirilere odaklanan Sortino oranı (Marhfor, 2016) olarak ele alınmıştır. Modellere ilişkin formüller aşağıda sunulmuştur.

$$\text{Sharpe Oranı} = \frac{r_p - r_f}{\sigma_p} \quad (1)$$

$$M^2 \text{ Performans Ölçütü} = (\text{Sharpe Oranı}) \sigma_m - (r_m - r_f) \quad (2)$$

$$\text{Sortino Oranı} = \frac{\bar{r}_p - \text{MAR}}{\sqrt{\sum_{t=1}^T (r_{pt} - \text{MAR})^2}} \quad (3)$$

r_p portföy getirisini, $\bar{r}_p$: Endeksin ortalama getirisini,
 r_f risksiz getiri oranı r_f risksiz getiri oranını
 σ_p portföyün standart sapmasını, MAR: Minimum kabul edilebilir getiriyi
 σ_m Pazar getirisinin standart sapmasını, r_{pt} : Endeksin t zamanındaki getirisini,
 r_m Pazar getirisini, T: Dönem sayısını,
 r_{p*} : riske göre uyarlanmış getiriyi ifade etmektedir.

Çalışma kapsamında sistematik riske göre portföy performansını ölçen modeller olarak ise risk göstergesi olarak standart sapma yerine beta katsayısını kullanan Treynor oranı (Treynor, 1965), portföye risksiz getiriye sahip bir varlık ekleyerek risk düzeltmesi yapan T^2 Performans ölçütü (Tekler vd., 2008) ve gerçekleşen getiri ile riske bağlı sermaye varlıkları fiyatlama modeli ile hesaplanan getiriyi mukayese eden Jensen (Alfa) değeri (Jensen, 1968) kullanılmıştır. Belirtilen modeller aşağıdaki formüller ile hesaplanmıştır.

$$\text{Treynor Oranı} = \frac{r_p - r_f}{\beta_p} \quad (4)$$

$$T^2 = (\text{Treynor Oranı}) - (r_m - r_f) \quad (5)$$

$$\text{Jensen Alfa Değeri: } r_p - r_f = \alpha_p + \beta_p(r_m - r_f) + \varepsilon_p \quad (6)$$

r_p portföy getirisini, r_f risksiz getiri oranını, β_p portföyün betasını
 r_m Pazar getirisini, r_{p*} : riske göre uyarlanmış getiriye α_p Jensen Alfa değerini ifade
 etmektedir.

Toplam riske ve sistematik riske göre hesaplanan değerler karar kriteri olarak belirlenmiştir. Bu kriterler banka türlerinin performansının Topsis yöntemine göre karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Belirlenen kriterlerinin ağırlıklarının objektif olarak tespit edilmesi (Bakır & Atalık, 2018) için ise Entropi yönteminden yararlanılmıştır.

Entropi Yöntemi mevcut veriler ile elde edilen bilginin toplam bilgi içindeki ağırlığını ölçmek için kullanılmaktadır (Wu vd., 2011). (1) Karar matrisinin oluşturulması, (2) Normalize edilmiş karar matrisinin elde edilmesi, (3) Kriterlere ilişkin entropi değerlerini hesaplanması, (4) d_j değerlerinin hesaplanması ve (5) Entropi kriter ağırlıklarının hesaplanması olmak üzere 5 adımdan oluşmaktadır (Bakır & Atalık, 2018). Her aşama da kullanılan formüller aşağıda sunulmuştur.

$$1. \text{ Aşama: } x = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & x_{2n} \\ \dots & \dots & \dots \\ x_{m1} & x_{m2} & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (7)$$

$$2. \text{ Aşama: } r_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sum_{i=1}^j x_{ij}} \quad (8)$$

$$3. \text{ Aşama: } E_j = -K \sum_{i=1}^n [r_{ij} \ln r_{ij}] \quad (9)$$

$$4. \text{ Aşama: } d_j = 1 - E_j \quad (10)$$

$$5. \text{ Aşama: } W_j = \frac{d_j}{\sum_{j=1}^n 1 - d_j} \quad (11)$$

x_{ij} :i alternatifin j kritere göre değeri, k: Entropi katsayısı E_j : Entropi değeri

3 aşamada (9 nolu eşitlik) logaritma fonksiyonu yer aldığı için negatif sayı ve sıfır bulunmaması gerekmektedir. Negatif değer bulunan kriterler için (12) nolu formül yardımıyla veriler [0,1] aralığına taşınmıştır. Sıfır olan değerler için ise çok küçük bir değer atanır (Karakaş ve Öztel, 2020).

$$x'_{ij} = \frac{x_{ij} - \min_{i \in I} x_{ij}}{\max_{i \in I} x_{ij} - \min_{i \in I} x_{ij}} \quad (12)$$

$\max_{i \in I} x_{ij}$ Kriterdeki en büyük değeri, $\min_{i \in I} x_{ij}$ en küçük değer

Topsis puanı, bir alternatifin ideal çözüme olan uzaklığının en aza indirmesi ve negatif ideal çözüme olan uzaklığının en fazlaya çıkarılması sonucu en uygun seçeneğin belirlenmesidir (Weerathunga vd., 2020). Topsis puanı hesaplama, (1) Karar matrisinin oluşturulması, (2) Normalize karar matrisinin oluşturulması, (3) Ağırlıklı normalize karar matrisinin oluşturulması, (4) Pozitif (A+) ve Negatif (A-) İdeal Çözüm kümelerinin oluşturulması, (5) Pozitif ve negatif ideal çözüm kümesinden sapmaların hesaplanması ve (6) ideal çözüme göreli yakınlık değerine göre performans puanını gösteren c_i değerinin hesaplanması olmak üzere altı aşamada gerçekleşmektedir. Her bir aşamada kullanılan formüller aşağıda sunulmuştur.

$$2. \text{ Aşama: } r_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^j a^2_{ij}} \quad (13)$$

$$3. \text{ Aşama: } v_{ij} = r_{ij} * w_j \quad (14)$$

$$4. \text{ Aşama: } A^+ = \max_j V_{ij} \quad (j = 1, \dots, p; 1, \dots, m) \quad (15-a)$$

$$A^- = \min_j V_{ij} \quad (j = 1, \dots, p; 1, \dots, m) \quad (15-b)$$

$$5. \text{ Aşama: } S_i^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^+)^2} \quad (16-a)$$

$$S_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2} \quad (16-b)$$

$$6. \text{ Aşama: } C_i^* = \frac{S_i^-}{S_i^- + S_i^+} \quad (17)$$

Çalışma kapsamında, toplam riske göre portföy performansını ölçen modellerden Sharpe oranı, M² Performans ölçütü Sortino oranı, sistematik riske göre portföy performansını ölçen modellerden Treynor oranı, T² Performans ölçütü, Jensen (Alfa) değeri (Jensen, 1968) olmak üzere 6 farklı karar verme kriteri kullanılmıştır. Entropi yöntemi ile bu kriterlerin ağırlığı belirlenmiştir. Kriter ağırlıkları dikkate alınarak Topsis yöntemi ile performans sıralaması yapılmıştır.

2.1. Araştırma Etiği

Çalışmada uygulanan yöntem etik kurul izni gerektirmemektedir. Çalışma kapsamında ise etik kurallara riayet edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan verilerin kaynakları belirtilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında banka türlerine ilişkin oluşturulan portföylerin için günlük getirileri hesaplanmıştır. Günlük getiri serilerine ilişkin olarak tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Verilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Kalkınma	Kamu	Katılım	Özel	Yabancı
Mean	0,00214	0,00088	0,00118	0,00143	0,00209
Median	0,00000	0,00059	0,00000	0,00063	-0,00061
Maximum	0,12093	0,09991	0,20388	0,08964	0,10951
Minimum	-0,25193	-0,10135	-0,19643	-0,09405	-0,11924
Standart Hata	0,02719	0,02161	0,02741	0,02026	0,02669
Skewness	0,26941	0,21328	0,68315	0,08416	0,41565
Kurtosis	9,12817	6,20785	10,97371	5,82388	5,84658
Jarque-Bera	3543,22	980,47	6130,18	749,58	823,35
Olasılık	0,00000	0,00000	0,00000	0,00000	0,00000
Toplam	4,81561	1,98000	2,65855	3,22277	4,69568
Gözlem Sayısı	2248	2248	2248	2248	2248

Tablo 2 incelendiğinde banka türlerine göre oluşturulan portföylere ilişkin olarak en yüksek ortalama getirinin Kalkınma bankalarında (0,00214) ve Yabancı bankalarda (0,00209) olduğu görülmektedir. En düşük ortalama getirinin ise Kamu bankalarında (0,00088) gerçekleştiği tespit edilmiştir. Standart hata değerleri incelendiğinde en yüksek volatilité Katılım bankalarında (0,02741) ve Kalkınma bankalarında (0,02719) gözlemlenirken, en düşük volatilité Özel Sermayeli Bankalarda (0,02026) ve Kamu bankalarında (0,02161) bulunmaktadır. Jarque-Bera testi sonuçları, getirilerin normal dağılmadığını istatistiksel olarak doğrulamaktadır. Banka türlerine göre oluşturulan

portföylerinin toplam riske göre portföy performans ölçüm modellerine ilişkin performans değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Toplam Riske Göre Portföy Performansını Ölçen Modellerin Karşılaştırılması

Banka Türü	Sharpe Oranı		M ² Performans ölçütü		Sortino oranı	
	Performans Değeri	Performans Sıralaması	Performans Değeri	Performans Sıralaması	Performans Değeri	Performans Sıralaması
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	0,05949	1	0,00017	1	0,12509	2
Kamu Bankaları	0,01647	5	-0,00051	5	0,12516	1
Katılım Bankaları	0,02399	4	-0,00039	4	0,06594	4
Özel Sermayeli Bankalar	0,04488	3	-0,00006	3	0,10512	3
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,05860	2	0,00016	2	0,05988	5

Tablo 3'e göre Kalkınma ve Yatırım Bankalarının risk başına getiriyi ölçen Sharpe Oranı (0,05949) en yüksek olurken Kamu Bankalarının Sharpe Oranı (0,01647) en düşüktür. Piyasanın standart sapması üzerinden riski ayarlanmış bir getiri ölçüsü olan M² Performans ölçütü sonuçları Sharpe oranına benzer şekilde en yüksek Kalkınma ve Yatırım Bankalarında (0,00017), en düşük Kamu Bankalarında (-0,00051) gerçekleşmiştir. Yalnızca aşağı yönlü riski dikkate alan Sortino oranı 0,12516 değeri ile Kamu Bankalarında en yüksek olurken, en düşük Sortino oranı (0,05988) ile Yabancı Sermayeli Bankalarda hesaplanmıştır.

Kalkınma ve Yatırım Bankaları hem Sharpe hem de M² ölçütlerine göre risk başına en yüksek getiriyi sağlayarak yatırımcılar için cazip olmaktadır. Öte yandan düşüş dönemlerinde kamu bankaları diğer banka türlerine göre daha istikrarlı bir performans sergilemektedir. Başka bir ifade ile riskten kaçınan yatırımcılar Kamu Bankalarını, risk başına en yüksek getiriyi hedefleyen yatırımcılar Kalkınma ve Yatırım Bankalarını tercih edebilir. Banka türlerine göre oluşturulan portföylerinin sistematik riske göre portföy performansını ölçen modellere ilişkin performans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sistematik Riske Göre Portföy Performansını Ölçen Modellerin Karşılaştırılması

Banka Türü	Treynor Oranı		T ² Performans ölçütü		Jensen (Alfa) Değeri	
	Performans Değeri	Performans Sıralaması	Performans Değeri	Performans Değeri	Performans Değeri	Performans Sıralaması
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	0,00292	2	0,00215	2	-0,00043	2
Kamu Bankaları	0,00048	5	-0,00030	5	-0,00058	3
Katılım Bankaları	0,00072	4	-0,00006	4	-0,00071	4
Özel Sermayeli Bankalar	0,00095	3	0,00018	3	-0,00074	5
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,00357	1	0,00280	1	-0,00034	1

Tablo 4 incelendiğinde portföyün sistematik risk (beta) başına getiriyi ölçen Treynor oranının en yüksek Yabancı Sermayeli Bankalarda (0,00357), en düşük ise Kamu Bankalarında (0,00048) olduğu görülmektedir. Beta üzerinden düzeltilmiş getiri ölçütü olan T² Performans değerinin, Treynor oranına benzer şekilde en yüksek Yabancı Sermayeli Bankalarda (0,00280), en düşük ise Kamu Bankaları (-0,00030) olduğu tespit edilmiştir. Beklenen getiri ile gerçekleşen getiri arasındaki farkı gösteren alfa değerinin pozitif olması portföyün piyasa beklentisini aşan bir performans sergilediği göstermektedir. Tablo 4'e göre tüm banka türleri piyasa performansının gerisinde kalmıştır. En yüksek alfa değeri

Yabancı Sermayeli Bankalarda (-0,00034), en düşük alfa değeri ise Özel Sermayeli Bankalarda (-0,00074) gerçekleşmiştir. Her üç sistematik risk ölçütünde de (Treynor, T^2 ve Jensen Alfa) Yabancı Sermayeli Bankalar en yüksek, Kamu Bankaları en düşük performansı sergilemiştir. Banka türlerine ilişkin olarak toplam riske ve sistematik riske göre portföy ölçüm modellerine ait değerler hesaplanmış ve karar matrisi olarak Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Banka Türlerine İlişkin Karar Matrisi Değerleri

Banka Türü	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T^2 Değeri	Jensen Alfa Değeri	M^2 Değeri	Sortino Değeri
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	0,04488	0,00095	0,00018	-0,00074	-0,00006	0,10512
Kamu Bankaları	0,02399	0,00072	-0,00006	-0,00071	-0,00039	0,06594
Katılım Bankaları	0,05860	0,00357	0,00280	-0,00034	0,00016	0,05988
Özel Sermayeli Bankalar	0,05949	0,00292	0,00215	-0,00043	0,00017	0,12509
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,01647	0,00048	-0,00030	-0,00058	-0,00051	0,12516

Karar matrisinin oluşturulmasından sonra karar matrisinde yer alan negatif değerler (12) nolu formül kullanılarak 0 ile 1 arasındaki değerlere dönüştürülmüştür. Sıfır olan değerler için ise çok küçük bir değer (0,00001) atanmıştır. (8) nolu formül ile normalize karar matrisi oluşturulmuş ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Normalize Karar Matrisi Değerleri

Banka Türü	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T^2 Değeri	Jensen Alfa Değeri	M^2 Değeri	Sortino Değeri
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	0,11794	0,08290	0,07661	0,25449	0,92731	0,13704
Kamu Bankaları	0,08098	0,05546	0,00001	0,20582	0,58843	0,26010
Katılım Bankaları	0,29243	0,33804	0,78905	0,15346	0,22395	0,25995
Özel Sermayeli Bankalar	0,22061	0,11002	0,15234	0,26494	0,33968	0,21846
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,28804	0,41358	1,00000	0,12129	0,00001	0,12445

Normalize karar matrisi doğal logaritması ile ağırlıklandırılmış ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Normalize Karar Matrisinin Doğal Logaritması ile Ağırlıklandırılması

Banka Türü	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T^2 Değeri	Jensen Alfa Değeri	M^2 Değeri	Sortino Değeri
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	-0,25211	-0,20643	-0,19682	-0,34827	-0,06998	-0,27237
Kamu Bankaları	-0,20354	-0,16040	-0,00012	-0,32535	-0,31204	-0,35027
Katılım Bankaları	-0,35955	-0,36664	-0,18694	-0,28763	-0,33510	-0,35022
Özel Sermayeli Bankalar	-0,33342	-0,24282	-0,28665	-0,35191	-0,36677	-0,33231
Yabancı Sermayeli Bankalar	-0,35851	-0,36515	0,00000	-0,25587	-0,00012	-0,25933

Tablo 7’de normalize karar matrisinin doğal logaritması ile ağırlıklandırılan değerler ele alınarak (9) nolu formül yardımıyla entropi değerleri (E_j) hesaplanmıştır. Entropi katsayısı $k= 0,55811$ olarak bulunmuştur. (10) nolu formül ile bilginin farklılaşma değerleri (d_j), (11) nolu formül ile de

entropi kriter ağırlık değerleri (w_j) hesaplanmıştır. Kriter ağırlık değerleri büyükten küçüğe doğru sıralanarak kriter önem dereceleri belirlenmiştir. Elde edilen. E_j , d_j ve w_j değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Kriterlere İlişkin E_j , d_j , w_j Değerleri ve Önem Dereceleri

Değerler	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T ² Değeri	Jensen Alfa Değeri	M ² Değeri	Sortino Değeri
E_j	-0,84115	-0,74867	-0,37423	-0,87569	-0,60500	-0,87317
D_j	1,84115	1,74867	1,37423	1,87569	1,60500	1,87317
W_j	0,17844	0,16948	0,13319	0,18179	0,15555	0,18155
Önem Sırası	3	4	6	1	5	2

Tablo 8 incelendiğinde banka türlerinin performansına etki eden en önemli kriterin Jensen Alfa Değeri (0,18179) olduğu görülmektedir. Performansa en az etki eden kriter ise T² değeri (0,13319) olarak gerçekleşmiştir. Bu noktadan hareketle riske dayalı yöntemlerin (Sharpe, M², Sortino) göreceli olarak biraz daha önemli olduğu fakat sistematik riskin tamamen göz ardı edilmediği ileri sürülebilir. Entropi yöntemi ile hesaplanan bu kriter ağırlıkları hem önem derecesinin belirlenmesinde hem de Topsis yönteminde kullanılan kriter ağırlıklarının temelinde yer almaktadır. Topsis yönteminde Tablo 5’te verilen karar matrisinde yer alan değerler (13) nolu formül ile normalize karar matrisine dönüştürülmüştür ve elde edilen değerler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Normalize Karar Matrisi

Banka Türü	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T ² Değeri	Jensen Alfa Değeri	M ² Değeri	Sortino Değeri
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	0,24195	0,14952	-0,01658	-0,54812	-0,56979	0,29404
Kamu Bankaları	0,16612	0,10004	-0,08348	-0,44328	-0,74345	0,55808
Katılım Bankaları	0,59991	0,60972	0,60552	-0,33052	0,24983	0,55774
Özel Sermayeli Bankalar	0,45256	0,19844	0,04954	-0,57060	-0,08756	0,46873
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,59090	0,74598	0,78972	-0,26123	0,22921	0,26702

Normalize karar matrisi, entropi yöntemi kriter ağırlık değerleri kullanılarak, (14) nolu formül ile ağırlıklandırılmıştır. Ağırlıklı normalize karar matrisi Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Ağırlıklı Normalize Karar Matrisi

Banka Türü	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T ² Değeri	Jensen Alfa Değeri	M ² Değeri	Sortino Değeri
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	0,04317	0,02534	-0,00221	-0,09964	-0,08863	0,05338
Kamu Bankaları	0,02964	0,01695	-0,01112	-0,08058	-0,11565	0,10132
Katılım Bankaları	0,10705	0,10334	0,08065	-0,06008	0,03886	0,10126
Özel Sermayeli Bankalar	0,08076	0,03363	0,00660	-0,10373	-0,01362	0,08510
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,10544	0,12643	0,10518	-0,04749	0,03565	0,04848

Ağırlıklı normalize karar matrisinde yer alan tüm kriterlere ilişkin minimum ve maksimum değerler tespit edilerek 15-a ve 15-b nolu formüller ile pozitif ve negatif karar matrisleri hesaplanmış ve Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 11*Pozitif Karar Matrisi*

Banka Türü	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T ² Değeri	Jensen Alfa Değeri	M ² Değeri	Sortino Değeri
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	-0,06387	-0,10109	-0,10739	-0,05215	-0,12750	-0,04794
Kamu Bankaları	-0,07741	-0,10947	-0,11630	-0,03309	-0,15451	0,00000
Katılım Bankaları	0,00000	-0,02309	-0,02453	-0,01260	0,00000	-0,00006
Özel Sermayeli Bankalar	-0,02629	-0,09280	-0,09858	-0,05624	-0,05248	-0,01622
Yabancı Sermayeli Bankalar	-0,00161	0,00000	0,00000	0,00000	-0,00321	-0,05284

Tablo 12*Negatif Karar Matrisi*

Banka Türü	Sharpe Oranı	Treynor Oranı	T ² Değeri	Jensen Alfa Değeri	M ² Değeri	Sortino Değeri
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	0,01353	0,00839	0,00891	0,00409	0,02701	0,00491
Kamu Bankaları	0,00000	0,00000	0,00000	0,02315	0,00000	0,05284
Katılım Bankaları	0,07741	0,08638	0,09177	0,04365	0,15451	0,05278
Özel Sermayeli Bankalar	0,05111	0,01668	0,01772	0,00000	0,10203	0,03662
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,07580	0,10947	0,11630	0,05624	0,15130	0,00000

Tüm banka türlerinin pozitif ve negatif ideal çözüm kümelerinden sapmaları 16-a ve 16-b formülleri ile hesaplanıp (17) nolu formül ile de ideal çözüme göreli yakınlık değerleri tespit edilmiştir. Tüm alternatiflerin pozitif ve negatif ideal çözümden sapmalarına, ideal çözüme yakınlık değerlerine ve ideal çözüme göre sıralamalarına Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13*İdeal Çözüm Değerleri ve Topsis Sıralaması*

Banka Türü	S_i^+	S_i^-	C_i^*	Sıralama
Katılım Bankaları	0,03597	0,2246	0,86195	1
Yabancı Sermayeli Bankalar	0,05296	0,2394	0,81884	2
Özel Sermayeli Bankalar	0,15875	0,1223	0,43514	3
Kamu Bankaları	0,23764	0,0577	0,19534	4
Kalkınma Bankaları	0,21704	0,0332	0,13273	5

Tablo 13 incelendiğinde banka türlerine ilişkin olarak hesaplanan Topsis C_i^* değerleri Katılım Bankalarında 0,86195 ile en yüksektir. Katılım bankalarını sırasıyla Yabancı sermayeli bankalar (0,81884), Özel sermayeli bankalar (0,43514) ve kamu bankaları (0,19534) izlemektedir. En düşük Topsis C_i^* değerinin ise Kalkınma bankalarında olduğu görülmektedir.

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Ekonomik istikrarın sağlanmasında ve kaynakların etkin dağılımında kritik bir rol oynayan bankaların performanslarının değerlendirilmesi kurumsal verimliliği artırmak, risk yönetimini

iyileştirmek ve müşteri memnuniyetini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada toplam risk ve sistematik risk faktörlerini dikkate alarak farklı banka türlerinin performanslarını entropi temelli Topsis yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda toplam riske göre performans ölçüm modellerinden Sharpe oranı, M2 performans ölçütü, Sortino Oranı ve sistematik riske göre performans ölçüm modellerinden Treynor Oranı, T2 performans ölçütü ve Jensen Alfa Değeri olmak üzere toplam altı farklı model kullanılarak karar verme kriterleri hesaplanmıştır. Toplam riske ve sistematik riske göre belirlenen kriterlerin ağırlıkları Entropi yöntemi ile hesaplanmış, ardından performanslarının sıralanması ise Topsis yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda banka türlerine göre oluşturulan portföylere ilişkin olarak en yüksek ortalama getirinin Kalkınma bankalarında ve Yabancı bankalarda, en düşük ortalama getirinin ise Kamu bankalarında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Toplam riske göre performans ölçüm modellerinden Sharpe oranına ve M2 Performans ölçütüne göre Kalkınma ve Yatırım Bankaları en yüksek, Kamu bankaları ise en düşük performansı göstermiştir. Sortino oranına göre ise Kamu Bankaları en yüksek performansı gösterirken yabancı sermayeli bankalar en düşük performansa sahiptir. Bu noktadan hareketle riskten kaçınan yatırımcıların Kamu Bankalarını, risk başına en yüksek getiriyi hedefleyen yatırımcıların ise Kalkınma ve Yatırım Bankalarını tercih ettiği ileri sürülebilir. Çalışma sonucunda sistematik riske göre performans ölçüm modellerinden Treynor oranının, T2 Performans değerinin ve Jensen Alfa değerinin en yüksek Yabancı Sermayeli Bankalarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük Treynor oranı ve T2 Performans değeri kamu bankalarına ait iken en düşük Jensen Alfa değerlerine özel sermayeli bankalar sahiptir.

Sistematik risk ve toplam riske göre belirlenen altı kriterin Entropi yöntemi ile kriter ağırlık değerleri hesaplanması sonucunda, banka türlerinin performansına etki eden en önemli kriterin Jensen Alfa Değeri olduğu, en az etkili kriterin ise T2 değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Entropi kriter ağırlıklandırılması sonucunda riske dayalı yöntemlerin, sistematik riske dayalı yöntemlere göre kısmen daha önemli olduğu fakat sistematik riskin de tamamen göz ardı edilmeyeceği tespit edilmiştir. Topsis yöntemi sonucunda banka türlerine göre en yüksek performans sırasıyla Katılım Bankaları, Yabancı sermayeli bankalar, Özel sermayeli bankalar ve kamu bankaları şeklinde gerçekleşmiştir. Katılım bankalarının performansını yüksek olmasının nedenlerin düşük volatilité, faizsizlik prensibi ile risk-getiri arasında denge sağlanması, negatif senaryolara karşı dayanıklı olması şeklinde sıralanabilir. Kamu bankalarının düşük performans göstermesinin sebebi olarak ise yüksek sistematik risk ve sosyal politikaların etkisi gösterilebilir.

Kriz dönemlerinde devletler ekonominin canlanması için destek paketleri açıklamaktadırlar. Özellikle Covid-19 döneminde Türkiye’de açıklanan ekonomik kredi desteklerinin önemli bir kısmı Kamu Bankaları aracılığıyla gerçekleşmiştir (TBB, 2021). Kamu bankalarının en düşük performansı göstermesi, kriz dönemlerinde ekonomik destek paketlerinin sunulmasında rol almasından kaynaklandığı görüşü ileri sürülebilir. Elde edilen bu sonuç, Covid-19 sonrası kamu bankalarının performans sıralamasının gerilediğini tespit eden Coşkun vd. (2021) çalışmalarıyla uyumludur. Çalışma kapsamında ulaşılan katılım bankalarının diğer bankalardan daha yüksek performans göstermesi sonucu ise iş geliştirme, kârlılık, likidite ve ödeme gücü bakımından İslami bankaların performansının daha yüksek olduğunu belirten Safiullah’ın (2010) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan katılım bankalarının diğer bankalardan daha yüksek performans göstermesi sonucu; Pakistan’da geleneksel bankaların daha iyi performans gösterdiğini ortaya koyan Kakakhel vd. (2013) ile Malezya’da geleneksel bankaların daha kârlı olduğunu tespit eden Hazzi ve Kilani (2013) çalışmalarının sonuçlarıyla çelişmektedir.

Bu çalışma 2016-2024 yılları ile sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalarda, araştırmacılara banka finansal performanslarının farklı risk ölçüm yöntemleri ile ele alması önerilebilir. Ayrıca farklı çok

kriterli karar verme yöntemlerinin kullanıldığı, daha uzun dönemleri ve farklı sektörleri inceleyen çalışmalar yapılabilir.

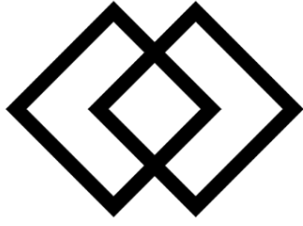
5. Kaynakça

- Abdel-Basset, M., Ding, W., Mohamed, R., & Metawa, N. (2020). An integrated plithogenic MCDM approach for financial performance evaluation of manufacturing industries. *Risk Management*, 22(3), 192–218. <https://doi.org/10.1057/s41283-020-00061-4>
- Ashraf, M. M., & Rehman, Z. U. (2011). The performance analysis of Islamic and conventional banks: The Pakistan's perspective. *Journal of Money, Investment and Banking*, 22, 99–113.
- Bakır, M., & Atalık, Ö. (2018). Entropi ve Aras yöntemleriyle havayolu işletmelerinde hizmet kalitesinin değerlendirilmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 617–638. <https://doi.org/10.20491/isarder.2018.410>
- Banu, A. R., & Santhiyavalli, G. A. (2019). TOPSIS approach to evaluate the financial performance of scheduled commercial banks in India. *IOSR International Journal of Business and Management*, 21(1), 24–33.
- Berger, A. N., & Humphrey, D. B. (1997). Efficiency of financial institutions: International survey and directions for future research. *European Journal of Operational Research*, 98(2), 175–212. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(96\)00342-6](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(96)00342-6)
- Bessis, J. (2011). *Risk management in banking* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Bulgurcu, B. K. (2012). Application of TOPSIS technique for financial performance evaluation of technology firms in Istanbul stock exchange market. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 62, 1033–1040. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.176>
- Bulut, E., & Şimşek, A. İ. (2024). Evaluation of financial performance of BIST participation banks: CAMELS and multi-criteria decision making (MCDM) approach. *Alanya Akademik Bakış*, 8(3), 923–940.
- Chen, P. (2019). Effects of normalization on the entropy-based TOPSIS method. *Expert Systems with Applications*, 136, 33–41. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.06.035>
- Chitnis, A., & Vaidya, O. S. (2016). Efficiency ranking method using DEA and TOPSIS (ERM-DT): Case of an Indian bank. *Benchmarking: An International Journal*, 23(1), 165–182. <https://doi.org/10.1108/BIJ-09-2013-0093>
- Christopherson, J. A., Cariño, D. R., & Ferson, W. E. (2009). *Portfolio performance measurement and benchmarking*. McGraw-Hill.
- Coşkun, B., Öncü, M. A., Çömlekçi, İ., & Hiçyılmaz, E. (2021). COVID-19'un banka finansal performanslarına etkisinin Entropi ve Waspas yöntemiyle analizi. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi (IJBEMP)*, 5(2), 810–828. <https://doi.org/10.29228/ijbemp.54686>
- Erdoğan, B. (2023). Financial performance analysis of development and investment banks: TOPSIS method. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 1–15. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1264349>
- Gülençer, S. (2020). Türkiye'deki mevduat bankalarının TOPSIS ve VIKOR yöntemleriyle analizi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(1), 1–22.

- Hazzi, O. A., & Kilani, M. I. A. (2013). The financial performance analysis of Islamic and traditional banks: Evidence from Malaysia. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 57, 133–144.
- Hemmati, M., Dalghandi, S. A., & Nazari, H. (2013). Measuring relative performance of banking industry using a DEA and TOPSIS. *Management Science Letters*, 3(2), 499–504. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2012.12.025>
- Hwang, C. L., & Yoon, K. (1981). Methods for multiple attribute decision making. In *Multiple attribute decision making* (Lecture Notes in Economics and Mathematical Systems, Vol. 186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-48318-9_3
- Jayachitra, T. A., & Geetha, K. T. (2019). Profitability evaluation of selected public sector banks using TOPSIS. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology*, 9, 1177–1187.
- Jensen, M. C. (1968). The performance of mutual funds in the period 1945–1964. *The Journal of Finance*, 23(2), 389–416. <https://doi.org/10.2307/2325404>
- Kakakhel, S. J., Raheem, F., & Tariq, M. (2013). A study of performance comparison between conventional and Islamic banking in Pakistan. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 6(2), 91–105.
- Karakaş, A., & Öztel, A. (2020). BIST’de yer alan turizm işletmelerinin finansal performanslarının Entropi tabanlı TOPSIS yöntemi ile belirlenmesi: Bir Python uygulaması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 543–562.
- Mandic, K., Delibasic, B., Knezevic, S., & Benkovic, S. (2014). Analysis of the financial parameters of Serbian banks through the application of the fuzzy AHP and TOPSIS methods. *Economic Modelling*, 43, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2014.07.036>
- Marhfor, A. (2016). Portfolio performance measurement: Review of literature and avenues of future research. *American Journal of Industrial and Business Management*, 6(4), 432–438. <https://doi.org/10.4236/ajibm.2016.64039>
- Moghim, R., & Anvari, A. (2014). An integrated fuzzy MCDM approach and analysis to evaluate the financial performance of Iranian cement companies. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 71(1), 685–698. <https://doi.org/10.1007/s00170-013-5370-6>
- Oral, N., & Engin, O. (2024). Ticari kredilerde Bulanık-AHP ve TOPSIS yardımıyla risk analizi. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 9(1), 22–38. <https://doi.org/10.46578/humder.1419372>
- Ova, A. (2021). Analyzing financial performance of Turkish deposit banks using TOPSIS method. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45, 1–13. <https://doi.org/10.30794/pausbed.796587>
- Pineda, P. J. G., Liou, J. J., Hsu, C. C., & Chuang, Y. C. (2018). An integrated MCDM model for improving airline operational and financial performance. *Journal of Air Transport Management*, 68, 103–117. <https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2017.06.003>
- Rabbani, A., Zamani, M., Yazdani-Chamzini, A., & Zavadskas, E. K. (2014). Proposing a new integrated model based on sustainability balanced scorecard (SBSC) and MCDM approaches by using linguistic variables for the performance evaluation of oil producing companies. *Expert Systems with Applications*, 41(16), 7316–7327. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2014.05.023>
- Safiullah, M. (2010). Superiority of conventional banks & Islamic banks of Bangladesh: A comparative study. *International Journal of Economics and Finance*, 2(3), 199–207.

- Samad, A. (2004). Performance of interest-free Islamic banks vis-à-vis interest-based conventional banks of Bahrain. *IIUM Journal of Economics and Management*, 12(2), 1–15. <https://doi.org/10.31436/ijema.v12i2.99>
- Seçme, N. Y., Bayrakdaroğlu, A., & Kahraman, C. (2009). Fuzzy performance evaluation in Turkish banking sector using analytic hierarchy process and TOPSIS. *Expert Systems with Applications*, 36(9), 11699–11709. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2009.03.013>
- Sharpe, W. F. (1966). Mutual fund performance. *The Journal of Business*, 39(1), 119–138.
- Şendurur, U., & Temelli, F. (2018). Türkiye’de faaliyet gösteren geleneksel bankalar ve katılım bankalarının sürdürülebilirlik açısından karşılaştırılması. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20(2), 330–346. <https://doi.org/10.31460/mbdd.344785>
- Tavana, M., Khalili-Damghani, K., & Rahmatian, R. (2015). A hybrid fuzzy MCDM method for measuring the performance of publicly held pharmaceutical companies. *Annals of Operations Research*, 226, 589–621. <https://doi.org/10.1007/s10479-014-1738-8>
- Türkiye Bankalar Birliği. “Bankalarımız Kitabı 2020”. 339, 1-328. Mayıs 2021, Web: <https://www.tbb.org.tr/istatistiki-raporlar/2020-yillik-bankalarimiz-kitabi> adresinden 02 Mart 2025’de alınmıştır.
- Teker, S., Teker, D., & Kent, O. (2008). Yatırım fonlarının risk odaklı performans değerlemesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 89–105.
- Treynor, J. (1965). How to rate management of investment funds. *Harvard Business Review*, 43(1), 63–75.
- Ünvan, Y. A. (2020). Financial performance analysis of banks with TOPSIS and fuzzy TOPSIS approaches. *Gazi University Journal of Science*, 33(4), 904–923. <https://doi.org/10.35378/gujs.730294>
- Vásquez, J. A., Escobar, J. W., & Manotas, D. F. (2021). AHP–TOPSIS methodology for stock portfolio investments. *Risks*, 10(1-4), 1-20. <https://doi.org/10.3390/risks10010004>
- Wang, Y. J., & Lee, H. S. (2007). Generalizing TOPSIS for fuzzy multiple-criteria group decision-making. *Computers & Mathematics with Applications*, 53(11), 1762–1772. <https://doi.org/10.1016/j.camwa.2006.08.037>
- Wanke, P., Hassan, M. K., & Gavião, L. O. (2017). Islamic banking and performance in the ASEAN banking industry: A TOPSIS approach with probabilistic weights. *International Journal of Business & Society*, 18, 139–162. <https://doi.org/10.33736/ijbs.1322.2017>
- Weerathunga, P. R., Xiaofang, C., Samarathunga, W. H. M. S., & Kulathunga, K. M. M. C. B. (2020). Application of entropy based TOPSIS in analysis of sustainability performance of Sri Lanka hotels. *RISUS Journal on Innovation and Sustainability*, 11(3), 100–108. <https://doi.org/10.23925/2179-3565.2020v11i3p100-108>
- Wu, H. Y., Tzeng, G. H., & Chen, Y. H. (2009). A fuzzy MCDM approach for evaluating banking performance based on balanced scorecard. *Expert Systems with Applications*, 36(6), 10135–10147. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2009.02.042>
- Wu, J., Sun, J., Liang, L., & Zha, Y. (2011). Determination of weights for ultimate cross efficiency using Shannon entropy. *Expert Systems with Applications*, 38(5), 5162–5165. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.11.090>

- Yetiz, F. (2021). TOPSIS yöntemi ile Türk katılım bankalarının performans analizi ve bankacılıkta risk yönetim politikalarının önemi. *Journal of Empirical Economics and Social Sciences*, 3(1), 121–138. <https://doi.org/10.46959/jeess.899919>
- Zavadskas, E. K., Turskis, Z., & Kildienė, S. (2014). State of art surveys of overviews on MCDM/MADM methods. *Technological and Economic Development of Economy*, 20(1), 165–179. <https://doi.org/10.3846/20294913.2014.892037>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 02.02.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 14.05.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 26.05.2025
Yayına Kabul Tarihi: 03.07.2025

eISSN:2148-0710- pISSN:1301-6229

LOGIC PRO X TABANLI PROJE EĞİTİMİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MÜZİKAL ALGI VE SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Güven AKŞİT*-İslam DEVİREN**-Ali AYHAN***

Öz

Bu araştırma, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı ve sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüş ve Diyarbakır BİLSEM’de öğrenim gören 24 üstün yetenekli öğrenci (deney grubu: 12, kontrol grubu: 12) üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin müzikal algı düzeyleri, Edwin E. Gordon tarafından geliştirilen Müzikal Algının Birincil Ölçümleri (PMMA) testi ile; sosyal-duygusal becerileri ise Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi (SDYA) ile değerlendirilmiştir. Nicel verilere ek olarak, deney grubundaki 12 öğrenciden elde edilen nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin hem müzikal algı düzeylerini hem de sosyal-duygusal becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Deney grubunda gözlemlenen bu gelişim, kontrol grubundaki geleneksel öğretim yöntemleriyle elde edilen sonuçlarla kıyaslandığında daha belirgindir. Kontrol grubunda, müzikal algı ve sosyal-duygusal becerilerde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim tespit edilmemiştir. Ayrıca, öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel bulgular, bu sürecin yaratıcı ifade, iş birliği ve dijital becerilerin gelişimi açısından pedagojik olarak destekleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dijital araçlarla desteklenen proje tabanlı eğitimin, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve sosyal etkileşim becerileri gibi çok boyutlu gelişim alanlarını desteklediğini göstermektedir. Logic Pro X gibi yenilikçi dijital araçların eğitim süreçlerine entegrasyonu, bireysel öğrenme deneyimlerinin yanı sıra grup içi iş birliği ve iletişim becerilerini de güçlendirmiştir. Araştırma, dijital müzik eğitiminin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişim açısından da etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, yenilikçi eğitim yaklaşımlarının genel eğitim sistemine entegrasyonunun önemine vurgu yapılmakta ve dijital araçların daha yaygın kullanımının eğitim süreçlerine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital müzik eğitimi, Logic pro x, Proje tabanlı öğrenme, Sosyal-duygusal beceriler, Üstün yetenekli öğrenciler.

Jel Kodu: 121,125, C93.

The Effect of Logic Pro X-Based Project-Based Learning on Gifted Students’ Musical Perception and Social-Emotional Development

Abstract

This study aimed to investigate the effects of Logic Pro X-based project-based learning on the musical perception and social-emotional skills of gifted students. The research was conducted using a quasi-experimental design and involved 24 gifted students studying at Diyarbakır BİLSEM (12 in the experimental group and 12 in the control group). Students’ musical perception levels were assessed using the Primary Measures of Music Audiation (PMMA) developed by Edwin E. Gordon, while their social-emotional competencies were measured using the Social-Emotional Competence Questionnaire (SDCQ). In addition to quantitative data, qualitative data were collected from the experimental group through semi-structured interviews and analyzed using content

* Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, aksitguven@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2672-7502>

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, islamdeviren@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2515-3807>

*** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, ali.ayhan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5850-9887>

analysis. The findings revealed that the Logic Pro X-based project training significantly improved both the musical perception and social-emotional skills of the students in the experimental group. Compared to the traditional instruction applied to the control group, the improvements in the experimental group were more pronounced. No statistically significant improvement was observed in the control group. Furthermore, the qualitative findings obtained from student interviews indicated that the process supported pedagogical gains in areas such as creative expression, collaboration, and digital literacy. These results suggest that project-based learning supported by digital tools promotes multi-dimensional development in gifted students, including creativity, problem-solving, and social interaction skills. The integration of innovative digital tools like Logic Pro X into educational settings not only enhances individual learning experiences but also strengthens cooperation and communication within groups. The study concludes that digital music education is an effective method not only for cognitive development but also for fostering social-emotional growth. Accordingly, the integration of innovative educational practices into mainstream education is emphasized, and the widespread use of digital tools is recommended to enhance learning processes.

Keywords: Digital music education, Logic pro x, Project-based learning, Socio-emotional skills, Gifted students, **Jel Code:** 121,125, C93.

1. Giriş

Dijital teknolojinin eğitimde yaygınlaşması, geleneksel pedagojik yaklaşımların ötesine geçerek yenilikçi uygulamaların geliştirilmesini sağlamıştır (Çaydere & Akgün, 2023, s. 442). Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, yalnızca pedagojik uygulamalarda değil; aynı zamanda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde de belirgin gelişmeler sağlamaktadır (Moreno vd., 2011, s. 1425). Dijital müzik prodüksiyon araçları, öğrencilerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim süreçlerine destek vererek müzik eğitiminin hem içeriğini hem de etkisini daha geniş bir çerçeveye taşımaktadır (Mayer, 2020). Müzik eğitiminde de bu dönüşümün etkileri, öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirmenin ötesinde; sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan bir yapı sunmuştur. Araştırmalar, müzikal algının tonal ve ritmik becerilerin gelişimi yoluyla bilişsel performansı desteklediğini ve akademik başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir (Gordon, 2012, s. 78; Schellenberg, 2006, s. 463). Müzik eğitimi süreci, bireylerin müzikal yeterliliklerinin ötesinde, üst düzey zihinsel işlevler olarak nitelendirilen yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu çok boyutlu etkileşim, müzik eğitiminin bilişsel gelişim üzerindeki katkılarını ortaya koymaktadır (Hallam, 2010, s. 279).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, müzik eğitiminin yalnızca bilişsel faydalarla sınırlı kalmayıp; öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirme potansiyeline de sahip olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle grup çalışmaları ve proje tabanlı müzik etkinlikleri, bireylerin empati kurma, öz farkındalık geliştirme ve sosyal bağları güçlendirme gibi becerilerinde önemli rol oynamaktadır (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017; Subotnik vd., 2011). Bu kapsamda dijital müzik uygulamalarının, yalnızca teknik beceri kazandırmakla sınırlı kalmayıp; öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişim alanlarına da katkı sunduğu görülmektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler üzerine odaklanan çalışmalar sınırlıdır ve bu grubun müzikal algıları ile bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiler henüz yeterince incelenmemiştir (Jaap, 2011, s. 22; Tosunoğlu, 2021, s. 65). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yenilikçi yöntemlerin benimsenmesi, bu öğrencilerin potansiyellerinin tam anlamıyla ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Neihart, 1999, s. 15; Pfeiffer, 2013, s. 138). Alan yazında, üstün yetenekli öğrencilerin gelişim süreçlerinde proje temelli öğrenme yaklaşımları ile dijital müzik teknolojilerinin potansiyel etkilerinin daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kibici, 2022, s. 10).

Güncel araştırmalar, Logic Pro X benzeri dijital müzik prodüksiyon yazılımlarının proje tabanlı öğrenme süreçlerinde kullanımının; üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme kapasiteleri, kolektif çalışma ve üst düzey problem çözme yetkinliklerinin kazandırılmasında etkin bir pedagojik enstrüman

olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (Moreno vd., 2011; Mayer, 2020). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan Logic Pro X yazılımı; Apple tarafından geliştirilen ve profesyonel düzeyde ses kaydı, düzenlemesi, miksajı ve prodüksiyonu yapılabilen bir dijital müzik prodüksiyon aracıdır. Bu yazılım, öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını sergilemelerine ve grup içinde etkileşimli projeler üretmelerine imkân tanıyan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Eğitsel süreçlerde uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin akademik yeterliliklerini geliştirmenin yanı sıra; sosyal etkileşim ve duygusal yönden güçlendirilmesine de katkı sağlayan çok boyutlu bir pedagojik araç niteliği taşımaktadır (Subotnik vd., 2011, s. 273). Ancak literatürde, proje tabanlı dijital müzik eğitiminin – özellikle Logic Pro X gibi profesyonel üretim yazılımları aracılığıyla – üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini çok boyutlu ve bütüncül biçimde ele alan kapsamlı araştırmalara rastlanmamaktadır. Mevcut literatür, çoğunlukla teknolojik yeterlik ya da bilişsel çıktılar üzerine odaklanmakta; yaratıcı üretim, pedagojik süreçler ve duyuşsal kazanımların birlikte değerlendirildiği çalışmalarda oldukça sınırlıdır (Bauer, 2014; Webster, 2012). Bu durum, alan yazınında dikkat çekici bir kuramsal ve yöntemsel boşluğa işaret etmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu gidermek amacıyla; Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerde müzikal algı ve sosyal-duygusal becerilere etkisini hem nicel ölçme araçları hem de nitel görüşme verileriyle değerlendiren karma yöntemli bir analiz sunmayı amaçlamaktadır. Böylece müzik eğitiminin çok yönlü katkıları hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla ortaya konulmaktadır.

Literatür İncelemesi

Bu bölümde, Logic Pro X tabanlı proje eğitimi, dijital müzik araçlarının eğitim süreçlerine entegrasyonu ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik literatür incelenmiştir. Ayrıca, müzik eğitiminin bilişsel ve sosyal-duygusal boyutlarına dair mevcut teorik ve deneysel çalışmalar, eleştirel bir çerçevede değerlendirilmiştir. Literatürde, dijital müzik teknolojilerinin pedagojik katkılarına dair genel bir fikir birliği olsa da bu araçların sınıf içi uygulamaları ve öğrenci profilleri üzerindeki farklı etkileri hakkında çelişkili bulgular da mevcuttur. Örneğin, bazı çalışmalar dijital araçların öğrenmeyi desteklediğini savunurken (Mayer, 2020; Moreno vd., 2011), diğerleri ise bu araçların geleneksel müzik kuramını yüzeysel bir şekilde aktarma riski taşıdığını belirtmektedir (Webster, 2012).

Son dönemde, öğrenci deneyimlerine dayalı nitel veri analizleri, dijital müzik uygulamalarının pedagojik etkilerini daha derinlemesine ortaya koymaktadır. Ancak bu alandaki çalışmaların çoğu teknik beceriler üzerine odaklanmakta, sosyal-duygusal gelişim ve yaratıcı üretim süreçleri gibi çok boyutlu etkiler sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu nedenle, Logic Pro X gibi yazılımlarla yürütülen proje tabanlı eğitimlerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal kazanımlara etkisini irdeleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerine dayalı bulgular önem kazanmakta ve öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılması açısından değerli bir içgörü sunmaktadır (Kibici, 2022; Swan, 2005).

1.1.1. Üstün Yetenekli (BİLSEM) Öğrencilerde Sosyal ve Duygusal Gelişim

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri, onların bilişsel performansları kadar önemli bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu öğrenciler, akranlarına kıyasla daha ileri düzeyde bilişsel becerilere sahip olmalarına rağmen sosyal ilişkilerde çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Nitekim literatürde, bu bireylerin empati kurma, aidiyet geliştirme ve sosyal bağ oluşturma süreçlerinde zaman zaman izolasyon hissi yaşadıkları ve bu durumun eğitim ortamlarında dışlanmışlık duygusuna yol açabileceği belirtilmektedir (Bailey, 2007; Neihart, 1999).

Mevcut literatür, sosyal-duygusal desteğin üstün yetenekli bireyler için zorunlu olduğunu vurgulamakla birlikte, bu desteğin hangi içerik, yöntem ve araçlarla daha etkili sunulabileceği

konusunda farklı görüşler sunmaktadır. Örneğin, bireysel rehberlik uygulamalarının etkili olduğunu ileri süren çalışmalar (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2005), duygusal zekâ eğitimine ağırlık verilmesi gerektiğini savunan yaklaşımlarla örtüşmeyebilmektedir (Perloff, 1997; Silverman, 1993). Yaratıcılık ve duygusal gelişim ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar da farklı perspektifler içermektedir. Gagné (2004), üstün yetenekli bireylerin yaratıcılık potansiyelinin sosyal-duygusal gelişimleriyle paralel olduğunu vurgularken; Torrance (1993), yaratıcılığın gelişiminin daha çok çevresel faktörler ve bireysel motivasyonla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu görüş ayrılıkları, alandaki yaklaşımların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Müzik eğitimi, bu öğrenciler için hem duygusal boşalım hem de sosyal etkileşim açısından önemli bir araç sunmaktadır. Ancak müzik eğitiminin hangi içerik ve yöntemle sunulması gerektiği konusunda fikir birliği bulunmamaktadır. Grup temelli müzik etkinliklerinin sosyal-duygusal gelişimi desteklediğine dair bulgular (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017) olmakla birlikte, bireysel müzik çalışmasının içe dönüklüğü artırabileceğine dair tartışmalar da vardır. Bu bağlamda, müzik eğitiminin bireysel farklılıkları dikkate alan ve çok yönlü gelişimi önceleyen pedagojik yaklaşımlarla yapılandırılması gerektiği açıktır.

1.1.2. Logic Pro X Tabanlı Proje Eğitiminin Rolü

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bilgiye yalnızca tüketici olarak değil, üretici ve dönüştürücü aktörler olarak katılımını hedefleyen çağdaş bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntem, yapılandırmacı kuramın temel ilkelerine dayanarak öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Thomas, 2000). Dijital teknolojilerin bu modele entegrasyonu, özellikle müzik eğitimi gibi çok boyutlu alanlarda öğrenmenin niteliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda Logic Pro X gibi profesyonel dijital müzik prodüksiyon yazılımları, öğrencilerin yaratıcı üretim süreçlerine aktif olarak katılmalarına olanak tanımakta ve dijital çağın gerektirdiği çoklu okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Swan, 2005). Ancak bu katkıların yalnızca teknik becerilerle sınırlı kalmadığı; aynı zamanda iş birliği, liderlik, iletişim ve estetik karar verme gibi sosyal-duygusal alanlara da yayıldığı görülmektedir (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017; Moreno vd., 2011). Bununla birlikte, bu tür dijital araçların sunduğu pedagojik avantajların evrensel ve her koşulda geçerli olduğu varsayımı sorgulanmalıdır. Literatürde, özellikle öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerinin düşük olması, teknik donanım eksiklikleri, bireysel öğrenme farklılıkları ve müfredatla entegrasyon sorunları gibi faktörlerin bu süreci olumsuz etkileyebileceği sıklıkla dile getirilmektedir (Bauer, 2014; Dorfman, 2013). Ayrıca Webster (2012), bu tür yazılımların kavramsal müzik eğitimi, özellikle de armoni ve müzik kuramı gibi soyut konularda yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, dijital müzik araçlarının sunduğu yaratıcı öğrenme olanakları ile pedagojik sınırlılıkları bir arada ve bütüncül bir biçimde değerlendirilmelidir.

Mayer'in (2020) multimedya öğrenme kuramı bağlamında aktardığı üzere; görsel, işitsel ve metinsel bileşenlerin eşzamanlı olarak sunulduğu dijital materyaller, öğrencilerin bilişsel işleme kapasitelerini artırarak öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirebilir. Logic Pro X, bu prensipleri somutlaştırarak, öğrencilere müzik üretimini deneyimleme imkânı sunmakta ve bilişsel esneklik ile yaratıcı karar alma gibi becerileri geliştirmektedir. Bu bağlamda Oskarita ve Arasy'nin (2024) çalışması, dijital müzik uygulamalarının yalnızca bireysel performansı değil, aynı zamanda grup içi etkileşim ve kolektif üretim süreçlerini de olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Kibici (2022), proje tabanlı dijital müzik eğitiminin öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye yönelik içsel ilgisini artırdığını belirtirken; Savery (2019) ise bu sürecin özellikle problem çözme, karar verme ve yaratıcı ürün üretme gibi süreçleri desteklediğini ifade etmektedir. Ancak bu olumlu katkıların ortaya çıkması, pedagojik tasarımın niteliği, öğretmenin rehberlik kapasitesi ve uygulamanın sürekliliği gibi değişkenlere bağlıdır. Bu doğrultuda Logic Pro X gibi yazılımların eğitimde kullanımı; pedagojik yenilik, yaratıcı ifade ve dijital

yetkinliklerin geliştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunsa da bu uygulamaların etkili olabilmesi için kuramsal dayanaklarla desteklenmesi ve uygulama düzeyinde karşılaşılan sınırlılıkların açıkça analiz edilmesi gerekmektedir (Bauer, 2014; Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017). Bu tür araçlar yalnızca öğrenme çıktıları üzerinden değil; öğrenme sürecindeki etkileşimsel, duyuşsal ve pedagojik bütünlük açısından da değerlendirilmelidir.

1.1.3. Müzikal Algı ve Bilişsel Süreçler

Müzikal algı, bireyin tonal ve ritmik yapıları tanıma, çözümleme ve anlamlandırma becerilerini kapsayan çok yönlü bir bilişsel süreçtir. Bu süreç, yalnızca duyuşsal girdilere tepki vermekten ibaret olmayıp; müziksel yapıları zihinsel olarak örgütleyip anlamlandırmayı da içerir (Zatorre & Salimpoor, 2013). Müzik eğitimi sürecinde öğrencilerin bu yapıları kavraması, onların müzikal düşünme yetilerini geliştirdiği gibi üst düzey bilişsel işlevlerini de desteklemektedir. Özellikle Gordon'ın (1989) geliştirdiği PMMA (Primary Measures of Music Audiation) testi, müzikal algıyı değerlendirmeye yönelik kapsamlı bir araç olarak kullanılmakta ve bireylerin tonal ve ritmik algı düzeylerini objektif biçimde ölçmektedir. PMMA, aynı zamanda müziksel yetkinliğin erken yaşta saptanmasına olanak tanıyarak müzik eğitiminin yönlendirilmesinde önemli bir işlev görmektedir.

Son yıllarda yapılan nörobilim temelli çalışmalar, müzikal algının bilişsel gelişimle olan çok katmanlı ilişkisini detaylandırmaktadır. Beynin her iki yarımküresinde yer alan işitsel, motor ve yürütücü işlev bölgeleri müzik dinleme ve üretme sırasında aktif hâle gelmekte; bu da dikkat, bellek ve problem çözme gibi işlevlerin bütünsel bir şekilde uyarıldığını göstermektedir (Herholz & Zatorre, 2012; Zatorre & Salimpoor, 2013). Miendlarzewska ve Trost (2014), müzik eğitiminin erken yaşta başlaması durumunda, bilişsel esneklik ve bilgi işleme hızında uzun vadeli olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Müzik eğitiminin dilsel ve matematiksel becerilere olan katkısı da birçok araştırmayla ortaya konulmuştur. Schellenberg (2006), müzikle uğraşan çocukların özellikle sözel akıcılık ve işleme hızında akranlarına göre üstünlük gösterdiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, Moreno vd. (2011) yürütücü işlevlerin gelişiminde müzik eğitiminin kritik bir aracı olduğunu ve özellikle çalışma belleği ile çoklu görev yönetimi gibi becerilerin gelişiminde anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür bulgular, müzik eğitiminin yalnızca sanatsal değil; aynı zamanda bilişsel gelişimi önceleyen disiplinler arası bir alan olduğunu göstermektedir.

Literatürde öne çıkan bir diğer bulgu ise müzik eğitiminin beyin plastisitesini olumlu yönde etkilemesidir. Gaser ve Schlaug (2003), düzenli müzik eğitimi alan bireylerin beyinde yapısal farklılıklar tespit etmiş; özellikle prefrontal korteks, serebellum ve hipokampus gibi bilişsel merkezlerde yoğunlaşan bu farklılıkların, öğrenme kapasitesi ve bilgi işleme etkinliği açısından avantaj sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular, müzikal algının yalnızca performatif bir yeti değil, aynı zamanda zihinsel kapasiteyi artırıcı bir unsur olduğunu da gösterebilmektedir. Müzikal algının bu çok yönlü doğası, onun yalnızca akademik başarıyla değil; aynı zamanda bireyin yaratıcı düşünme, soyutlama ve mantıksal akıl yürütme gibi üst düzey zihinsel işlevleriyle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Miendlarzewska & Trost, 2014; Schellenberg, 2006). Dolayısıyla, müzik eğitiminin pedagojik planlamasında müzikal algının bilişsel boyutu ihmal edilmemeli; bu ilişki bilimsel verilerle temellendirilerek eğitim uygulamalarına entegre edilmelidir.

1.1.4. Sosyal ve Duygusal Yeterliliklerin Müzik Eğitimi ile İlişkisi

Müzik eğitimi, bireylerin sosyal-duygusal yetkinliklerinin geliştirilmesinde etkin bir pedagojik enstrüman olarak değerlendirilmektedir. Bu eğitsel süreç, bireylerin öz farkındalık düzeylerini yükseltmekte empatik becerilerini güçlendirmekte ve sorumluluk alma kapasitelerini geliştirerek sosyal etkileşimlerinde daha yetkin bir profil sergilemelerine olanak tanımaktadır. Alan yazınında Subotnik vd. (2011) tarafından vurgulandığı üzere müzik eğitimi süreçleri, bireylerin öz-anlayış, çevresel duyarlılık

ve sorumluluk bilinci gibi temel yetkinliklerinin gelişiminde kritik bir işlev üstlenmektedir. Bu teorik çerçevede, müzik eğitiminin sosyal-duygusal becerileri destekleyici rolü, öğrencilerin bireysel gelişim süreçlerine ve toplumsal adaptasyon kapasitelerine sağladığı çok boyutlu katkıları belirgin biçimde ortaya koymaktadır.

Müzik eğitimi, özellikle erken yaşlardan itibaren çocukların duygusal zekâ gelişimine katkıda bulunur. Araştırmalar, müzik etkinliklerinin çocukların duygularını ifade etme becerilerini artırırken empati gibi sosyal becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir (Ercan, 2017). Grup çalışmaları, müzik eğitimi bağlamında iş birliği, sabır ve dayanışma gibi becerilerin pekişmesine olanak sağlar. Ayrıca müzik eğitimi, bireylerin duygusal farkındalığını artırarak onların psikolojik iyi oluşuna da katkı sağlar (Kay & Sağlam, 2020). Müzik eğitiminin psikososyal etkileri üzerine yürütülen araştırmasında Hallam (2010), bu eğitim sürecinin bireylerin sosyal yetkinliklerinin gelişiminde önemli rol oynadığını ve aynı zamanda stres yönetimi ile duygusal düzenleme mekanizmalarının güçlenmesine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Müzikal etkinlikler, öğrencilerin kendilerini ifade etme yollarını genişletirken, aynı zamanda onların topluluk içinde daha etkili iletişim kurma becerilerini de güçlendirmektedir. Dijital müzik prodüksiyon araçları, bireylerin sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirme açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Logic Pro X gibi dijital yazılımlar, öğrencilerin yaratıcılıklarını ifade etmelerine ve projelerde iş birliği yapmalarına olanak tanır (Moreno vd., 2011).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin, üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı ile sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini karma yöntem deseni çerçevesinde incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin yaratıcı, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu nicel ve nitel veriler aracılığıyla çok yönlü olarak anlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, geleneksel öğretim yöntemleri ile Logic Pro X tabanlı dijital proje eğitimi, ön test–son test kontrol gruplu nicel analizlerle ve nitel öğrenci görüşleriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın temel amacı, üstün bilişsel kapasiteye sahip öğrencilerin müziksel algı düzeyleri ile psikososyal gelişim parametreleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Ancak çalışma kapsamında bazı yöntemsel ve içeriksel sınırlılıklar dikkat çekmektedir. Araştırmanın yalnızca tek bir demografik bölgede ve 24 kişilik sınırlı bir örnekleme yürütülmesi, bulguların genellenebilirliğini ve ekolojik geçerliliğini azaltmaktadır. Nitelikli ve homojen bir grup ile çalışılmış olsa da küçük örneklem istatistiksel hata payını yükseltebilir ve çıkarımların gücünü sınırlayabilir (Fraenkel vd., 2011). Buna karşın Patton’a (2002) göre bağlama özgü ve derinlemesine veri sunan küçük örneklem, özellikle eğitim alanında değerli içgörüler sağlayabilir.

Ayrıca, bu çalışma yalnızca Logic Pro X yazılımı çerçevesinde dijital müzik eğitiminin etkilerini analiz etmektedir. Farklı dijital müzik platformlarının veya geleneksel öğretim modellerinin karşılaştırmalı olarak ele alınmaması, genel geçer çıkarımlar yapmayı zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, sosyal-duygusal beceriler dışındaki bilişsel, davranışsal ya da çevresel faktörler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Kullanılan veri toplama araçlarının yalnızca müzikal algı ve sosyal-duygusal beceriler üzerine odaklanması, öğrencilerin akademik ve çok disiplinli gelişim süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri dışarıda bırakmıştır. Ayrıca, müdahale süresinin uzunluğu, öğrencilerin önceki eğitim deneyimleri ve bireysel öğrenme farklılıkları gibi değişkenlerin kontrol edilmemesi de sınırlayıcı bir etkidir. Bu bağlamda, yarı deneysel desende yürütülen bu çalışma, katılımcıların bireysel farklılıkları gibi kontrol dışı kalan değişkenlere açıktır. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri, öğrenme stilleri ve motivasyon

düzeylerinin etkileri daha derinlemesine analiz edilerek, ileride yapılacak çalışmaların hem iç hem dış geçerliliği artırılabilir.

1.4. Alt Problemler

"Müzik öğretiminde Logic Pro X destekli proje eğitiminin, öğrencilerin müzikal algı ve sosyal-duygusal düzeyleri üzerindeki etkileri anlamlı mıdır?" sorusu temel problem olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Logic Pro X tabanlı proje eğitimi ile geleneksel öğretim modelinin, BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak fark bulunmakta mıdır?
2. BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerden oluşan kontrol grubunun müzikal algı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
3. Logic Pro X tabanlı proje eğitimi alan BİLSEM öğrencilerinden oluşan deney grubunun müzikal algı düzeylerinde, ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenebilir mi?
4. BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının müzikal algı son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Logic Pro X tabanlı proje eğitimi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin, BİLSEM’deki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri üzerindeki etkisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerden oluşan kontrol grubunun sosyal-duygusal beceri düzeyleri, ön test ve son test sonuçları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermekte midir?
7. Logic Pro X tabanlı proje eğitimi alan BİLSEM öğrencilerinden oluşan deney grubunun sosyal-duygusal beceri düzeylerinde, ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenebilir mi?
8. BİLSEM’de öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının sosyal-duygusal beceri düzeylerine ilişkin son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
9. Logic Pro X tabanlı proje eğitimi sürecine ilişkin öğrencilerin deneyim ve görüşleri nelerdir?
10. Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin öğrencilerin müzikal üretkenlik ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde kullanılan model, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçlarının niteliği, uygulama sürecinde izlenen adımlar ve veri analizi yöntemleri detaylı bir biçimde ele alınmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desenin (explanatory sequential design) bir uzantısı olarak, ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen temelinde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, nicel bulgulara ek olarak nitel verilerle desteklenen bir yapı benimsenmiştir. Yarı deneysel desen, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla, müdahale uygulanan (deney) ve uygulanmayan (kontrol) gruplar arasında karşılaştırma yapılmasına imkân tanır (Creswell, 2014). Araştırmada deney grubuna Logic Pro X tabanlı proje temelli

dijital müzik eğitimi uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki grupta da sürecin başında ve sonunda veri toplanarak karşılaştırmalı analiz yapılmıştır.

Bu model, özellikle eğitim araştırmalarında etik sınırlamalar ve uygulama zorlukları nedeniyle tam deneysel desenlerin tercih edilemediği durumlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2011). Bu desen, hem iç geçerliği mümkün olduğunca yüksek tutmayı sağlar hem de uygulamanın doğal eğitim ortamında gerçekleşmesine olanak tanır (Shadish vd., 2002). Ayrıca, yarı deneysel desenlerin en önemli avantajlarından biri, veri analizinde etki büyüklüğü gibi istatistiksel ölçümlerin hesaplanmasına imkân tanımasıdır. Böylece bulgular yalnızca anlamlılık düzeyiyle değil, etkinin gücüyle de değerlendirilebilir (Muijs, 2010).

Bu araştırmada sadece nicel veriler değil, aynı zamanda nitel görüşmelerden elde edilen veriler de analiz edilerek, öğrencilerin proje temelli dijital müzik eğitimi sürecindeki deneyimleri ve sosyal-duygusal gelişimlerine ilişkin daha derinlemesine veriler elde edilmiştir. Bu yönüyle araştırma, karma yöntem yaklaşımı doğrultusunda hem deneysel hem de yorumlayıcı bir çerçeve sunmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2022). Araştırmada kullanılan desen, hem nicel verilerin sistematik olarak toplanmasına hem de uygulanan eğitim müdahalesinin bilişsel (müzikal algı) ve sosyal-duygusal etkilerinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesine imkân tanımıştır. Bu durum, çalışmayı yalnızca istatistiksel değil aynı zamanda pedagojik anlamda da zenginleştirmekte ve eğitimde dijital teknolojilerin etkisinin daha bütüncül değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) eğitim gören ve genel yetenek alanında üstün zekâlı olarak tanımlanan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, bilişsel yetenek testlerinden geçmiş, yaşları 9 ile 12 arasında değişen öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisine göre seçilmiştir (Patton, 2002). Bu kapsamda, çalışma grubuna dahil edilecek öğrencilerin; (1) genel yetenek alanında tanınmış olması, (2) düzenli olarak BİLSEM'e devam ediyor olması, (3) proje sürecine haftada en az iki gün katılabilecek olması ve (4) veli izinlerinin alınmış olması gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarına atama işlemi, ölçütleri karşılayan 24 öğrenci içerisinde rastgele sayı tablosu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Shadish vd., 2002). Deney grubuna Logic Pro X tabanlı proje eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Gruplar, cinsiyet dağılımı açısından dengelenmiş ve her grupta eşit sayıda kız ve erkek öğrenci yer almıştır (Patton, 2002; Shadish vd., 2002; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu dengeleme, gruplar arası karşılaştırmaların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubuna ait yaş ve cinsiyet dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Yaş Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Grup	Cinsiyet	9 Yaş	10 Yaş	11 Yaş	12 Yaş	f
Deney	Erkek	2	1	2	1	6
	Kız	1	2	1	2	6
Kontrol	Erkek	1	2	2	1	6
	Kız	2	1	1	2	6
Toplam		6	6	6	6	24

Tablo 1'de, çalışma grubunun cinsiyet ve yaş gruplarına göre frekans dağılımları sunulmaktadır. Araştırma grubu, iki grupta da dengeli bir şekilde kız ve erkek öğrencilerden (6 kız, 6 erkek) oluşturulmuştur. Yaş dağılımı, her bir yaş grubunda eşit sayıda öğrenci (9, 10, 11 ve 12 yaş gruplarının

her biri için 6 öğrenci) olacak şekilde belirlenmiştir. Bu düzenleme, araştırmanın geçerliliğini güçlendirmek ve gruplar arasındaki karşılaştırmaların güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılmıştır (Fraenkel vd., 2011, s. 94).

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin müzikal algı ve sosyal-duygusal yeterlilik düzeylerini değerlendirmek amacıyla üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: (1) PMMA (Primary Measures of Music Audiation- Temel Müzikal Algı Ölçüleri) testi, (2) Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi (SDYA) ve (3) yarı yapılandırılmış görüşme formu. Bu araçlar, araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutlarını destekleyecek şekilde seçilmiştir.

PMMA (Primary Measures of Music Audiation) testi, Edwin E. Gordon (1989) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin tonal ve ritmik algı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan standartlaştırılmış bir ölçme aracıdır. Test, iki alt testten oluşmaktadır: tonal algı ve ritmik algı. Gordon'un yaptığı geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, bu testin müzikal algıyı değerlendirme konusunda güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Literatürde, tonal algı alt testi için Cronbach Alfa katsayısı .85, ritmik algı alt testi için ise .82 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırmada PMMA testi hem deney hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayıları, tonal algı için .76, ritmik algı için .74 olarak hesaplanmış ve bu değerler, testin araştırma örnekleminde yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi (SDYA), Ekşi, Tuncer ve Avcu (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanmış bir ölçme aracıdır. Ölçek; öz farkındalık, öz yönetim, ilişki yönetimi, sosyal farkındalık ve sorumlu karar alma olmak üzere beş alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde, 5'li Likert tipi bir derecelendirme ölçeğine göre puanlanmaktadır. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı .88, bu araştırmadaki iç tutarlılık katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur.

Örnek maddeler:

“Duygularımı tanımakta zorlanmam.”

“Bir arkadaşım üzgün olduğunda bunu fark ederim.”

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve içerik geçerliği sağlanmıştır. Formda yer alan sorular, öğrencilerin proje sürecine ve sosyal-duygusal deneyimlerine ilişkin görüşlerini derinlemesine anlamaya yönelik olarak yapılandırılmıştır. Veri toplama öncesinde iki öğrenciyle pilot görüşme yapılmış ve form gerekli görülen noktalarda sadeleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; temalar, alt temalar ve kodlara ayrılarak tablolar hâlinde raporlanmıştır. Bu süreç, nitel bulguların güvenilirliğini artırmak ve nicel sonuçları desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu üç araç birlikte kullanılarak, araştırmanın karma desen yapısına uygun olarak hem sayısal hem de yorumlayıcı veriler elde edilmiştir. PMMA, öğrencilerin müzikal algı düzeylerini değerlendirirken; SDYA, sosyal-duygusal yeterliliklerini ölçmüş; görüşme formu ise öğrencilerin bu deneyimlere ilişkin nitel görüşlerini ortaya koymuştur.

2.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın deney grubuna, araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca Logic Pro X tabanlı proje eğitimi uygulanmıştır. Bu eğitim, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmış ve Logic Pro X yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimin her haftası belirli bir hedef

doğrultusunda planlanmış ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinlikler uygulanmıştır. Eğitim süreci şu şekilde ilerlemiştir:

Tablo 2

Logic Pro X Tabanlı Proje Eğitimi Programı

Hafta	Evre	Amaç	Etkinlikler
1	Giriş ve Proje Tanıtımı	Logic Pro X ve proje tabanlı eğitim sürecini tanıtmak.	Logic Pro X programının tanıtımı, sample sesler ve hazır ritimlerle projelere başlangıç.
2	Müzikal Algı Üzerine Araştırma	Müzikal algıyı geliştirecek projeler planlamak.	Proje hedeflerinin belirlenmesi, Logic Pro X'te kullanılacak seslerin araştırılması.
3	Müzikal Algı Testleri	Müzikal algı testlerine yönelik çalışma ve Logic Pro X'te ritim-melodi üretimi.	PMMA testi hakkında bilgilendirme, tonal ve ritmik algı testleri için hazırlık.
4	Grup Çalışmaları ve Proje Geliştirme	Grupların Logic Pro X'te projelerini geliştirmesi ve besteler yapması.	Gruplar Logic Pro X'tesample seslerle projelerini oluşturmaya başlar.
5	Proje Üzerine Pratik Uygulamalar	Logic Pro X'te projelerin pratiğe dökülmesi ve geliştirilmesi.	Öğrenciler projeleri üzerinde çalışarak müzikal performanslar yapar.
6	Ara Değerlendirme ve İyileştirme	Proje sürecinin değerlendirilmesi ve geri bildirimlerle iyileştirme yapılması.	Proje sunumları yapılır, geri bildirimler alınır ve projelerde iyileştirmeler yapılır.
7	Projelerin Sonuçlandırılması	Projelerin tamamlanması ve Logic Pro X'te son düzenlemelerin yapılması.	Gruplar projelerini Logic Pro X'tetamamlar ve sunum hazırlıkları yapar.
8	Proje Sunumu ve Değerlendirme	Projelerin Logic Pro X'te sunulması ve değerlendirilmesi.	Öğrenciler projelerini sunar, geri bildirimler alınır ve projeler değerlendirilir.

* Program, Logic Pro X kullanılarak müzikal becerileri geliştirmek ve proje tabanlı öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır.

Tablo 2’de, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin 8 haftalık planı detaylandırılmaktadır. Program, her hafta belirlenen amaçlar ve bu amaçlara uygun etkinliklerle yapılandırılmıştır. Her bir evre, öğrencilerin müzikal algılarını ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte, öğrenciler Logic Pro X yazılımını kullanarak ritim ve melodi oluşturma, grup çalışmaları ile projelerini geliştirme ve nihayetinde bu projeleri sunma aşamalarından geçmiştir. Tablo 2, aynı zamanda proje tabanlı öğrenmenin sistematik bir uygulama süreciyle nasıl gerçekleştirildiğini göstermektedir.

2.5. Veri Analizi

Araştırmanın veri setinde normallik varsayımının incelenmesinde çoklu yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda, hem Shapiro-Wilk testi sonuçları hem de çarpıklık-basıklık değerleri analiz edilmiştir. Normal dağılım değerlendirmesinde, George ve Mallery (2010) tarafından önerilen kriterlere başvurulmuş; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer alması, verilerin normal dağılım sergilediğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Normallik varsayımının test edilmesinde kullanılan bir diğer yöntem olan Shapiro-Wilk testi de analize dahil edilmiştir (Field, 2018). Normal dağılım koşullarının sağlanmadığı durumlarda non-parametrik test teknikleri tercih edilmiştir. Veri analizinde IBM SPSS Statistics yazılımının 27.0 sürümü kullanılmış olup, istatistiksel anlamlılık için kritik değer $p < .05$ düzeyinde belirlenmiştir (IBM Corp, 2020).

Araştırmada kullanılan PMMA testi ve Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin normallik varsayımı parametreleri (çarpıklık, basıklık değerleri) ile Shapiro-Wilk analizi sonuçları Tablo 3 kapsamında detaylı olarak sunulmuştur. Ek olarak, bu araştırmada nitel verilerin

analizi de gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve analiz süreci MAXQDA 2022 yazılımı kullanılarak yürütülmüştür. Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, kodlama süreci araştırmacı ve nitel veri analizinde uzman bir ikinci kodlayıcı tarafından bağımsız şekilde yapılmış; elde edilen kodlamalar karşılaştırılarak Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uzlaşma formülü ile kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır.

$$Uzlaşma / (Uzlaşma + Uyuşmazlık) \times 100$$

Bu formül sonucunda araştırmadaki uzlaşma yüzdesi %87 olarak bulunmuştur. Bu oran, nitel çalışmalarda kabul edilebilir güvenilirlik sınırının (%80) üzerinde olup, kodlamaların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Müzikal Algı Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği İçin Normallik Test Sonuçları

Ölçek	Boyut	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk	p
PMMA	Ritmik	-0.34	0.21	0.95	0.063
	Modal	-0.28	0.15	0.96	0.072
	Öz Farkındalık	-0.40	0.30	0.93	0.057
Sosyal Duygusal	Sosyal Farkındalık	-0.22	-0.18	0.94	0.081
	Öz Yönetim	-0.31	0.12	0.95	0.060
	İlişki Yönetimi	-0.35	0.25	0.92	0.054
	Sorumlu Karar Alma	-0.29	0.20	0.94	0.062

Tablo 3'te sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, PMMA ölçeğinin Ritmik ve Modal alt boyutlarına ilişkin Skewness ve Kurtosis parametrelerinin normal dağılım kriterleri dahilinde olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Sosyal Duygusal Yeterlik ölçeğinin Öz Farkındalık ve Sosyal Farkındalık alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları da normallik varsayımını karşılayan değerler sergilemiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarının $p > .05$ olması, verilerin genel olarak normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Shapiro & Wilk, 1965). Ancak bazı alt boyutlarda (örneğin Öz Farkındalık: $p = .057$) değerler sınırda olduğundan, bu boyutların analizinde özen gösterilmiştir.

Çalışmanın alt problemlerine ilişkin istatistiksel analiz sürecinde uygun testlerin seçimi bilimsel gerekçelere dayandırılmıştır. Normallik koşulları sağlandığında parametrik testler tercih edilmiş; sağlanmadığında non-parametrik alternatifler kullanılmıştır. Birinci ve beşinci alt problem bağlamında, deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu analizlerde, normal dağılım gösteren veriler için Bağımsız Örneklem t-Testi; normallik varsayımı sağlanmayan boyutlarda ise Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır (Mann & Whitney, 1947).

İkinci, üçüncü, altıncı ve yedinci alt problemlerde, deney grubunun ön test ve son test verileri karşılaştırılmış; normallik sağlanan alt boyutlarda Bağımlı Örneklem t-Testi, sağlanmayanlarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır (Wilcoxon, 1945). Dördüncü ve sekizinci alt problemler, deney ve kontrol gruplarının son test verileri arasındaki farklara odaklanmaktadır. Bu aşamada da normallik varsayımına göre Bağımsız Örneklem t-Testi veya Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen farkların yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değil, aynı zamanda eğitimsel olarak ne düzeyde önemli olduğu da dikkate alınmıştır. Bu nedenle, Cohen'in d katsayısı ile etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü, sonuçların uygulayıcılar açısından anlamlılığına ilişkin yorum yapılmasına imkân tanımaktadır. Bu analiz sürecinde, veri setinin özelliklerine uygun istatistiksel ve nitel araçlar özenle belirlenmiş; analizlerde bilimsel doğruluk,

güvenilirlik ve yorum gücü ön planda tutulmuştur. Karma yöntem yaklaşımı sayesinde hem sayısal bulguların güvenilirliği hem de nitel bulguların pedagojik bağlamı eş zamanlı olarak değerlendirilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.12.2024 tarihli 21. oturumunda, 7 numaralı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Çalışma kapsamında etik ilkelere tam uyum sağlanmıştır ve gerekli tüm izinler alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde her bir alt probleme ilişkin analiz sonuçları, ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışılmış ve tablolarla desteklenmiştir. Bu bağlamda, birinci alt probleme yönelik bulgular aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Logic Pro X Tabanlı Proje Eğitimi ile Geleneksel Öğretim Modelinin, Üstün Yetenekli Öğrencilerin Müzikal Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Müzikal Algı Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	t	df	p	Cohen's d
Deney Grubu	12	75.33	8.45	2.76	22	0.011*	0.94
Kontrol Grubu	12	65.25	7.92				

Tablo 4'te, deney grubundaki öğrencilerin son test müzikal algı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 75,33$, $SS = 8,45$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{X} = 65,25$, $SS = 7,92$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksek bulunmuştur ($t_{(22)} = 2,76$, $p = 0,011$). Hesaplanan Cohen's d değeri ($d = 0,94$), bu farkın güçlü bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ve uygulamanın etkili bir sonuç doğurduğunu göstermektedir. Bu durum, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin müzikal algı becerilerinde belirgin bir iyileşme sağlayabileceğini düşünülmektedir. Dijital tabanlı öğrenme araçlarının, özellikle proje temelli eğitim süreçlerinde, öğrencilerin bilişsel ve algısal performanslarını destekleyici bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Bu sonuçlar, bireysel öğrenme deneyimlerinin dijital platformlarla desteklenmesinin, öğrenci başarılarına yönelik olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymakta ve müzik eğitimi alanındaki geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak değerlendirilebilecek yenilikçi yöntemlerin önemine işaret etmektedir.

3.2. Kontrol Grubunun Müzikal Algı Düzeylerinde Ön Test ve Son Test Sonuçları

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak ilgili analiz sonuçları, Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5

Kontrol Grubunun Müzikal Algı Ön-Test ve Son-Test Puanları

Test	n	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Ön-Test	12	64.08	7.45	1.89	11	0.086	0.54
Son-Test	12	65.25	7.92				

Tablo 5'te sunulan verilere göre, kontrol grubunun ön test müzikal algı puan ortalaması ($\bar{X} = 64,08$, $SD = 7,45$) ile son test müzikal algı puan ortalaması ($\bar{X} = 65,25$, $SD = 7,92$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(11)} = 1,89$, $p = 0,086$). Hesaplanan Cohen's d değeri ($d = 0,54$), bu farkın orta

düzeyde bir etkiye işaret ettiğini göstermektedir. Bu sonuç, geleneksel öğretim modelinin öğrencilerin müzikal algı düzeylerini anlamlı ölçüde artırmada etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Geleneksel yöntemlerle yapılan eğitimin, öğrencilerin müzikal algı gelişiminde yalnızca sınırlı bir katkı sağladığını göstermesi, dijital ve yenilikçi yöntemlerin bu alandaki etkisini araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin müzikal algı puanlarının, farklı eğitim yaklaşımları uygulanmadığında büyük ölçüde durağan kaldığı ve bu durumun, öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin etkisini sorgulamayı gerektirdiği söylenebilir.

3.3. Logic Pro X Tabanlı Proje Eğitimi Alan Deney Grubunun Müzikal Algı Düzeylerindeki Değişimleri

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak ilgili analiz sonuçları, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney Grubunun Müzikal Algı Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Değişim

Test	n	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Ön-Test	12	65.42	8.32	4.53	11	0.001*	1.31
Son-Test	12	75.33	8.45				

Tablo 6'da deney grubunun ön test müzikal algı puan ortalaması ($\bar{X} = 65,42$, $SD = 8,32$) ile son test müzikal algı puan ortalaması ($\bar{X} = 75,33$, $SD = 8,45$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(11)} = 4,53$, $p = 0,001$). Cohen's d değeri ($d = 1,31$), bu farkın güçlü düzeyde bir etki büyüklüğünü yansıttığını göstermektedir. Bu bulgu, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin müzikal algı düzeylerinde dikkate değer bir gelişim sağladığını düşündürmektedir. Elde edilen bulgular, dijital tabanlı proje temelli eğitim yöntemlerinin, geleneksel yaklaşımlara kıyasla daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, teknoloji destekli yaklaşımların öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini desteklemede ve müzikal becerilerini geliştirmede katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Müzikal Algı Son Test Sonuçları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak ilgili analiz sonuçları, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarının Müzikal Algı Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Deney Grubu	12	75.33	8.45	3.01	22	0.006*	1.24
Kontrol Grubu	12	65.25	7.92				

Tablo 7' de sunulan analiz sonuçlarına göre, deney grubunun müzikal algı son test puan ortalaması ($\bar{X} = 75.33$, $SD = 8.45$), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 65.25$, $SD = 7.92$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t_{(22)} = 3.01$, $p < .01$). Etki büyüklüğü analizi sonucunda elde edilen Cohen's d değeri ($d = 1.24$), gözlemlenen bu farklılığın yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin, geleneksel öğretim modeline kıyasla öğrencilerin müzikal algı düzeylerinde gelişim sağlayabileceğine işaret etmektedir. Dijital araçlarla desteklenen proje tabanlı eğitim yaklaşımlarının, öğrencilerin müzikal algı gelişiminde alternatif bir katkı sunduğu ve geleneksel yöntemlere göre farklı avantajlar sağladığı söylenebilir.

3.5. Logic Pro X Tabanlı Proje Eğitimi ile Geleneksel Yöntemlerin, Sosyal-Duygusal Beceriler Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak ilgili analiz sonuçları, Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal-Duygusal Beceriler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Grup	n	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Deney Grubu	12	78.42	6.95	3.42	22	0.003*	1.34
Kontrol Grubu	12	69.17	7.32				

Tablo 8’de, deney grubunun son test sosyal-duygusal beceri puan ortalaması ($\bar{X} = 78.42$, $SD = 6.95$), kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X} = 69.17$, $SD = 7.32$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($t_{(22)} = 3.42$, $p = 0.003$). Bu fark, Cohen's d değeri 1.34 olarak hesaplanmış ve yüksek düzeyde bir etki büyüklüğü olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgu, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin sosyal-duygusal beceri gelişimini destekleyici potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki öğrenciler, bu yöntemle sadece bireysel sosyal-duygusal becerilerini değil, aynı zamanda takım çalışması, duygusal farkındalık ve iletişim yeteneklerini de geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

3.6. Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Yeterlilik Düzeylerinin Ön Test ve Son Test Değerlerinin Karşılaştırmalı Analizi

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak ilgili analiz sonuçları, Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Kontrol Grubunun Sosyal-Duygusal Beceri Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Fark

Test	n	$\bar{X}$	SS	t	df	p	Cohen's d
Ön-Test	12	68.42	6.88	1.76	11	0.105	0.50
Son-Test	12	69.17	7.32				

Tablo 9'un verileri incelendiğinde, kontrol grubunun sosyal-duygusal beceri puanlarında ön-testten (Ort. = 68.42, $SS = 6.88$) son-teste (Ort. = 69.17, $SS = 7.32$) kadar olan süreçte istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim gözlenmemiştir ($t_{(11)} = 1.76$, $p > .05$). Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d = 0.50) orta düzeyde bir etki göstermektedir. Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin sosyal-duygusal becerilerde belirgin bir gelişim sağlamadığını düşündürmektedir. Elde edilen sonuçlar, bu becerilerin geliştirilmesinde farklı öğretim stratejilerinin denenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca, yenilikçi ve etkileşim odaklı modellerin bu alandaki etkilerini inceleyen ileri araştırmaların yapılması önerilebilir.

3.7. Logic Pro X Tabanlı Proje Eğitimi Alan Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Beceri Düzeylerindeki Değişimler

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik olarak ilgili analiz sonuçları, Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10*Deney Grubunun Sosyal-Duygusal Beceri Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Değişim*

Test	n	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Ön-Test	12	70.08	7.15	5.14	11	0.001*	1.48
Son-Test	12	78.42	6.95				

Tablo 10'da sunulan analiz sonuçları, deney grubunun sosyal-duygusal beceri puanlarında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Grubun ön-test (Ort. = 70.08, SD = 7.15) ve son-test (Ort. = 78.42, SD = 6.95) ölçümleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(11)} = 5.14$, $p = 0.001$). Etki büyüklüğü analizinde elde edilen Cohen's d katsayısı (1.48), uygulanan müdahalenin yüksek düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgu, Logic Pro X yazılımı ile desteklenen proje tabanlı eğitim yaklaşımının, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede olumlu bir katkı sunabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de sosyal-duygusal yetkinliklerini geliştirmede pedagojik açıdan işlevsel bir araç olarak değerlendirilebileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonunun bütüncül öğrenci gelişimi açısından anlamlı katkılar sunabileceği söylenebilir. Özellikle bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin empati, duygusal farkındalık ve iletişim gibi sosyal becerilerini destekleyici bir yapı sunmuştur. Elde edilen Cohen's d değeri, söz konusu uygulamanın eğitimde yenilikçi yaklaşımlar arasında yer alabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, dijital müzik tabanlı eğitim yöntemlerinin yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal alanlarda da destekleyici etkiler oluşturabileceğini göstermektedir.

3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal-Duygusal Beceri Son Test Sonuçları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik olarak ilgili analiz sonuçları, Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11*Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal-Duygusal Beceri Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması*

Grup	n	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Deney Grubu	12	78.42	6.95	3.78	22	0.001*	1.53
Kontrol Grubu	12	69.17	7.32				

Tablo 11'de, deney grubunun son-test sosyal-duygusal beceri puan ortalaması ($\bar{X} = 78.42$, SD = 6.95), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{X} = 69.17$, SD = 7.32) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{(22)} = 3.78$, $p = 0.001$). Hesaplanan Cohen's d değeri 1.53, bu farkın yüksek bir etkiye işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Logic Pro X tabanlı projenin, geleneksel öğretim modeline kıyasla sosyal-duygusal beceriler üzerinde daha güçlü ve etkili bir gelişim sağladığını göstermektedir. Özellikle, dijital araçlarla desteklenen proje tabanlı müzik eğitim yönteminin, öğrencilerin sadece bireysel becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda onların sosyal etkileşim ve duygusal farkındalıklarını da anlamlı ölçüde iyileştirdiği sonucuna varılabilir.

3.9. Deney Grubu Öğrencilerinin Proje Sürecine İlişkin Deneyimlerine Dair Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Logic Pro X tabanlı proje eğitimi sürecine deney grubunda yer alan öğrencilerin katıldığı görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcılar, nitel veri toplama amacıyla

hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu yanıtlamış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin proje sürecine dair değerlendirmeleri doğrultusunda ulaşılan tema, alt tema ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney Grubu Öğrencilerinin Proje Sürecine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Temalar

Tema	Alt Tema	Kod	Öğrenciler	f
Öğrenme Deneyimi	Yeni Bilgi Edinimi	Ses Katmanlama	Ö (1,3,7,10)	4
	Uygulamalı Öğrenme	Proje Yoluyla Deneme	Ö (2,6,9,11)	4
Yaratıcılık ve İfade	Özgün Eser Üretimi	Beste Yapma	Ö (1,4,8,12)	4
	Kendi Sesini Yansıtmaya	Duygu Aktarımı	Ö (5,7,11)	3
Dijital Okuryazarlık	Yazılım Kullanım Becerisi	Logic Pro X’e Hakimiyet	Ö (1,2,3,4,10)	5
İşbirliği ve İletişim	Grup İçi Etkileşim	Görev Paylaşımı	Ö (6,9,12)	3
Toplam				23

*Her öğrenci birden fazla kod kapsamında görüş bildirmiştir.

Tablo 12’ye göre, öğrencilerin proje sürecine ilişkin deneyimleri dört ana temada toplanmıştır: öğrenme deneyimi, yaratıcılık ve ifade, dijital okuryazarlık ile iş birliği ve iletişim. Öğrenciler, Logic Pro X tabanlı proje sürecinde ses katmanlama ve uygulamalı üretim yoluyla yeni bilgiler edindiklerini belirtmiş; bunun kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, özgün beste yapma ve duygularını müziğe aktarma gibi yaratıcı süreçlerde aktif rol aldıklarını vurgulamışlardır. Yazılımı etkili şekilde kullanabilmeleri, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Grup içi görev paylaşımı ise iş birliği ve sorumluluk alma becerilerinin güçlendiğini ortaya koymuştur.

Bu bulgular, dijital müzik tabanlı proje eğitiminin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyal alanlarda da öğrencilerin gelişimine anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir.

Ö1: “İlk kez kendi müziğimi yaptım ve Logic Pro X sayesinde farklı sesleri birleştirmeyi öğrendim.”

Ö2: “Projeyi yaparken arkadaşlarla görevleri paylaştık. Herkes bir şey yaptı ve sonunda güzel bir parça çıktı.”

Ö4: “Duygularımı müziğe dökemedim. Bu, daha önce hiç yaşamadığım bir şeydi.”

Ö7: “Katmanları üst üste koymak çok heyecanlıydı, sanki bir şarkı mimarı gibi hissettim.”

3.10. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin deney grubu öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine etkisine ilişkin nitel bulgular sunulmaktadır. Veriler, aynı deney grubuna ait 12 öğrenciden elde edilmiş olup, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Temalar, alt temalar, kodlar ve katılımcı görüşleri Tablo 13’te detaylandırılmıştır.

Tablo 13*Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Temalar*

Tema	Alt Tema	Kod	Öğrenciler	f
Duygusal Farkındalık	Kendini İfade Etme	Duygusal Rahatlama	Ö (1,5,6,11)	4
	Farkındalık Artışı	Duygularla Yüzleşme	Ö (2,3,10)	3
Sosyal Beceriler	İşbirliği	Ortak Çalışma	Ö (4,6,9,12)	4
	Sorumluluk Paylaşımı	Görev Sorumluluğu	Ö (1,3,7,10)	4
Özgüven Gelişimi	Ürün Sunumu	Kendine Güven	Ö (2,5,8,12)	4
	Takdir Görme	Gurur Duyma	Ö (4,9,11)	3
Toplam				22

*Her öğrenci birden fazla kod kapsamında görüş bildirmiştir.

Tablo 13'e göre, öğrenciler proje eğitimi sürecinde sosyal-duygusal becerilerinde önemli gelişmeler yaşamışlardır. Özellikle duygusal rahatlama ve duygularla yüzleşme, bireylerin müzikle kendilerini ifade etmelerine olanak tanımıştır. İş birliği ve görev paylaşımı gibi sosyal beceriler, grup dinamiklerinin etkin biçimde işlenmesini sağlamış; özgüven gelişimi ise ürün sunumu ve takdir edilme ile doğrudan ilişkilendirilmiştir.

Bu bulgular, Logic Pro X tabanlı dijital proje eğitiminin öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Ö1: “Bu projede hissettiğim duyguları anlatabildim, sanki içimi dökmüş gibi rahatlardım.”

Ö2: “Kendi müziğimi sunduğumda herkes alkışladı, çok mutlu oldum ve kendime olan güvenim arttı.”

Ö4: “Arkadaşlarla birlikte çalışmak güzeldi, herkes bir şeyler kattı ve ben de görevimi yaptım.”

Ö5: “Daha önce duygularımı müzikle anlatabileceğimi bilmiyordum, şimdi daha farkındayım.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları özetlenmiş, elde edilen veriler ilgili literatür ışığında değerlendirilmiş ve sahaya yönelik öneriler geliştirilmiştir. Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin müzikal algı ve sosyal-duygusal becerilerine etkisi hem nicel hem nitel bulgularla analiz edilmiştir.

4.1. Sonuç

Araştırma sonuçları, dijital araçlarla desteklenen proje temelli eğitimin, üstün yetenekli öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimlerini anlamlı biçimde desteklediğini ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrencilerin müzikal algı düzeyleri, kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Tonal ve ritmik algıya dair elde edilen gelişmeler, öğrencilerin bilişsel süreçlerindeki olumlu ilerlemeyi göstermektedir. Cohen's d ile ölçülen etki büyüklüğü, uygulamanın yüksek etkililik düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, sosyal-duygusal becerilerde de dikkate değer bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle empati, öz farkındalık, iş birliği ve iletişim becerilerinde öğrenciler olumlu yönde gelişim

göstermiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin müzik aracılığıyla kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, grup projeleri sayesinde sorumluluk alma ve sosyal bağ kurma becerilerini pekiştirdiklerini göstermektedir.

Bununla birlikte, çalışmanın yalnızca tek merkezde ve sınırlı bir örneklemle gerçekleştirilmiş olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, veri toplama araçları müzikal algı ve sosyal-duygusal becerilerle sınırlı kalmış; diğer gelişim alanları araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

4.2. Tartışma

Elde edilen bulgular, müzik eğitimi ile dijital araçların entegrasyonuna ilişkin literatürle genel bir uyum içindedir. Logic Pro X tabanlı proje eğitiminin müzikal algıyı geliştirme potansiyeli, Gordon (1989) ve Schellenberg (2006) tarafından ortaya konulan tonal ve ritmik gelişim ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Bu bağlamda Logic Pro X'in sunduğu yaratıcı ortam, öğrencilerin bireysel projeler üretmesini, öğrenmeye aktif katılım göstermesini ve dijital ortamda müzikal ifade becerilerini geliştirmesini sağlamıştır. Mayer (2020) ve Kibici (2022) gibi çalışmalar, dijital araçların motivasyon artırıcı ve derin öğrenmeyi destekleyici etkilerine dikkat çekmiştir. Ayrıca Moreno vd. (2011), dijital platformların iş birliği, empati ve iletişim gibi sosyal-duygusal becerileri desteklediğini vurgulamış; elde edilen bulgular da bu görüşle örtüşmektedir. Thomas (2000) ve Swan (2005) proje temelli öğrenmenin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmiş; bu çalışmada da öğrencilerin yaratıcı düşünme ve sorumluluk alma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Araştırmanın karma yöntemi benimsemesi, elde edilen sonuçların pedagojik bağlamda daha bütüncül yorumlanmasını mümkün kılmıştır.

Ancak bu olumlu bulgulara rağmen, dijital araçların evrensel ve her koşulda etkili olduğu varsayımı eleştirel biçimde değerlendirilmelidir. Literatürde, dijital müzik araçlarının kavramsal müzik eğitimi bağlamında yetersiz kaldığına ilişkin eleştiriler bulunmaktadır. Webster (2012), bu yazılımların özellikle armoni ve müzik kuramı gibi soyut konularda sınırlı katkı sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Dorfman (2013) ve Bauer (2014), öğretmenlerin dijital yeterlilik eksiklikleri, altyapı yetersizlikleri ve müfredat uyumsuzlukları gibi faktörlerin uygulamaları sınırlayabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, dijital müzik araçlarının sunduğu potansiyel, yalnızca pedagojik avantajlarla değil; aynı zamanda yapısal ve içeriksel sınırlılıklarla birlikte değerlendirilmelidir.

4.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki somut ve uygulanabilir öneriler geliştirilmiştir:

- Millî Eğitim Bakanlığı müfredatları, dijital araçların entegrasyonunu kolaylaştıracak şekilde esnekleştirilmelidir. Özellikle müzik eğitimi gibi yaratıcı alanlarda Logic Pro X gibi yazılımlar pedagojik araçlar olarak yaygınlaştırılmalıdır.
- Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarında, yalnızca bilişsel değil, sosyal-duygusal gelişim de hedeflenmelidir. Grup projeleri ve dijital araçlarla empati, liderlik ve iş birliği becerileri desteklenmelidir.
- Öğretmenler için dijital müzik eğitimi alanında hizmet içi eğitimler artırılmalı; uygulamalı atölyeler ve yazılım temelli örnek uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.
- Okullara yönelik teknik donanım desteği artırılmalı; dijital müzik prodüksiyon yazılımlarına erişim eşitlenmelidir.
- Farklı yaş grupları, bölgeler ve sosyo-ekonomik profillerde benzer çalışmalar yürütülerek dış geçerlik artırılmalı; elde edilen bulguların yaygınlaştırılabilirliği güçlendirilmelidir.
- Eğitim politikaları dijital araçları yalnızca akademik başarı değil, sosyal-duygusal gelişim açısından da stratejik bir öncelik olarak ele almalıdır.

- Gelecekte yapılacak araştırmalarda örneklem büyüklüğü artırılmalı; çok merkezli tasarımlar tercih edilerek güçlü istatistiksel sonuçlar elde edilmelidir.

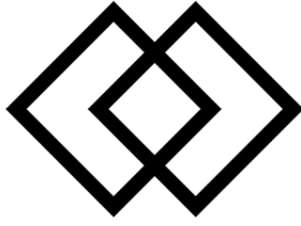
Bu öneriler, çalışmanın yalnızca kuramsal düzeyde kalmayıp doğrudan eğitim politikaları ve uygulamalarına yansiyabilecek bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir.

5. Kaynakça

- Bauer, W. I. (2014). *Music learning and technology*. Oxford University.
- Campayo–Muñoz, E. Á., & Cabedo–Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243–258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Çaydere, O., & Akgün, N. (2023). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı ve çağdaş içerik tasarlama. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 439–451. <https://doi.org/10.30692/sisad.1254245>
- Dorfman, J. (2013). *Theory and practice of technology-based music instruction*. Oxford University.
- Ekşi, H., Tuncer, E., & Avcu, A. (2019). Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye adaptasyonu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 109–124.
- Ercan, A. (2017). Çocuk gelişiminde müzik eğitiminin sosyal etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 101–115. <https://doi.org/10.12345/auefd.2017.005>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental model. *High Ability Studies*, 15(2), 23–32. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *The Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240–9245. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston, MA.
- Gordon, E. E. (1989). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns*. GIA.
- Herholz, S. C., & Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486–502. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.011>
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*.

- Jaap, A. S. (2011). *Recognising and developing musical gift and talent* [Doctoral thesis, University of Glasgow]. University of Glasgow. <https://theses.gla.ac.uk/2826/>
- Kartal, H. (2020). Listening to colourful voices: How do children imagine their music lessons in school? *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 22–38.
- Kibici, V. B. (2022). The effect of project-based learning approach on lesson outcomes, attitudes, and retention of learned in secondary school music. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 19(49), 8–14.
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. L. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Journal of Research in Music Education*, 60(4), 8–28.
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50–60. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating factors. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 605, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00605>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science*, 22(11), 1425–1433. <https://doi.org/10.1177/0956797611416999>
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). Sage.
- Neihart, M. (1999). The social and emotional development of gifted children. *Roeper Review*, 21(1), 15–18. <https://doi.org/10.1080/02783199909553994>
- Oskarita, E., & Arasy, H. N. (2024). The role of digital tools in enhancing collaborative learning in secondary education. *International Journal of Educational Research*, 1(1), 26–32. <https://doi.org/10.62951/ijer.v1i1.15>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Perloff, R. (1997). Daniel Goleman's Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ [Review of the book *Emotional Intelligence*, by D. Goleman]. *The Psychologist-Manager Journal*, 1(1), 21–22. <https://doi.org/10.1037/h0095822>
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457–468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>

- Schwartz, D. L., & McDermott, M. (2004). Teaching with technology: A framework for integrating multimedia. *Educational Psychology Review*, 16(2), 212–220. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000035413.89237.9a>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. HoughtonMifflin.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3–4), 591–611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Swan, K. (2005). A constructivist model for thinking about teaching and learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(1), 7–24.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232–234. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_12
- Tosunoğlu, E. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin öğretiminde dijital tabanlı uygulamalar: Son 10 yılda yapılan araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 53–74. <https://doi.org/10.52911/itall.869692>
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin.
- Zatorre, R. J., & Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(Suppl 2), 10430–10437. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301228110>
- Webster, P. R. (2012). Rethinking music teaching and learning in the digital age. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 439–454). Oxford University.
- Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, 1(6), 80–83. <https://doi.org/10.2307/3001968>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 09.12.2024
1.Hakem Rapor Tarihi: 13.05.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 17.05.2025
Yayına Kabul Tarihi: 04.07.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

TOKSİK POZİTİFLİK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Fatma KANTAŞ YILMAZ*-Mesut Can TÜRKOĞLU**

Öz

Toksik Pozitiflik, olumsuz duyguları göz ardı ederek olumluya bakmaya odaklanan bir yaklaşımdır. Metodolojik ve tanımlayıcı olarak tasarlanan bu çalışmada, yetişkin bireylerin toksik pozitif olup olmadığını tespit etmek amacıyla Castro vd. (2022) tarafından geliştirilen Toksik Pozitiflik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ağustos - Aralık 2023 döneminde İstanbul, Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaya 777 birey katılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Toksik Pozitiflik Ölçeği 18 madde ile 5 boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar, "başkalarının yanında mutlu görünme", "zorluklar karşısında mutlu kalmaya çalışma", "olumsuzlukları görmezden gelme", "olumsuzluklara karşı pasif direniş" ve "duygusal kanaatkârlık" şeklindedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,828 olup toplam kavram açıklama oranı %68,95 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) model için elde edilen ölçüm değerleri, $p < 0,05$ olmak üzere, $\chi^2 = 343,098$; $\chi^2/df = 2,723$ bulunduğundan DFA değerlerinin geçerli olduğu değerlendirilmiştir. Modelde bulunan uyum indeksi değerlerinin ise (GFI=0,915; CFI=0,955; SRMR=0,0644; RMSEA=0,0712) kabul edilebilir sınırlarda yer aldığı görüldüğünden ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanmış olduğu kabul edilmiştir. Bu özgün çalışma, yetişkin bireylerde toksik pozitifliği belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olan Toksik Pozitiflik Ölçeği'ni literatüre kazandırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toksik pozitiflik, Ölçek uyarlama, Ruh sağlığı.

Jel Sınıflandırma Kodları: I10, I12, I19.

Adaptation of Toxic Positivity Scale to Turkish: A Validity and Reliability Study

Abstract

Toxic positivity is a mindset that emphasizes the need to focus on positive aspects while disregarding negative emotions. This study employed a methodological and descriptive approach to translate the Toxic Positivity Scale, initially established by Castro et al. (2022) into Turkish. The main objective was to assess the validity and reliability of the scale in determining toxic positivity among adults. The study was conducted in Istanbul, Türkiye, between August and December 2023 and involved 777 participants. The Toxic Positivity Scale consists of 18 items and five dimensions determined by explanatory and confirmatory factor analysis. The dimensions include displaying happiness in the presence of others, the effort to maintain a positive attitude amid challenges, disregarding negative influences, the practice of passively resisting negative forces, and the state of emotional satisfaction. The scale has a reliability value of 0.828, and the total concept explanation rate is assessed to be 68.95%. Given that the measurement values acquired for the model in the confirmatory factor analysis (CFA) were statistically significant $p < 0.05$, with χ^2 equal to 343.098 and χ^2/df equal to 2.723, the conclusion of the CFA values deemed valid. Given that the fit indices (GFI=0.915; CFI=0.955; SRMR=0.0644, and RMSEA=0.0712) values in the model were determined to fall within acceptable ranges, it can be concluded that the construct validity of the scale has been established. The study contributes to the literature by demonstrating the Toxic Positivity Scale, a dependable and accurate instrument for assessing toxic positivity in adults.

Keywords: Toxic positivity, Scale adaptation, Mental health.

Jel Code: I10, I12, I19.

* Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Sağlık Bilişimi Ana Bilim Dalı, fatmakantas.yilmaz@sbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0512-382X>.

** Arş. Gör., İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Sağlık Yönetimi Ana Bilim Dalı, canturkoglu@beykent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7955-0520>.

1. Giriş

COVID-19 pandemi döneminde popüler bir terim haline gelen “toksik pozitiflik”, yaşam ve iş kaybı gibi travmatik olayların yaşandığı bu dönemde olumsuz duyguların göz ardı edilerek olumluya bakmaya odaklanan bir yaklaşımdır (Upadhyay vd., 2022). Zoraki bir şekilde pozitif kalabilme çabasını ele alan bu kavram; olumsuz durumlarla baş etmek yerine onları görmezden gelmek, sadece pozitifliğe odaklanıp olumsuz duyguları harekete geçirebilecek her şeyi reddetmek ve negatif hiçbir şeye yer vermemek gibi davranışlarla şekillenen bir yaklaşımdır. Pozitif olmanın çok ötesine geçen ve gerçekçilikten oldukça uzak olan bu yaklaşım, bireylerin bir çeşit kendini kandırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Wibowo, 2020).

Pandemiler ve iklim değişikliği felaketleri gibi yıkıcı olaylar, son yıllarda birçok insanı olumsuz yönde etkilemiştir (Marazziti vd., 2021). Bu gibi durumlarda doğru bilgilerin zamanında ve kolektif olarak aktarılması için özellikle sosyal medya platformlarının kullanıldığı bilinmektedir (O’Brien vd., 2020). Sosyal medyanın kullanım alanlarından biri; ruhsal problemleri olan veya zor bir dönemden geçen bireyler için destek, tavsiye ve teşvik edici mesajların paylaşımıdır (Gowen vd., 2012). Ancak, bireyin moralini yükseltmeye yardımcı olabilecek ve olumlu görünebilen mesajlar ile duyguların bastırılmasına yol açabilecek ve uzun vadede olumsuz duygulardan kurtulmaya büyük zarar verebilecek mesajlar arasında ayırım yapabilmek önemlidir. Toksik pozitiflik, kişinin olumsuz duygulardan dolayı devam eden baskıyı görmezden gelmesine ve kişiyi “sadece pozitif olmaya” teşvik ederek baskının devam etmesine neden olmaktadır (Upadhyay vd., 2022). Oysaki bireyler hayatı boyunca suçluluk, kızgınlık, üzüntü, kaygı, utanma gibi hoş gitmeyen pek çok negatif duyguyu deneyimlemektedir (Kuyumcu, 2013). Söz konusu negatif duyguların, ortaya çıktığında yaşanmasına izin vermek, önyargılı davranmamak, bu duyguların da insani olduğunu ve yaşam içerisinde duygusal iniş çıkışların olabileceğini bilmek önemlidir.

Anksiyete ve duygu durum bozukluğu tanısı alan iki grup üzerinde yapılan bir araştırmada, olumsuz duyguları bastıran grubun duygularını kabul eden gruba göre daha az iyileşme gösterdiği belirlenmiştir (Campbell-Sills vd., 2006). Nitekim olumsuz ruhsal deneyimleri doğal bir şekilde kabul etmenin psikolojik sağlığın yerinde olduğunu gösterdiği ve olumsuz duygusal tepkileri azalttığı belirtilmektedir (Ford vd., 2018). Dolayısıyla olumlu düşünmeye vurgu yapan toksik pozitiflik duygusal kabulden ziyade duyguların bastırılmasını teşvik etmektedir. Toksik pozitifliği belirlemek için bir veri seti oluşturulan bir çalışmada, olumlu ve toksik mesajları ayırt etmenin, ruhsal yardım sunan sohbet robotları ve diğer otomatik sistemlerin toksik pozitifliği tanımasının önemli olduğu belirtilmiştir (Upadhyay vd., 2022). Facebook’ta toksik pozitifliğin eleştirel bir söylem analizinin yapıldığı bir başka araştırmada ise sosyal medya platformlarındaki kullanıcıların sıklıkla neoliberal “pozitif düşünme” ideolojisinden ilham alan toksik pozitiflik veya zoraki pozitif kalabilme söylemleriyle meşgul oldukları ortaya konmuştur (Lecompte-Van Poucke, 2022).

Modern çağda, birey kendini topluma adarken postmodernizmle birlikte ortaya çıkan sosyal değişiklikler, modern insanı artık toplum baskısından kaçan, kendi çıkarlarını önceleyen ve toplumsal etkinliklerde kendi çıkarlarını öne çıkaran bireylere dönüştürmüştür. Teoride makul görünen bu durum, sosyal alanda ikili ilişkilerin gerektirdiği ahlaki ilkelerin ve sorumlulukların farkında olmadan kendini önceleyen bir kişinin, toplumsal huzursuzluğa ve çatışmalara neden olabileceğine işaret etmektedir. Toksik bireylerden kaynaklanan siber zorbalık, sosyal izolasyon, güvensizlik ve yalnızlık gibi toplumsal çözülmeye bağlı tehditler ortaya çıkabilmektedir (Sarıgül, 2023).

Bu araştırmada, “toksik pozitiflik” kavramı ele alınmış, bireylerin toksik pozitif olup olmadığını tespit etmek üzere geliştirilen Toksik Pozitiflik Ölçeği’nin (Castro vd., 2022) Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak Türkçe’ye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Ulusal literatür

incelendiğinde; toksik pozitif bireylerin bedenlerindeki obezite, fazla kilo gibi anomalileri meşrulaştırma çabası içerisine girdiğini (Türe & Kaya, 2022), hayatın doğal akışında yer alan negatif duygu ve deneyimler ile yüzleşmek yerine onları yok saymayı savunan toksik pozitifliğin kötü hissetmeyi bir felaketmiş gibi sunarak olumlu ve neşeli olmayı insan yaşamına bir dayatma olarak nitelendirdiğini (Süslü & Erçetingöz, 2023) ifade eden çalışmalar mevcuttur. Bunun yanında; sosyal medya influencerları tarafından üretilen içeriklerin her zaman olumlu mesajları yansıttığını ve bunun toksik pozitiflik durumunu ortaya çıkardığını (Sepetci & Birsen, 2023), ayrıca toksik pozitifliğin, gerçekçi davranışlar sergileyen bireyleri dışlayarak bu kişilerin fikirlerini bir tehdit unsuru olarak nitelendirdiğini (Tunç, 2022) ifade eden araştırmalar, ulusal literatürde oldukça nadir olarak ele alınan bu konunun bir ölçme aracı vasıtasıyla literatüre kazandırılmasını gerekli kılmıştır. Türkçe literatürde klasik pozitifliği ölçen ölçme araçları (Çıkrıkçı vd., 2015; Duy & Yıldız, 2019) ve toksik pozitifliği ölçen çeşitli web tabanlı testler (IDRLabs, 2025) bulunsun da, toksik pozitifliğe yönelik Türkçe bir ölçme aracının geliştirildiği akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Söz konusu durum ise bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

2. Yöntem

Toksik Pozitiflik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirlik çalışması olarak metodolojik ve tanımlayıcı araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, Ağustos - Aralık 2023 döneminde İstanbul, Türkiye'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin örneklem ve örnekleme süreci, kullanılan veri toplama araçları, veri analiz süreci ve araştırma etiği ile ilgili bilgiler bu kısımda verilmiştir.

2.1. Örneklem

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, "ölçekteki toplam madde sayısı x 10" hesaplaması baz alınmıştır (Hair vd., 2010). Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmada kullanılan ölçeğin son hali 30 madde içerdiğinden dolayı, ilk etapta ulaşılmaması gereken minimum örneklem büyüklüğü $30 \times 10 = 300$ katılımcı olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara elden dağıtılan anketlerin yanı sıra daha fazla katılımcıya erişebilmek için Google Forms platformu üzerinden hazırlanan linkin paylaşımı ile anket uygulanmıştır. İlk uygulamada, 30 maddeden oluşan ölçek 324 katılımcıya uygulanmış ve kontrol sorusu göz önünde bulundurularak bu soruyu yanlış işaretleyen bir katılımcının anketi analiz dışına çıkarılmıştır. Nihayetinde 323 katılımcı verisi ile açıcı faktör analizi (AFA) yapılarak ölçeğin boyut yapısı ve elenen maddeler belirlenmiştir. AFA sonrasında, orijinal ölçeğe göre yanlış faktöre dağılan ya da yeterli faktör yükünü ($>0,50$) karşılayamayan maddeler analiz dışı bırakılmıştır (Hair vd., 2010). Madde elemesi sonrasında 18 maddeye indirgenen ölçek 370 ayrı katılımcıya yeniden uygulanmıştır. Bu katılımcılardan da kontrol sorusunu yanlış işaretleyen ve özensiz anket dolduran 10 kişi analiz dışı bırakılmış ve 360 katılımcıdan elde edilen yeni veriler ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test analizi için ek olarak 94 katılımcıya daha anket uygulanmıştır. Dolayısıyla toplamda 777 katılımcının verileri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, Joseph F. Hair'in literatürde uluslararası bazda kabul gören yaklaşımının kullanılması ile, hem AFA'nın hem de DFA'nın gerektirdiği minimum örneklem büyüklüğü sağlanmıştır. Bu hesaplama, ölçeğin geçerliliğini ve güvenirliğini test etmek için gerekli olan istatistiksel gücü sağlamada kritik bir rol oynamıştır. Madde eleme süreci, faktör yüklerinin ve yapı geçerliliğinin değerlendirilmesinde önemli bir aşama olup yalnızca yeterli yükü sağlayan maddeler analizde tutulmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmacılar tarafından oluşturulan yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim ve gelir durumu sorularını kapsayan sosyo-demografik veri formudur. İkinci bölümde, Toksik Pozitiflik Ölçeği (Toxic Positivity Scale) kullanılmıştır (Castro vd., 2022). Araştırma evreni İstanbul'da yaşayan yetişkin bireylerdir. Dolayısıyla

evrenin tamamına ulaşmak olanaksız olduğundan örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Kolayda örnekleme yönteminin kullanılarak katılımcılara ulaşmanın planlandığı bu çalışmada, söz konusu örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, bu yöntemin düşük maliyetli olması ve diğer örnekleme yöntemleri kadar zaman alıcı olmamasından dolayı kesitsel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmasıdır (Stratton, 2021). Her bir madde 4'lü Likert yanıt tipindedir (1=kesinlikle katılmıyorum ve 4=kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin puanlaması; kesinlikle katılıyorum, (3,51-4,00), katılıyorum (2,51-3,50), katılmıyorum (1,51-2,50) ve kesinlikle katılmıyorum (1,00-1,50) şeklindedir. Katılımcılardan, yüksek puan alanlar yüksek toksik pozitifliği, düşük puan alanlar ise düşük toksik pozitifliği ifade etmektedir.

Ölçek uyarılama süreci, Karakoç & Dönmez (2014) tarafından belirtilen adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin dil geçerliliği için İngilizceden Türkçeye çevrilmesi, her iki dili akıcı konuşan, çalışma yapılan kültürleri tanıyan, ölçülen yapı hakkında bilgiye sahip iki uzman psikolog, bir dil bilimci ve iki sağlık alanında uzman olmak üzere beş kişilik bir ekip tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe versiyon üzerinde yapılan değerlendirmeler sonrası cümleler anlaşılabilirlik ve açıklık olarak netleştirildikten sonra bir dil uzmanı ve iki uzman tarafından tekrar orijinal dile geri çevrilerek gözden geçirilerek dil geçerliliği tamamlanmıştır. Ölçeğin bir bütün olarak ne ifade ettiği ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği ile ilgili olan kapsam geçerliliği için Kendall's W iyi uyum analizi yapılmıştır. Uzmanlar ölçek maddelerini kapsam ve dil yönünden 1-4 arasında puan vererek değerlendirmişlerdir. Uzmanların verdiği yanıtlar analiz edilerek ölçek maddeleri ile uzman görüşleri arasında istatistiksel olarak farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan toplanan anket verileri SPSS 25.00 ve AMOS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk uygulamada 30 maddeden oluşan ölçek 324 katılımcıya uygulanmış ve 323 bireyin verileri ile AFA yapılarak ölçeğin boyut yapısı ve elenen maddeler belirlenmiştir. Madde elemesi yapıldıktan sonra 18 maddeye indirgenen ölçek 370 ayrı katılımcıya yeniden uygulanarak 360 katılımcının yeni verileri ile DFA yapılmıştır. İki ayrı örneklemin ayrıntılı frekans analizinde demografik özellikler ile ilgili bilgiler frekans ve yüzdelik değerleriyle birlikte sunulmuştur. Toksik Pozitiflik Ölçeği'nin güvenilirlik ve iç tutarlılığı Cronbach's Alpha ve birleşik güvenilirlik katsayıları ile ölçülmüştür. Ölçek geçerliliği ayrıca açıklanan ortalama varyans (AVE) değeri hesaplanarak kontrol edilmiştir. Oluşturulan ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği bağımlı örneklem t testi ile kontrol edilmiştir. Kararlılık katsayıları ise Pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir.

2.4. Araştırma Etiği

Araştırma öncesi ölçeği geliştiren araştırmacılar ile e-posta aracılığı ile iletişim kurularak yazarlardan Sofia Lyka Gatus tarafından ölçeğin Türkçe adaptasyonunun geçerlilik ve güvenilirliğini yapabilmek için yazılı onay alınmıştır. Ayrıca çalışmayı yapabilmek için Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 12.09.2022 tarihli ve 20/3 sayılı kararı uyarınca etik onay alınmıştır. Veri toplamadan önce katılımcılara çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılarak onamları alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Örnekleme yer alan bireylerin yaş ortalamaları AFA grubu için $23,85 \pm 8,37$; DFA grubu için ise $21,51 \pm 2,80$ olarak hesaplanmıştır. Demografik özelliklerin dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1*Örnekleme Ait Demografik Özelliklerin Yüzdesel Dağılımı*

Değişken		Grup			
		AFA		DFA	
		n	%	n	%
Cinsiyet	1) Kadın	271	83,9	303	84,2
	2) Erkek	52	16,1	57	15,8
Medeni Durum	1) Bekâr	282	87,3	350	97,2
	2) Evli	41	12,7	10	2,8
Eğitim Düzeyi	1) Okuryazar	13	4	13	3,6
	2) İlköğretim	226	70	242	67,2
	3) Üniversite	65	20,1	102	28,3
	4) Yüksek lisans ve üzeri	19	5,9	3	0,8
Gelir Durumu	1) Gelirim giderimden fazla	51	15,8	57	15,8
	2) Gelirim giderimden az	104	32,2	118	32,8
	3) Gelirim giderime denk	168	52	185	51,4

Hem AFA hem de DFA grubunda kadın katılımcı oranı erkek oranına göre daha yüksektir. Medeni durumda her iki örneklem grubunda bekâr oranı evli oranından oldukça yüksektir. Eğitim durumunda AFA örnekleminde okuryazar oranı %4; ilköğretim mezunu oranı %70; üniversite mezunu oranı %20,1 ve yüksek lisans ve üzeri mezunu oranı %5,9 olarak tespit edilmiştir. DFA örnekleminde ise okuryazar oranı %3,6; ilköğretim mezunu oranı %67,2; üniversite mezunu oranı %28,3 ve yüksek lisans ve üzeri mezunu %0,8 oranında yer almıştır. Gelir dağılımında ise gruplar arasında oldukça benzerlik olduğu görülmüştür.

3.2. Toksik Pozitiflik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA’da principal component (temel bileşen) yöntemi tercih edilmiş ve varimax yöntemi ile de rotasyon işlemi uygulanmıştır. Özdeğeri >1 olarak hesaplanan faktör öbekleri alt boyut olarak belirlenmiştir. Uygulanan faktör analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2*Toksik Pozitiflik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Boyut	Maddeler	FY	VA%
Başkalarının Yanında Mutlu Görünme	Kendimi kötü hissetsem bile başkalarının karşısında neşeliyimdir.	0,856	
	Kendimi çoğu zaman başkalarının yanında pozitif görünmeye zorlarım.	0,789	
	Başkalarının karşısında olumlu tutumumu sürdürdüğüme emin olurum.	0,750	17,34
	Zorluklar yaşasam bile çoğu zaman mutluymuş gibi görünmeye çalışırım.	0,670	
	Zorluklar yaşasam bile her zaman olumlu tutumumu sürdürürüm.	0,614	
Zorluklar Karşısında Mutlu Kalmaya Çalışma	Kendimi iyi şeylerin olacağına ikna ederim.	0,807	
	İşler zorlaştığında kendimi daima her şeyin bir nedeni olduğuna ikna ederim.	0,780	16,19
	Bir problem olduğunda her zaman, her şeyin yoluna gireceğine inanırım.	0,736	
	Yaşadığım üzücü problemlerin her zaman üstesinden gelmeyi tercih ederim.	0,672	
Olumsuzlukları Görmezden Gelme	Olumsuzluklar için vaktimin olmadığına inanırım.	0,705	
	Zorluklar yaşasam bile olumsuz düşünceleri kendimden uzaklaştırırım.	0,665	14,23
	Problemlerimin her zaman diğer insanlarınkinden çok daha hafif olduğuna inanırım.	0,655	

Olumsuzluklara Karşı Pasif Direniş	Olumsuzluklarla karşılaştığımda sessiz kalma eğiliminde olurum.	0,728	
	Üzgün olduğumda ve hayal kırıklığına uğradığımda kendimi suçlarım.	0,685	11,21
	Sorunlarımla yüzleşmek yerine onları başımdan savarım.	0,658	
Duygusal Kanaatkârlık	Sahip olduklarımla yetinmem gerektiğine kendimi ikna ederim.	0,724	
	Etrafımdaki insanlardan “Sorun değil, senin problemin diğer insanlarınkinden daha hafif” sözlerini sık sık duyarım.	0,712	9,98
	Durumumun başkalarından daha iyi olduğuna kendimi ikna ederim.	0,614	
Açıklanan Toplam Varyans (%)			68,95

Not: Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi değeri: 0,911; Bartlett’s Küresellik Testi anlamlılık değeri: $p<0,05$; FY: Faktör Yüğü; VA(%): Varyans Açıklayıcılığı; Çıkarım Yöntemi: Temel Bileşen Analizi; Rotasyon Yöntemi: Kaiser Normalleştirilmesi ile Birlikte Varimax Rotasyonu.

AFA ile elde edilen alt boyutlar ve bu alt boyutları oluşturan maddeler tabloda sunulmuştur. Faktör analizi yapılabilmesinin ön koşullarından biri olan Bartlett’s küresellik testi sonucu anlamlı olarak ($p<0,05$) bulunduğundan dolayı, kullanılan veri seti analiz için uygun olarak değerlendirilmiştir. Veri setinin AFA’ya uygunluk seviyesinin belirlendiği bir diğer test olan KMO testinin katsayısı ise 0,911 olarak hesaplandığından veri setinin analize uygunluğunun “çok iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Orijinal ölçekteki toplam 30 madde içerisinden; birden çok boyuta yüklenimi olması, boyutsal anlam bütünlüğünü bozması ve faktör yükü düşüklüğü ($FY<0,50$) nedenlerinden dolayı 12 madde analiz dışı bırakılmıştır. Orijinal ölçekte bulunan ve Türkçe çevirileri sırasıyla “Beni mutlu edecek basit şeyler yaparak olumsuz düşüncelerden kaçınırım.”, “Her durumda zorluklar yaşasam bile daima mutlu ve pozitif olmayı seçerim.”, “Sorunlarımla yüzleşmek yerine kendimi sahip olduklarım için şükretmeye ikna ederim.”, “Olumsuz durumlara iyi tarafından bakmaya çalışırım.” ve “Üzgün olunca kendimi güçsüz hissettiğimden bir problemle karşılaştığımda mutlu olmayı seçerim.” olan ifadeler birden fazla faktöre yüklendiğinden dolayı analizden çıkarılmıştır. Türkçe çevirileri sırasıyla “Kendimi, olumsuz olmanın benim tercihim olmadığına inandırırım.” ve “Kendime sürekli en iyisi olduğumu ve başarısız olmamam gerektiğini hatırlatırım.” olan ifadeler faktörlerin genel boyutsal dağılımını bozmasından dolayı analizden çıkarılmıştır. Türkçe çevirileri sırasıyla “Ne zaman bir problem ile karşılaşsam kendimi daha kötüsünün olabileceğine ikna ederim.”, “Pozitif olmanın tek çare olduğuna inanırım.”, “Kendime genellikle problemlere olumlu tarafından bakmam gerektiğini söylerim.”, “Negatif olmanın problemlerimde bana yardımcı olmayacağına kendimi ikna ederim.” ve “Kötü durumdayken üzgün olmanın hiçbir şeyi değiştirmeyeceğine kendimi ikna ederim.” olan ifadeler ise faktör yükleri 0,50’den düşük olmaları sebebiyle analiz dışı bırakılmıştır. Toksik Pozitiflik Ölçeği’nde analizde kalan 18 madde ile 5 boyutta toplam kavram açıklama oranı %68,95 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda açıklayıcılık oranları ise; Başkalarının Yanında Mutlu Görünme (BYMG) boyutunda %17,34, Zorluklar Karşısında Mutlu Kalmaya Çalışma (ZKMKÇ) boyutunda %16,19, Olumsuzlukları Görmezden Gelme (OGG) boyutunda %14,23, Olumsuzluklara Karşı Pasif Direniş (OKPD) boyutunda %11,21 ve Duygusal Kanaatkârlık (DK) boyutunda %9,98 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Toksik Pozitiflik Ölçeği İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi

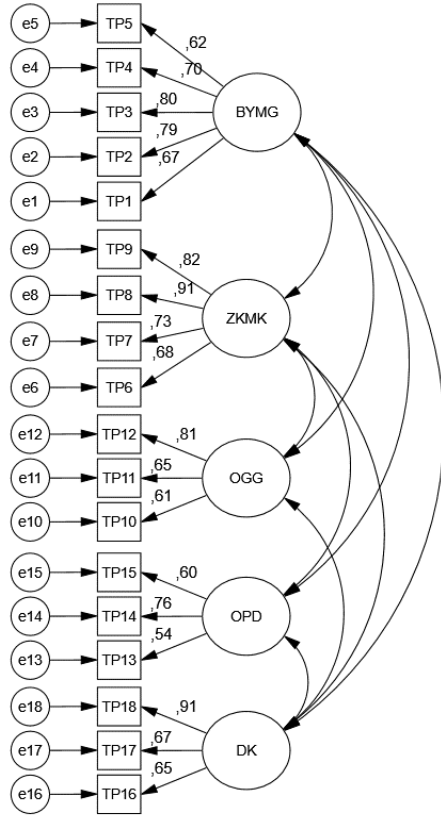
DFA’da özellikle 200’den büyük örneklerde örnek büyüklüğü arttıkça Ki-Kare (χ^2) değeri yükselmekte, istatistiksel anlamlılık düzeyi de düşük çıkmaktadır (Bollen vd., 1989). Bu araştırmadaki ölçeklerin DFA değerlendirmesinde ve test edilen modellerin uygun olup olmadığına, serbestlik derecesi ile düzeltilmiş χ^2 değeri (Ki-Kare/Serbestlik derecesi), diğer uyum iyiliği indeksleri ve standartlaştırılmış artık (residual) kovaryans matrisinde yer alan değerlerin incelenmesi ile karar verilmiştir (Bayram, 2013).

AFA’da 18 madde ve 5 boyut olan yapının farklı bir kitle için de aynı boyut yapısını koruyup korumadığının belirlenmesi için DFA uygulanmıştır. Toksik Pozitiflik Ölçeği için uygulanan DFA’da

tüm maddeler için standart faktör yüklenim değerleri 0,50'den büyük bulunduğundan dolayı analizden yeniden madde eleme yoluna gidilmemiştir. Analiz 18 maddeli ve 5 boyutlu olarak raporlanmıştır. Boyutlarda faktör yüklenimi için standart değerlerin 0,54 ila 0,91 aralığında yer aldığı görülmüştür. Toksik Pozitiflik Ölçeği faktör yapısını ve boyut ayrımını gösteren AMOS çıktısı Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Toksik Pozitiflik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Boyut Yapısı



DFA'da model için elde edilen ölçüm değerleri, $p < 0,05$ olmak üzere, $\chi^2 = 343,098$ ve $\chi^2/df = 2,723$ bulunduğundan dolayı, yapılan bu analizin geçerli olduğu değerlendirilmiştir. Modelde bulunan uyum indeksleri (GFI=0,915; CFI=0,955; SRMR=0,0644 ve RMSEA=0,0712) değerlerinin ise literatürde önerilen sınırlar içerisinde yer aldığı görüldüğünden kullanılan örnekleme ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanmış olduğu kabul edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3

Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
GFI	$\geq 0,90$	0,85-0,89
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
SRMR	$\leq 0,05$	$0,06 \leq SRMR \leq 0,08$
RMSEA	$\leq 0,05$	$0,06 \leq RMSEA \leq 0,08$

Kaynak: Meydan (2011)

Toksik Pozitiflik Ölçeği DFA sonucunda hesaplanan standart faktör yüklenimleri ile anlamlılık düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur. Ölçekte yer alan 18 madde için standart faktör yüklenimleri literatürdeki sınır değerler içerisinde ve anlamlı ($p<0,05$) bulunmuştur (Meydan, 2011). Elde edilen bu sonuçlara göre Toksik Pozitiflik Ölçeği'nin örneklem için geçerlilik sağladığı değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Toksik Pozitiflik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Boyut		Madde	Faktör Yüğü	Standartlaştırılmış Faktör Yüğü	Z	P
BYMG	→	TP1	1,000			
BYMG	→	TP2	1,175	0,094	12,471	***
BYMG	→	TP3	1,249	0,100	12,527	***
BYMG	→	TP4	1,032	0,091	11,338	***
BYMG	→	TP5	0,982	0,096	10,245	***
ZKMKÇ	→	TP6	1,000			
ZKMKÇ	→	TP7	1,002	0,080	12,477	***
ZKMKÇ	→	TP8	1,285	0,088	14,660	***
ZKMKÇ	→	TP9	1,179	0,086	13,784	***
OGG	→	TP10	1,000			
OGG	→	TP11	1,081	0,118	9,196	***
OGG	→	TP12	1,199	0,121	9,943	***
OKPD	→	TP13	1,000			
OKPD	→	TP14	1,519	0,208	7,318	***
OKPD	→	TP15	1,219	0,168	7,249	***
DK	→	TP16	1,000			
DK	→	TP17	1,071	0,099	10,793	***
DK	→	TP18	1,153	0,100	11,482	***

Not: ***: $p<0,001$; **: $p<0,01$; Z: Test tablo değeri

3.4. Toksik Pozitiflik Ölçeği İçin Test-Tekrar Test Analizi

Toksik Pozitiflik Ölçeği için 30 gün arayla 94 katılımcılı özel bir örnekleme tekrar uygulama yapılarak, toplam puan ve alt boyut ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bağımlı örneklem t testi ile yapılan analizde ilk uygulama ile son uygulamanın boyut ortalama puanlarının farkları karşılaştırılmıştır. Ayrıca ilk ve son uygulamadan elde edilen boyut ortalama puanlarının arasında Pearson korelasyon katsayıları ile kararlılık katsayıları da belirlenmiştir. İlk ve son uygulama arasında uygulanan test sonuçları ve kararlılık katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Toksik Pozitiflik Ölçeği Test-Tekrar Test Uygulaması*

Boyut		n	$\bar{x}$	SS	t	p	r (p)
Başkalarının Yanında Mutlu Görünme	İlk uygulama	94	3,3830	0,85291	-0,227	0,821	0,932 (0,00)
	İkinci uygulama	94	3,4085	0,71236			
Zorluklar Karşısında Mutlu Kalmaya Çalışma	İlk uygulama	94	3,4069	0,77163	-1,048	0,297	0,932 (0,00)
	İkinci uygulama	94	3,5293	0,78104			
Olumsuzlukları Görmezden Gelme	İlk uygulama	94	2,6099	0,77850	-1,170	0,245	0,899(0,00)
	İkinci uygulama	94	2,7482	0,86989			
Olumsuzluklara Karşı Pasif Direniş	İlk uygulama	94	2,8085	0,81428	-1,387	0,169	0,902 (0,00)
	İkinci uygulama	94	2,9787	0,88908			
Duygusal Kanaatkarlık	İlk uygulama	94	2,8723	0,80783	0,748	0,456	0,913 (0,00)
	İkinci uygulama	94	2,7872	0,82646			
Toplam	İlk uygulama	94	3,245	0,123	-1,354	0,176	0,925 (0,00)
	İkinci uygulama	94	3,254	0,109			

Not: n: Katılımcı sayısı; $\bar{x}$: Aritmetik ortalama; SS: Standart sapma; t: Bağımlı örneklem t testi değeri; p: İstatistiksel anlamlılık değeri; r(p): Pearson korelasyon katsayısı (kararlılık katsayısı)

İki uygulama ortalama puanları için uygulanan bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre toplam ölçek puanında ve alt boyutlarda iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). İki uygulamadan elde edilen ortalamaların benzeşik bulunması, Toksik Pozitiflik Ölçeği için önemli bir güvenilirlik göstergesi olarak kabul edilmiştir. Hesaplanan kararlılık katsayıları toplam ve alt puanlarda yüksek anlamlılık ($p<0,001$) içerdiğinden ölçeğin zaman geçerliliğinin sağlanmış olduğu ifade edilebilir.

3.5. Toksik Pozitiflik Ölçeği Güvenilirlik ve İç Tutarlılık Özelliklerinin Belirlenmesi

Toksik Pozitiflik Ölçeği Güvenilirlik ve iç tutarlılık özelliklerinin belirlenmesi amacı ile ölçekte yer alan 18 maddenin tümünden olmak üzere Açıklanan Ortalama Varyans, Birleşik Güvenilirlik ve Cronbach's Alpha değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Toksik Pozitiflik Ölçeği'nden Hesaplanan AVE, CR ve Alpha Değerleri*

Madde Sayısı	AVE	CR	Cronbach's Alpha
18	0,535	0,812	0,828

Not: AVE: Açıklanan Ortalama Varyans; CR: Birleşik güvenilirlik

Toksik Pozitiflik Ölçeği'nin güvenilirlik ve iç tutarlılık değerleri incelendiğinde; Cronbach's Alpha değerinin 0,828 olarak tespit edildiğinden dolayı "yüksek güvenilirlik" seviyesinin elde edildiği anlaşılmaktadır. Birleşik güvenilirlik değerinde ise 0,812 değerine ulaşıldığından ötürü bu sonuç ile birleşik güvenilirlik için yeter koşul sağlanmış ve "yüksek güvenilirlik" seviyesi elde edilmiştir. Ölçek için hesaplanan ortalama açıklanan varyans değeri ise 0,535 bulunduğundan yakınsama geçerliliği için de gerekli şartların sağlandığı değerlendirilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yetişkin bireylerin toksik pozitif olup olmadığını tespit etmek amacıyla Castro vd. (2022) tarafından geliştirilen Toksik Pozitiflik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Metodolojik tanımlayıcı araştırma olarak tasarlanan çalışma Ağustos - Aralık 2023 döneminde İstanbul, Türkiye'de gerçekleştirilmiştir. Toplam 777 katılımcının verilerinin analizi sonucunda uyarlaması gerçekleştirilen Toksik Pozitiflik Ölçeği 18 madde ile 5 boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar, "Başkalarının Yanında Mutlu Görünme", "Zorluklar Karşısında Mutlu Kalmaya Çalışma", "Olumsuzlukları Görmezden Gelme", "Olumsuzluklara Karşı Pasif Direniş" ve "Duygusal Kanaatkârlık" şeklindedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,828 olup toplam kavram açıklama oranı %68,95 olarak hesaplanmıştır. DFA'da model için elde edilen ölçüm değerleri, $p < 0,05$ olmak üzere, $\chi^2 = 343,098$ ve $\chi^2/df = 2,723$ bulunduğundan DFA değerlerinin geçerli olduğu değerlendirilmiştir. Modelde bulunan uyum indeksi değerlerinin ise (GFI=0,915; CFI=0,955; SRMR=0,0644 ve RMSEA=0,0712) kabul edilebilir sınırlarda yer aldığı görüldüğünden dolayı ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanmış olduğu kabul edilmiştir.

Bu özgün çalışma, ulusal literatürde kısıtlı yayın bulunan ancak son yıllarda oldukça popüler olan toksik pozitiflik kavramını ele almıştır. Ayrıca, yetişkin bireylerde toksik pozitifliği belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olan Toksik Pozitiflik Ölçeği'ni literatüre kazandırmıştır. Araştırmanın güçlü yanı, ulusal literatürde daha önce yer edinmemiş olan toksik pozitiflik kavramının bir ölçme aracı vasıtasıyla Türk literatürüne kazandırılarak gelecek araştırmalar için bir bilgi kaynağı mahiyetinde olmasıdır. Araştırmanın kısıtlılığı ise verilerin tamamının yüz yüze toplanmasının amaçlanmasına rağmen, AFA ve DFA için ayrı ayrı katılımcılara ulaşma gerekliliğinden ötürü katılımcı sayısını arttırmak amacıyla Google Forms aracılığıyla hazırlanan link vasıtasıyla da katılımcılara ulaşılmış olmasıdır. Gelecekteki araştırmalarda, bu alandaki literatür daha da derinleştirilerek toksik pozitifliğin bireysel, toplumsal ve kültürel faktörlerle ilişkisi incelenebilir. Ayrıca, Türk kültürüne uyarlanan bu ölçeğin uygulanabileceği farklı bağlamlar (örneğin; işyerinde, eğitimde veya sosyal medyada) araştırılarak, toksik pozitifliğin çeşitli yaşam alanlarındaki etkileri daha ayrıntılı bir şekilde ele alınabilir.

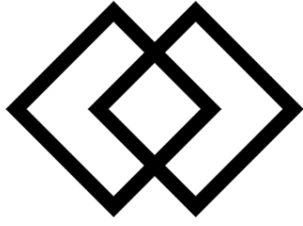
5. Kaynakça

- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları* (2.baskı). Ezgi.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D. H., Brown, T. A., & Hofmann, S. G. (2006). Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1251-1263. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.001>
- Castro, F., Gatus, S. L., & Guerra, L. D. (2022). The influence of toxic positivity to the purpose in life and environmental mastery of laid-off young adult workers during pandemic. *Available at SSRN: 4094808*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4094808>
- Çıkrıkçı, Ö., Çiftçi, M., & Gençdoğan, B. (2015). Pozitiflik ölçeği Türkçe formu'nun psikometrik özellikleri. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 57-76.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2019). Investigation of the psychometric properties of the Turkish adaptation of positivity scale for adolescents and young adults. *Psikoloji Çalışmaları*, 40(1), 1-18. <https://doi.org/10.26650/SP2018-0017>

- Ford, B. Q., Lam, P., John, O. P., & Mauss, I. B. (2018). The psychological health benefits of accepting negative emotions and thoughts: Laboratory, diary, and longitudinal evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(6), 1075-1092. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pspp0000157>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gowen, K., Deschaine, M., Gruttadara, D., & Markey, D. (2012). Young adults with mental health conditions and social networking websites: seeking tools to build community. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 35(3), 245.
- Hair, J. F., Anderson R. E., Anderson R., & Black W. (2010). *Multivariate data analysis*. Macmillan.
- IDRLabs. (2025). *Toksik pozitiflik testi*. <https://www.idrlabs.com/tr/toksik-pozitiflik/testi.php> [Erişim tarihi: 04.06.2025].
- Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Kuyumcu, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin pozitif ve negatif duygu durumlarının psikolojik iyi oluşlarını yordama gücü. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 62-76.
- Lecompte-Van Poucke, M. (2022). You got this!: A critical discourse analysis of toxic positivity as adiscursive construct on Facebook. *Applied Corpus Linguistics*, 2(1), 100015. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2022.100015>
- Marazziti, D., Cianconi, P., Mucci, F., Foresi, L., Chiarantini, I., & Della Vecchia, A. (2021). Climate change, environment pollution, COVID-19 pandemic and mental health. *Science Of The Total Environment*, 773, 145182. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.145182>
- Meydan, C. (2011). *Yapısal eşitlik modellenmesi amos uygulamaları*. Detay.
- O'Brien, M., Moore, K., & McNicholas, F. (2020). Social media spread during Covid-19: The pros and cons of likes and shares. *Irish Medical Journal*, 113(4), 52-54.
- Sarıgül, A. (2023). Toksik tip sosyal değişim ve postmodernite arasında bir insan tasarımı. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(35), 1438-1447. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10035555>
- Sepetci, N. E., & Birsen, H. (2023). Çevrimiçi izlenim yönetimi stratejileri: Influencerların sosyal medya kullarımlarına yönelik nitel bir analiz. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1260-1281. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1372529>
- Süslü, B., & Erçetingöz, A. (2023). Don't Look Up" filminde bir kıyamet senaryosu olarak "Post-truth". *TRT Akademi*, 8(17), 318-341. <https://doi.org/10.37679/trta.1208282>
- Tunç, H. (2022). *Birkaçı için çok para, birçokları için sadece illüzyon olan NFT*. <https://handantunc.com/dokumanlar/3778046-birkaci-icin-cok-para.pdf> [Erişim tarihi: 04.06.2025].
- Türe, A. K., & Kaya, M. (2022). Beden olumlama hareketinin toksik pozitiflik bakış açısıyla irdelenmesi. N. Yılmaz ve B. Sarı (Eds.), *Tıbbi ve sosyal yönleriyle obezite içinde* (ss. 297-313). Nobel Bilimsel Eserler.
- Upadhyay, I. S., Srivatsa, K. A., & Mamidi, R. (2022, 14-15 Temmuz). *Towards toxic positivity detection* [Konferans sunumu]. Proceedings of the Tenth International Workshop on Natural

Language Processing for Social Media, Stroudsburg, United States.
<https://doi.org/10.18653/v1/2022.socialnlp-1.7>

Wibowo, R. S. (2020). *The answers are not always optimism: Overcoming toxic positivity during COVID-19 outbreak.*
https://www.researchgate.net/publication/349824345_The_Answers_Are_Not_Always_Optimism_Overcoming_Toxic_Positivity_During_COVID-19 [Erişim tarihi: 04.06.2025].



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 20.04.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 23.07.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 04.08.2025
Yayına Kabul Tarihi: 11.08.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

ÜCRETSİZ YAZILIMLARLA BASİT ORYANTİRİNG HARİTASI TASARIMI

Celalettin DURAN*

Öz

Bu çalışma, oryantiring haritası oluşturma sürecinde (alan seçiminde ve parkur tasarımı) bazı ücretsiz yazılımların nasıl kullanılabileceğini ele alır. Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) yaygınlaşması, mekânsal kullanım alanlarının da genişlemesini sağlamıştır. Kullanım kolaylığı nedeniyle ücretsiz üç farklı uygulama yazılımı bu çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Bunlar, Google Earth, Quntum GIS (QGIS) ve mobil SW Maps yazılımlarıdır. Ayrıca, ücretsiz vektör veriler (OpenStreetMap) ile sayısal yükseklik verileri (SYM) kullanılmıştır. Çalışma, uygulamalı ve tanımlayıcı bir yöntemle yürütülmüştür. Araştırma deseni, oryantiring haritalarının aşamalı oluşturulma sürecini temel almıştır. Taslak oryantiring alanı belirlemek ve referanslı rota oluşturmak için Google Earth yazılımı kullanılmıştır. Gerçek arazideki referans alanların güvenlik ve uygunluk kontrolünün sağlanmasında SW Maps mobil uygulamasından faydalanılmıştır. Kartografik görselleştirme, sembollerin seçimi ve çıktı oluşturma aşaması, QGIS yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Oryantiring parkurundaki referanslı nesneler, kolay anlaşılır biçimlerde iki boyutlu ve gerçeğe yakın semboller ile tasarlanarak sunulmuştur. Oryantiring haritaları, seçilen alanın büyüklüğü, gösterilen detay seviyesi, hedef kitlenin deneyimi ve kullanım amacına göre farklı ölçek ve zorluk seviyelerinde tasarlanabilir. Bu tür haritaların tasarımı; mekânsal verilerin tematik olarak görselleştirilmesi yanında saha araştırmalarının haritalandırılması gibi becerileri de kazandırır.

Anahtar Kelimeler: Oryantiring, Tasarım, Haritalama, Ücretsiz yazılım.

Designing Basic Orienteering Maps Using Free Software

Abstract

This study addresses the utilization of several free software tools in the process of creating orienteering maps, specifically focusing on area selection and course design. The widespread adoption of Geographic Information Systems (GIS) has facilitated the expansion of spatial application domains. Due to their ease of use, three distinct free application software programs are evaluated within the scope of this study: Google Earth, Quantum GIS (QGIS), and the mobile SW Maps application. Additionally, free vector data (OpenStreetMap) and Digital Elevation Models (DEM) are employed. The study was conducted using an applied and descriptive methodology. The research design was based on the sequential process of orienteering map creation. Google Earth software is used to identify the preliminary orienteering area and to create a referenced route. The SW Maps mobile application is utilized to ensure the safety and suitability of the referenced areas in the actual terrain. The cartographic visualization, symbol selection, and output generation stages are carried out using QGIS software. Referenced objects within the orienteering course are presented with easily understandable two-dimensional and realistic symbols. Orienteering maps can be designed at various scales and difficulty levels depending on the size of the selected area, the level of detail shown, the experience of the target audience, and the intended use. The design of such maps not only involves the thematic visualization of spatial data but also imparts skills such as the mapping of field surveys.

Keywords: Orienteering, Design, Mapping, Free software.

* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü, cduran@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6864-5564>

1. Giriş

Oryantiring, harita ve pusula yardımıyla belirlenen bir parkur üzerindeki kontrol/hedef noktalarına ulaşmayı, yön ve mesafe bulmayı amaçlayan bir eğitim ve spor aktivitesidir. Oryantiring haritası, arazi hakkında ayrıntılı bilgi sunar. Bu sporda başarılı olmak için harita okuma becerisi, konsantrasyon, hızla hareket etme ve en iyi rotayı belirleme yeteneği gereklidir (URL1, Uluslararası Oryantiring Federasyonu).

Oryantiring, coğrafya, sosyal bilimler ve spor bilimleri ile yakından ilişkilidir. Mekânsal konumlandırma becerisi; mekânsal hafızaya, problem çözme yeteneğine ve bedensel sağlığa katkı sağlar. Kısacası, hem zihinsel hem de bedensel bir aktivitedir. Yüksek mekânsal algının beyin fonksiyonlarını artırdığı ve yaşa bağlı bilişsel gerilemeyi yavaşlattığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Di Tore, 2016). 2000 yılında Londra College Üniversitesi (UCL) Nörolojik Görüntüleme Merkezi'nde yapılan bir araştırmada, Londra'da çalışan taksi şoförlerinin arka hipokampuslerinin normal bireylere göre daha büyük olduğu tespit edilmiştir. 2011 yılında yapılan başka bir araştırmada ise, Londra'daki taksi şoförlerinin bu yetilerinin, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde beyinlerini geliştirdiği tezi ispatlanmıştır (URL2). Ayrıca, oryantiringin her yaş grubu üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Arıkan & Aladağ, 2019; Atakurt vd., 2017; Çomak, 2021).

Oryantiring, kökeni İsveç'e dayanan eski bir askeri spordur. 'Oryantiring' kelimesi ilk olarak 1886 yılında, harita ve pusula yardımıyla bilinmeyen bir araziye geçmek anlamına gelen bir terim olarak kullanılmıştır. İlk resmi oryantiring müsabakası, İsveç'in başkenti Stockholm ve Norveç'in başkenti Oslo'daki bir askeri kampta düzenlenmiştir (He, 2012).

Oriyantring, öğrencilerin harita ve coğrafi kavram dağarcığını geliştirir. Öğrenciler, haritaları kullanarak arazi şekillerini, yükseltileri ve diğer coğrafi özellikleri öğrenir (Kobayashi, 2019). Harita sembolleri ve işaretleri yorumlayarak arazideki gerçeklikle eşleştirmeyi sağlar. Ayrıca, doğada yön bulma, hayatta kalma, soğukkanlı karar verme süreçlerine önemli katkılar sunar. İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim-öğretim süreçlerinde, sınıf dışı ve rutin dışı bir açık hava etkinliği olması nedeniyle çekici bir yönü de bulunur. Haritadaki bilgiler ile açık arazideki bilgileri eşleştirerek hareket etme ve gizli ögeyi bulma, öğrencilere keşif ve başarı duygusu yaşatır. Oryantiring, hedefe hızlı ulaşmak için zamana bağlı kararlar vermeyi gerektirmesi nedeniyle rekabet ortamı da oluşturur (Albert & Sárközy, 2021; Atakurt vd., 2017; Candan, 2019).

Coğrafya ve sosyal bilgiler eğitiminde harita okumak ve araziye anlamak, öncelikli konuları oluşturur. Ancak birçok farklı sınıf düzeyinde yapılan çalışmalarda, öğrencilerin harita okuryazarlık seviyelerinin "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu oranı artırmak için teknolojik araçların kullanımı ve sınıf dışı etkinliklerin dahil edilmesi yoluyla etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir (Aladağ vd., 2021; Ayuldeş & Akbaş, 2023; Gökçe, 2015; Ünlü & Yıldırım, 2017). Bilgi ve teknolojiye hızlı değişim, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artıracak yeni yöntem ve stratejiler aramayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, destekleyici bir eğitim aracı olarak oryantiringin okullarda eğlenceli bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceği görüşü desteklenmektedir (Asma & Yıldız, 2023).

Yüz yılı aşkın bir geçmişe sahip olan oryantiring, kartografik tasarım, eğitim ve spor alanlarında yaygın olarak uygulanmıştır. Teknolojideki gelişmelerle birlikte, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'nin sunduğu mekânsal yetenekler, bu alanda da kullanım imkânı bulmaktadır. CBS, mekânsal verilerin bilgisayar desteğiyle kayıt altına alınması, yönetilmesi, analiz edilmesi ve karar alma süreçlerinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Birbirinden farklı mekânsal ortamlar, CBS sayesinde kolaylıkla haritalandırılmaktadır. Oryantiring parkurlarının ölçeklendirilmesi ve haritalardaki sembollerin kullanımı, CBS ile daha açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmektedir. Bir oryantiring haritası, birçok

sembol ve çizgi kullanılarak tasarlanır. Semboller, arazideki ayırt edici özellikleri gösteren ve doğru rotayı belirlemede referans görevi gören unsurlardır. Hedef noktalara ulaşmaya çalışan kişi için en önemli unsurlar, yön, mesafe ve hızını doğru bir şekilde ayarlamasıdır.

Oryantiring, tüm eğitim-öğretim kademelerindeki öğretmenlerin ve akademisyenlerin öğrencileriyle birlikte kolaylıkla uygulayabileceği bir etkinliktir. Bu çalışmanın kapsamını; oryantiring alanının seçimi, parkur belirleme ve harita tasarımı oluşturmaktadır. Çalışma aynı zamanda, sınıf dışı öğrenme etkinliğinin çekiciliğine de vurgu yapmaktadır. Coğrafya, sosyal bilimler ve spor bilimleri alanında etkili bir öğrenme etkinliği olarak oryantiring haritalarının tasarımında ücretsiz yazılımların kullanıldığı bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu çalışma, diğer çalışmalardan farklı ve özgün bir nitelik taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma, oryantiring haritası oluşturma gibi pratik bir konuyu ele alarak uygulamalı ve tanımlayıcı bir yaklaşım benimsemiştir. Çalışmada, mevcut bilgilerle bir sorunu çözme amacı güdülmüştür (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). Sayısal veriler veya katılımcı deneyimlerine dayalı derinlemesine analizler yapmak yerine, üç farklı ücretsiz yazılımın oryantiring haritası tasarımında nasıl kullanıldığını detaylı bir şekilde açıklayan bir rehber veya durum çalışması sunulmuştur.

Oryantiring haritaları; yol haritası, arazi haritası ve şehir haritası olmak üzere üç türe ayrılabilir. Bu haritalar arasındaki farklar ölçek, ayrıntı düzeyi ve kesinlik derecesine dayanmaktadır. Oryantiring haritaları, özel bir harita türü olarak sınıflandırılabilir ve diğer harita türlerinden farklı özellikler sergilemektedir. İnsan yapımı yüzeyler ile eşleştirme yapılarak konum belirleme yeteneği kazandırır. Kontrol noktaları belirlenirken genellikle yapay tepeler, binalar, anıtsal yapılar ve sokak lambaları gibi yüzey özelliklerinin yakınlıkları dikkate alınır. Arazi şekli özellikleri; kayalık alanlar, akarsular ve bitki formasyonları ile insan yapımı yüzey özellikleri olarak sınıflandırılabilir (He, 2012).

Basit bir oryantiring haritası, kolayca üretilebilen, tek renkli ve büyük ölçekli bir haritadır. İleri harita okuma becerisi gerektiren haritalar, oryantiring için uygun değildir. Oryantiring haritaları, bulundukları lokasyonun özelliklerine göre şekillenir. Yer yüzeyinin görünümü ve erişilebilirlik özellikleri öncelikle tanımlanır. Harita yapımında kullanılan semboller ve renkler de genel alışkanlıklara göre tasarlanır (He, 2012). Bu nedenle, CBS kullanarak farklı tipteki yüzeyleri (yollar, çalılık, binalar vb.) sınıflandırmak ve aynı zamanda morfolojik yüzeyleri (dik tepeler, alçak alanlar) öncelikle tanımlamak önemlidir.

Örnek bir parkur alanının belirlenmesi için Google Earth uydu görüntüsü yazılımı kullanılmıştır. Bu alanın özellikleri, yersel çalışmalar ve kontrol noktaları ile temsil edilmiştir. Google Earth uydu görüntülerinden elde edilen parkur ile SW Maps uygulaması aracılığıyla oluşturulan yersel arazinin özellikleri karşılaştırılarak eşleştirilmiştir. Konumsal özellikler ve seçilen objelere ait detay bilgileri, QGIS yazılımına uygun vektör veri (kml/shp) formatına dönüştürülmüştür. QGIS'in semboloji kütüphanesinde bulunan sembollerden en uygun olanları belirlenmiştir. Araziyi karakterize edecek farklı tipteki semboller, internetten (flaticon vb.) .png formatında eklenmiştir. İki boyutlu insan yapımı yüzeyler (binalar, yol ağı vb.), açık kaynak kodlu OpenStreetMap üzerinden elde edilmiştir. Eşyükselti eğrileri ise sayısal yükseklik modelinden (SYM) elde edilmiştir. Son aşamada, haritanın okunabilirliğini artırmak amacıyla gerekli unsurlar (ölçek, lejant, kuzey oku ve coğrafi koordinat bilgisi) eklenerek kartografik okumaya uygun sonuç haritası oluşturulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, oryantiring haritalarının oluşturulma aşamalarını ayrıntılı bir şekilde açıklayan tanımlayıcı bir araştırma desenine sahiptir. Tanımlayıcı araştırmalar, bir olgunun, durumun veya sürecin özelliklerini ve yapısını sistematik olarak betimlemeyi hedefler (Cohen vd., 2017). Bu bağlamda, uygulamalı bir amaç güden ve süreci adım adım ortaya koyan tanımlayıcı yaklaşım, araştırmanın hedefleriyle tam bir uyum sağlar. Bu yöntem, benzer çalışmalar için somut bir rehber sunarken, kullanılan araçların işlevselliğini de açık ve net bir şekilde ortaya koyar.

Oryantiring haritaları için çok farklı uygulama sahası belirlenebilir. Basit bir oryantiring parkuru için okul bahçesi, üniversite kampüsü gibi sınıfın hemen dışındaki açık alanlar tasarlanabilir. Bu çalışmadaki örnek uygulama alanı, Kastamonu Üniversitesi Kuzeykent Kampüsü Eğitim Fakültesi ve yakın çevresini oluşturan ağaçlık alan seçilmiştir. Eğitim Fakültesi binası, kampüsün güneyinde yer alan yüksek arazide konumlanmıştır. Çalışma alanı, eğimli bir topografyaya sahip olup, büyük ölçüde uzun boylu ağaçlar ve yeşil bitki örtüsüyle kaplıdır. Bu alan içerisinde bir spor sahası ile çevresinde bir koşu/yürüyüş parkuru da yer almaktadır.

2.2. Araştırma Süreci

Oryantiring yarışları, yapılış şekline göre; koşarak veya yürüyerek, kayakla ve patika oryantiringi şeklinde sınıflandırılabilir. Bu çalışmada, koşarak/yürüyerek yapılan (ayak) oryantiring için harita tasarımı planlanmıştır. Ayrıca, çalışmanın planı; gündüz yapılan, ferdi katılım, serbest sıra kontrol noktaları ve kısa mesafe oryantiring düzenine göre şekillendirilmiştir. Bu özelliklere uygun saha seçimi, haritaların sınırlarını ve ölçeğini belirlemiştir. Çalışmada kullanılan haritalar için belirlenen alanın çerçevesi, A4 kâğıt boyutuna göre ve 1/5000 harita ölçeği kullanılarak ayarlanmıştır.

Harita üzerinde başlangıç ve bitiş noktalarının konumları öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Rota planıyla ilgili her türlü nokta, çizgi ve alan nitelikli konumsal unsurlar sınıflandırılmıştır. Böylece her unsura uygun benzersiz bir tasarım sembolü oluşturulmuştur. Hedef noktaların zorluk/kolaylık derecesi gibi rota planlamasında öznel değerlendirmeler de yapılmıştır. Harita tasarımı, görsel tasarım ilkelerine uygun bir şekilde yorumlanarak kolay anlaşılabilirliği artırılmıştır. Burada hedef noktaların konumsal özelliklerini ön plana çıkaran öğeler kullanılmıştır. Harita tasarımında basit, açık ve kolay seçilebilir hedef noktaların kullanılması, daha hızlı karar almayı ve haritanın öğretici özelliğini kavramayı kolaylaştırmaktadır. Eşyükselti eğrileri ve yeryüzü şekli bilgileri, sayısal yükseklik modeline (SYM-DEM) ait görüntüler kullanılarak elde edilmiştir.

2.3. Araştırma Etiği

Bu çalışmada, ücretsiz ve açık kaynaklı yazılımlar ile veriler kullanılmıştır. Bu nedenle etik kurul onayı gerekmemiştir. Çalışma, etik kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

3. Bulgular

3.1. Oryantiring Haritası Oluşturulmasında Google Earth Yazılımının Kullanılması

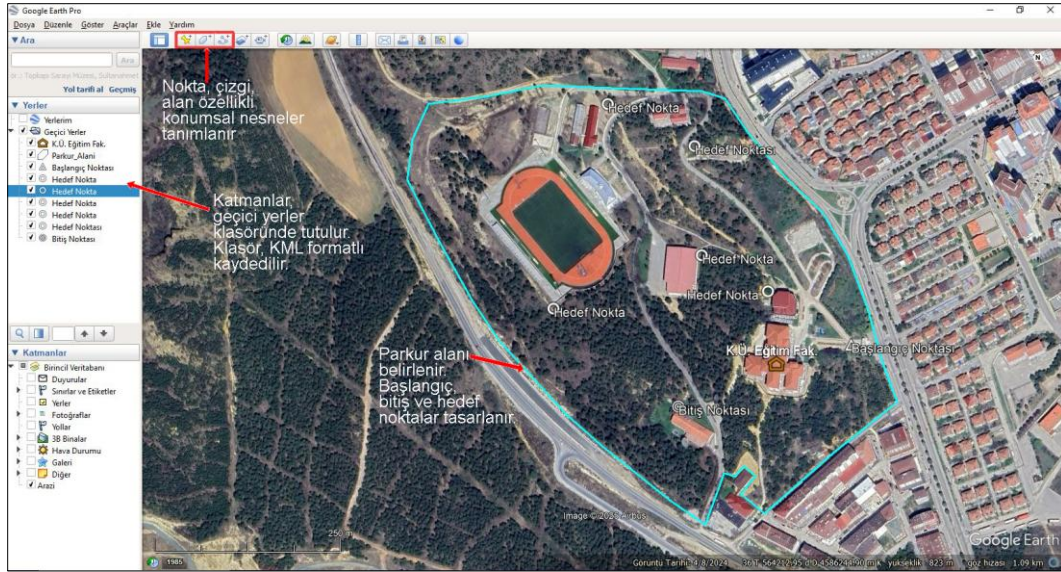
Oryantiring kartografisi tasarlamak için kullanılabilecek ilk ücretsiz yazılım, Google Earth'tür. Yüksek çözünürlüklü uydu görüntüleri ve doğrudan koordinatlı konumlandırma özelliğine sahiptir. Konumsal nesnelerin geometrisine göre semboller veya nokta, çizgi ve poligonlar kullanılarak kartografik desenler oluşturulabilmektedir. Google Earth aracılığıyla konumsal verilerin tanımlanması ve yaklaşık bir parkurun oluşturulması aşağıdaki aşamalarla açıklanmaktadır: (Şekil 1).

İlk olarak, Google Earth yazılımı ile mekânsal nesneler ve arazi şekli ile ilgili bilgiler toplanır. Bu aşamada, alanın sınırlılıkları, ölçeği ve uygunluğu değerlendirilir. Daha sonra, parkuru oluşturacak taslak güzergâhlar belirlenir. Araziye ait nokta sembolleri (kaya, tümsek, zirve) ve çizgi sembolleri (yol,

sırt çizgisi) gibi temel konumsal nesnelere ait bilgiler, vektör veri olarak elde edilir. Sonrasında, Google Earth yazılımındaki geçici klasörde toplanan vektör veriler (nokta, çizgi, alan), KML formatında farklı bir dosya olarak kaydedilir. Taslak parkurun gerçek arazideki uygunluğu için arazi gözlemleri ile uygunluk değerlendirmesi gerçekleştirilir. Arazideki konumları belirlenen noktaların güvenlik açısından tehlike düzeyi de dikkate alınır. SW Maps mobil uygulaması aracılığıyla konumsal nesnelerin doğruluğu ve uygunluğu değerlendirilir. Revizyonu gereken noktalardaki eksik ve hataların düzeltilmesi için Google Earth üzerinde değişiklikler yapılabilir.

Şekil 1

Google Earth Yazılımı İle Belirlenen Taslak Oryantiring Alanı



3.2. Oryantiring Haritası İçin Mobil SW Maps Yazılımının Kullanılması

SW Maps, coğrafi bilgileri toplamak, sunmak ve paylaşmak için tasarlanmış ücretsiz bir CBS ve mobil haritalama uygulamasıdır. Yüksek hassasiyetli cihazlarda (GNSS bağlantılı) veya standart mobil telefonlarda kullanılarak konuma dayalı verilerin kayıt altına alınmasını sağlar. SW Maps, vektör formatlı dosyaların görselleştirilmesinde de güçlü bir uygulamadır. Konumsal özellikler, fotoğrafları ile birlikte kaydedilebilir. Kaydedilen veriler, farklı formatlarda dışarı aktarılabilir. Bunlar arasında KML/KMZ dosyaları, shapefile (.shp), CSV ve GeoJSON formatları bulunmaktadır (URL3).

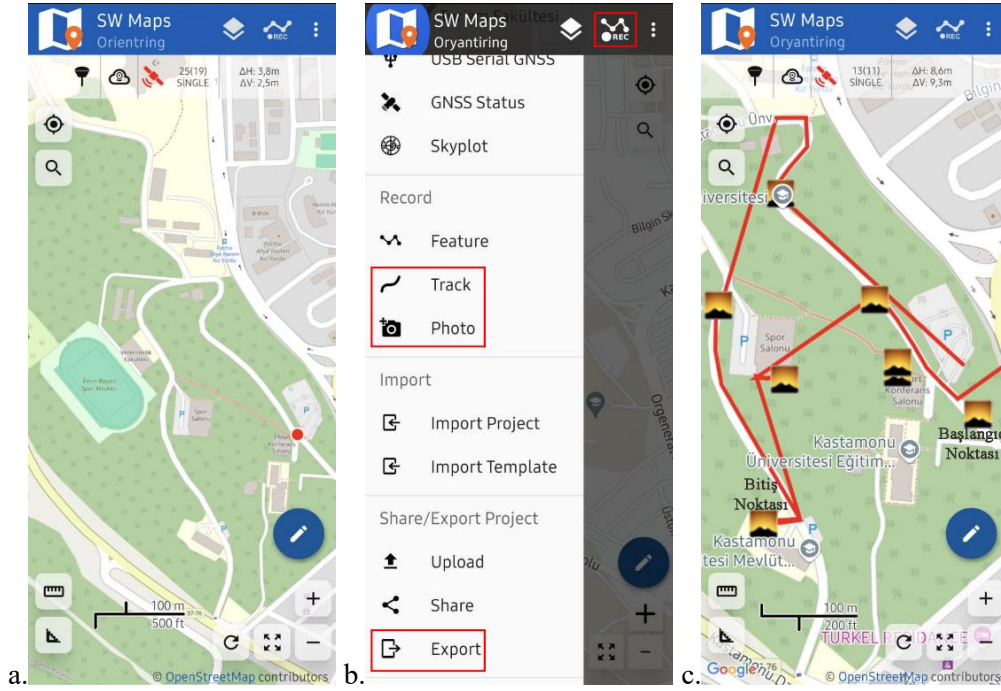
Google Earth ile oluşturulan taslak rotaya ait konumsal noktalar için GPS alıcılı SW Maps mobil uygulaması ile saha kontrolü yapılır. Başlangıç, bitiş ve hedef noktalara ait parkur, iz kaydı (record track) ve koordinatlı fotoğraflar için SW Maps kullanılır. Bu aşamada, arazi yüzey şekilleri, arazi örtüsü ve insan yapımı yapılar gibi özelliklere göre hedef noktalarının uygunluğu tespit edilir. Bitki örtüsünün rota üzerinde oluşturduğu sıklık ve kapalılık, değerlendirmeye alınır. Mobil telefonların küçük ekranları nedeniyle tanımlama zorlukları yaşanabilir. Mobil uygulamalardaki GPS, düşük hata payı ile basit çalışmalar için konumsal bilgiye ulaşmada yeterli doğruluğu sağlamaktadır. SW Maps mobil uygulaması, saha gerçekliğini bilgisayar ortamına aktarmada iyi bir performans sergilemektedir.

Google Earth ile oluşturulan taslak oryantiring parkuru, SW Maps kullanılarak yapılan saha araştırmasıyla kesinleştirilir. Parkur modeli, ortalama düzeydeki oryantiring uygulayıcıları için rota planlaması ve süre uygunluğu açısından ayarlanır. Bu rota, ortalama koşucuların rotasıyla karşılaştırılır. Uygunluk/güvenlik testi ile SW Maps'in örnek sahadaki kullanımı Şekil 2'te gösterilmiştir.

SW Maps uygulaması açıldığında bir proje ismi belirlenir. Mobil telefonun GPS bağlantısı açık hale getirilerek, arayüz ekranında bulunan iz kaydı (record track) başlatılır. İlk noktadan itibaren konumlar kayıt altına alınır. Sahadaki başlangıç, bitiş ve hedef noktaların yanı sıra ulaşım hattının araziye uygunluğu, güvenliği ve yeterliliği gibi özellikler değerlendirilir. İz kaydı sırasında, her noktanın ve yakın çevresinin konumsal fotoğrafları çekilir. Bitiş noktasından sonra, güzergâha ait kayıt durdurulur. İlgili kayıt (Export işlemi ile) KML veya Shapefile formatına aktarılır (Şekil 3). Bu aşamadan sonra QGIS yazılımı ile kartografik tasarım ve çıktı işlemine geçilir.

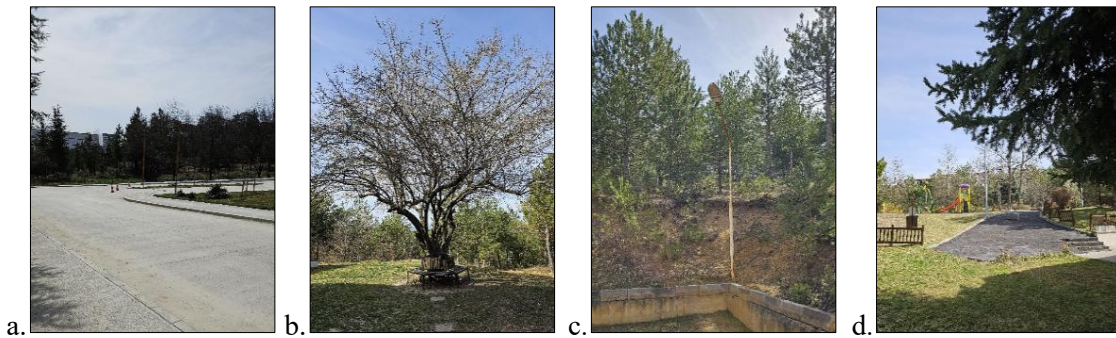
Şekil 2

SW Maps Kullanarak Arazinin Güvenliğinin ve Uygunluğunun Değerlendirilmesi



Şekil 3

SW Maps Yardımıyla Çekilmiş Oryantiring Parkur Noktası Fotoğrafları. a. Başlangıç Noktası, b. ve c. Hedef Noktalar, d. Bitiş Noktası



3.3. Oryantiring Haritası Oluşturulmasında QGIS Yazılımının Kullanılması

Bu çalışmada belirlenen örnek oryantiring parkur alanı, Kastamonu Üniversitesi Kuzeykent Kampüsü içerisinde, Eğitim Fakültesinin çevresinde yer almaktadır. Yaklaşık 25 hektarlık bir alana sahiptir. Belirlenen alan üzerindeki özelliklerin türüne ve geometrisine göre farklılaştırılan

KML/Shapefile dosyaları, herhangi bir CBS ortamında işlenebilir nitelikte vektör veri (nokta, çizgi ve alan özellikleri içeren) tipindedir. Bu çalışmada, QGIS 3.40 açık erişimli CBS yazılımı kullanılmıştır.

Bir harita hazırlanırken, referans için öncelikli olarak belirlenmesi gereken unsurlar ölçek ve coğrafi kuzey açısıdır. Harita tasarımı, yeryüzünün matematiksel bir modeli olmasının yanı sıra, kartografik tekniklerle oluşturulan sanatsal bir özelliğe de sahiptir.

Oryantiring haritalarının tasarımında, her türlü arazi yüzeyini konumlandırma zorunluluğu bulunmamaktadır. Harita okuma kolaylığını artırmak için basitleştirme, renklendirme teknikleri ve abartma gibi bazı kartografik işlemler, kısa mesafeli (büyük ölçekli) oryantiring rotalarının oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır.

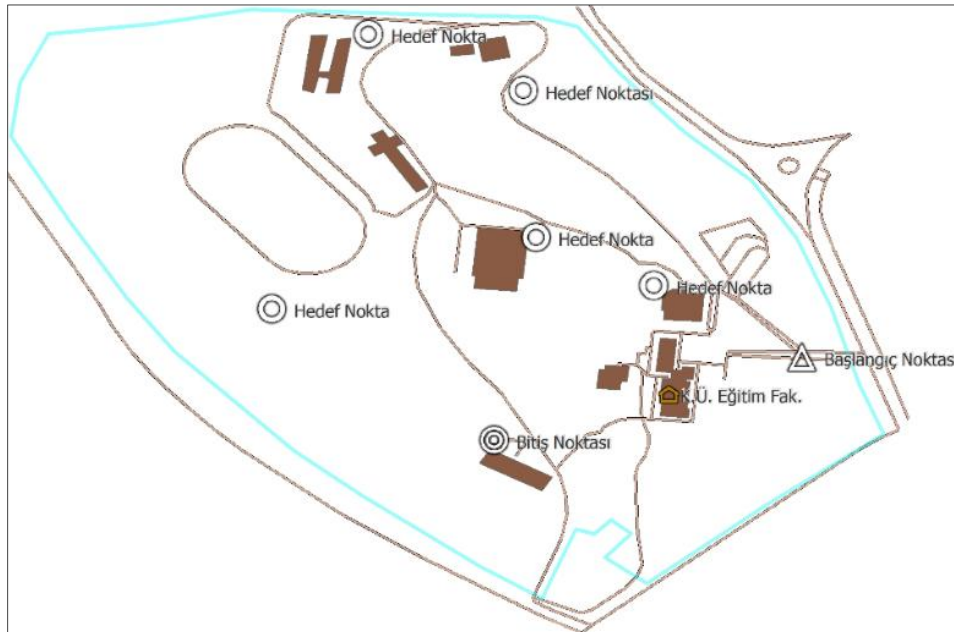
Belirlenen parkur alanındaki insan yapımı binalar ve yollara ait vektör veriler, açık kaynaklı OpenStreetMap (OSM) kaynağından elde edilmiştir (Şekil 4). Bu verilerden yol ağı, yalnızca kaplamalı yolları içermektedir. Sahadaki binalar, iki boyutlu olarak görselleştirilmiştir. Arazinin üçüncü boyutunu ve şeklini yansıtan eşyüksekti eğrileri ise 5 metrelik çözünürlüğe sahip sayısal arazi modeli (DTM) kullanılarak oluşturulmuştur. Bu tür yükseklik verileri, açık kaynaklardan elde edilebilmektedir. Ölçeğe göre, topografya haritalarından da çizim yoluyla belirlenmesi mümkündür.

Oryantiring haritası tasarımında QGIS yazılımı, iki aşamada kullanılmıştır: semboloji kütüphanesinin kullanımı ve çıktı işlemleri. Belirlenen rotada yer alan referans objeler, başlangıç ve bitiş noktaları ile uyumlu standart semboller, QGIS'in semboloji kütüphanesinden seçilmiştir. Diğer semboller ise .png formatında (raster) olarak ücretsiz bir web kütüphanesinden (flaticon.com) elde edilmiştir.

SW Maps mobil arazi uygulaması ile hedef noktalara ait mekânsal objelerin eşiti olan semboller, ilgili konumlara atanmıştır (Şekil 5). Eşyüksekti eğrileri, 5 metrelik aralıklarla yükseklik verileriyle etiketlenmiştir. Çeşitli veri katmanları kullanılarak oluşturulan rota planlaması, örnek alanda başarıyla test edilmiştir. Son olarak, bir tasarım şablonu oluşturulmuş ve bu şablona uygun bir oryantiring haritası tamamlanmıştır (Şekil 6). Saha testlerinin yapılması sonucunda, parkur için harcanan yaklaşık zaman 20 dakika olarak belirlenmiştir.

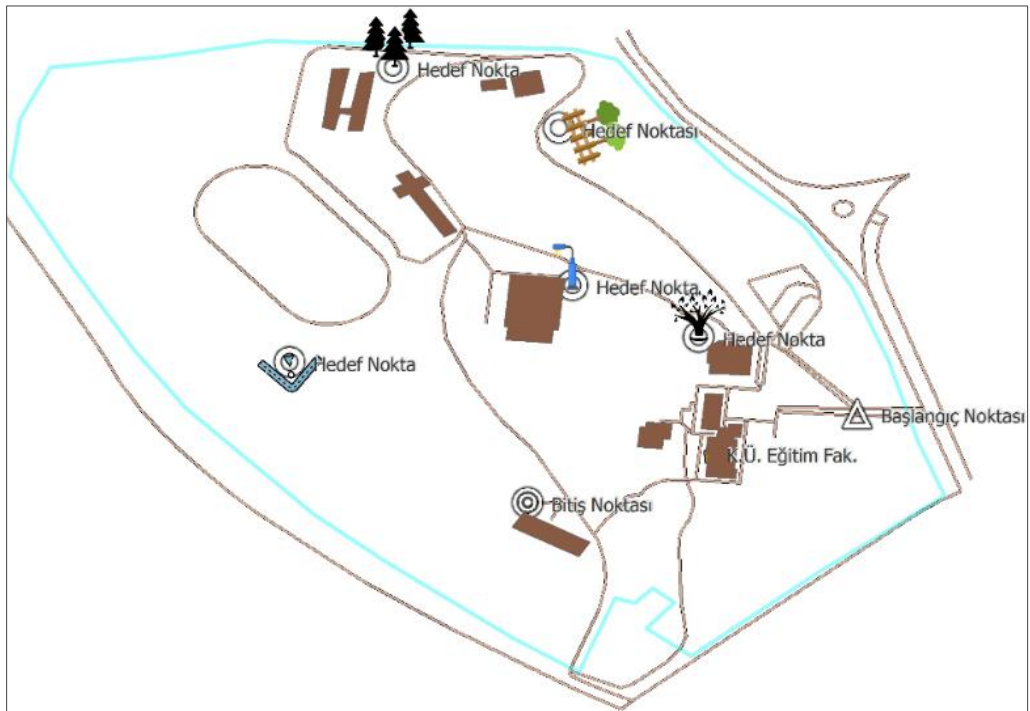
Şekil 4

QGIS'te İnsan Yapımı Yollara, Binalara ve Rota Planına Ait Vektör Verileri



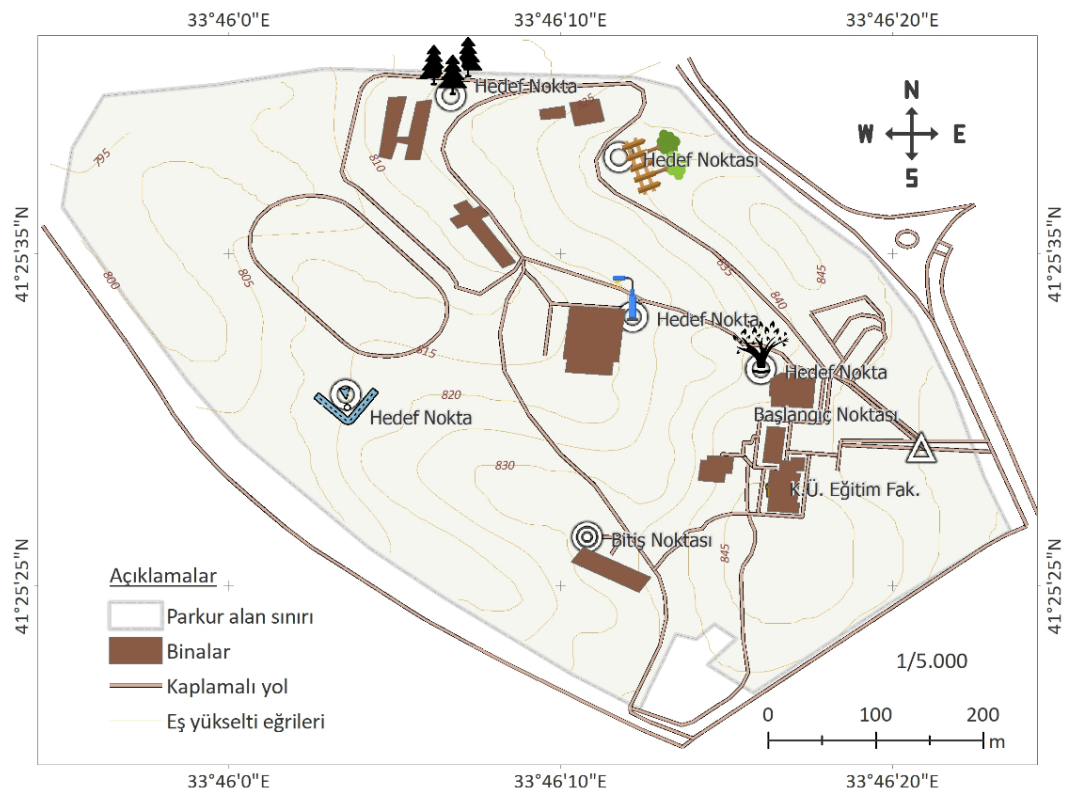
Şekil 5

QGİS'te Arazideki Hedef Noktaları İçin Sembol Kullanımı



Şekil 6

QGIS Ortamında Harita Unsurları ve Eş Yükselti Eğrilerini İçeren Basit Oryantiring Parkuru



4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Klasik sosyal bilimler öğretiminin, öğrencileri sorgulama ve yorumlamadan uzak bırakmaktadır. Buna karşın, CBS destekli ve doğru ders materyalleriyle yürütülen uygulamalı yöntemlerin, klasik yöntemlere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Çukur, 2005; Özgen & Çakıcıoğlu, 2009). Öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin gerçek yaşam problemleri aracılığıyla kazandırılması, doğru mekânsal kararlar vermeyi kolaylaştırmıştır (González vd. 2013; Polat & Çabuk, 2016; Tosun & Gökçe, 2025). Oryantiring etkinliğinin mekânsal düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu etkinliğin uygulanmasında kullanımının daha etkili olduğu çalışmalarla gösterilmiştir (Sönmez & Akbaş, 2019; Tanrikulu, 2011; Tosun & Gökçe, 2025; Yiğit & Karatekin, 2021).

Görsel tasarım ilkelerine uygun (karmaşık tasarımlar yerine basit ve anlaşılır) oryantiring haritaları, yön, mesafe ve arazi şekli gibi coğrafi unsurların öğrenilmesi sürecine katkısını artırmaktadır (Tanrikulu, 2011; Tosun & Gökçe, 2025). CBS yazılımları, harita okumayı kolaylaştıran kartografik tasarım araçlarına (eklentiler, uygulamalar) sahiptir.

Bu çalışma, farklı yaş ve eğitim seviyelerindeki bireylerin oryantiring etkinliğinin uygulanabilirliğini artırmak amacıyla temel harita tasarım aşamalarını ve ücretsiz yazılım araçlarını (Google Earth, SW Maps, QGIS) örnek bir uygulama ile açıklamaktadır. Uygulamanın ilk aşamasında Google Earth kullanılarak oryantiring alanı ve potansiyel parkur belirlenmiştir. Bu taslak parkur, SW Maps mobil uygulaması ile arazideki konumsal verilerin saha gerçekliğiyle eşleştirilmesi, güvenliği ve uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen konumsal veriler, QGIS yazılımına aktararak kartografik tasarım sürecine geçilmiştir. QGIS ortamındaki semboloji kütüphanesi ve harita elemanları kullanılarak kartografik okumaya uygun bir oryantiring haritası oluşturulmuştur. Açık kaynak kodlu OpenStreetMap verileri ile insan yapımı yüzeyler oluşturulmuş, sayısal yükseklik modelinden elde edilen eş yükselti eğrileri haritaya entegre edilmiştir. Kastamonu Üniversitesi Kuzeykent Kampüsü Eğitim Fakültesi ve çevresindeki alan, basit oryantiring parkur tasarım alanı olarak seçilmiştir.

Öğretmenler ve akademisyenler, ücretsiz ve erişilebilir yazılımları kullanarak sınıf dışı öğrenme ortamları tasarlamakta; bu sayede öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte ve açık alan etkinliklerini eğitim programlarına pedagojik olarak bütünleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Açık erişimli yazılımların kullanımı, kartografik tasarım sürecini kolaylaştırarak çeşitli mekânsal bağlamlara özgü oryantiring haritalarının özelleştirilmesine olanak tanımaktadır. Özellikle büyük ölçekli ve sade parkur düzenlemelerinde, bu yöntem zaman ve kaynak açısından verimli çözümler sunmaktadır.

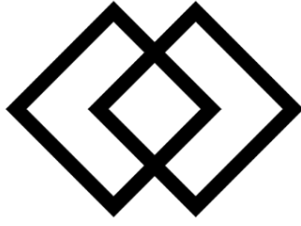
Farklı arazi türlerinde ve daha geniş alanlarda oryantiring parkurları tasarlanarak uygulama çeşitliliği artırılabilir. Bu sayede, söz konusu haritaların öğrencilerin mekânsal düşünme becerileri ile coğrafi okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik pedagojik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Mobil uygulamalar ve CBS yazılımlarının oryantiring temelli öğretim süreçlerindeki potansiyelinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, bu etkinliklerin eğitimsel kazanımlarını artırmaya yönelik önemli katkılar sunacaktır.

5. Kaynakça

- Aladağ, E., Arıkan, A., & Özenoğlu, H. (2021). Nature education: Outdoor learning of map literacy skills and reflective thinking skills towards problem-solving. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 1-12. <https://doi:10.1016/j.tsc.2021.100815>
- Albert, G. Sárközy, Z. (2021). *Route planning on orienteering maps with least-cost path analysis*. 30th International Cartographic Conference (ICC 2021), 14–18 December 2021, Florence, Italy

- Arıkan, A., & Aladağ, E. (2019). Oryantiring dersinin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 124-138. <https://doi.org/10.32003/iggei.555103>
- Asma, M. & Yıldız, K. (2023). Orienteering as a supportive educational tool: The case of mathematics and science, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 272-300. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.643>
- Atakurt, E., Şahan, A., & Erman, K. A. (2017). Oryantiring eğitiminin dikkat ve bellek üzerine etkisinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 127-134. https://doi.org/10.1501/Sporm_00000000327
- Ayuldeş, M., & Akbaş, Y. (2023). Oryantiring uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 48, 113-142. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11528>
- Candan, G. (2019). Coğrafya eğitiminde oryantiring etkinliklerinin kullanılması. Herkes İçin Coğrafya, Coğrafya Eğitim Derneği, 2 (Haziran), 19-26. <https://www.geoced.org/cografya-egitiminde-oryantiring-etkinliklerinin-kullanimi/> adresinden 10.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Çomak, N. (2021). Türkiye’de oryantiring konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2005-2021). *International Journal of Geography and Geography Education*, (44), 413-427. <https://doi.org/10.32003/igge.933262>
- Çukur, H. (2005). Coğrafya öğretiminin hedefleri ve coğrafi bilgi sistemleri, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 87-99.
- Di Tore, P. A. (2016). Spatial navigation cognitive strategies, perspective taking and special educational needs: Re-thinking orienteering sport in complexity. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 476-480.
- González, C. R., Martín-Gutiérrez, J., Domínguez, M. G., Hernanpérez, A. S., & Carrodegua, C. M. (2013). Improving spatial skills: An orienteering experience in real and virtual environments with first year engineering students. *Procedia Computer Science*, 25, 428-435. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.054>
- Gökçe, N. (2015). Social studies in improving students’ map skills: Teachers’ opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1345-1362.
- He, X. (2012). *Application of geographic information system in orienteering sports*. In: Zhu, M. (eds) Business, Economics, Financial Sciences, and Management. Advances in Intelligent and Soft Computing, vol 143. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-27966-9_86
- Kobayashi, T. (2019). Orienteering in geography education in Japanese high school, *Proc. Int. Cartogr. Assoc.*, 2, 63, <https://doi.org/10.5194/ica-proc-2-63-2019>
- Özgen, N., & Çakıcıoğlu, R. (2009). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) coğrafya eğitiminde kullanımı ve dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 81-90.

- Polat, F. Z. & Çabuk, A. (2016). *Coğrafya eğitiminde coğrafi bilgi sistem destekli eğitim*. 6. Uzaktan Algılama-CBS Sempozyumu (UZAL-CBS 2016), 5-7 Ekim 2016, Adana
- Sönmez, F. & Akbaş, Y. (2019). Coğrafi Bilgi Sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (40), 40-58. <https://doi.org/10.32003/iggei.547030>
- Tanrıkulu, M. (2011). Harita ve pusulanın farklı bir kullanım alanı: Oryantiring. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 120-126.
- Tosun, A. & Gökçe, N. (2025). Mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede Google Maps destekli oryantiring etkinliği tasarımı. *Eğitim Bilimleri Tematik Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 98-119.
- URL1. IOF (International Orienteering Federation), <https://orienteering.sport/orienteering/> adresinden 10.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- URL2. <https://tr.euronews.com/green/2021/11/11/londra-n-n-siyah-taksi-soforleri-alzaym-r-arast-rmalar-na-konu-oldu>, adresinden 10.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- URL3. <https://aviyaantech.com/swmaps/> adresinden 10.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ünlü, M. & Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20. <https://doi.org/10.14781/mcd.291018>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yiğit, T., & Karatekin, K. (2021). The effect of orienteering applications on students' spatial thinking skills in social studies: The case of Turkey. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 11(1), 75-99. <https://doi.org/10.33403/rigeo.839193>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 18.04.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 07.07.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 24.07.2025
Yayına Kabul Tarihi: 11.08.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ (ABD), FİNLANDİYA, SİNGAPUR VE TÜRKİYE GEOMETRİ VE ÖLÇME ÖĞRENME ALANI İÇERİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI*

Demet BARAN BULUT** -Ayşegül ÖZCAN BAŞ***

Öz

Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'nin ortaokul matematik (2018) öğretim programlarını geometri ve ölçme öğrenme alanları bağlamında karşılaştırmayı amaçlamaktadır. İlgili öğretim programlarının seçilmesinin altında yatan sebep uluslararası sınavlarda başarı sıralamalarının üstlerde yer bulmasıdır. Araştırmada, bu ülkelerin öğretim programlarındaki kazanımlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve uluslararası değerlendirme sınavlarındaki başarıları ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle, ülkelerin program yapıları, öğretim programlarının genel amaçları, kazanım sayıları ve konu başlıklarının sınıf düzeylerine göre dağılımı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, Türkiye'nin geometri ve ölçme öğrenme alanında diğer ülkelere göre daha fazla kazanıma yer verdiğini, ancak bu kazanımların uygulanabilirliği ve kavramsal derinlik açısından eksiklikler taşıdığını göstermiştir. Singapur, bu öğrenme alanında en yüksek başarı oranına sahip ülke olarak dikkat çekerken, ABD ve Finlandiya daha genel ve esnek yapılarla öne çıkmıştır. Ayrıca Türkiye dışındaki öğretim programlarındaki ABD, Finlandiya ve Singapur öğretim programlarında günlük yaşam ile geometri ve ölçme kazanımlarının ilişkilendirme gücünün daha iyi düzeyde olduğu bu durumun ülkemizde kazanımların içeriğinde sınırlılık teşkil eden bir durum olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ile ülkemizde öğretim programlarında yapılan değişikliklerde dikkat çekebilecek durumların ortaya çıkarılması sonucunda alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretim programı, Geometri ve ölçme, Karşılaştırmalı eğitim.

Comparison of Geometry and Measurement Learning Content in the United States of America (USA), Finland, Singapore and Türkiye

Abstract

This study aims to compare the secondary school mathematics curriculum of the United States of America (USA), Finland, Singapore, and Türkiye (2018) in the context of geometry and measurement learning domains. The underlying reason behind the selection of these curriculum is their high ranking in international examinations. In the study, the objectives in the curriculum of these countries were examined by content analysis method and associated with their achievements in international assessment exams. In particular, the curriculum structures of the countries, the general objectives of the curriculum, the number of objectives and the distribution of topics according to grade levels were examined in detail. The findings show that Türkiye includes more objectives in geometry and measurement learning domain compared to other countries, but these objectives have deficiencies in terms of applicability and conceptual depth. Singapore stood out as the country with the highest success rate in this learning domain, while the USA and Finland stood out with more general and flexible structures. Furthermore, it has been determined that the integration of geometry and measurement learning outcomes with real-life contexts is considerably stronger in the curricula of the United States, Finland, and Singapore. This reveals a limitation in the content of the learning outcomes in the Turkish curriculum.. This study is expected to contribute to the field as a result of revealing the situations that may attract attention in the changes made in the curriculum in our country.

Keywords: Mathematics curriculum, Geometry and measurement, Comparative education.

* Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın yürüttüğü yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

** Doç. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, demet.baran@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1085-7342>

*** Öğretmen, Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, Taflan Yalı Ortaokulu, aysegul_ozcan19@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4941-2615>

1. Giriş

Öğretim programları ders içerisinde öğrencilere hangi davranışların nasıl kazandırılabileceği ile ilgili yol gösteren haritalardır (Varış, 1996). Cumhuriyet'in ilanından bu yana Türkiye'de ortaokul düzeyinde toplam 11 farklı matematik öğretim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır (Konukoğlu vd., 2019). Her bir önceki program eğitimin niteliğini artırmak üzerinde gerekli düzeltmeler ve zamana uygun güncelleştirmeler yapılarak bir sonraki öğretim programı hazırlanmıştır. Ülkemizde öğretim programı hazırlama çalışmalarında farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları, yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmaları incelenerek bir sentez oluşturma suretiyle öğretim programları üzerinde çalışılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu nedenle eğitimin niteliğini artırmakta farklı ülkelerin programları da önemli rol oynamaktadır. Öğretim programları düzenlenirken dikkat edilen önemli noktalardan biri de muhakkak başarılı ülkelerin öğretim programları da olmuştur. Bu doğrultuda, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, öğretim programlarının eksik yönlerini tespit ederek geliştirilmesine ve programların daha geniş bir perspektifle değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Farklı ülkelerin öğretim programlarının incelenmesi, karşılaştırmalı eğitim alanında önemli bir yere sahiptir. Bu tür çalışmalar genellikle ülkelerin kendi eğitim sistemlerini geliştirme ve daha başarılı sistemlerden örnekler alarak iyileştirme hedeflerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda, birçok ülke, eğitim sistemini uluslararası başarı gösteren diğer ülkelerin sistemleriyle karşılaştırarak değerlendirme yoluna gitmektedir (Bakioğlu vd., 2017). Ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırırken, genellikle “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması” (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) ve “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” (Programme for International Student Assessment [PISA]) gibi uluslararası ölçekte uygulanan sınavlardan yararlanıldığı bilinmektedir. Bu tür sınavlar, ülkelerin küresel başarı sıralamalarını görmelerine ve kendi eğitim sistemlerini diğer ülkelerle karşılaştırarak değerlendirme yapmalarına olanak tanımaktadır. PISA 2018'e katılan 79 ülkenin matematik alanındaki ortalama puanlarını veren tablo aşağıda verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde ortalama puanların 325 ile 591 arasında değişmektedir.

Tablo 1

Ülkelerin PISA 2018 Matematik Alanlarındaki Performansları

Ülke Adı	OECD Ülkeleri Arasındaki Sıralaması	Ülke Sıralaması	Puan Ortalaması
Finlandiya	-	2	569
Singapur	11	16	507
ABD	31	37	478
Türkiye	33	42	454

PISA 2018'e katılan 79 ülkenin matematik alanındaki ortalama puanları 325 ile 591 arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcı ülkelerin genel ortalama puanı 459, OECD üyesi 37 ülkenin ortalama puanı ise 489 olarak hesaplanmıştır. Türkiye, matematik alanında 454 puan alarak 79 ülke arasında 42. sırada, OECD ülkeleri arasında ise 33. sırada yer almıştır. Tablo 2 incelendiğinde Türkiye, matematik alanında PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında 454 puanla 42. sırada yer alırken, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada bulunmaktadır. Matematik alanında Singapur 569 puanla 2. sırada, Finlandiya 507 puanla ülkeler arası 16. ve OECD ülkeleri arasında 11. sırada ve ABD 478 puanla ülkeler arası 37. ve OECD ülkeleri arasında 31. sırada yer almaktadır (PISA Ön Raporu, 2018). Tablo 2, matematik içerik alanlarında ülkelerin ortalamasını göstermektedir.

Tablo 2*Ülkelerin 8. Sınıf Matematik Öğrenme Alanlarına Göre Ortalama Başarıları*

Ülke	Ortalama matematik ölçek puanı	Öğrenme alanları	Ortalama ölçek puanı	Ortalama matematik ölçek puanı ile farkı
ABD	515	Sayılar (63 Madde)	520	4
		Cebir (61 Madde)	520	4
		Geometri (43 madde)	499	-16
		Veri ve Olasılık (39 Madde)	509	-6
Finlandiya	509	Sayılar (63 Madde)	515	6
		Cebir (61 Madde)	489	-20
		Geometri (43 madde)	511	2
		Veri ve Olasılık (39 Madde)	514	5
Singapur	616	Sayılar (63 Madde)	611	-5
		Cebir (61 Madde)	619	3
		Geometri (43 madde)	619	3
		Veri ve Olasılık (39 Madde)	620	4
Türkiye	496	Sayılar (63 Madde)	493	-2
		Cebir (61 Madde)	493	-3
		Geometri (43 madde)	490	-6
		Veri ve Olasılık (39 Madde)	502	7

Tablo 2’den de anlaşılabacağı üzere, ülkelerin dört öğrenme alanındaki ortalama başarıları arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye, sayılar alanında 493 puan ile ortalama matematik puanı olan 496’ya yakın bir performans sergilemiştir. Ancak, cebir ve geometri alanlarında sırasıyla 493 ve 490 puan alarak, genel matematik ortalamasının altında kalmıştır. Buna karşılık, veri ve olasılık alanında 502 puan alarak ortalama matematik puanını aşan bir başarı göstermiştir. Sonuç olarak, Türkiye’de sekizinci sınıf öğrencilerinin en yüksek performansı veri ve olasılık öğrenme alanında olduğu görülürken, cebir ve geometri alanlarında daha düşük sonuçlar elde ettikleri tespit edilmiştir (TIMSS Ön Raporu, 2019).

İncelenen ülkeler arasında bulunan ülkelerin matematik öğretim programları genel olarak şu şekildedir:

Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) “Ulusal Valiler Derneği ve Devlet Okul Müdürleri Kurulu (National Governors Association ve Council of Chief State School Officers[CCSSO])”, matematik öğretiminde tutarlılık getirmek ve daha fazla odaklanma için “Ortak Çekirdek Devlet Matematik Standartlarını (CCSSM)” geliştirmiştir. CCSSM, matematik öğrencilerinin anaokulundan liseye kadar neleri yapabilmeleri ve anlamaları gerektiğine dair tavsiyeler sunar. Ayrıca, CCSSO devletlerin Ortak Çekirdek Devlet Standartlarını uygulamalarına yardımcı olmak adına kaynaklar, materyaller ve uygulamalar listesi geliştirmiştir (Common Core State Standards Initiative, 2015a). Finlandiya’da Temel Eğitim için Ulusal Temel Öğretim Programı, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum ve benlik anlayışını vurgular. Matematik öğretiminde öğrencilere konunun kendi yaşamlarında ve daha geniş anlamda toplumda yararını anlamaları için rehberlik edilmesini sağlar. Finlandiya, matematik içeriğini 1. ve 2. sınıflar; 3’ten 6’ya kadar ve 7 ila 9. sınıflar olmak üzere 3 dönemde belirler (Finlandiya temel eğitim için ulusal temel öğretim programı). Singapur’da matematik öğretim programı, ilköğretimden üniversite öncesi döneme kadar 12 yıllık bir müfredatı kapsar. Matematik öğretiminde sarmal bir yapı mevcuttur; kavram ve beceriler temel kavramlar üzerine inşa edilir ve sırayla öğrenilir.

Bir sonraki sınıf seviyesinde kavram ve beceriler yeniden gözden geçirilerek her düzeyde üzerine inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır. Türkiye’de 1-8. sınıflar matematik dersi için ortak bir matematik öğretim programı mevcuttur. Bu programı diğer programlardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi de budur. Bu program öğretim programlarının amaçlarından, perspektiflerinden, değerlendirme, öğrenme alanları ve her sınıf düzeyi için kazanımları ayrı ayrı ele almaktadır (MEB, 2018). Araştırılan ülkelerin öğretim programlarının özellikleri kısaca Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye Öğretim Programı Özellikleri Karşılaştırması

Özellikler/Ülkeler	ABD	Finlandiya	Singapur	Türkiye
Kazandırmayı hedefledikleri beceriler açısından	Problem çözme, soyut ve nicel olarak akıl yürütme, geçerli argümanlar oluşturma ve diğerlerinin akıl yürütmesini eleştirme, modelleme, uygun araçları stratejik olarak kullanma, akıl yürütme	-	Problem çözme ağırlıklı	Problem çözme, muhakeme, iletişim ve bağlantı
Program yapısı	Sarmal	-	Sarmal	Sarmal
Matematik öğretiminin amacı	Matematiksel içeriği öğretmek, problemleri çözmek ve bunları çözebilmek için daha derin bakış açısı geliştirmek, matematiksel akıcılığı sağlamaktır.	Öğrencilerin mantıksal, kesin ve yaratıcı matematiksel düşünmelerinin gelişimini desteklemektir.	-	Öğrencileri matematik okuryazarlığı becerileri konusunda eğitmek, matematiksel kavramları anlamak ve bu kavramları günlük yaşamda kullanmaktır.
Sınıf düzeyine göre içeriğin belirlenmesi	Üst ilköğretim, 3,4 ve 5. sınıfları, ortaokul, 6, 7 ve 8. Sınıfları ifade eder.	3-6. ve 7-9. sınıflar için gruplanmış	1-6. ve 7-10. sınıflar için gruplanmış	5-6-7-8. sınıf için ayrı ayrı
Müfredat kullanımı	Ortak Temel Devlet Standartları (CCSSM) ve California, Texas, Florida, New York ve Massachusetts müfredat çerçeveleri eyaletten eyalete değişiklik gösterebilir.	Temel program çerçevesi bellidir. Ancak her okul kendi programını kendi hazırlayabilir.	Ortaöğretim seviyesinde öğrenci seviyesine bağlı olarak farklılaştırılmış müfredat kullanılır.	Her okul aynı programı kullanır.

Tablo 3 incelendiğinde genel olarak ülkelerin program yapılarının sarmal olduğu, sınıf düzeylerinde ise Türkiye hariç diğer ülkelerin gruplandırarak öğretim programı hazırladığı, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı kazanım listesi oluşturmadıkları görülebilir. Ülkeler müfredat kullanımları açısından da değişiklik göstermektedir. Türkiye’de tüm okullar aynı öğretim programını kullanırken diğer ülkelerde eyaletlere hatta okullara kadar öğretim programı değişiklik gösterebilmektedir.

Matematik öğretim programı; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık olmak üzere farklı öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Bu yapı, öğrencilerin matematiksel kavramları daha kapsamlı bir şekilde öğrenmelerini ve farklı alanlarda gerekli bilgi ve becerileri geliştirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Öğretim programının içindeki alt öğrenme alanlarından en düşük başarıya sahip öğrenme alanı olan geometri ve ölçme öğrenme alanı (GÖÖA) bu sebeple dikkat çekmektedir. GÖÖA başarısı da öğretim programının içeriğiyle muhakkak ilişkilidir. Bu nedenle bu çalışmada GÖÖA bağlamında TIMSS ve PISA sınavlarında üst sıralarda yer alan ülkelerin ve Türkiye’deki matematik öğretim programlarındaki GÖÖA incelenerek karşılaştırılmasının öğretim programlarındaki değişimlerde yol gösterici bir kılavuz olacağı düşünülmektedir.

ABD uluslararası TIMMS ve PISA uygulamalarında ortalama düzeyde başarı sergilemekte fakat eğitimde gerçekleştirdiği değişiklikler ve takip ettiği politikalar ile eğitimde başarıya öncülük etmektedir. Finlandiya, PISA ve TIMMS uygulamalarında daima üst sıralarda yer almaktadır. Özellikle Finlandiya matematiği olarak daima araştırmalara konu olan merak edilen bir duruma sahiptir. Singapur, TIMMS ve PISA uygulamalarında sergilediği liderlik başarıları ile dikkat çeken bu sayede öğretim yöntemleri ve süreci açısından merak edilen bir ülkedir. Bu başarı faktörünün arkasındaki öğretim programlarının da rolü olacağı aşikardır. Bu araştırmada ülkelerin GÖÖA'daki içeriklerin benzerlik ve farklılıkları araştırılmıştır. Bu araştırma sırasında içeriğin karşılaştırılması için seçilen ülkelerin uluslararası sınavlarda farklı başarı seviyelerinde bulunmalarına dikkat edilmiştir.

Böke (2002), Türkiye ve İngiltere ilköğretim matematik programlarını karşılaştırarak, programların kapsamının genel olarak benzer olduğunu ancak İngiltere'nin programının daha esnek ve içerik açısından daha zengin olduğunu bulmuştur. İngiltere'de bilgi ve iletişim teknolojilerinin programa entegre edildiği, Türkiye'de ise sadece açıklama kısmında yer aldığı belirtilmiştir. Ayrıca, İngiltere'de sınavların öğrencilerin hedeflere ulaşma durumunu belirlemek için yapıldığı, Türkiye'de ise geçti-kaldı sistemine odaklandığı vurgulanmıştır. Özkan (2006), Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur'un 7-8. sınıf matematik programlarını karşılaştırarak, Türkiye'nin programında konuların merkeze alındığını, Belçika'nın programının sade bir yapıya sahip olduğunu ve Singapur ile Belçika'da konu başlıklarının hedeflerle uyumlu olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Türkiye ve Singapur'da ev ödevi öğretimi daha yaygın bir şekilde benimsenmiştir. Kaytan (2007), Türkiye, Singapur ve İngiltere'nin matematik programlarını karşılaştırarak, Türkiye'de hedeflerin sayıca fazla ancak genel ve ayrıntısız olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de sınıf mevcutlarının diğer ülkelere göre fazla olduğu ve fiziki olanakların yetersiz kaldığı, ulusal sınavların ise seçme ve yerleştirme amacı taşıdığı tespit edilmiştir. Buna karşın İngiltere ve Singapur'da sınavların öğrencilerin ilerlemelerini yönlendirme amacıyla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Galo (2008), Türkiye ve Kosova matematik programlarını karşılaştırarak, programların genel olarak uyumlu olduğunu, ancak Türkiye'nin programının daha kapsamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Kosova'da konu içeriğinin daha az olduğu ve konular için ayrılan sürelerin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Duygu (2013), Türkiye, Singapur, Hong Kong-Çin, Kore, Yeni Zelanda ve ABD'nin 5-8. sınıf matematik programlarını karşılaştırmış ve tüm programların matematiği günlük hayatta kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini tespit etmiştir. Türkiye'nin programının kapsamlı ve ayrıntılı olduğu, Singapur'un ise öğrencilerin bireysel öğrenme alışkanlıklarını ve meta bilişsel düşünmeyi geliştiren etkinliklere yer verdiği belirtilmiştir. Tezcan (2016), Türkiye, Singapur ve ABD'nin matematik programlarını inceleyerek, cebir öğretiminde farklı yöntemler kullanıldığını ve Türkiye'nin programında eşitlik ve eşitsizliklerin ayrı ele alınırken diğer ülkelerde birlikte ele alındığını ortaya koymuştur. Abid (2017), Türkiye ve Libya matematik programlarını karşılaştırarak, Türkiye'de öğrencilerin hatalarını keşfetme ve düzeltme süreçlerine önem verildiğini, Libya'da ise bu durumun belirtilmediğini ifade etmiştir. Libya programında değerlendirme araçlarının belirgin olmadığı görülmüştür. Erbilge (2019), Türkiye, Kanada ve Hong Kong matematik programlarını inceleyerek, Kanada'nın en fazla kazanıma sahip olduğunu ve Türkiye'nin ölçme ve değerlendirme çeşitliliğinin sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Karakaya (2021), Türkiye, Kanada ve Singapur matematik programlarını karşılaştırarak, Türkiye'nin en fazla GÖÖA kazanımına sahip olduğunu ancak kavramlar arası ilişkilendirme açısından zayıf olduğunu belirtmiştir. Kanada ve Singapur programlarında kavramlar arası ilişkilere daha fazla vurgu yapılmıştır. Çiçek vd. (2021), Türkiye ve Almanya matematik programlarını karşılaştırarak, Türkiye'nin alt öğrenme alanlarının daha fazla olduğunu ancak Almanya programının daha sade ve genel bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de kazanımların daha detaylı olduğu, Almanya'da ise etkinliklerin öğretmenler tarafından düzenlendiği ifade edilmiştir. Çoban ve Aşçı (2022), Türkiye, ABD ve İngiltere matematik programlarını karşılaştırarak, ABD ve

İngiltere programlarının Türkiye'ye göre daha esnek ve zengin olduğunu tespit etmiş ve Türkiye programında geliştirilmesi gereken eksikliklerin bulunduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışma, Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki göreceli başarısını anlamak ve geliştirmek amacıyla, matematik öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanları bağlamında kapsamlı ve sistematik bir karşılaştırmasını sunarak literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Mevcut araştırmalarda çoğunlukla genel öğretim programı karşılaştırmaları yapılmışken, bu çalışma özgün olarak yalnızca geometri ve ölçme öğrenme alanlarını merkeze alarak derinlemesine analiz gerçekleştirmektedir. Ayrıca, içerik analizi yöntemiyle nicel ve nitel verilerin sentezlenmesi, çalışmanın bulgularını hem teorik hem de uygulamaya dönük hâle getirmektedir. Bu durum, çalışmanın çıkış noktasını oluşturarak sonuçları ile literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bundan sonraki bölümlerde ABD Matematik Öğretim Programı (ABDMÖP), Finlandiya Matematik Öğretim Programı (FMÖP), Singapur Matematik Öğretim Programı (SMÖP) ve Türkiye Matematik Öğretim Programı (TMÖP) şeklindeki kısaltmalarla temsil edilecektir.

Bu araştırmanın problemi; “ABDMÖ, FMÖP, SMÖP ve TMÖP'deki GÖÖA arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. ABDMÖ, FMÖP, SMÖP ve TMÖP'deki GÖÖA'nın amaçları bakımından benzer ve farklılıkları nelerdir?

2. ABDMÖ, FMÖP, SMÖP ve TMÖP'deki GÖÖA'nın içerdikleri kazanım sayılarının dağılımı nasıldır?

3. ABDMÖ, FMÖP, SMÖP ve TMÖP'deki GÖÖA'nın içerdikleri konulara ait olan kazanım içeriklerinin sınıf düzeyine göre dağılımları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'deki 5-8. sınıf matematik öğretim programlarının GÖÖA açısından benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışma, karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden biri olan “tarama modeli” ile yürütülmüştür. Bu model, mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi ve analiz etmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Tarama modeli, özellikle eğitim alanında, ülkelerin müfredatlarının yapısını ve içeriğini analiz etmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmanın temel amacı, dört farklı ülkenin matematik programları arasında GÖÖA'daki kazanımların içerik ve kapsamındaki farklılıkları ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada elde edilen veriler dikkatle analiz edilmiş ve uluslararası bağlamda anlamlı sonuçlar çıkarılması hedeflenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada yazılı dokümanlardan elde edilen veriler çalışmanın amacına uygun olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi, yazılı kaynakların derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması sürecini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada Türkiye 2018 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, ABD Ortak Çekirdek Matematik Standartları (2015a; 2015b), Singapur Matematik Dersi Öğretim Programı (2018; 2019) ve Finlandiya Matematik Dersi Öğretim Programı (2020) temel veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Veriler ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmi internet sitelerinden ve uluslararası sınav raporlarından (TIMSS 2019 ve PISA 2018) elde edilmiştir. Ayrıca ilgili literatürde yer alan makale ve tezler de analiz sürecine dâhil edilmiştir. Veri toplama sürecinde güvenilirliği ve geçerliliği artırmak için uzman görüşlerinden yararlanılmış, kaynakların uygunluğu titizlikle kontrol edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Nitel çalışmalarda verilerin analizi, içerik ve betimsel analiz şeklinde yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinde asıl hedef elde edilen verileri kavramlarla ve ilişkilerle açıklayabilmektir. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye ortaokul düzeyi matematik öğretim programlarındaki GÖÖA'daki kazanımları arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca verilerin tablolarda kategorize edilmiş hali sunulmuştur. Verilerin analiz sürecinde, her bir matematik öğretim programındaki kazanımlar kodlanmış ve belirli kategoriler altında gruplandırılmıştır. Bu kategoriler, farklı ülkelerin programlarıyla karşılaştırılarak ortak temalar belirlenmiştir. Kodlama ve kategori oluşturma işlemlerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla, veriler periyodik olarak yeniden incelenmiş ve elde edilen bulgular uzman görüşüne sunulmuş ve doğruluk ve tutarlılık sağlanmıştır. ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye matematik öğretim programlarının tüm bölümleri araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Programın içeriğindeki kazanımlar detaylı bir şekilde ele alınarak bu kazanımların karşılaştırılması yapılmıştır. İçerikteki kazanımlar kodlanmış ve ortak kategorilere ayrılarak karşılaştırma kolaylığı sağlanmıştır. Analiz süreci, belirlenen kategoriler temelinde programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bulgular, karşılaştırmalı bir yaklaşımla analiz edilerek araştırma soruları yanıtlanmıştır. Bulguların anlaşılabilirliğini artırmak için tablolar kullanılmış ve bu tablolarda benzerlikler ile farklılıklar açıkça ayrıştırmıştır. Böylece, sonuçların daha net bir şekilde ortaya konması sağlanmıştır. Hiçbir kazanım atlanmadan oluşturulan tablolar uzun ve fazla olduğu için anlaşılabilirliği artırmak amacıyla benzer kazanımlar alt alta sıralanmış ortak kategoriler belirtilmiştir. Ayrıca tabloların altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Bu çalışmanın başlangıcından sonucuna kadar tüm basamaklarda bilimsel araştırma süreçleri titizlikle yürütülmüştür. Bu çalışmada birincil kaynaklar olarak ilgili ülkelerin öğretim programları kullanılmıştır. Yararlanılan kaynaklara, kurum ve kişilere yönelik alıntı ve atıflarda bilimsel araştırma kurallarına ve etik ilkelere riayet edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde öğretim programlarının alt amaçlara göre karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilecektir.

3.1. ABDMÖP, FMÖP, SMÖP ve TMÖP'nin amaçları kapsamında karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim programlarının amaçlarına göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Bunun için Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4

Öğretim Programlarının Amaçlarının Karşılaştırılması

Öğretim Programları	Amaçlar							
ABDMÖP	Gerçek dünya ve matematik problemlerini çözmek için noktaları koordinat düzleminde çizmek	İki boyutlu şekilleri özelliklerine göre kategoriler halinde sınıflandırmak	Alan, yüzey alanı ve hacmi içeren gerçek dünya ve matematik problemlerini çözmek	Geometrik şekilleri çizme, inşa etme, tanımlama ve aralarındaki ilişkileri tanımlamak	Açı ölçüsü, alan, yüzey alanı ve hacmi içeren gerçek hayattan ve matematik problemlerini çözmek	Fiziksel modeller, şeffaflıklar veya geometri yazılımı kullanarak uyum ve benzerliği anlamak	Pisagor Teoremini anlama ve uygulamak	Silindirlerin, konilerin ve kürelerin hacmini içeren gerçek dünya ve matematik problemlerini çözmek
FMÖP	Öğrencinin matematiğe olan coşkusunu ve ilgisini korumak ve olumlu bir öz imajı ve kendine güveni desteklemek	Öğrencinin öğrendiği şeyler arasındaki bağlantıları fark etmesi için rehberlik etmek	Öğrencinin soru sorma ve gözlemlerine dayanarak mantıklı sonuçlar çıkarma becerisini geliştirmesine rehberlik etmek	Öğrenciyi akıl yürütme ve çözümlerini somut araçlarla, çizimlerle, sözlü ve yazılı olarak, ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak başkalarına sunmaya teşvik etmek	Öğrenciyi problem çözme becerilerini geliştirmede yönlendirmek ve desteklemek	Öğrencinin çözümün makullüğünü ve sonucun anlamlılığını değerlendirme becerisini geliştirmesi için rehberlik etmek	Öğrenciyi matematiksel kavramları ve notasyonları kullanması ve anlaması için rehberlik etmek	
SMÖP	Günlük hayatta kullanmak ve sürekli öğrenmek için gerekli matematiksel kavram ve becerilerin kazanılması	Problem çözme süreci ile muhakeme, iletişim ve üstbiliş becerilerin kazanılması	Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme imkânı sağlamak	Matematikte sürekli öğrenmeyi sürdürmek ve diğer derslerin öğrenimine katkı sağlamak için matematiksel kavramlar ve beceriler edinmek	Matematiğin uygulamaları yoluyla matematik içindeki ve matematik ile diğer konular arasındaki fikirler arasında bağlantı kurmak			

Tablo 4 (Devam)

Öğretim Programları	Amaçlar							
TMÖP	Doğru, doğru parçası ve ışın gibi temel geometrik kavramları açıklamak, göstermek ve çizmek	Çokgenleri isimlendirmek ve temel elemanlarını tanımak,	Uzunluk ölçme birimlerini tanımak, dönüştürmek ve çokgenlerin çevre uzunluklarını hesaplamak	Dikdörtgenin alanını santimetrekare ve metrekaresi cinsinden hesaplamak, dikdörtgenler prizmasını tanımak, temel özelliklerini belirlemek, yüzey açılımı çizmek ve yüzey alanını hesaplamak	Açı, eş açı ve yükseklik kavramlarını anlamlandırmak, Düzgün çokgenler ve iç ve dış açılarını ele almak	Paralelkenar ve üçgenin alanlarını hesaplamak	Çember kavramı ve dikdörtgenler prizmasının hacmini anlamlandırmak ve hesaplamak	Açıortay, yörünge, ters, iç ters ve dış ters açı kavramları ele alınıp bunların özellikleri incelenmek
	Dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni inceleyerek yamuk ve eşkenar dörtgene ait alan bağıntıları oluşturmak ve ilgili alan problemlerini çözmek	Çemberde merkez açı ile gördüğü yayları ilişkilendirerek çemberin ve çember parçasının uzunluğunu, daire ve daire diliminin alanını hesaplamak	Cisimlerin farklı yönlerden görünümünü çizmek	Pisagor bağıntısını anlamak ve ilgili problemleri çözmek	Öteleme ve yansıma dönüşümlerini anlamak	Çokgenlerde eşlik ve benzerlik kavramları incelenmek, eş ve benzer çokgenleri belirlemek ve inşa etmek	Dik prizma, dik silindir, dik piramit ve koniyi tanımak	

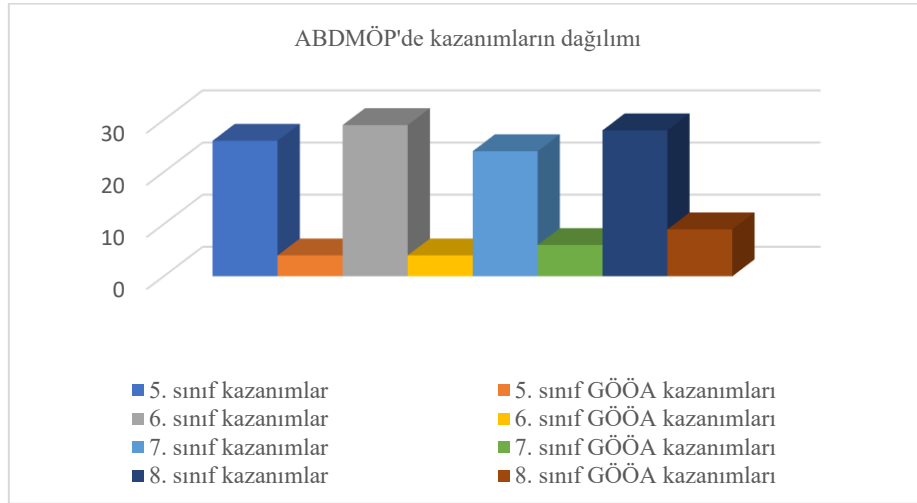
ABDMÖP'nin genel hedefleri TMÖP'de olduğu gibi, program içeriğinin bir kısaltması şeklinde verilmiştir. Programda her sınıf düzeyine göre konular sunulmuş ve kazanımlar genel bir yapıyla açıklanmıştır. Bunun yanı sıra problemleri anlamlandırma, akıl yürütme, muhakeme yapma ve eleştirme, modelleme gibi beceriler öğretim programı içerisinde her sınıf düzeyine uygun olacak şekilde 'matematiksel uygulamalar' başlığı altında genel çerçevede değinilmiştir. FMÖP'de GÖÖA'ya ait hedeflerin belirtilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, genel anlamda öğretim programlarına ait amaçlar sunulmuştur. SMÖP'de, matematiksel süreç becerilerine vurgu yaparak hedefler ve amaçlar belirlemiştir. Bu kapsamda akıl yürütme, iletişim ve ilişkilendirme becerileri öne çıkmaktadır. Aynı zamanda program, sürekli öğrenmeye, matematiğe karşı güvenin oluşmasına ve matematiğe ilginin artırılmasına önem vermektedir. TMÖP'de GÖÖA'nın tanıtımı genel hedefler ve içerikte yer almaktadır. Bu kapsamda, geometri ile ilgili aktarılması beklenen konular ve bu konulardaki kazanımlar genel bir bakış açısıyla sunulmuştur. Ancak, genel hedefler belirlenirken problem çözme, muhakeme, iletişim ve ilişkilendirme gibi süreç becerilerine özel bir vurgu yapılmamıştır.

Öğretim programlarının içerdiği amaçlar karşılaştırıldığında FMÖP ve SMÖP'de genel hedeflerin program içeriğinde bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretim programlarının (ilköğretim-ortaöğretim) amaçları genel çerçevede sunulmuştur. Ülkelerin program amaçları incelendiğinde ABDMÖP ve TMÖP'de geometri öğrenme alanına ait genel hedeflerin mevcut fakat bu durumun FMÖP ve SMÖP için geçerli olmadığı belirlenmiştir. Bu iki programda sadece öğretim programlarına ait genel hedeflerinin var olduğu görülmüştür. ABDMÖP ve TMÖP'de ilgili öğrenme alanına ait genel hedeflerin program içeriği şeklinde verildiği ve bu içerikte özellikle süreç becerilerine yapılan bir vurgunun olmadığı tespit edilmiştir. SMÖP'de ise süreç becerilerine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Özellikle bu öğretim programında anlamlı öğrenme ve matematiksel düşünmenin önemine değinilmiştir. Bununla birlikte FMÖP ve SMÖP'de matematiğe karşı olumlu duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

3.2. ABDMÖP, FMÖP, SMÖP ve TMÖP'deki kazanımların sayısal olarak karşılaştırılması

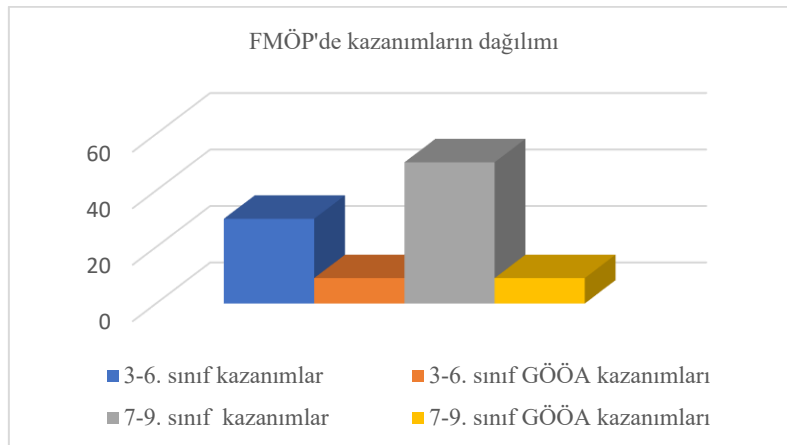
Bu bölümde ülkelerin programlarındaki ve ilgili öğrenme alanındaki kazanımların sayısal karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

ABDMÖP'de 5. sınıfta toplam 26 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan tanesi 4 GÖÖA'ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 5. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %15'i GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 6. sınıfta toplam 29 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 4 tanesi GÖÖA'ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 6. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %13'ü GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 7. sınıfta toplam 24 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 6 tanesi GÖÖA'ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 7. sınıf düzeyindeki kazanımların %25'i GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 8. sınıfta toplam 28 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 9 tanesi GÖÖA'ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 7. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %32'si GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. ABDMÖP'de toplam kazanım sayısı 107 iken GÖÖA kazanımları 23 tanedir. Yani matematik öğretim programında kazanımların yaklaşık %21'inin GÖÖA kazanımlarından oluştuğu söylenebilir. Şekil 1, ABDMÖP'de sınıflara göre GÖÖA kazanımlarının dağılımını göstermektedir.

Şekil 1*ABD Matematik Öğretim Programında Sınıflara Göre GÖÖA Kazanımlarının Dağılımı*

Şekil 1’de ABD matematik öğretim programında GÖÖA’da yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre GÖÖA’ya ait kazanımlar en çok 8. sınıfta; en az ise 5-6. sınıflarda yer verilmiş olduğu görülebilir. ABD tüm öğretim programı kazanımlarını, günlük hayatla doğrudan ilişkili olarak verdiği için GÖÖA’ya ait kazanımların da öğrencilerin bilişsel becerilerinin daha olgunlaştığı yaş düzeyi olan 8. sınıf düzeyinde ağırlıklı olarak verilmesi, kazanımların daha kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasını sağlamayı hedeflediklerini gösterebilir.

FMÖP’de 3-6. sınıflarda toplam 30 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 9 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 3-6. sınıf düzeyindeki kazanımların %30’u GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 7-9. sınıflarda toplam 50 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 9 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 7-9. sınıf düzeyindeki kazanımların %18’i GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. Finlandiya’da toplam kazanım sayısı 80 iken GÖÖA kazanımları 18 tanedir. Yani matematik öğretim programında kazanımların yaklaşık %22’sinin GÖÖA kazanımlarından oluştuğu söylenebilir. Şekil 2, FMÖP’de sınıflara göre GÖÖA kazanımlarının dağılımını göstermektedir.

Şekil 2*FMÖP’de Sınıflara Göre GÖÖA Kazanımlarının Dağılımı*

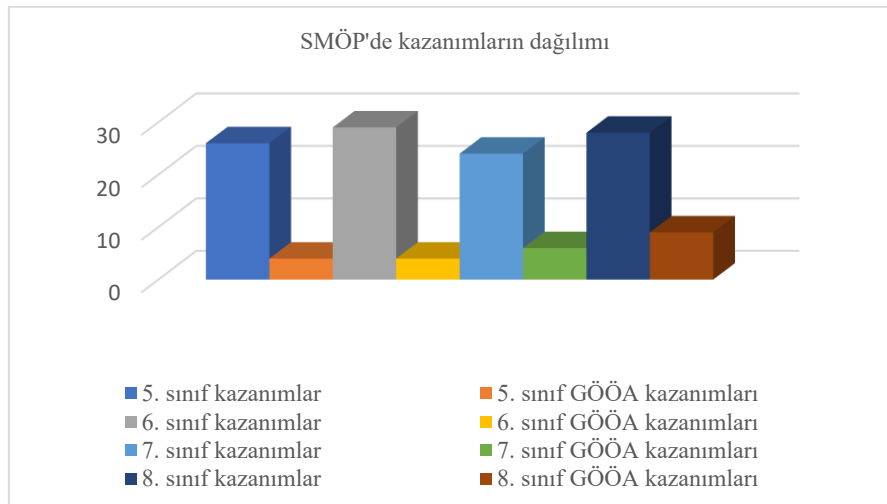
Şekil 2’de FMÖP’de GÖÖA’da yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre GÖÖA’ya ait kazanımların 3-6. sınıflar ve 7-9. sınıflar düzeyinde eşit oranda yer

verilmiş olduğu görülebilir. Finlandiya’da her sınıf düzeyine ait ayrı ayrı kazanımlar listesi olmadığı için bu öğrenme alanına ait kazanım dağılımının da eşit olması okulların kendi programlarını oluştururken her sınıf düzeyinde eşit düzeyde ağırlık verebileceği söylenebilir.

SMÖP’de 5. sınıfta toplam 67 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 25 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 5. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %37’si GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 6. sınıfta toplam 25 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 9 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 6. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %36’sı GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 7. sınıfta toplam 51 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 9 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 7. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %17’si GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 8. sınıfta toplam 36 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 9 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 7. sınıf düzeyindeki kazanımların %25’i GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. Singapur’da toplam kazanım sayısı 179 iken GÖÖA kazanımları 52 tanedir. Yani matematik öğretim programında kazanımların yaklaşık %44’ünü GÖÖA kazanımlarından oluştuğu söylenebilir. Şekil 3, SMÖP’de sınıflara göre GÖÖA kazanımlarının dağılımını göstermektedir.

Şekil 3

SMÖP’de Sınıflara Göre GÖÖA Kazanımlarının Dağılımı



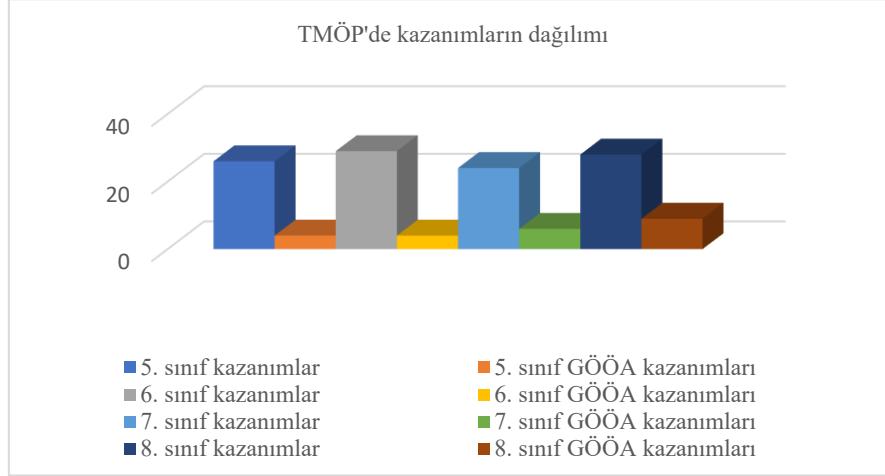
Şekil 3’te Singapur matematik öğretim programında GÖÖA’da yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre GÖÖA’ya ait kazanımlar en çok 5. sınıfta diğer sınıflarda ise eşit oranda yer verilmiş olduğu görülebilir. Bu sayısal verilerden anlaşılabacağı üzere SDMÖP GÖÖA’ya en çok 5. sınıf düzeyinde yer vermiştir. Diğer sınıf seviyelerinde ise eşit sayıda yer verdiği görülmektedir.

TMÖP’de 5. sınıfta toplam 56 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 23 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 5. sınıf düzeyindeki kazanımların %50’si GÖÖA içerisinde bulunmaktadır. 6. sınıfta toplam 59 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 19 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 6. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %32’si GÖÖA’nın içerisinde bulunmaktadır. 7. sınıfta toplam 48 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 16 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 7. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %33’ü GÖÖA’nın içerisinde bulunmaktadır. 8. sınıfta toplam 52 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan 16 tanesi GÖÖA’ya ait kazanımlardır. Matematik öğretim programında 7. sınıf düzeyindeki kazanımların yaklaşık %30’u GÖÖA’nın içerisinde bulunmaktadır. Türkiye’de toplam kazanım sayısı 215 iken GÖÖA kazanımları 74 tanedir. Yani matematik öğretim programında kazanımların yaklaşık

%34'ünün GÖÖA kazanımlarından oluştuğu söylenebilir. Şekil 4, TMÖP'de sınıflara göre GÖÖA kazanımlarının dağılımını göstermektedir.

Şekil 4

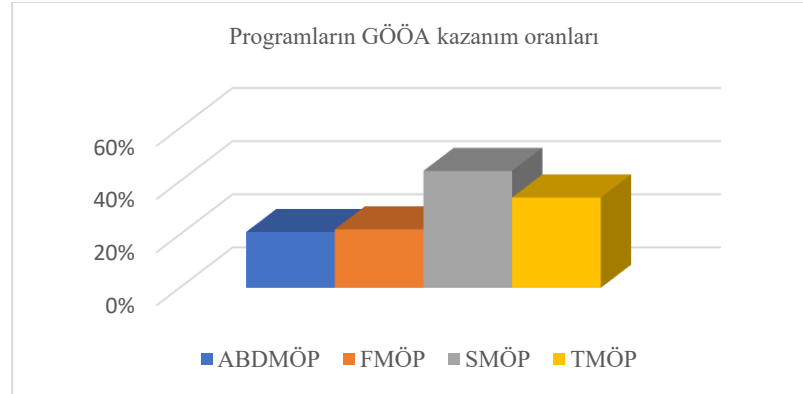
TMÖP'de Sınıflara Göre GÖÖA Kazanımlarının Dağılımı



Şekil 4'te Türkiye matematik öğretim programında GÖÖA'da yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre GÖÖA'ya ait kazanımlar en çok 5. sınıfta en az 7-8. sınıflarda yer verilmiş olduğu görülebilir. Bu sayısal verilerden anlaşılabacağı üzere Türkiye'nin GÖÖA kazanımlarına tüm sınıf düzeylerinde ağırlık verdiği, ama bu kazanımlara alt sınıflarda ağırlık verdiği görülebilir. Şekil 5, ülkelerin kendi öğretim programlarında GÖÖA'ya yer verdikleri oranları yüzdeler şeklinde göstermiştir.

Şekil 5

Ülkelerin Öğretim Programlarında GÖÖA'daki Kazanımların Oranı



Şekil 5 incelendiğinde GÖÖA'ya kendi öğretim programında hangi oranda yer verdikleri sıralandığında liste şöyle oluşacaktır: Singapur %44 ile birinci sırada, Türkiye %34 ile ikinci sırada, Finlandiya %22 ile üçüncü sırada ve ABD %21 ile son sırada yer almaktadır. Bu öğrenme alanına öğretim programında en çok yer veren ülkenin uluslararası sınavlarda genel olarak liderliği üstlenen ülke olan Singapur'un olduğu görülmektedir. Kazanım sayıları ve programdaki oranlarının karşılaştırıldığında oluşan bu liste kazanımların derinliği ve içerikle ilgili net bir bilgi vermemektedir. Kazanımlar detaylı olarak incelendiğinde ise tüm ülkelerin yaklaşık olarak GÖÖA'ya aynı derinlikte yer verdiği görülebilir.

3.3.ABDMÖP, FMÖP, SMÖP ve TMÖP’deki kazanımların konu dağılımlarının sınıf düzeyleri kapsamında karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim programlarındaki kazanımların ait oldukları konuların ülkelerdeki sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Kazanımlar “Temel Geometrik Kavramlar”, “Çokgenler”, “Çember ve Daire”, “Dönüşüm Geometrisi”, “Uzamsal Beceri”, “Geometrik Cisimler”, “Uzunluk-Alan-Hacim Ölçme”, “Ölçme Birimleri”, “Koordinat Sistemi” konu başlıklarında toplanmıştır. Her bir konu başlığında bulunan kazanım içerikleri tablolar halinde ülkelerin öğretim programlarına göre dağılımı gösterecek şekilde sunulmuştur. Kazanım içeriği olmayan ülkeler için “-” işareti kullanılırken, içeriğe sahip ülkelerin için sınıf seviyeleri verilmiştir.

İlk olarak “Temel Geometrik Kavramlar” konusundaki kazanımlar tablolastırılarak (Tablo 5) ülkelere arası karşılaştırmaya yer verilmiştir.

Tablo 5

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Temel Geometrik Kavramlar” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

Kazanım içerikleri	Öğretim programları			
	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Temel geometrik kavramları tanıma ve isimlendirme	-	3-6	-	5
Noktanın konumunu belirleme	-	-	-	5
Eş doğru parçaları çizme	-	-	-	5
Dikme çizme	-	-	5	5
Paralel doğru parçası çizme	-	-	5	5
Açıyı tanıma ve isimlendirme	-	-	-	6
Açı çeşitlerini oluşturma ve isimlendirme	-	-	5	5
Bir açıya eş bir açı çizme	-	-	-	6
Komşu, tümler, bütünler ve ters açıların özelliklerini keşfetme	7	-	7	6
Yöndeş, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini keşfetme	7	-	7	7
Açıortay çizme	-	-	-	7

TMÖP’de GÖÖA’ya ilişkin kazanımlar temel geometrik kavramlar ile başlamaktadır. Bu kazanım diğer ülke programlarında 5- 8. sınıflar düzeyinde değildir. Çokgenler konusunun temelinde yer alan temel geometrik kavramların içerisindeki; bir doğruya dışındaki bir noktadan dikme çizme ve bir doğru parçasına paralel doğru parçaları çizme kazanımları TMÖP ve SMÖP’de 5. sınıfta yer alır. Açılar konusu dar, dik ve geniş açıları çizme kazanımları ile TMÖP ve SMÖP’de 5. sınıfta başlamaktadır. Komşu açı, tümler açı gibi açı çeşitleri TMÖP’de 6. sınıfta başlayıp 7. sınıfta yöndeş, ters açı gibi çeşitlere ulaşırken SMÖP ve ABDMÖP’de bu açılar 7. sınıfta yer almaktadır. Eş açı çizme ile ilgili kazanım ve açıortay kavramı ile açılar (komşu, tümler, bütünler ve ters açı) ile ilgili kazanımlar sadece TMÖP’de yer almaktadır. TMÖP 7. sınıf kazanımlarında dik ve paralel doğrular oluşturma kazanımları SMÖP ve ABDMÖP kazanımları ile benzerlik göstermektedir. SMÖP ve TMÖP’de iki paralel ve bunları kesen bir doğru tarafından oluşturulan açılar verilmektedir. SMÖP’de TMÖP’den farklı olarak refleks (yansık-açı ölçüsü 180° ile 360° arasında olan) açı kavramı yer almaktadır.

“Çokgenler” başlığında üçgenler ve dörtgenler konuları da değerlendirmeye alınmıştır. Bu konu başlığındaki kazanım içerikleri Tablo 6’da karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 6*Ülkelerin Öğretim Programlarında “Çokgenler” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı*

		Öğretim programları			
	Kazanım içerikleri	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Çokgenler	İki boyutlu şekilleri özelliklerine göre sınıflama	5	3-6	-	-
	Çokgenleri oluşturma ve isimlendirme	-	3-6	-	5
	Düzgün çokgenlerin özelliklerini tanıma	7	7-9	8	7
	Çokgenlerin temel elemanlarını belirleme	7	-	8	7
	Pergel, cetvel, kareli kağıt ve açıölçerler kullanarak verilen verilerden basit geometrik şekillerin oluşturulması	7	-	8	5
Üçgenler	Üçgenleri sınıflandırma	-	-	6	5
	Üçgen çeşitlerinin özellikleri	6	-	6	5
	Üçgen ve dörtgenlerin iç açılarının ölçülerini belirleme	5	-	6	5
	Üçgende kenarortay, açıortay ve yüksekliği belirleme	-	-	-	8
	Üçgenin iki kenar uzunluğunun toplamı veya farkı ile üçüncü kenarının uzunluğunu ilişkilendirme	-	-	-	8
	Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açıların ölçülerini ilişkilendirme	7	-	-	8
	Yeterli sayıda elemanın ölçüleri verilen bir üçgeni çizme	7	-	-	8
	Pisagor bağıntısını oluşturma	8	7-9	8	8
	Üç kenarın uzunlukları verilen bir üçgenin dik açılı olup olmadığını belirleme	-	-	8	-
	Eşlik ve benzerlik	8	7-9	8	8
Dörtgenler	Benzerlik oranı	8	-	8	8
	Thales teoremini anlama	-	7-9	-	-
	Dikdörtgen ve kare çizimi	-	3-6	5	5
	Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirleme ve çizme	5	3-6	-	5

Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özellikleri köşegenleri iç dış açıları ve bazı özel dörtgenler ve bunların açı özellikleri kazanımları TMÖP ve ABDMÖP’de 7. sınıf, SMÖP’de 8. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Çokgenlerin iç ve dış açı ölçüleri ve bu açı ölçülerinin toplamı ile ilgili kazanım TMÖP ve SMÖP’de ortaktır. Ancak düzgün çokgenlerin kenar ve açı özellikleri kazanımı tüm ülkelerde ortaktır. TMÖP çokgenlerin kenar, açı ve köşegen özellikleri kazanımlarda belirtirken SMÖP, FMÖP ve ABDMÖP’de TMÖP, çokgenlerin kenar, açı ve köşegen özelliklerini kazanımlarda açıkça belirtirken, SMÖP, FMÖP ve ABDMÖP’de bu özellikler sadece anlama düzeyinde ele alınmıştır. Ancak, bu özelliklerin ayrıntıları kazanımlarda belirtilmemiştir.

TMÖP’de yer alan üçgende yardımcı elemanları inşa etme ile ilgili kazanım diğer ülkelerin matematik öğretim programlarında yer almamaktadır. Üçgen çizimi için asgari şartları inceleyen kazanımı TMÖP ve SMÖP’de 8. sınıfta yer alırken ABDMÖP’de 7. sınıfta “yapı çizme” olarak yer alır. Üçgenler ve üçgenleri sınıflama kazanımları TMÖP’de 5. sınıfta SMÖP ve ABDMÖP’de 6. sınıfta başlamaktadır. FMÖP’de ise üçgenler kazanımı olarak 3-6. sınıf düzeylerinde ele alınmaktadır. Dik üçgenler, Pisagor bağıntısı, üçgenlerde eşlik ve benzerlik konuları benzer şekilde tüm ülkelerde 8. sınıf kazanımları arasında yer almaktadır. Üçgen konularından olan Pisagor bağıntısı oluşturma ve eşlik benzerlik konuları TMÖP, SMÖP ve ABDMÖP’de 8. sınıfta yer alır. FMÖP’de ise 7-9. Sınıflar

düzeyinde yer alır. Pisagor bağıntısı ABDMÖP, FMÖP, SMÖP, TMÖP’de yer almaktadır. SMÖP’de üç kenar uzunluğu verilen üçgenin dik olup olmadığını belirleme ve ABDMÖP’de Pisagor Teoremi’nin ters ispatını açıklama kazanımları arasında yer almaktadır. TMÖP’de üçgenlerde eşlik ve benzerlik konusunda eş ve benzer şekillerde ilişki kurma ve benzer çokgenler ile ilgili kazanımlar yer alırken SMÖP’de “Eşlik ve benzerlik içeren basit problemleri çözme” kazanımı yer almaktadır. ABDMÖP’de ise “İki boyutlu cisimlerin arasındaki eşlik ve benzerliği bulur.” kazanımı bulunmaktadır. Bu ülkelerin öğretim programında bu konu 8. sınıf düzeyinde ele alınmaktadır. FMÖP ise bu konuyu “Benzerlik ve uyum kavramlarına ilişkin uygulamalar yapar.” şeklinde 7-9. sınıf düzeylerinde ele almıştır. TMÖP’de ise bu konuya ait kazanımlar 8. sınıfta yer almaktadır. ABDMÖP’de “Fiziksel modeller, asetatlar veya geometri yazılımı kullanarak uyumu ve benzerliği anlama” şeklindeki kazanım ile benzerlik farklı bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Kazanımda bu açıkça ifade edilmemektedir. SMÖP’de ise eş olan veya benzer olan çokgenler üzerinde problem çözme kazanımı mevcuttur. FMÖP’de de bu kazanım 7-9. sınıflar arasında “Benzerlik ve uyum kavramlarına ilişkin uygulamalar yapar.” olarak yerleştirilmiş, detayları belirtilmemiştir.

Özel dörtgenleri (kare, dikdörtgen, paralelkenar, yamuk) tanıma ve açı özelliklerini belirleme kazanımları benzer bir şekilde bu ülkelerde 7. sınıf düzeyindedir. TMÖP, FMÖP ve SMÖP’de özel dörtgenlerin özellikleri ile ilgili kazanımlar ortak olarak bulunmaktadır. SMÖP’de aynı zamanda özel dörtgenlerin cetvel, iletki ve gönye kullanarak inşa etme bir kazanım olarak ele alınmıştır. TMÖP’de ise üçgen ve özel dörtgenleri çizme olarak ifade edilen kazanımda özellikle araç kullanımına değinilmemektedir. Fakat kazanımın açıklamasında çizim araçlarının kullanımı önerilmektedir. TMÖP’de yer alan özel dörtgenlerin temel elemanları arasındaki ilişkileri belirleme kazanımı SMÖP’de bu geometrik şekillerin bilinmeyen açıları bulma şeklinde yer almaktadır. “Çember ve Daire” konusundaki kazanım içeriklerinin karşılaştırılması Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Çember ve Daire” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

Kazanım içerikleri	Öğretim programları			
	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Çember ve temel elemanlarını tanıma	-	-	-	6
Pi sayısını çemberin uzunluğunun çapına bölümü ile elde edildiğini keşfetme	-	-	-	6
Çemberin uzunluğunu bulmaya yönelik problemleri çözme	-	7-9	-	6
Çemberde merkez açıları, gördüğü yayları ve açı ölçüleri arasındaki ilişkileri belirleme	-	7-9	-	7
Çemberin ve çember parçasının uzunluğunu hesaplama	-	7-9	-	7
Dairenin ve daire diliminin alanını hesaplama	7	7-9	-	7

Çember ve daireyi tanıma kazanımları bu ülkeler arasında yalnızca TMÖP’de mevcuttur. Çemberin çevre uzunluğu ve alanı ABDMÖP ve TMÖP’de 7. sınıf kazanımları arasındadır. FMÖP’de de yer alan bu konu 7-9. sınıflar düzeyindedir. Daire dilimin alanı kazanımı yalnızca TMÖP’de mevcuttur. ABDMÖP dairenin alanı kazanımına 7. sınıfta yer verirken yay ölçümü ya da daire dilimine yönelik kazanım içeriği mevcut değildir. Çemberin ve çember parçasının uzunluğu ile dairenin ve daire diliminin alanının tahmin etme kazanımları sadece TMÖP’de bulunmaktadır. TMÖP çember ve daire konularında daha ayrıntılıdır. Yalnızca ABDMÖP’de çemberin çevresi ve dairenin alanı problem çözme ile ilişkilendirilmiştir. “Dönüşüm Geometrisi” konusundaki kazanım içeriklerinin ülkelerin öğretim programlarına göre karşılaştırılması Tablo 8’de bulunmaktadır.

Tablo 8

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Dönüşüm Geometrisi” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

Kazanım içerikleri	Öğretim programları			
	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Öteleme	8	-	-	8
Yansıma	8	3-6	-	8

“Simetri” konu başlığında öteleme dönüşümü ABDMÖP ve TMÖP’de 8. sınıf düzeyinde yer alırken diğer öğretim programlarında yer almadığı belirlenmiştir. Yansıma dönüşümü ise ADMÖP, FMÖP ve TMÖP’de kazanımların içeriğinde yer almaktadır. ADMÖP ve TMÖP’de 8. sınıf düzeyinde ele alınan bu dönüşüm FMÖP’de 3-6. sınıf seviyesinde öğretilmektedir. SMÖP’de ise dönüşüm geometrisi içinde yer alan konuların ortaokul düzeyinde bulunmadığı tespit edilmiştir. “Uzamsal Beceri” konusundaki kazanım içeriklerinin ülkelerin öğretim programlarına göre karşılaştırılması Tablo 9’da bulunmaktadır.

Tablo 9

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Uzamsal Beceri” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

Kazanım içerikleri	Öğretim programları			
	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Üç boyutlu cisimlerin farklı yönlerden iki boyutlu görünümlerini çizme	-	-	-	7
Farklı yönlerden görünümlerine ilişkin çizimleri verilen yapıları oluşturma	-	-	-	7

“Uzamsal Beceriler” konusuna dâhil olabilecek içerik sadece TMÖP’de 7. sınıf düzeyinde mevcuttur. “Geometrik Cisimler” konusundaki kazanım içeriklerinin ülkelerin öğretim programlarına göre karşılaştırılması Tablo 10’da bulunmaktadır.

Tablo 10

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Geometrik Cisimler” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

Kazanım içerikleri	Öğretim programları			
	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Dik prizmalar	7	3-6	-	8
Dikdörtgenler prizmasını tanıma ve çizme	6	3-6	-	5
Piramit	7	3-6	8	8
Silindiri tanıma ve çizme	8	3-6	-	8
Koni tanıma ve çizme	8	3-6	8	8
Küp	-	5	-	7
Küboitleri tanıma ve çizme	7	-	5	-
Kompozit katılar	-	-	7	-

Prizmaların tanıma konusu TMÖP’de 5. sınıfta başlarken ABDMÖP’de 7. sınıfta başlamaktadır. SMÖP’de ise prizmaları tanıma konusu ilkökulda olduğu için ortaokulda 7. sınıf düzeyinde prizmaların yüzey alanını hesaplama kazanımı mevcuttur. Bu kazanım ABDMÖP’de de 7. sınıfta yer alırken TMÖP’de 5. sınıf içerisinde yer almaktadır. FMÖP, prizmalar konusunu tamamen 3-6. sınıflar düzeyinde ele

almıştır. Prizmalar, silindir, koni vb. üç boyutlu geometrik cisimleri içeren kazanımlar FMÖP’de “Üç boyutlu şekiller incelenir.” kazanımı ile 7-9. sınıflar arasında ele alınmaktadır. Prizmalar, silindir, koni, küre ve piramit gibi geometrik cisimlerle ilgili kazanımlar benzer şekilde bu ülkelerde 7 ve 8. sınıf kazanımları arasında yer almaktadır. Dik dairesel silindir ABDMÖP ve TMÖP’de 8. sınıf; SMÖP’de 7. sınıf seviyesinde ele alınmaktadır. TMÖP’de formüllere ek olarak problem çözme ve tahmin kazanımları da yer almaktadır. FMÖP’de ise üç boyutlu geometrik cisimlerin tamamı 3-6. Sınıflar seviyesinde tanıtılmaktadır. TMÖP prizmaların açınımı, yüzey alanı ve hacimleri kazanımlarına 8. sınıf kazanımlarında; ABCMÖP ve SMÖP, 7. sınıf düzeyinde yer vermektedir. SMÖP bu ülkelerden farklı olarak kompozit katıların hacmini ve yüzey alanını içeren problemleri 7. sınıf kazanımları arasında ele almaktadır. Üç boyutlu cisimlerin açılımlarını belirleme bu dört ülkede de kazanım olarak bulunmaktadır.

“Uzunluk-Alan-Hacim Ölçme” konusundaki kazanım içeriklerinin ülkelerin öğretim programlarına göre karşılaştırılması Tablo 11’de bulunmaktadır.

Tablo 11

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Uzunluk-Alan-Hacim Ölçme” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

		Öğretim programları			
	Kazanım içerikleri	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Uzunluk ve Alan Ölçme	Üçgen ve dörtgenlerin çevre uzunluklarını hesaplama	7	-	5	5
	Dikdörtgen ve karenin alan/çevre hesabının yapılması ve kenar uzunluğu ile alan/çevre arasındaki ilişkiyi fark etme	7	-	5	5
	Dikdörtgenin alanını hesaplama	6	3-6	5	5
	Belirlenen bir alanı santimetrekare ve metrekare birimleriyle tahmin etme	-	3-6	-	5
	Verilen bir alana sahip farklı dikdörtgenler oluşturma	5	-	5	5
	Üçgenin alan bağıntısını oluşturup kullanma	6	7-9	6	6
	Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturup kullanma	6	7-9	7	6
	Alan ile ilgili problemleri çözme	-	-	5	6
	Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturma	7	7-9	7	7
Hacim Ölçme	Dik dairesel silindirin yüzey alanı bağıntısını oluşturma	8	7-9	7	8
	Piramit, koni, kürenin yüzey alanı	8	7-9	8	-
	Dikdörtgenler prizmasının hacmini hesaplama	-	-	7	6
	Dikdörtgenler prizmasının hacim bağıntısı ile ilgili problemleri çözme	7	3-6	8	8
	Dikdörtgenler prizmasının hacmini tahmin etme	7	-	-	6
	Verilen bir hacim ölçüsüne sahip farklı dikdörtgenler prizmalarını birim küplerle oluşturur, hacmin taban alanı ile yüksekliğin çarpımı olduğunu gerekçesiyle açıklama	-	-	6	6
	Dik dairesel silindirin hacim bağıntısını oluşturma	8	7-9	7	8
	Piramit, koni, kürenin hacmi	8	7-9	8	-

Dikdörtgen ve karenin çevre uzunluğunu ve alanını hesaplama TMÖP ve SMÖP’de 5. sınıf düzeyinde ele alınmaktadır. Üçgenlerin çevre uzunluğunu hesaplama ise yalnızca TMÖP’te 5. sınıf düzeyindedir. Alan kazanımları içerisinde bulunan tahmin etme yalnızca TMÖP ve FMÖP kazanımları arasında yer almaktadır. Verilen bir alana sahip farklı dikdörtgenler oluşturma kazanımı TMÖP, SMÖP ve ABDMÖP’te 5. sınıf seviyesindedir. Üçgenin alan bağıntısını oluşturma kazanımı hepsinde 6. sınıfta

yer alırken paralelkenarın alan bağıntısını oluşturma kazanımı ülkelere göre 6. ya da 7. sınıf olmak üzere değişen sınıf düzeylerinde yer almaktadır. FMÖP’de ise alan kazanımları genel olarak 3-6. sınıflar düzeyindedir. TMÖP, FMÖP ve SMÖP’de üçgenin alanı ile ilgili kazanımlar ortakdır. TMÖP’de dikdörtgen, kare ve paralelkenarın alanları ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. ABDMÖP’de ise alan ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır. Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntıları TMÖP, SMÖP ve ABDMÖP’de 7. sınıfta yer almaktadır. Alan hesaplamalarında üçgen ve paralelkenarın alanı 6. sınıf düzeyinde (ABDMÖP ve TMÖP’de), SMÖP’de ise üçgen 6., paralelkenar ve yamuk 7. sınıfta yer alır. FMÖP’de ise tüm alan hesaplama kazanımları 7-9. sınıflarda ele alındığı görülmektedir. Düzlem şekillerin alanlarını içeren kazanımlar TMÖP ve SMÖP’de bazı farklılıklar dışında ortakdır. SMÖP’de “paralelkenar ve yamuğun alanı” mevcutken TMÖP’de buna ek olarak yamuğun alanı kazanımı da bulunmaktadır. TMÖP’de özel dörtgenlerin alanlarını bulmada tahmin stratejilerinin işe koşulmasını içeren kazanım mevcuttur. Bu durum diğer programlar için geçerli değildir. Prizmaların alan ve hacim kazanımları bütün ülkelerde mevcuttur. Öğretim programlarında ABDMÖP hariç kenar uzunluklarının tam sayı olması tercih edilmektedir. ABDMÖP’de ise kenar uzunluklarının kesirler ile temsil edildiği durumlara yer verilen ayrı kazanım bulunmaktadır. ABDMÖP’de ölçme öğrenme alanı yalnızca 5. sınıfta bulunmaktadır. Ölçme kazanımları diğer sınıf seviyelerinde geometri öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır. FMÖP çevre konusunu “farklı şekillerdeki şekillerin çevrelerini ve yüzey alanlarını hesaplama” olarak ele alırken; TMÖP çokgenler, çember ve dairenin çevre ve alanları, SMÖP dikdörtgen, kare, üçgen, çeyrek daire ve yarım daireden oluşan şekillerin alan ve çevreleri, ABDMÖP üçgen, dörtgen ve çokgenlerin alanları ile ilgili kazanımlarına yer vermektedir. Prizmalarda hacim konusu ise TMÖP’de 6., SMÖP ve ABDMÖP’de 7. sınıf düzeyinde yer almaktadır. “Ölçme Birimleri” konusundaki kazanım içeriklerinin ülkelerin öğretim programlarına göre karşılaştırılması Tablo 12’de bulunmaktadır.

Tablo 12

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Ölçme Birimleri” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

Kazanım içerikleri	Öğretim programları			
	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Uzunluk ölçme birimleri	5	3-6	5	5
Zaman ölçme birimleri	-	-	5	5
Sıvı ölçme birimleri	-	-	-	6
Alan ölçme birimleri	-	7-9	5	6
Arazi ölçme birimleri	-	-	-	6
Haritalarda ölçek kullanımı	-	3-6	-	-
Hacim ölçme birimleri	-	7-9	5	6
Sıvı ölçme birimleri ile hacim ölçme birimlerini ilişkilendirme	-	-	6	6

Hacim ölçme birimlerini ve sıvı ölçme birimlerini tanıma ve bunları birbirlerine dönüştürme kazanımları TMÖP’de 6. sınıfta yer alırken SMÖP’de sadece hacim ölçme birimlerini tanıma kazanımı mevcuttur o kazanım da 5. Sınıfta yer almaktadır. Uzunluk ölçü birimleri TMÖP, SMÖP ve ABDMÖP’de 5. sınıf düzeyinde ele alınmaktadır. FMÖP ise ölçü birimleri uzunluk, alan, hacim, arazi vb. şeklinde bölmeden bir bütün olarak ele alarak hem 3-6. sınıflar hem de 7-9. sınıflar düzeyinde ele almıştır. Zaman ölçü birimleri SMÖP ve TMÖP’de benzer bir şekilde 5. sınıf kazanımları arasındadır. Diğer ülkelerde bu kazanım yoktur.

Ülkelerin uzunluk ölçme birimlerinin öğretilmesine yönelik kazanımlara programlarında yer verildiği görülmektedir. Ancak SMÖP’de milimetre ile ilgili kazanım bulunmamaktadır. Birim küplerle

hacim ölçme ve litre-mililitre dönüşümleri bu dört ülkenin kazanımlarında ortaktır. SMÖP’de alan ölçme birimlerinden cm^2 ve m^2 ölçüm birimleri yer alırken bunlar arasında dönüşüm yapma kazanımlar arasında bulunmamaktadır. TMÖP’de bu dönüşümler mevcuttur. Ancak zaman ölçme birimleri ise yalnızca SMÖP ve TMÖP kazanımlarında yer alır. FMÖP ve ABDMÖP’de bu kazanım ortaokul programında yer almamaktadır. “Koordinat Sistemi” konusundaki kazanım içeriklerinin ülkelerin öğretim programlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Ülkelerin Öğretim Programlarında “Koordinat Sistemi” Konusundaki Kazanım İçeriklerinin Dağılımı

Kazanım içerikleri	Öğretim programları			
	ABDMÖP	FMÖP	SMÖP	TMÖP
Koordinat sistemini tanıma	-	3-6	-	-
Koordinat düzleminde yer alan sıralı ikililerle gerçek dünya odaklı matematiksel problemleri çözme	5	-	-	-

Koordinat düzleminde yer alan sıralı ikililerle gerçek dünya odaklı matematiksel problemleri çözme kazanımı yalnızca ABDMÖP’de 5. sınıf seviyesinde bulunmaktadır. FMÖP’de ise koordinat sistemini tanımaya yönelik kazanımlar 3-6. sınıf düzeyinde mevcuttur. Türkiye’de koordinat sistemi konusu doğrusal denklemler başlığı altında cebir alt öğrenme alanında verilmektedir.

Genel olarak karşılaştırma yapıldığında; TMÖP’nin GÖÖA içeriği en yoğun ve kazanım sayısı olarak en fazla olma özelliğine sahiptir. ABDMÖP az sayıda kazanım ele alarak içeriklerini derinleştirmiş ve bu kazanımları günlük hayatla doğrudan ilişkili olacak şekilde vermiştir. Kazanımları da karşılaştırılan diğer ülkelerin kazanımlarında mevcut değildir. ABDMÖP’de diğerlerinden farklı olarak koordinat sistemi geometri öğrenme alanında ele alınmaktadır. Öğretim programlarında geometrik cisimlerden prizmalar, silindir, koni ve piramit ortak kazanımdır. Ancak bu geometrik cisimlerden bazılarının (piramit, koni, küre) alan ve hacimlerini hesaplama kazanımı ABDMÖP, FMÖP, SMÖP’de mevcutken TMÖP’de yoktur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde öğretim programlarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar her bir alt problem boyutunda ele alınmıştır.

Birinci alt problemde; ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye ortaokul düzeyi GÖÖA genel hedeflerinin TMÖP ve ABDMÖP ortaokul düzeyi GÖÖA’ya ait genel hedefleri olduğu, Singapur ve Finlandiya’nın öğretim programında ise sadece genel hedeflerinin olduğu görülmüştür. Türkiye ve ABD kazanımları her sınıf düzeyi için ayrı ayrı verdiği gibi hedefleri de her öğrenme alanı için ayrı ayrı vermiştir. Singapur ve Finlandiya ise genel çerçevede program kullanarak kazanım içeriklerini belirli kişilerin/kurumların düzenlendiğini belirtmiştir. Bu nedenle her öğrenme alanına ait detaylı bir hedef bulunmamaktadır. Bu bulgu Türkiye ve ABD’nin öğretim programlarının daha ayrıntılı olduğunu gösterirken Finlandiya ve Singapur ülkelerinin öğretim programlarının daha yüzeysel olduğu sonucunu öne çıkarır. Özellikle Finlandiya ve Singapur ülkelerinin uluslararası sınavlarda lider durumunda oldukları göz önüne alınırsa, ayrıntılı planların öğrenci ve öğretmeni sınırladığı, öğrencilerin düşünme süreçlerindeki genişlemeyi engellediği bu nedenle öğrencilerin başarı sıralamasında alt sıralarda yer aldığı söylenebilir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda (Çiçek vd., 2021; Özkan, 2006) bu durumla ilgili sınırlılıkların mevcut olduğu vurgu yapılmaktadır.

İncelenen ülkelerde GÖÖA içeriklerinin genel olarak benzer olduğu tespit edilmiştir. Ülkelerin GÖÖA’ında geometrinin yapısı gereği kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirmesine yönelik vurgular olmakla birlikte bu durumu kazanımlarda ifade edildiği durumların bulunduğu ülke ABD’dir.

Nitekim ilk ve ortaokul kademeleri yaşamın başları olup temellerini oluşturmaktadır (MEB, 2018). Bu süreçte öğrenciler matematiği-geometriyi anlamlandırarak ve teknolojiyi kullanarak günlük yaşamla uyumlu olacak şekilde öğrenmeli, bilgilerini bir önceki bilgilerinin üzerine inşa ederek konu kapsamını genişletecek biçimde kavrayabilmelidir. Geometri, matematikle ortak bir dildir. GÖÖA'nın matematik öğretim programlarında ele alınırken matematiksel durumların analiz edilebilmesine, günlük yaşamla ilişkilendirilebilmesine, uzamsal ilişkilerin açıklanabilmesine ve geometrik ilişkiler ile ilgili matematiksel argümanlar geliştirilmesine dikkat edilmelidir (NCTM, 2000). Bu nedenle GÖÖA kazanımlarının daha iyi bir günlük yaşam ilişkilendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim programların yeniden şekillendirilmesi sürecinde bu durumun göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Bu durum, NCTM'in (2000) geometrik düşüncelerin gerçek yaşamla ilişkili olması ve geometrinin yaşamın tamamında yer alması, geometriyi matematik başta olmak üzere farklı disiplinlerle ilişkilendirmeyi ve bu disiplinler arasında bağlantılar kurmayı gerektirmesi ifadeleri ile desteklenmektedir. Ancak Türkiye matematik öğretim programında gerçek yaşamı kapsayacak örnekler içeren dinamik geometri yazılımlarının uygulamaya yönelik etkinlikleri kazanım açıklamalarında yer almakta; ayrıca kazanım olarak rastlanmamaktadır. Özmantar vd. (2021) de dinamik geometri yazılımlarına matematik öğretim programlarında yer verilmesi, geometrinin gerçek yaşamdaki ilişkilerin kavranmasına ve geometrik düşüncenin keşfedilerek anlamlandırılması açısından önemli bir etken olduğunu ifade ederek bu ilişkinin net bir çerçeve ile öğretim programlarında kazanımlar temelinde bulunması gerekliliğini destekleyen bir sonuca ulaşmışlardır. Singapur'un da öğretim programında dinamik geometri yazılımları ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına yer vererek programın teknolojik boyutunu desteklediği bu sayede gerçek yaşam ilişkilerini içerek sınavlarda başarı gösterdiği görülmektedir. Teknolojinin eğitimde ve başarının artırılmasında pozitif rol oynadığı birçok araştırmacı tarafından savunulmaktadır (Jonassen & Reeves, 1996; Means, 1994).

İkinci alt problemin sonuçlarında ülkelerin GÖÖA'ya kendi öğretim programında hangi oranda yer verdikleri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda Singapur %44, Türkiye %34, Finlandiya %22 ve ABD %21 oranında bu öğrenme alanına yer verdiği tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanına öğretim programında en çok yer veren ülkenin uluslararası sınavlarda genel olarak liderliği üstlenen ülke olan Singapur'un olduğu görülmektedir. Kazanım sayıları ve programdaki oranlarının karşılaştırıldığında oluşan bu liste kazanımların derinliği ve içerikle ilgili net bir bilgi vermemektedir. Bu nedenle kazanımlar detaylı olarak incelenerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Kazanımlar detaylı olarak incelendiğinde ise tüm ülkelerin yaklaşık olarak GÖÖA'ya aynı derinlikte yer verdiği görülebilir. Özellikle ABDMÖP'de kazanımların gerçek hayatla ilişkisi devamlı olarak vurgulanmış ve böylece kazanımların içeriği derinleştirilmiştir. Kazanım sayısı açısından TMÖP ilk sırada bulunmaktadır. Benzer şekilde Çoban (2011), Duygu (2013), Kaytan (2007), Karakaya (2021) ve Bal İncebacak (2022) ülkemiz öğretim programının karşılaştırılmasının yapıldığı çalışmalarda bu durumun ortaya çıktığı belirtmişlerdir. ABDMÖP ise en az sayıda kazanıma sahip olmasına rağmen bu kazanımların içeriklerini derinleştirmiş ve bu kazanımları günlük hayatla doğrudan ilişkili olacak şekilde vermiştir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası uygulamalarda özellikle günlük yaşam ilişkisi bulunan senaryolar içeren soruların bulunması nedeniyle ülke sıralamalarının etkilenmesi durumunun ortaya çıkması olası bir durumdur. Bu nedenle bu sınavlarda başarı sıralamaları göz önünde bulundurularak seçilen ülkelerin GÖÖA kazanımlarındaki günlük yaşam vurgusunun oldukça net ve derinlemesine ele alınması ülkemizdeki programın içeriğindeki bir farklılık olarak görülmektedir. Benzer şekilde bir çalışmada Türkiye'deki öğrencilerin düşük performansı, öğretim programında matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin sınırlı olduğunu, bu ilişkinin öğretim sürecine yeterince entegre edilemediğini ve genellikle yüzeysel uygulamalarla ele alındığını ortaya koymaktadır (Özmantar vd., 2021).

Üçüncü alt problem sonuçlarında; genel olarak GÖÖA boyutunda incelenen ülkelerin sınıf sıralamalarının ve dağılımlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yalnızca bazı temel konular

TMÖP’de ilkokulda verilmesine rağmen ortaokulda da kazanımlar arasında yerini almıştır. Ancak bu durum diğer ülke programlarında bu şekilde olmadığı için ortaokul kazanımlarında bazı temel kavramlar yer almamaktadır. Kazanımlar sarmal yapıda olduğu için sınıf düzeyleri ilerledikçe kazanım çevresi de kapsayan biçimde ilerlemiştir. Benzer şekilde Karakaya (2021) çalışmasında Türkiye ve Singapur içeriklerinin benzer olduğu ancak Türkiye’de kavramların tarifi yapıldığı, Singapur’da ise kazanımların içeriklerinde kavramlar arası ilişkilerin vurgulandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç kapsamında Türkiye 5-8. sınıflar GÖÖA’ya ilişkin geometrik kavramlar arası ve sınıf düzeyleri arasındaki geçişlerin daha az olduğu belirtilebilir (Karakaya, 2021).

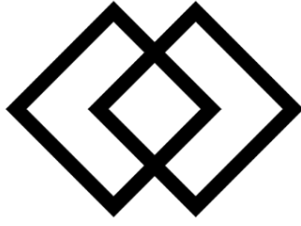
Öneriler

- Türkiye matematik öğretim programında kazanımların açıklamalarında günlük yaşamla ilişkilendirme, teknolojiyi kullanma ve dinamik geometri yazılımlarının kullanımına yer verilmektedir. Ancak bu durum sadece açıklama kısmında yer aldığı için etkili bir şekilde öğretim içerisinde yer almamaktadır. Bu kullanımları artırmak için açıklamalar kazanım içerisine yerleştirilebilirse kullanımlar doğrudan verileceği için tüm öğrenciler bu kazanımlara ulaşmış olacaktır.
- Bu araştırma ortaokul GÖÖA kazanımlarıyla sınırlı tutulmuştur. Geometri temeli ilkokulda atıldığı için ortaokul öncesi dönemdeki geometri kazanımları incelenerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sadece ABD, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’nin öğretim programlarını kapsamıştır. Farklı ülkelerde yüksek başarı gösteren öğrencilerin GÖÖA ile ilgili programlarıyla karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu ülkelerin ya da farklı ülkelere öğretmenler ile çalışma yürütülerek öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin de görüşü alınarak öğretim programları karşılaştırılabilir.
- İncelenen kazanımları kapsayan konular ülkelerin kendi ders kitaplarında örnekleri ile mevcuttur. Bu kazanımların ders kitaplarında nasıl yer aldığı ve ders kitaplarının içeriğinin zenginliği karşılaştırılabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalar, yeni uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı ile bu çalışmada incelenen uluslararası başarılı programlar arasında karşılaştırmalı bir analize odaklanmalıdır. Bu tür bir araştırma, Türkiye’deki son reformların geometri ve ölçme öğretimi alanındaki küresel eğitim eğilimleriyle nasıl örtüştüğüne dair değerli bilgiler sunacaktır. Ancak bu tür karşılaştırmalar yapılırken 2018 müfredatından elde edilen bulguların temel alınması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, Türkiye’nin önceki öğretim programının sınırlılıklarını, güçlü yönlerini ve yapısal örüntülerini tespit etmiştir. Bu bulgular, 2024 öğretim programının ilerlemesinin değerlendirilebileceği kritik bir ölçüt sağlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye’nin gelişen matematik müfredatını analiz etmeye ve iyileştirmeye yönelik gelecekteki çabaları destekleyecek temel bir referans niteliğindedir. Burada sunulan karşılaştırmalar ve içgörüler yalnızca 2024 reformlarının değerlendirilmesine rehberlik etmekle kalmamalı, aynı zamanda hem ulusal ihtiyaçlara hem de uluslararası standartlara yanıt veren uzun vadeli müfredat geliştirme çabalarına da katkıda bulunmalıdır.

5. Kaynakça

- Abid, A. A. O. (2017). *İlköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Libya* (Tez No. 507163) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakioğlu, A., Keser, S., & Doğan, B. (2017). Küreselleşme bağlamında eğitimde karşılaştırma, amaç ve metot. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim politikaları, göstergeler, bağlamlar* içinde (ss. 11-44). Eğitim.
- Bal İncebacak, B. (2022). Türkiye ve Singapur ilköğretim matematik eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1403-1425. <https://doi.org/10.24315/tred.984222>
- Böke, C. H. (2002). *Türkiye ile İngiltere'deki ilköğretim matematik programlarını karşılaştırılması* (Tez No. 113455) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Common Core State Standards Initiative (2015a). *Standards in your state*. <https://www.corestandards.org/standards-in-your-state/> adresinden 9 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.
- Common Core State Standards Initiative (2015b). *Key shifts in mathematics*. [Common Core State Standards Initiative – Preparing America's Students for College & Career](https://www.corestandards.org/standards-in-your-state/) adresinden 9 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.
- Çiçek, Y., Kuzu, O., & Çalışkan, N. (2021). Türkiye ve Almanya matematik dersi öğretim programlarının geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 225-260. https://doi.org/10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud_v13i1008
- Çoban, A. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri ilköğretim matematik programı, İngiltere ilköğretim matematik programı, Türkiye ilköğretim matematik programı, karşılaştırmalı eğitim araştırması* (Tez No. 302987) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çoban, A., & Aşçı, M. (2022). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının içeriklerinin karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.489571>
- Duygu, N. (2013). *İlköğretim matematik öğretim programlarının incelenmesi: Uluslararası bir karşılaştırma* (Tez No. 351003) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 584838) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Finnish National Agency for Education. (2020). *Finnish education system Finland*. <https://www.oph.fi/en/education-system> adresinden 2 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.
- Galo, E. (2008). *Türkiye ve Kosova ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 226384) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Jonassen, D., & Reeves, T. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 693-719). Macmillan.
- Karakaya, A. (2021). *Türkiye, Kanada ve Singapur matematik öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanının karşılaştırılması* (Tez No. 686047) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 187728) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konukoğlu, L., Ağaç, G., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkokul matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99.
- Means, B. (1994). Using technology to advance educational goals. In B. Means (Ed.), *Technology and education reform: The reality behind the promise* (pp. 1-22). Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2018). *İlköğretim Matematik Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*.
- Ministry of Education, Singapore. (2018). *Mathematics syllabus primary one to six*. <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/2021-primary-mathematics-syllabus-p1-to-p6.pdf> 9 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.
- Ministry of Education, Singapore. (2019). *Education system*. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system> adresinden 9 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.
- National Council of Mathematics Teachers (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/> adresinden 2 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.
- Özkan, E. A. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur matematik öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Tez No. 174957) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özmantar, M. F., Ağaç, G., Yılmaz Aslan, B., & Özbey, N. (2021). Cumhuriyet dönemi ortaokul matematik öğretim programlarına genel bir bakış. M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir-Kayıran, & M. Özyurt (Ed.), *Ortaokul Matematik Öğretim Programları: Tarihsel bir inceleme* içinde (ss. 29-75). Pegem Akademi.
- PISA 2018 Türkiye Ön Raporu (2018). https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf adresinden 5 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tezcan, S. (2016). *Cebir öğrenme alanı bağlamında Türkiye, Singapur ve ABD (Wisconsin Eyaleti) 5-8. Sınıflar matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 441080) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu (2019). https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden 5 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (6. baskı). Alkım.



TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ON PINTEREST AND USE OF PINTEREST IN EDUCATION

Servet ATİK* -Fatih KAYA** -İbrahim Halil DOĞAN***

Abstract

This study aims to examine prospective teachers' views on Pinterest and the use of Pinterest in education. To this end, a qualitative method was followed and a phenomenological model was used. The participants in the study were 27 female and four male prospective teachers studying at the Faculty of Education at İnönü University, and the participants were determined using purposive sampling. Data were collected during the fall semester of the 2024-2025 academic year. In this context, after explaining the content and process of this research to the teacher candidates using Pinterest, the researchers conducted face-to-face interviews with those who volunteered to participate in the research process, lasting between 7 and 15 minutes. The data obtained from the participants were analyzed using content analysis. However, descriptive analyses were also used from time to time. During the analysis process, the transcripts of this study were transferred to the MAXQDA 2020 program. Then, the researchers independently and jointly created codes, sub-themes, and themes from each of the participants' statements. As a result of the analyses, three main themes were identified: "Pre-vocational training," "Using in the profession" and "Professional attitudes and values." The research findings revealed that the vast majority of teacher candidates found Pinterest to be highly functional from an educational perspective and emphasized the need for its active use both during pre-service education and in the professional process.

Anahtar Kelimeler: Pinterest, Teacher candidate, Social media, Education.

Öğretmen Adaylarının Pinterest'e İlişkin Görüşleri ve Eğitimde Pinterest Kullanımı

Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının Pinterest'e ilişkin görüşleri ve eğitimde Pinterest kullanımını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nitel bir yöntem izlenmiş olup fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları; İnönü Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 27 kadın ve dört erkek öğretmen adaydır ve katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar, Pinterest kullanarak öğretmen adaylarına bu araştırmanın içeriğini ve sürecini açıkladıktan sonra, bu araştırma sürecine gönüllü olarak katılmak isteyenlerle 07 ile 15 dakika arasında değişen sürelerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Ancak zaman zaman betimsel analizler de kullanılmıştır. Analiz sürecinde, bu araştırmanın transkriptleri MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından hem bağımsız olarak hem de birlikte olacak şekilde katılımcıların her bir ifadesinden kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, "Meslek öncesi eğitim", "Meslekte kullanım" ve "Mesleki tutum ve değerler" olmak üzere toplamda üç ana tema belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, Pinterest'i eğitsel açıdan oldukça işlevsel bulduklarını belirtmiş ve gerek meslek öncesi gerekse de mesleki süreç içerisinde aktif bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Keywords: Pinterest, Öğretmen adayı, Sosyal medya, Eğitim.

* Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, servet.atik@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2841-6182>

** Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, fatih.kaya@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9011-8656>

*** Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, ibrahim.dogan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0096-4769>

1. Introduction

The century in which we live has witnessed profound transformations in scientific, social, economic and cultural spheres. Distinguished by major wars, revolutions and significant developments, this period constitutes a noteworthy historical epoch and is widely regarded as the golden age of technological progress and related advances. Within little more than a quarter century, technological innovation has accelerated at a dizzying pace and the world has come under the sway of global technologies. This influence has not remained confined to technology alone; by interconnecting nations through global communication, education, art, culture, sport and the economy, it has turned the world into what McLuhan terms a global village (Kaya, 2021; Kaya et al., 2021).

The global communications network that has expanded alongside technological developments has exerted its greatest impact on people's lifestyles. Communication channels among countries and individuals have proliferated, and a worldwide media network now envelops the globe. From communication to education, clothing to food, entertainment to the economy and art to culture, this influence has fundamentally reshaped human life and produced a global human model characteristic of the age.

Advances in communication technologies can bring about significant changes in nearly every sphere of life on a daily basis. With the advent of Web 2.0 technologies, online social networks, one of the most striking technological developments of the twenty first century, have transformed the social dimension of individuals' communication with their surroundings and the wider world. These networks, as products of technological progress, enable individuals to redefine their positions in society and reconstruct their self-identities. Consequently, social needs such as socializing, entertainment, following current events, adaptation and information exchange are increasingly met through these networks (Gafuroğulları, 2015). Social media has therefore become a central component of contemporary society, occupying a focal place in human life and influencing daily as well as professional activities. In other words, technological change has fundamentally altered long-standing conceptions of socialization that once occurred in the same physical space through face-to-face interaction, transferring key elements of communication and socialization to virtual environments. The most critical factors in this historic shift are social-network applications and the mobile technologies that facilitate their everyday use.

Pinterest, an online photo-sharing platform (Sert & Şalvarcı, 2020), was founded in 2009 by Ben Silbermann, Evan Sharp and Paul Sciarra and has been among social-media applications since 2010. Designed around the metaphor of pinning images to a board, Pinterest functions as a platform for discovering ideas through visual storage, classification and sharing (Alacacı, 2019; Pinterest, 2024). Formed from the combination of the words pin and interest, Pinterest operates as an entirely visual environment (Carr, 2012; Ottoni et al., 2013). Users create visual content by pinning images or videos they like or find interesting to virtual boards (Birol & Güdekli, 2017; Sanlav, 2014; Ünver, 2019). The platform permits users to group boards by topic, share images online, upload content directly and interact with other users and their material (Popescu et al., 2013).

In recent years, Pinterest has gained worldwide popularity as a visually oriented social-sharing and storage network that supports idea generation and project development. Unlike other social networks, Pinterest brings together images, products and videos according to users' interests on a single board, thereby facilitating quick access to items users wish to revisit or share.

1.1 Problem Statement

Parallel to technological developments, online social networks that have spread worldwide now influence every aspect of life, from education to art, the economy to social relations, politics to daily routines. Determining how these networks facilitate human life and conducting research on them in

diverse fields are therefore essential. The present study focuses on examining the current educational use of Pinterest as one such online social network. A review of the literature shows that although some applied and theoretical studies address Pinterest's educational applications, their number remains limited and no study on its use in education has been identified in Türkiye. Studies carried out in other countries (Amer & Amer, 2018; Chapman & Ortlieb, 2015; Dolphin et al., 2024; Hansen et al., 2012; Holmes & Rasmussen, 2018; Izadpanah, 2021; Karimi et al., 2023; Lopez et al., 2024; Manca, 2020; Schoper, 2015) concentrate on topics such as classroom teaching techniques, motivation, teacher curation and use in higher education. Although these works indicate that Pinterest offers potential for instructional-material design, critical thinking, interpretation (Webb et al., 2013) and teacher curation (Bahçecioğlu, 2024; Knake et al., 2021), research on how preservice teachers position the platform for pedagogical purposes is scarce. Much of the existing literature focuses on classroom practice or motivational aspects, and studies examining preservice teachers' use of Pinterest during professional preparation and its relation to professional values remain insufficient. The present investigation aims to address this gap.

1.2 Purpose of the Study

This study aims to explore preservice teachers' experiences and perspectives regarding Pinterest and to develop evidence-based recommendations for integrating this social-media platform into teacher-education programs. The findings will offer a roadmap for the effective use of Pinterest and other social-media-based visual-sharing tools in professional preparation. In brief, the research seeks to determine preservice teachers' views on Pinterest and their experiences with its educational use. The study addresses the following sub-problems:

1. What are prospective teachers' perspectives on using Pinterest during their professional preparation training?
2. What are prospective teachers' perspectives on using Pinterest throughout their professional practice?
3. What are prospective teachers' perspectives on using Pinterest with respect to professional attitudes and values in teaching?

2. Method

2.1. Research Design

In this study, a phenomenological research design within the qualitative paradigm was employed to explore the lived experiences and perceptions of teacher candidates regarding Pinterest's contributions to their pre-service training and its effects on the teaching process. Phenomenological design focuses on understanding participants' subjective experiences and meanings (Creswell, 2017; Glesne, 2013), which aligns with the aim of uncovering in-depth insights from pre-service teachers' narratives.

2.2. Study Group

The participants of the study consisted of 27 female and 4 male pre-service teachers studying at Inonu University Faculty of Education and the participants were determined by purposive sampling method. Purposive sampling allows in-depth examination of situations that may have rich information (Patton, 2014).

2.3. Data Collection Process

The research data were collected in the autumn term of the 2024-2025 academic year. The researchers determined available times to interview volunteer students. In this research, the first researcher interviewed 10 students, the second researcher interviewed 10 students, and the third

researcher interviewed 12 students. At the beginning of the interview, the participants were thanked for their participation and support in a scientific research and were given general information about the interview. The interview process was started after the participants were informed that the interview would be recorded with a mobile phone set to airplane mode. Face-to-face interviews lasted between 7 minutes and 15 minutes. At the beginning of the interviews, records were started with code names instead of names. Audio recordings of the interviews were carefully transcribed. Since these records did not contain any records of the names of the students, the participants were not contacted again.

Research data were collected with an interview form consisting of demographic variables (gender and department) in the first part and questions about the educational use of Pinterest (What are the contributions of Pinterest application for your future?, What are the contributions of Pinterest application to your professional development?, Would you consider using Pinterest in your teaching profession and how would you use it?, In which areas and in what way do you mostly use Pinterest while preparing your homework-educational task?, Do you find this application educationally useful, why?) in the second part.

The interview form was developed based on a review of relevant literature on social media in education (Manca, 2020; Navy & Nixon, 2023). To ensure content validity, the form was reviewed by two experts in qualitative research and educational technology, who provided feedback on clarity, relevance, and comprehensiveness of the questions. Minor revisions were made accordingly. Additionally, a pilot test was conducted with three pre-service teachers (not included in the main sample) to assess question understandability and flow, resulting in refinements to wording for better participant engagement. This process enhanced the reliability and validity of the data collection instrument (Creswell, 2017; Merriam, 2015).

2.4. Data Analysis

The data were analyzed using thematic analysis as outlined by Braun and Clarke (2006). Transcripts were imported into MAXQDA 2020 for systematic coding. The process involved the following phases: (1) Familiarization: Each researcher independently read and re-read the transcripts to immerse in the data. (2) Initial Coding: Researchers generated preliminary codes from participants' statements, focusing on semantic and latent meanings. (3) Theme Development: Codes were collated into potential sub-themes and themes through iterative discussions among the researchers, ensuring intercoder agreement (ensuring high intercoder agreement via consensus meetings). Discrepancies were resolved via consensus meetings. (4) Review and Refinement: Themes were reviewed against the dataset for coherence and comprehensiveness, resulting in three main themes: 'Pre-vocational Training,' 'Using in the Profession,' and 'Professional Attitudes and Values.' This approach ensured analytical rigor and trustworthiness (Charmaz, 2006; Creswell, 2017).

2.5. Research Ethics

In qualitative research, trustworthiness is expressed in four main categories: transferability, reliability, credibility, and confirmability (Creswell, 2017; Houser, 2015; Merriam, 2015). To ensure the credibility of this research, participants were given the opportunity to refuse the interview. Only participants who were willing to contribute to this research were interviewed.

To ensure the transferability of this research, detailed information was given about all stages of this study, such as the location where the study would be conducted, the number and qualifications of participants, data collection methods and duration, and data analysis methods. To avoid mistakes that would jeopardize the reliability of this research, two faculty members (one professor and one associate professor) specialized in qualitative research methods were asked to evaluate this research in all its aspects. In this study, confirmability was ensured by comparing the data after being analyzed separately

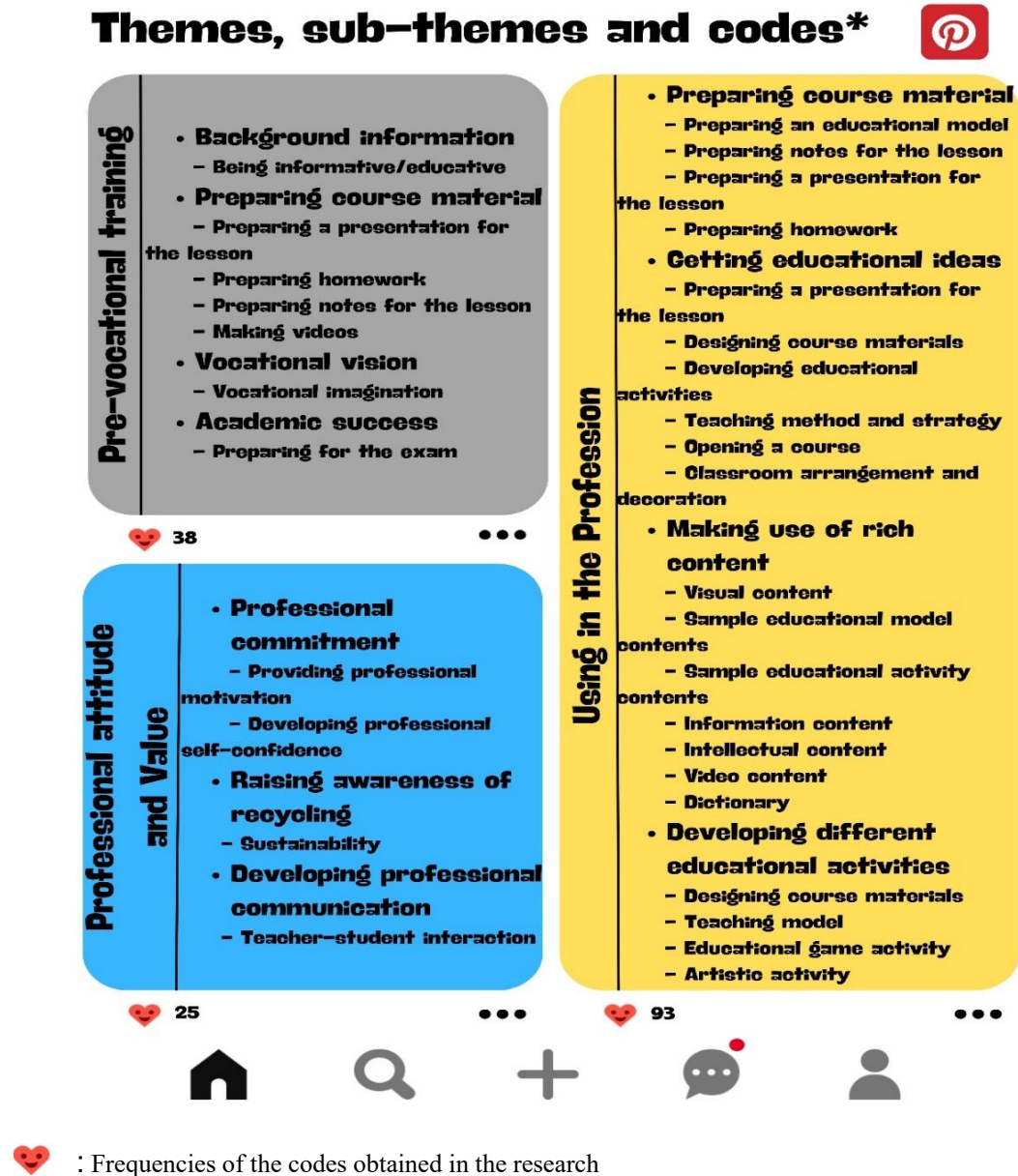
by three researchers. This academic study was prepared in accordance with publication and research ethics, and the data collected voluntarily from the participants were kept confidential with the decision of İnönü University Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 05.11.2024 and numbered E.510974.

3. Findings

In this part of this research, the findings obtained from 31 teacher candidates, who were the study group, were included. The findings were discussed in three themes: "Pre-vocational Training," "Using in the Profession" and "Professional Attitude and Values." Based on the main themes, sub-themes were created and codes were obtained under themes and sub-themes. In Figure 1, a general infographic of the research's themes, sub-themes and codes is presented.

Figure 1

Infographic on Themes, Sub-themes and Codes



* This figure is based on the Pinterest interface.

3.1. Findings Related to the Pre-vocational Training Theme

When Table 1 is examined, "being informative/educative" code was obtained in the "background information" sub-theme. "Preparing a presentation for the lesson," "preparing homework," "preparing notes for the lesson" and "making videos" codes were obtained in the sub-theme of "preparing course material." The code of "vocational imagination" was obtained in the sub-theme of "vocational vision" and the code of "preparing for the exam" in the sub-theme of "academic success." Under the "pre-vocational Training" theme, the most emphasized code was "being informative/educative" ($f=16$), while the least emphasized code was "making videos" ($f=1$). The statements of the teacher candidates from whom the codes were obtained are given below.

Table 1

Findings Related to the Pre-vocational Training Theme

Theme	Sub-themes	Codes	f
Pre-vocational Training	Background information	Being informative/educative	16
	Preparing course material		11
		Preparing a presentation for the lesson	5
		Preparing homework	4
		Preparing notes for the lesson	2
		Making videos	1
	Vocational vision	Vocational imagination	11
	Academic success	Preparing for the exam	4

Esma, one of the teacher candidates, expressed her views about being informative/educative as *"If I'm looking for something on Pinterest, there are things that are more innovative, better, and give me ideas. Instagram and Twitter are more of a waste of time for me, but Pinterest is a little more relevant to my purpose. For example, if I'm looking for educational material on Social Studies, I think Pinterest is more appropriate."*

Elanur, one of the teacher candidates, expressed her views about preparing a presentation for the lesson as *"Suppose I am trying to prepare a presentation as a student. There are lots of ideas on how to make that presentation more colorful. Since it is a visually limitless application, I can see what effects I can use in PowerPoint, what backgrounds I can choose, how I can make it more visually appealing, and how it would be more useful if I were a student. As I said, it helped me a lot in terms of finding ideas."*

Onur, one of the teacher candidates, expressed her views about preparing homework as *"It is an application that could be very useful for educational purposes. I can use it in a concrete way, for example, I can use the news there to obtain information and write it down, or I can upload photos related to my homework there and make my homework more effective in this way."*

Sevgi, one of the teacher candidates, expressed her views about vocational imagination as *"I think it increased my imagination in terms of my personal development. Because there are so many ideas, I can notice that my imagination is developing. For example, I look at drawings used in children's books. As I look at that kind of drawings, I think it also contributes to my imagination and develops me."*

Elif, one of the teacher candidates, expressed her views about preparing for the exam as *"It helps a lot with notes. I see that it helps me a lot in exams and tests. Since they are short and clear information,*

I can easily use that information. That's why I think its contribution is so much that it will also contribute to the future."

3.2. Findings Related to Using in the Profession Theme

When Table 2 is examined, the codes of "preparing an educational model," "preparing notes for the lesson," "preparing a presentation for the lesson" and "preparing homework" were obtained in the "preparing course material" sub-theme. The codes of "preparing a presentation for the lesson," "designing course materials," "developing educational activities," "teaching method and strategy," "opening a course" and "classroom arrangement and decoration" were obtained in the sub-theme of "getting educational ideas." The codes of "visual content," "sample educational model contents," "sample educational activity contents," "information content," "intellectual content," "video content" and "dictionary" were obtained in the "making use of rich content" sub-theme. The codes of "designing course materials," "teaching model," "educational game activity" and "artistic activity" were obtained in the sub-theme of "developing different educational activities." Under the "Using in the Profession" theme, the most emphasized code is "preparing an educational model" (f=16), while the least emphasized codes were "opening a course" (f=1), "classroom arrangement and decoration" (f=1), "dictionary" (f=1) and "artistic activity" (f=1) codes. The statements of the teacher candidates from whom the codes were obtained are given below.

Table 2

Findings Related to Using in The Profession Theme

Theme	Sub-themes	Codes	f
Using in the Profession	Preparing course material		24
		Preparing an educational model	16
		Preparing notes for the lesson	7
		Preparing a presentation for the lesson	4
		Preparing homework	2
	Getting educational ideas		26
		Preparing a presentation for the lesson	14
		Designing course materials	13
		Developing educational activities	5
		Teaching method and strategy	3
		Opening a course	1
		Classroom arrangement and decoration	1
	Making use of rich content		26
		Visual content	13
		Sample educational model contents	9
		Sample educational activity contents	6
		Information content	6
		Intellectual content	5
		Video content	2
		Dictionary	1
	Developing different educational activities		17
		Designing course materials	10

Teaching model	4
Educational game activity	2
Artistic activity	1

Hakan, one of the teacher candidates, expressed his views about preparing an educational model as *“It gives me ideas about what I can do. About the activities I can do, about the materials I can prepare... In other words, I will feel ready for the lesson when I appear in front of the students because I know what I can do. Rather than being a teacher standing in front of them and doing nothing, I prefer to support them with various applications and materials. My lessons will be more fun and learning. That's the main benefit for me right now.”*

Sevgi, one of the teacher candidates, expressed her views about preparing notes for the lesson as *“I save material samples, and there are even worksheets on Pinterest. I save those too, because when I first start teaching, I don't know what resources I'll have available, so I think I can take the things I like from there and distribute them to my students. In addition, there are many game examples and material experiment examples, and I save all of them.”*

Hacer, one of the teacher candidates, expressed her views about preparing a presentation for the lesson as *“For example, when teaching literacy for the first time, I can present the materials related to spelling by getting ideas from Pinterest. When teaching addition and subtraction in math class, I can take the materials from there and explain.”*

Fahriye, one of the teacher candidates, expressed her views about designing course materials as *“Professional development can really bring me different and multidimensional gains, because ultimately we use activity design more in activities or lesson presentations. For example, in material design, in special education. This also makes me think about how I can be more useful to students and how I can make lessons more enjoyable. I also use it because I feel I need to develop myself in this direction. It's about gaining benefits for myself, to be able to do something different and to develop myself.”*

Mustafa, one of the teacher candidates, expressed his views about visual content as *“I come across a lot of different pictures on Pinterest. Beautiful nature pictures... If there is a material you want to make, it offers a wide variety of ideas. I search for it and save it to my account. I save the images I want to use in my teaching life in the future.”*

Elanur, one of the teacher candidates, expressed his views about sample educational model contents as *“For example, I can find an experiment that no teacher has ever done before and have the children try it out, creating richer content for them.”*

Nilüfer, one of the teacher candidates, expressed her views about designing course materials as *“I mean, the material samples are very nice. There's a lot of stuff out there about the courses. If we want to plan an activity or make material for our lessons, we can make use of it. It can give us ideas. I was taking a material design course last year and I made my material using Pinterest.”*

Enebay, one of the teacher candidates, expressed her views about teaching model as *“If I were to give an example from a handicrafts course, let's say I divide my students into three groups and ask each group to make a different handicraft. First, I show them how it's done, then I have them do it again.”*

3.3. Findings related to professional attitude and value theme

When Table 3 is examined, the codes of "providing professional motivation" and "developing professional self-confidence" were obtained in the "professional commitment" sub-theme. The code of “sustainability” was obtained in the sub-theme of “raising awareness of recycling” and the code of

“teacher-student interaction” in the sub-theme of “developing professional communication.” While the most emphasized codes under the "professional attitude and value" theme were "providing professional motivation" (f=6) and "sustainability" (f=6), the least emphasized code was "teacher-student interaction" (f=1). The statements of the teacher candidates from whom the codes were obtained are given below.

Table 3

Findings Related to Professional Attitude and Value Theme

Theme	Sub-themes	Codes	f
Professional attitude and value	Professional commitment		9
		Providing professional motivation	6
		Developing professional self-confidence	3
	Raising awareness of recycling	Sustainability	6
	Developing professional communication	Teacher-student interaction	1

Hümeýra, one of the teacher candidates, expressed her views about providing professional motivation as “*Pinterest has a good educational aspect. For example, there are a lot of various posts that will relieve people psychologically. Let me tell you about my field. We generally focus on motivating children in schools. We can find many good words, videos and images about motivation.*”

Münevver, one of the teacher candidates, expressed her views about developing professional self-confidence as “*It gives you a little more self-confidence. You start trying to do the same thing using different techniques, thinking, “I can do it too. Why can't I come up with this idea?”*

İlayda, one of the teacher candidates, expressed her views about sustainability as “*I think Pinterest helps more in rural schools because you don't have many opportunities in rural schools. I need to extract a material from practical and recycled products that is not too costly for me. For this, there are very good examples on Pinterest in the recycling section. I used them often.*”

Hakan, one of the teacher candidates, expressed his views about teacher-student interaction as “*There are really a lot of good examples of student interaction. The main purpose of a teacher is to make the student active, to make the student question, to think and to research. We can see them on Pinterest as well. In other words, in the model we were used to in the past, the teacher would draw and explain something on the board or make a presentation while the student was sitting in the classroom. Instead, we usually provide an education where the student is more active and the student is more at the forefront of activities and materials. You can't provide any other kind of education through Pinterest anyway. You cannot provide an education where students are not active.*”

4. Results, Discussion and Recommendations

This section discusses the findings under the three identified themes, integrating them with existing literature to address the contributions of Pinterest to teacher candidates’ professional preparation. The discussion is grounded in the data, focusing on frequencies, participant statements, and their implications for pedagogical formation, digital literacy, and instructional design in teacher education. Comparisons with prior studies highlight similarities and differences, exploring underlying reasons such as sample characteristics, cultural context, and platform-specific affordances. Each theme is analyzed with respect to its alignment with technological pedagogical content knowledge (TPACK) to elucidate how Pinterest supports the integration of technology, pedagogy, and content in pre-service teacher training (Koehler et al., 2022).

4.1 Pre-vocational Training Theme

The findings indicate that Pinterest primarily supports pre-vocational training through providing background information (f=16, "being informative/educative") and aiding in course material preparation (f=11), with additional contributions to vocational vision (f=11) and academic success (f=4). Participants, such as Esma, emphasized Pinterest's role in accessing innovative educational ideas, which enhances informational access beyond traditional platforms like textbooks or institutional resources.

4.1.1 Background Information and Digital Literacy

The high frequency of "being informative/educative" (f=16) aligns with studies on social media in education, where platforms like Pinterest foster knowledge accumulation (Akyüz et al., 2012; Kocadere & Aşkar, 2013; Yu et al., 2022). This finding reflects Pinterest's role in enhancing digital literacy, as teacher candidates curate and evaluate visual resources to build pedagogical content knowledge (Coiro et al., 2023). The platform's visual interface encourages selective content engagement, which is critical for developing critical digital literacy skills (Mavridi, 2024). The prominence of this code may stem from the sample's familiarity with digital tools, as Turkish pre-service teachers are increasingly exposed to technology in their training programs (Kaya et al., 2021). Unlike Rutherford (2010), who noted social media's varied impact on academic success due to cognitive overload, this study's lower emphasis on exam preparation (f=4) suggests Pinterest's visual focus prioritizes creative exploration over rote learning. This difference is likely due to the Turkish educational context, where pre-service teachers are evaluated more on practical applications (e.g., lesson planning) than theoretical exams, as evidenced by Esma's preference for Pinterest over less educationally relevant platforms like Instagram.

4.1.2 Course Material Preparation and Vocational Vision

The sub-theme of course material preparation (f=11), exemplified by Elanur's statement on creating visually appealing presentations, underscores Pinterest's role in instructional design. By enabling teacher candidates to design engaging materials, Pinterest supports the technological component of TPACK, integrating digital tools into pedagogical practice (Koehler et al., 2022). The platform's affordances, such as curated boards, allow candidates to visualize and organize teaching resources, fostering a practical approach to pedagogical formation (Yi, 2021). Similarly, the "vocational imagination" code (f=11, e.g., Sevgi's comment on developing imagination through children's book drawings) suggests Pinterest enhances pre-service teachers' ability to envision creative teaching strategies, aligning with Karakoyun (2015) and Karataş & Han (2022), who link vocational vision to professional success. This may be particularly pronounced in this study due to the visual nature of Pinterest, which stimulates creative thinking more effectively than text-heavy platforms, as noted by participants' preference for visual inspiration over traditional resources.

4.2 Using in the Profession Theme

Under this theme, Pinterest's utility in professional practice is evident in preparing course materials (f=24, highest in "preparing an educational model" at f=16), getting educational ideas (f=26), leveraging rich content (f=26), and developing activities (f=17). Hakan's statement highlights how Pinterest provides ideas for activities and materials, fostering readiness for student-centered lessons.

4.2.1 Course Material Preparation and Instructional Design

The emphasis on "preparing an educational model" (f=16) resonates with literature on social media's role in instructional design, where Pinterest aids material curation and activity development (Pearce & Learmonth, 2013; Grootenboer et al., 2021). Hakan's focus on feeling "ready" with diverse materials suggests Pinterest supports pedagogical formation by enabling teacher candidates to translate

theoretical knowledge into practical applications, a core component of TPACK (Koehler et al., 2022). The platform's curated content allows candidates to adapt materials to specific classroom contexts, enhancing their instructional design skills (Torphy & Drake, 2024). Compared to Borysiuk (2013) and Gess-Newsome et al. (2019), who link material use to student achievement, this study's findings indicate Pinterest's accessibility reduces barriers for novice teachers, particularly in resource-scarce settings. The high frequency of material-related codes may reflect the Turkish teacher education system's emphasis on practical teaching skills, as candidates are trained to create tangible classroom resources (İnel & Sezer, 2017).

4.2.2 Educational Ideas and Rich Content

The sub-theme of "getting educational ideas" (f=26), with codes like "designing course materials" (f=13), highlights Pinterest's role in fostering innovative teaching strategies. This aligns with Greenhow & Lewin (2021), who argue that social media platforms expand learning networks by connecting teachers to global resources, enhancing digital literacy through collaborative curation. The platform's rich content (f=26, e.g., Mustafa's mention of diverse visual content) supports this by offering varied resources, unlike text-centric platforms like Facebook (Kırksekiz, 2013). The lower frequencies for specialized codes (e.g., "artistic activity" at f=1) suggest limitations in depth, possibly due to varying digital literacy levels among participants (Al Lily et al., 2023). This variation may be attributed to the sample's mixed exposure to advanced digital tools, as some candidates may lack training in leveraging Pinterest for complex instructional design, unlike more experienced teachers in studies like Torphy & Drake (2024).

4.3 Professional Attitudes and Values Theme

The theme reveals Pinterest's influence on professional commitment (f=9, with "providing professional motivation" at f=6), sustainability awareness (f=6), and communication (f=1). Participants like Hümeyra noted motivational content for students, while İlayda highlighted recycling ideas for rural settings.

4.3.1 Professional Commitment and Motivation

The prominence of "providing professional motivation" (f=6) supports literature on social media's role in fostering positive attitudes (Abu-Sharbain & Tan, 2012; Gülşen & Seyratlı, 2014). Hümeyra's emphasis on motivational content indicates Pinterest enhances pedagogical formation by reinforcing teacher candidates' emotional engagement with the profession, a key factor in TPACK's affective domain (Koehler et al., 2022). The platform's visual emphasis, as noted by Hunter & Hall (2018), makes motivational resources more accessible than on text-heavy platforms. The high motivation frequency may be linked to the Turkish context, where pre-service teachers face high-stakes certification exams, increasing their reliance on inspirational resources to sustain professional commitment.

4.3.2 Sustainability and Communication

The equal emphasis on sustainability (f=6, e.g., İlayda's recycling examples) ties into digital literacy, as curating eco-friendly materials promotes ethical pedagogical formation (Coiro et al., 2023; United Nations, 2023). This finding is particularly relevant in rural Turkish schools, where resource constraints necessitate creative, low-cost solutions, as İlayda's statement suggests. Pinterest's role here aligns with Mavridi (2024), who highlights social media's potential to foster sustainable teaching practices through shared knowledge. The low frequency of "teacher-student interaction" (f=1) contrasts with Amadi & Paul (2017), likely due to Pinterest's pre-update lack of messaging features (Pinterest, 2025). This limitation suggests Pinterest is better suited for content-driven pedagogical tasks than direct

communication, unlike platforms designed for interaction (Keasberry, 2018). The low frequency may also reflect the sample's focus on material preparation over interactive strategies, possibly due to limited training in digital communication tools.

In conclusion, Pinterest significantly enhances pre-service teachers' training, professional practice, and attitudes by supporting digital literacy, instructional design, and pedagogical formation. The platform's visual affordances align with TPACK, enabling candidates to integrate technology into teaching effectively, though limitations in depth suggest a need for structured training. Recommendations include integrating Pinterest into teacher education curricula through workshops on digital curation, developing mixed-methods studies to validate findings across contexts, and creating Pinterest-specific assessment tools to measure usage impact. Future research should explore how cultural and institutional factors influence Pinterest's adoption in teacher training, particularly in resource-constrained settings.

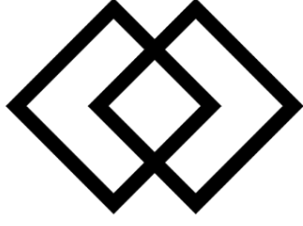
5. References

- Abu-Sharbain, I. H., & Tan, K. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(3), 14–22.
- Akyüz, H. I., Yetik, S. S., Bardakcı, S., Alakurt, T., Numanoğlu, G., & Keser, H. (2012). Teacher candidates' social network usage tendencies: A qualitative investigation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5402–5408. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.447>
- Al Lily, A. E., Foland, J., Stoloff, D., Gogus, A., Erguvan, I. D., Awshar, M. T., Tondeur, J., Hammond, M., Venter, I. M., Jerry, P., Vlachopoulos, D., Oni, A., Liu, Y., Badossek, R., López de la Madrid, M. C., Mazzoni, E., Lee, H., Kinley, K., Kalolo, M., ... Jordan, K. (2020). Remote learning during COVID-19: Examining school practices, teacher agency, and educational justice. *Frontiers in Education*, 5, Article 595957. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.595957>
- Alacacı, E. T. (2019). *The influence of visual data screening via Pinterest on creative thinking in the conceptual design phase: An examination of expert and novice designers* (Publication No. 558884) [Master's thesis, İstanbul Technical University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Amadi, G., & Paul, A. K. (2017). Influence of student-teacher communication on students' academic achievement for effective teaching and learning. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1102–1107. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-12>
- Amer, B., & Amer, T. S. (2018). Use of pinterest to promote teacher-student relationships in a higher education computer information systems course. *Journal of the Academy of Business Education*, 19. Retrieved from https://www.abeweb.org/_files/ugd/4ccb80_081471e00c9b4e839722a54bb33c206b.pdf#page=137
- Bahçecioğlu, E. H. (2024). Dijital küratörlük aracı ve bir ilham kaynağı olarak Pinterest. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), <https://doi.org/10.54558/jiss.1414245>
- Birol, M., & Güdekli, A. (2017). Fashion and communication: A semiotical analysis through Pinterest on men's fashion. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21 (4), 1615-1639.
- Borysiuk, A. (2013). Benefits and disadvantages of the use of information technologies in education. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 4(2), 110–114.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carr, K. (2012). *Pinterest for dummies*. John Wiley & Sons.
- Chapman, D., & Ortlieb, E. (2015). Pin it!: Maximizing the benefits of video usage in a preservice teacher classroom using Pinterest. In *Video reflection in literacy teacher education and development: Lessons from research and practice* (Vol. 5, pp. 257-277). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2048-045820150000005019>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Coiro, J., Castek, J., & Quinn, D. J. (2023). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures with digital tools. In *New literacies and teacher learning* (pp. 45–67). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19999>
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.) Edam.
- Dolphin, Kathryn E., Char, R., & Rogers, S. (2024) Just pin it: Understanding the dynamics of pinterest use, motivation, self-efficacy, and health behaviors, *Health Behavior Research*, 7(2). <https://doi.org/10.4148/2572-1836.1215>
- Gafuroğulları, D. (2015). Sosyalleşme olgusu ve tüketim toplumunda Pinterest kullanımı [The phenomenon of socialization and the use of Pinterest in the consumer society]. D. Yengin (Ed.), *Sosyal medya araştırmaları [Social media research]* içinde (pp. 149-184). Paloma.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, J., Gardner, A. L., Wilson, C. D., & Stuhlsatz, M. A. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944-963. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158>
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Anı.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2021). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of learning communities. *Learning, Media and Technology*, 46(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876924>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Choy, S. (2021). Expanding the learning network: How teachers use Pinterest. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(3), 322–339. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1827379>
- Gülşen, C., & Seyratlı, E. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları [The attitudes of teacher candidates towards their profession who take teacher certificate program]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 14–25.
- Hansen, K., Nowlan, G., & Winter, C. (2012). Pinterest as a tool: Applications in academic libraries and higher education. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(2). <https://doi.org/10.21083/partnership.v7i2.2011>
- Holmes, A. F., & Rasmussen, S. J. (2018). Using Pinterest to stimulate student engagement, interest, and learning in managerial accounting courses. *Journal of Accounting Education*, 43, 43-56. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2018.03.001>
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning.

- Hunter, L. J., & Hall, C. M. (2018). A survey of K-12 teachers' utilization of social networks as a professional resource. *Education and Information Technologies*, 23(2), 633–658. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9627-9>
- Izadpanah, S. (2021). Evaluating the role of pinterest in education and the profession of interior architecture. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 10(87), 1559-1572. <https://doi.org/10.7816/idil-10-87-01>
- İnel, Y., & Sezer, A. (2017). The effect of the usage of instructional materials on student achievement in teaching geography: A meta-analytic study. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 473–491. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i3.913>
- Karakoyun, F. (2015). *Examining the views of elementary school students and preservice teachers about digital storytelling activities in online environment* (Publication No. 361705) [Doctoral dissertation, Anadolu University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Karataş, K., & Han, B. (2022). Role of social justice in the relationship between cultural intelligence and attitude toward teaching profession. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 87–104. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0007>
- Karimi, H., Knake, K. T., & Frank, K. A. (2023). An Analysis of Diffusion of Teacher-curated Resources on Pinterest. *International Educational Data Mining Society*. July, 55–66. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED630858.pdf>
- Kaya, F. (2021). *Attitudes of primary school students regarding the values in social studies and human rights, citizenship and democracy courses* (Publication No. 717859) [Doctoral dissertation, Erzincan Binali Yıldırım University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Kaya, F., Özkul, R., & Kirbaç, M. (2021). Investigation of education faculty students' views on distance education: The example of Inonu University, Turkey. *European Journal of Education Studies*, 8(7). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i7.3810>
- Keasberry, C. (2018). Social media, teacher-student relationships, and student learning. *International Journal for Educational Media and Technology*, 12(2), 29–38.
- Kırksekiz, A. (2013). *Academician's opinions on the use of Facebook social network: SAU sample* (Publication No. 353101) [Doctoral dissertation, Sakarya University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Knake, K. T., Chen, Z., Yang, X., & Tait, J. (2021). Pinterest curation and student achievement: The effects of elementary mathematics resources on students' learning over time. *The Elementary School Journal*, 122(1), 57-85.
- Kocadere, S. A., & Aşkar, P. (2013). Contributions and usage frequencies of social media tools: teaching practice example. *Elementary Education Online*, 12(4), 1120-1132.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2022). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 202(1), 13–19. <https://doi.org/10.1177/0022057421998064>
- Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, 44, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707>
- Mavridi, S. (2024). Methods and technologies for supporting knowledge sharing in learning communities. *Administrative Sciences*, 14(1), Article 17. <https://doi.org/10.3390/admsci14010017>

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Navy, S. L., & Nixon, R. S. (2023). Searching for quality: Examining Pinterest as a resource for teachers of science. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104207. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104207>
- Otoni, R., Pesce, J. P., Las Casas, D., Franciscani Jr, G., Meira Jr, W., Kumaraguru, P., & Almeida, V. (2013). Ladies first: Analyzing gender roles and behaviors in pinterest. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* 7(1), 457-465. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v7i1.14438>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem.
- Pearce, N. & Learmonth, S. (2013). Learning beyond the classroom: Evaluating the use of Pinterest in learning and teaching in an introductory anthropology class. *Journal of Interactive Media in Education*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.5334/2013-12>
- Pinterest. (2025). Help center. Retrieved January 02, 2025, from <https://help.pinterest.com/tr/article/send-messages>
- Popescu, A., Kamath, K., & Caverlee, J. (2013). *Mining potential domain expertise in pinterest. in 21st conference on user modeling, adaptation, and personalization*. Retrieved August 15, 2024, from Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-997/>
- Rutherford, C. (2010). Using online social media to support preservice student engagement. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 703–711.
- Sanlav, Ü. (2014). *Sosyal Medya Savaşları [Social Media Wars]*. Hayat.
- Schoper, S. E. (2015). Pinterest as a teaching tool. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 69-72. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v4n1.13114>
- Sert, A. N., & Şalvarcı, S. (2020). Comparative Analysis of Turkey's Visual Destination Image. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 7(1), 31-44. <https://doi.org/10.31771/jrtr.2020.52>
- Torphy, K. T., & Drake, C. (2024). Teachers' curation of instructional resources on Pinterest: Patterns and purposes. *American Educational Research Journal*, 61(1), 45–72. <https://doi.org/10.3102/00028312231196453>
- United Nations. (2023). *Sustainable Development Goals: 17 goals to transform our world*. Retrieved January 15, 2025, from <https://www.un.org/en/exhibits/page/sdgs-17-goals-transform-world>
- Ünver, M. (2019). *Sociocultural effects of social media on adolescents (Example of Yozgat province)* (Publication No. 594227) [Master's thesis, Tokat Gaziosmanpaşa University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Webb, A. M., Linder, R., Kerne, A., Lupfer, N., Qu, Y., Poffenberger, B. ve Revia, C. (2013). Promoting reflection and interpretation in education. *Proceedings of the 9th ACM Conference on Creativity & Cognition - C&C '13*. <https://doi.org/10.1145/2466627.2466636>
- Yi, J. (2021). How pinteresting! The emergence of a new curricular resource. *Literacies Across the Lifespan*, 1(2), 24-30.
- Yu, Z., Yu, L., Xu, Q., Xu, W., & Wu, P. (2022). Effects of mobile learning technologies and social media tools on student engagement and learning outcomes of English learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(3), 381-398. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2045215>



Sosyal Bilimler
EKEV AKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 26.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 11.07.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 18.07.2025
Yayına Kabul Tarihi: 21.08.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

**NAEYC (NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN)
İLE MAARİF MODELİ'NİN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ DİL ÖĞRETİMİ
YAKLAŞIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Koray ÖZ*

Öz

Bu araştırmanın amacı, NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ve Türkiye Maarif Modeli'nin erken çocukluk dönemi dil öğretim yaklaşımlarını temel felsefe, öğretim yöntemleri, materyal kullanımı, değerler-kültürel eğitim ve değerlendirme süreçleri açısından karşılaştırmaktır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Dokümanlar, her iki modelin resmi öğretim programları, eğitim kılavuzları ve ilgili akademik kaynaklardan oluşmaktadır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; elde edilen bulgular beş ana tema ve bunlara bağlı alt temalar altında sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçları, iki modelin farklı önceliklere sahip olmakla birlikte erken çocuklukta dil öğretimini hem bilişsel hem de sosyal gelişimi destekleyen kapsamlı bir öğrenme süreci olarak ele aldıklarını göstermektedir. Uluslararası ve yerli eğitim modellerinin karşılaştırmalı analizi yoluyla elde edilen bulguların, Türkiye'de erken çocukluk eğitimi politikalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil eğitimi, Dil öğretim yaklaşımları, Erken çocukluk, Maarif modeli, NAEYC.

Comparison of Early Childhood Language Teaching Approaches in NAEYC (National Association for the Education of Young Children) and the Maarif Model

Abstract

The purpose of this study is to compare the early childhood language teaching approaches of NAEYC (National Association for the Education of Young Children) and the Turkish Maarif Model in terms of their underlying philosophy, teaching methods, use of materials, values-cultural education, and assessment processes. The research was conducted within a qualitative research framework, employing document analysis as the data collection method. The documents consisted of the official curricula, educational guides, and relevant academic sources of both models. The collected data were analyzed through content analysis, and the findings were categorized under five main themes and related sub-themes. The results indicate that, although the two models prioritize different aspects, both consider language teaching in early childhood as a comprehensive learning process that supports both cognitive and social development. It is anticipated that the findings obtained through the comparative analysis of international and local educational model will provide contributions to early childhood education policies in Turkey.

Keywords: Early childhood, Language education, Language teaching approaches, Maarif model, NAEYC.

*Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Uluslararası Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü, koray.oz@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5530-5501>

1. Giriş

Erken çocukluk eğitimi, bireyin yaşam boyu sürecek öğrenme yolculuğundaki temel aşamayı temsil etmektedir (Copple & Bredekamp, 2009). Erken çocukluk döneminde dil öğrenimi, çocukların yalnızca iletişim becerilerini değil aynı zamanda düşünme, problem çözme ve sosyo-duygusal bağ kurma becerilerini de etkilemektedir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2021). Erken çocukluk eğitimi dil öğretimi yaklaşımlarının hem bireysel hem de toplumsal gelişim ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, farklı eğitim modellerinin dil öğretimi yaklaşımlarını karşılaştırmak, erken çocukluk döneminde bireysel ve toplumsal kazanımları anlamak açısından önem taşımaktadır. Dil öğretim yaklaşımları; kültürel bağlam, eğitim felsefesi ve pedagojik öncelikler doğrultusunda önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Eğitim modellerinin felsefi temelleri ve uygulama stratejileri, çocukların gelecekteki akademik ve sosyal başarılarında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Maarif Vakfı, 2023; NAEYC, 2021). Bu doğrultuda, National Association for the Education of Young Children ve Maarif Modeli gibi farklı eğitim modellerinin dil öğretim yaklaşımlarını ve pedagojik temellerini karşılaştırmak, etkili dil öğretim yöntemlerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ve Maarif Modeli'nin analiz için seçilmesindeki temel neden, temsil ettikleri farklı pedagojik yaklaşımlar ve erken çocukluk dil eğitimi üzerindeki etkileridir. NAEYC ve Maarif Modeli'nin erken çocukluk döneminde dil öğretimi bağlamında karşılaştırılması, farklı eğitim sistemlerinin pedagojik önceliklerini ve çocukların bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimleri üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemlidir. NAEYC'nin bireysel gelişime odaklanan ve çok kültürlü pedagojiyi benimseyen yapısı ile Maarif Modeli'nin toplumsal değerler ve ulusal kimlik aktarımını merkeze alan yaklaşımı, iki farklı bakış açısını temsil etmektedir. Karşılaştırma, erken çocukluk dönemi dil öğretiminde evrensel ve yerel yaklaşımların nasıl tasarlandığını inceleyerek eğitim modellerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

NAEYC'nin, gelişimsel uygulamaları (Developmentally Appropriate Practices- [NAEYC], DAP) destekleyen, bireysel öğrenme süreçlerini merkeze alan ve uluslararası alanda geniş kabul gören bir çerçeve sunarak çocuk merkezli bir eğitim anlayışını benimsediği ve farklı kültürlerden gelen çocukların bireysel farklılıklarını destekleyerek çok dilli ve çok kültürlü pedagojik yaklaşımlara açıklık getirdiği söylenebilir. NAEYC'nin erken çocukluk eğitimi üzerine geliştirdiği teorik ve uygulamalı yaklaşımlar evrensel bir referans noktası olarak ele alınmaktadır.

Maarif Modeli ise Türkiye'nin kültürel, ahlaki ve toplumsal bağlamına dayalı bir eğitim anlayışını temsil etmektedir. Özellikle dil öğretiminde kültürel değerlerin aktarımını ve ulusal kimlik inşasını merkeze alarak çocukların toplumsal bağlarını güçlendiren bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu bağlamda kültürel unsurlar bir toplumun tarihi, dili, gelenekleri, inançları, değerleri, sanatsal ifadeleri, yaşam biçimleri ve sosyal normlarıyla şekillenen öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu unsurlar, bireyler arasında aidiyet duygusu oluşturarak toplumsal yapının ve ahlaki değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Dönmez, 2024). Geleneksel hikâye anlatımı, masallar, tekerlemeler ve atasözleri gibi kültürel öğelerin eğitim materyali olarak kullanımının, Maarif Modeli'nin pedagojik çerçevesini yansıttığı söylenebilir. Maarif Modeli'nin ulusal ve kültürel mirasın aktarımını erken çocukluk dönemi eğitiminin merkezine yerleştirdiği görülmektedir.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) ve Türkiye Maarif Vakfının Maarif Modeli, erken çocukluk eğitimi alanında öne çıkan iki farklı bakış açısını temsil etmektedir. NAEYC, bilimsel araştırmalarla desteklenen, çocuk merkezli ve gelişimsel uygulamalara odaklanan bir modeli savunmaktadır (Copple & Bredekamp, 2009). Maarif Modeli ise bilimsel temelli ulusal değerler ve ahlaki eğitimin dil öğretimi sürecine eklemlendiği bir yaklaşımı benimsemektedir (Maarif Vakfı, 2023). İki model arasındaki ayrım, dil öğretiminin odağının bireysel gelişim mi yoksa

toplumsal amaçlar mı olduğuna ilişkindir. NAEYC, bireysel öğrenme deneyimlerini desteklemek amacıyla esnek ve çeşitlendirilmiş materyallerle çocukların doğal merakını desteklemektedir (Bredekamp, 2014). Maarif Modeli ise hikâye anlatımı, tekerleme ve atasözü gibi dil gelişimini destekleyen unsurların, eğitim sistemine eklenmesiyle çocukların ulusal ve manevi bağlarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Her iki modelin farklı yaklaşımları, eğitim ortamlarına, öğretim materyallerine ve öğretmen rollerine yansıyan farklılıkları beraberinde getirmektedir. Dil öğreniminin erken yaşlarda başlaması, çocukların iletişim becerilerini erken dönemde geliştirmelerini sağlamaktadır (Snow vd, 1998; Türkel, 2019). Bu bağlamda, NAEYC'nin bireysel öğrenme süreçlerine odaklanan yaklaşımı, özellikle çok kültürlü ve çok dilli topluluklar için dikkat çekici bir model sunmaktadır. NAEYC'nin çocuğun aktif öğrenici olduğu ve öğretmenin rehberlik ettiği bir yapı önermesi, bireysel gelişim ve yaratıcılığı desteklemektedir (NAEYC, 2021). Maarif Modeli'nin ise toplum merkezli pedagojik çerçevesi, çocukların toplumsal aidiyet duygusunu erken yaşlarda güçlendirmeyi hedeflemektedir. Maarif Modeli, kültürel aktarımı eğitimin merkezine alarak çocukların yerel değerler ve geleneklerle daha erken yaşlarda tanışmasını sağlamaktadır (Maarif Vakfı, 2023). Ancak bu yaklaşıma, bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığı yönünde eleştiri yapılabilmektedir. NAEYC'nin bireysel odaklı yaklaşımı için ise toplumsal değerlerin aktarımında zayıf kalabileceği eleştirisi yapılabilmektedir. Bu noktada, her iki modelin güçlü ve zayıf yönlerinin pedagojik bağlamda dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk eğitimi, dil öğretimi aracılığıyla çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini desteklemenin yanı sıra kültürel ve sosyal bağlarını da biçimlendirmektedir (Öz, 2025). Farklı eğitim modellerinin dil öğretimi yaklaşımlarının karşılaştırılması, gelecekteki eğitim politikaları ve uygulamaları açısından önemli bir rehberlik sağlayabilir (Ekici vd., 2024). Araştırma, yalnızca var olan eğitim modellerini anlamayı değil, aynı zamanda bu modelleri temel alarak nasıl daha etkili uygulamalar geliştirilebileceğine ilişkin bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir. İki farklı yaklaşımın materyal kullanımı, öğretmen rolleri ve eğitim ortamı gibi unsurlar üzerinde benzerliklere ve farklılıklara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, uygulamaların farklı bağlamlarda nasıl işlediği, güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi ile ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ile Maarif Modeli'nin erken çocukluk dönemi dil öğretimi yaklaşımları arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?" biçimindedir. Araştırmanın alt problemler şunlardır:

1. NAEYC ile Maarif Modeli'nin temel felsefeleri arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?
2. NAEYC ile Maarif Modeli'nin dil öğretim yaklaşımları arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?
3. NAEYC ile Maarif Modeli'nde kullanılan öğretim materyalleri ve etkinlikler arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?
4. NAEYC ile Maarif Modeli'nin değerler eğitimi arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?
5. NAEYC ile Maarif Modeli'nin değerlendirme süreçlerindeki yöntem ve uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, veri toplama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve veri analizi kısımlarına değinilecektir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel desen, eğitim programlarının bağlamsal, felsefi ve uygulamaya dönük özelliklerini derinlemesine incelemek için uygun bir çerçeve sunmaktadır (Creswell, 2013). Veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden

doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini sağlayan bir yöntem olup araştırma konusu ile ilgili mevcut bilgi ve verilerin doğrudan kaynağından elde edilmesine olanak tanımaktadır (Bowen, 2009).

Araştırma Dokümanları

Araştırmanın amacı doğrultusunda, NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ve Türkiye Maarif Modeli'nin erken çocukluk dönemi dil öğretim yaklaşımları, resmî belgeler ve ilgili akademik kaynaklar üzerinden karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek programların eğitim felsefesi ve uygulamalarının detaylandırılması hedeflenmektedir. İlgili programların dil öğretim yaklaşımları, ders planları ve hedefleri üzerine yapılan analizlerle öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler ve uygulama süreçleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, NAEYC ve Türkiye Maarif Modeli'ne ait resmî öğretim programları, ders içerikleri ve ilgili akademik çalışmalar incelenmiştir.

Örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt olarak, (1) erken çocukluk dönemine yönelik olması, (2) dil öğretim hedeflerini içermesi, (3) resmî olarak yayımlanmış ve erişilebilir olması ve (4) ulusal ya da uluslararası düzeyde uygulanıyor olması belirlenmiştir. Bu doğrultuda, NAEYC (ABD merkezli) ve Türkiye Maarif Modeli (Türkiye merkezli) çalışma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada, verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Veri toplama formu” kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci sekiz hafta sürmüştür. İlk iki haftada, NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ve Türkiye Maarif Modeli'ne ait resmî öğretim programları ve ders içerikleri temin edilmiştir. Belgeler, programların felsefi temelleri, amaçları, kazanımları, uygulama süreçleri ve değerlendirme yöntemlerini içermektedir.

Üçüncü ve dördüncü haftalarda, elde edilen belgeler ön incelemeden geçirilerek araştırma kapsamına uygun olanlar belirlenmiş ve veri seti oluşturulmuştur. Beşinci ve altıncı haftalarda, programların dil öğretim yaklaşımlarına ilişkin içerikler detaylı olarak incelenmiş; tematik kodlama için ön notlar hazırlanmıştır. Yedinci ve sekizinci haftalarda ise, ek olarak akademik makaleler, raporlar ve alan yazınında yer alan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları taranmış ve analiz sürecini destekleyecek veriler eklenmiştir. Veri toplama süreci boyunca kullanılan tüm belgeler, resmî kaynaklardan (NAEYC, 2019; NAEYC, 2022; Türkiye Maarif Vakfı, 2023) ve alan yazınındaki güncel akademik çalışmalardan elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi, içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışma kapsamında verilerin toplanması ve analiz süreci ile ilgili Creswell tarafından önerilen adımlar uygulanmıştır (Creswell, 2007).

1. Yazılı metinler hakkında bilgi sahibi olmak için ayrıntılı inceleme ve notlar tutma
2. Verilerin ayrıntıları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla tekrar inceleme ve yeni notlar tutma
3. Elde edilen notları sınıflandırma ve kodlamaya hazır hale getirme
4. Elde edilen bilgileri en iyi betimleyecek kodların oluşturulması (içerik analizi)

5. Oluşturulan kodları sınıflama (temalara göre)

Bu çerçevede çalışmaya yön veren araştırma sorularına cevap aranırken beş ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Temalar*

Tema Başlığı	Alt Temalar
Temel Felsefeler	Eğitim anlayışı, öğrenme yaklaşımı, bireysel gelişim odaklılık, kültürel bağlam
Dil Öğretim Yaklaşımları	Dil gelişim süreci, çift dillilik ve çok dillilik, oyun temelli dil öğretimi, doğal öğrenme ortamları
Öğretim Materyalleri ve Etkinlikler	Materyal türleri, oyun ve drama kullanımı, kültürel içerikli etkinlikler, hikâye ve masal anlatımı
Değerler ve Kültürel Eğitim	Toplumsal değerlerin aktarımı, kültürel kimlik, ahlaki gelişim, yerel kültür öğeleri
Değerlendirme Süreçleri	Gözlem temelli değerlendirme, süreç odaklı ölçme, aile katılımı ile değerlendirme, kültürel bağlamda değerlendirme

2.5. Analizlerin Güvenirliği

Analizlerin güvenirliliği kapsamında, incelenen programların içeriklerine ilişkin kodlamalar, erken çocukluk dil eğitimi alanında çalışan iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırılmış, “Görüş birliği” ve “Görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek, araştırmanın güvenirliliği “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)” formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 2*Alt Problemlere Göre Kodlayıcılar Arası Uyum Oranları*

Alt Problem	Kodlayıcılar Arası Uyum Oranı (%)
NAEYC ile Maarif Modeli'nin temel felsefeleri arasındaki benzerlikler ve farklar	%85
NAEYC ile Maarif Modeli'nin dil öğretim yaklaşımları arasındaki benzerlikler ve farklar	%92
NAEYC ile Maarif Modeli'nde kullanılan öğretim materyalleri ve etkinlikler arasındaki benzerlikler ve farklar	%90
NAEYC ile Maarif Modeli'nin değerler ve kültürel eğitime yaklaşımı arasındaki benzerlikler ve farklar	%81
NAEYC ile Maarif Modeli'nin değerlendirme süreçlerindeki yöntem ve uygulamalar arasındaki benzerlikler ve farklar	%80

Tabloda görüldüğü üzere, beş alt probleme ilişkin kodlayıcılar arası uyum oranının %80 ve üzerinde olması nitel araştırmalarda kabul edilen yüksek güvenirlilik düzeyini karşılamaktadır (Miles & Huberman, 1994). Genel olarak, elde edilen uyum oranları araştırmanın güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma, NAEYC ve Maarif Modeli ile sınırlıdır, diğer ulusal veya uluslararası eğitim programları araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın yalnızca doküman analizine dayalı olması, verilerin uygulama süreçlerini derinlemesine inceleyememesi gibi sınırlılıklara sahiptir (Patton, 2014). Öğrencilerin performansları ya da öğretmenlerin ders süreçlerindeki deneyimleri göz önüne

alınmamıştır. Gelecekteki çalışmalarda, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin de dâhil edilmesi, bulguların kapsamını genişletebilir.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırmada, eğitim programları analiz edildiğinden dolayı etik kurul izni alınmamıştır. Karşılaştırmalı olarak analiz edilen dokümanlara açık erişim kaynaklarından ulaşılmıştır. Açık erişim sağlanan internet adreslerine kaynakçada yer verilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmada, NAEYC ve Maarif Modeli'nin dil öğretiminde benimsedikleri yaklaşımlar, materyaller, etkinlikler, değerler ve kültürel eğitim ile değerlendirme süreçleri karşılaştırılmıştır. Her iki modelin de güçlü yönleri olduğu görülmüştür. Temelde farklı felsefî ve pedagojik yaklaşımlar benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemini “*NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ile Maarif Modeli'nin temel felsefesi arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?*” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 3'te, söz konusu programların temel felsefeleri karşılaştırılmaktadır.

Tablo 3

Temel Felsefe

Tema	Alt Tema	NAEYC	Maarif Modeli	Benzerlikler	Farklılıklar
Felsefi Temeller	Eğitim Yaklaşımı	Gelişimsel uygulamalar (DAP) kullanılır.	Çocuk merkezli, kültürel ve ahlaki değerlerle desteklenen eğitim.	Her ikisi de çocuk merkezli bir yaklaşım benimser.	NAEYC esnek öğrenme hızına odaklanırken, Maarif Modeli değer aktarımını önceler.
	Odak Noktası	Çocuğun bireysel gelişimi ve çevresiyle etkileşimi desteklenir.	Çocuğun bireysel ve sosyal gelişimi, değerler eğitimiyle bütünleşir.	İki model de bireysel gelişimi önemser.	Maarif Modeli sosyal gelişimi kültürel bağlamda ele alır.
Pedagojik Öncelikler	Bireysel Farklılıklar	Çocuğun kendi hızında öğrenmesine olanak tanır.	Değer aktarımı ve kimlik inşasına odaklanır.	Çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alır.	NAEYC'de bireysel hız, Maarif Modeli'nde kimlik inşası önceliklidir.
	Sosyal Etkileşim	Öğrenme sürecinde sosyal etkileşimi teşvik eder.	Sosyal öğrenmeyi kültürel bağlamda güçlendirir.	Sosyal etkileşim dil gelişiminde önemli görülür.	Maarif Modeli sosyal etkileşimi kültürel öğelerle destekler.

Tablo 3'te, NAEYC ve Maarif Modeli'nin dil öğretimindeki temel felsefeleri karşılaştırılmaktadır. Her iki modelin çocuk merkezli yaklaşımı benimsemesi, çağdaş erken çocukluk eğitimi anlayışının ortak bir paydası olarak değerlendirilebilir. Ancak, felsefî yönelimler açısından belirgin bir farklılık göze çarpmaktadır. NAEYC, gelişimsel uygulamalar (DAP) çerçevesinde çocuğun bireysel hızını, ilgi alanlarını ve çevre ile etkileşimini temel alan esnek ve uyarlanabilir bir öğrenme süreci kurgulamaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim planlamasına olanak tanıyan, farklı öğrenme stillerine sahip çocukların sürece aktif katılımını teşvik etmektedir. Maarif Modeli ise çocuk merkezli olmasına karşın, eğitim sürecini yalnızca bilişsel gelişim odaklı değil, aynı zamanda kültürel kimlik inşası ve değer aktarımıyla yapılandırmaktadır. Süreçte, dil öğretiminin yalnızca iletişim becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda kültürel mirasın korunması ve toplumsal aidiyet duygusunun güçlendirilmesi için bir araç olarak konumlandığını söylenebilir. Dolayısıyla, her iki model de erken çocukluk eğitiminin temel ilkeleri açısından kesişse de, NAEYC'nin bireysel gelişim temelli, esnek ve

küresel odaklı yapısı ile Maarif Modeli'nin kültürel temelli ve toplumsal değer odaklı yapısı arasındaki farklar, dil öğretiminin hedeflerini ve içeriklerini doğrudan etkilemektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemini “*NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ile Maarif Modeli'nin dil öğretim yaklaşımları arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?*” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 4'te, söz konusu programların dil öğretim yaklaşımları karşılaştırılmaktadır.

Tablo 4

Dil Öğretim Yaklaşımları

Tema	Alt Tema	NAEYC	Maarif Modeli	Benzerlikler	Farklılıklar
Dil Gelişimi	Yaklaşım	Doğal etkileşim ve çevresel uyarıcılarla dil gelişimi sağlanır.	Oyunlar, hikâyeler ve kültürel etkinliklerle dil gelişimi desteklenir.	Her iki model de dil gelişimini oyun ve etkileşim temelli görür.	NAEYC doğal süreçlere, Maarif kültürel içeriklere daha fazla odaklanır.
	Dil Çeşitliliği	Çift dilli ve çok dilli farkındalık programları desteklenir.	Ana dili öncelikli, yabancı dil farkındalığı oyun temelli olarak kazandırılır.	İki model de dil çeşitliliğini önemser.	NAEYC küresel dil farkındalığını önceler, Maarif yerel bağlamı korur.
Yöntem	Öğretim Stratejileri	Etkileşim temelli, çocukların sorularını ve keşiflerini merkeze alan yöntemler.	Drama, hikâye anlatımı ve oyunlarla zenginleştirilmiş yöntemler.	Her iki model de yaratıcı öğrenme teknikleri kullanır.	NAEYC keşif ve etkileşimi öne çıkarır, Maarif planlı ve kültürel içerikli öğretim uygular.

Tablo 4'te yer alan bulgular, her iki modelde de oyun, etkileşim ve hikâye anlatımı gibi çocuğun ilgisini ve katılımını artıran aktif öğrenme yöntemleri kullandığını göstermektedir. Ancak, odak noktaları farklıdır. NAEYC'nin, çocuğun doğal öğrenme sürecini destekleyerek çevresel uyarıcılar, serbest oyun ve çift/çok dilli farkındalık programları ile küresel ölçekte iletişim becerilerinin gelişimini hedeflediği görülmektedir. Çocukların farklı diller ve kültürler arasında köprü kurabilmelerini sağlayacak dilsel esneklik kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Maarif Modeli, yerel ve ulusal bağlamı önceliklendirerek ana dilinin sağlam bir şekilde edinilmesini temel alırken yabancı dil farkındalığını kültürel içerikli oyunlar, drama ve hikâye anlatımı gibi etkinliklerle desteklemektedir. Çocukların kendi kültürel kimliklerini içselleştirmelerini ve toplumsal değerlere bağlı kalmalarını amaçlayan korumacı bir dil politikası izlediği söylenebilir. Yöntemsel açıdan bakıldığında, NAEYC daha keşif temelli, çocuğun sorularına ve bireysel merakına yanıt veren bir pedagojik çerçeve sunarken; Maarif Modeli planlı, yapılandırılmış ve kültürel içeriklerle zenginleştirilmiş bir öğretim anlayışı benimsemektedir. Öğretim süreçlerinin hem içerik hem de uygulama boyutunda farklılaştığı söylenebilir. NAEYC'nin küresel vatandaşlık bakış açısını güçlendirdiği, Maarif Modeli'nin ise yerel kültür ve kimlik bağlamında köklenmiş bir dil öğrenme süreci sunduğu düşünülebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemini “*NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ile Maarif Modeli'nin öğretim materyalleri ve etkinlikleri arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?*” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 5'te, söz konusu programların öğretim materyalleri ve etkinlikleri karşılaştırılmaktadır.

Tablo 5*Materyal ve Etkinlikler*

Tema	Alt Tema	NAEYC	Maarif Modeli	Benzerlikler	Farklılıklar
Materyal	Materyal Kullanımı	Günlük hayatla ilişkilendirilmiş, çocuğun keşfini teşvik eden materyaller.	Kültürel hikâyeler, görsel-işitsel araçlar, teknoloji destekli materyaller.	Materyaller çocukların öğrenmesini destekleyecek şekilde seçilir.	NAEYC materyalleri bireysel keşfe yönettiren, Maarif Modeli kültürel aktarımı ön planda tutar.
Etkinlikler	Etkinlik Türleri	Oyun, şarkılar, hikâye kitapları, keşif temelli etkinlikler.	Kukla tiyatrosu, masallar, drama, tekerlemeler, kültürel şarkılar.	Dil gelişimini desteklemek için oyun ve hikâye anlatımı kullanılır.	NAEYC modern pedagojik etkinliklere odaklanırken, Maarif Modeli geleneksel ve kültürel etkinliklere ağırlık verir.

Tablo 5’te, NAEYC ve Maarif Modeli’nin materyal kullanımı ve etkinlikler konusundaki yaklaşımları karşılaştırılmıştır. NAEYC’nin materyal kullanımında, çocuğun günlük yaşamıyla ilişkilendirilen ve bireysel keşfi teşvik eden esnek ve yenilikçi bir yaklaşım göze çarpmaktadır. NAEYC’nin, çocukların dünyayı anlamlandırmalarını ve öğrenme süreçlerini daha kişisel hale getirmelerini hedeflediği söylenebilir. Maarif Modeli’nin ise materyal kullanımını, görsel ve işitsel araçların yanı sıra kültürel hikâyelerle desteklemesi, kültürel aktarımı teknoloji ile harmanlama çabasını yansıtmaktadır.

Etkinlikler açısından incelendiğinde, NAEYC’nin, öğrenme sürecinde çocuğu kendi keşiflerini yapmaya teşvik etmesinin problem çözme, merak ve yaratıcılık becerilerini desteklediğini göstermektedir. Maarif Modeli ise etkinliklerde kültürel değerleri ön planda tutarak hikâye anlatımı, kukla tiyatrosu, masallar, drama, tekerlemeler ve kültürel şarkılar gibi etkinliklerle çocuğun dil öğrenimini kültürel bir bağlama yerleştirmektedir. Dil gelişimini desteklemenin yanında çocukların kendi kültürel miraslarıyla bağ kurmaları ve benimsemeleri teşvik edilmektedir.

NAEYC’nin bireysel keşfi destekleyen ve modern dünyaya uyum sağlayan materyal ve etkinlik anlayışı, çocukların bireysel ve küresel bağlamlarda gelişimini önceliklendirirken, Maarif Modeli’nin kültürel değerlere dayalı materyal ve etkinlikleri, çocukların ulusal kimlik ve değerlerle bütünleşmesini destekleyen bir yaklaşım sunmaktadır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemini “NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*) ile Maarif Modeli’nin Değerler Eğitimi arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 6’da, söz konusu programların değerler ve kültür öğretimi arasındaki farklar karşılaştırılmaktadır.

Tablo 6*Değerler ve Kültürel Eğitim*

Tema	Alt Tema	NAEYC	Maarif Modeli	Benzerlikler	Farklılıklar
Değerler Eğitimi	Yaklaşım	Dolaylı, bireyin haklarına ve eşitliğe vurgu yapar.	Doğrudan, kültürel ve ahlaki değerler eğitimiyle entegredir.	Her iki model de çocukların sosyal ve ahlaki gelişimini destekler.	NAEYC daha evrensel değerlere, Maarif Modeli ise ulusal ve kültürel değerlere odaklanır.
	Kültürel İçerik	Kültürel farkındalık genel düzeyde desteklenir.	Yerel ve kültürel içerikler merkezdedir.	Her iki modelde de kültürel unsurlar dil	Maarif Modeli kültürel içeriği doğrudan merkeze alır, NAEYC ise dolaylı işler.

Tema	Alt Tema	NAEYC	Maarif Modeli	Benzerlikler	Farklılıklar
				gelişimine entegre edilir.	
	Aile Katılımı	Süreç hakkında bilgilendirme ve yönlendirme yapılır.	Aileler sürece aktif olarak dahil edilir.	Her iki model aile katılımını önemli görür.	Maarif Modeli aileyi sürecin aktif parçası yaparken, NAEYC daha çok bilgilendirme düzeyinde kalır.

Tablo 6, NAEYC ve Maarif Modeli'nin değerler ve kültürel eğitim ile aile katılımı konularındaki farklılıklarını ve benzerliklerini incelemektedir. NAEYC'nin değerler eğitimi yaklaşımı, bireyin haklarına, eşitliğe ve toplumsal adalete vurgu yapan bir eğitim modeli sunmaktadır. Çocuğun bireysel farkındalığını artırmayı ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmayı hedeflediği söylenebilir. Maarif Modeli ise değerler eğitimi doğrudan ve sistematik bir şekilde ele almaktadır. Eğitim sürecinde kültürel ve ahlaki değerlerin öğretilmesinin, çocukların toplumsal bağlamda daha derin bir aidiyet geliştirmelerine olanak tanıdığı söylenebilir. Maarif Modeli'nin, çocuklara yalnızca dil becerileri kazandırmayı değil, aynı zamanda dil aracılığıyla çocukları kültürel mirasın birer taşıyıcısı haline getirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Aile katılımı konusunda, NAEYC, ebeveynlerin süreç hakkında bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesine önem vererek ailelerin eğitim sürecine katkıda bulunmasını amaçlamaktadır. Maarif Modeli ise aileleri eğitim sürecinin aktif bir parçası haline getirmek için, aileleri eğitim programlarına doğrudan dahil ederek dil öğreniminin ev ortamında da devamlılığını sağlamayı hedeflemektedir. Bu durum, çocukların dil becerilerini pekiştirmeleri için sürekli bir öğrenme ortamı yaratmayı hedeflediğini göstermektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemini “*NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ile Maarif Modeli'nin değerlendirme süreçlerindeki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?*” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 7, söz konusu programların değerlendirme süreçleri arasındaki farkları göstermektedir.

Tablo 7

Değerlendirme

Tema	Alt Tema	NAEYC	Maarif Modeli	Benzerlikler	Farklılıklar
Değerlendirme	Yöntem	Doğal oyun ve etkileşimler üzerinden gözlem.	Bütüncül değerlendirme; bireysel gözlem + oyun temelli yöntemler.	Her iki modelde de oyun temelli gözlemler yapılır.	NAEYC daha bireysel gelişim odaklıdır.
	İzleme Süreci	Bireysel gelişim raporları.	Sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimi içeren esnek izleme süreçleri.	Her iki model çocuk gelişimini izlemeyi önemser.	Maarif Modeli izleme sürecinde kültürel boyutu da dikkate alır.

Tablo 7, NAEYC ve Maarif Modeli'nin değerlendirme ve izleme süreçlerindeki benzerlikleri farklılıkları ortaya koymaktadır. NAEYC'nin, değerlendirme sürecinde çocuğun doğal oyun ve etkileşimlerini gözlemlemeye öncelik vererek çocuğun bireysel gelişimini anlamaya ve onun öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermeye odaklandığı görülmektedir. Özellikle çocuğun doğal öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlayan esnek ve bireyselleştirilmiş bir değerlendirme modeli sunmaktadır.

Maarif Modeli ise değerlendirme sürecine kültürel ve toplumsal bir bağlam ekleyerek daha bütüncül bir yöntem benimsemektedir. Çocuğun bireysel gözlemleri ile oyun temelli yöntemlerin bir araya getirildiği ve yalnızca çocuğun bireysel gelişiminin değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamda gelişiminin de ele alındığı söylenebilir. Çocuğun toplumsal değerlerle uyumlu bir öğrenme süreci yaşamasını amaçladığı düşünülebilir. İzleme süreçlerinde de farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. NAEYC, çocuğun bireysel gelişimini düzenli raporlarla takip ederek çocuğun bireysel öğrenme yolculuğunu detaylı bir şekilde belgelemektedir. Maarif Modeli ise çocuğun sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimini içeren esnek bir izleme süreci benimseyerek çocukların farklı öğrenme alanlarındaki ilerlemelerini bütünsel bir çerçevede değerlendirmektedir.

Maarif Modeli çocuğun yalnızca bireysel yeteneklerini değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bağlamdaki potansiyelini de ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. NAEYC'nin ise bireysel gelişime odaklanan metodolojisi, çocuğun kişisel ihtiyaçlarını ön planda tutarak öğrenme süreçlerine yönelik duyarlı bir rehberlik sunmaktadır.

NAEYC'nin birey merkezli değerlendirme ve izleme süreçleri ile Maarif Modeli'nin bütüncül yaklaşımı, dil öğretiminde farklı ihtiyaç ve hedeflere hizmet etmektedir. Bu farklılıklar, değerlendirme süreçlerinin dil öğretiminde nasıl özelleştirilebileceğine dair değerli bir karşılaştırma sunmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1. Tartışma

Bu araştırmada NAEYC (National Association for the Education of Young Children) ve Maarif Modeli'nin erken çocukluk dönemi dil öğretim yaklaşımları, beş alt problem çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, iki modelin de güçlü yönlerini ortaya koyarken pedagojik önceliklerinin ve felsefi temellerinin belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular, NAEYC'nin temel felsefesinin gelişimsel uygulamalar (DAP) doğrultusunda bireysel gelişim, keşif ve çevre ile etkileşime odaklandığını; Maarif Modeli'nin ise kültürel ve ahlaki değerleri merkeze alarak çocukların ulusal kimlik ve toplumsal aidiyet geliştirmesini hedeflediğini ortaya koymuştur. Sargın (2025) dil öğretiminde bireysel gelişim ile toplumsal kimlik inşasının birlikte ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. NAEYC'nin esnek, birey odaklı pedagojisi, Piaget (1973) ve Vygotsky'nin (1978) çocukların aktif katılımı ve sosyal etkileşimle öğrenmeyi geliştirdiğini vurgulayan kuramsal çerçevesiyle uyumludur. Maarif Modeli'nin ise doğrudan kültürel aktarımı hedefleyen yaklaşımı, Banks'ın (2016) çokkültürlü eğitimde kimlik gelişimi modelinde tanımladığı, kültürel mirasın korunmasına yönelik stratejilere karşılık gelmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular, dil öğretim yöntemlerindeki farklılıkları açıkça göstermektedir. NAEYC, doğal etkileşim ve çevresel uyarıcılarla dil gelişimini destekleyerek çocukların merak, sorgulama ve problem çözme becerilerini öne çıkarırken; Maarif Modeli, drama, hikâye anlatımı ve oyunlar gibi geleneksel yöntemleri dil öğretiminin merkezine yerleştirmektedir. Chernyshenko vd. (2018), NAEYC'nin çift dilli ve çok dilli farkındalık programlarına verdiği önemin, göçmen ve çokkültürlü topluluklarda sosyal uyumu artırdığını belirtmektedir. Maarif Modeli'nin ise ana dili öncelikli yaklaşımı, dilin kimlik ve kültür aktarımındaki “iki dilli eşik hipotezi” ile uyumlu görünmektedir (Cummins, 2000).

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular, materyal ve etkinlik kullanımı açısından iki modelin farklı stratejiler benimsediğini göstermektedir. NAEYC, günlük yaşamla ilişkili, çocuğun aktif keşfini teşvik eden materyalleri kullanarak bireysel yaratıcılığı desteklemekte; Maarif Modeli ise kültürel hikâyeler, masallar, tekerlemeler ve drama gibi araçlarla toplumsal değerlerin aktarımına ağırlık vermektedir. Kültürel araçların erken çocuklukta hem bilişsel hem sosyal gelişimi desteklediği söylenebilir. Ayrıca,

NAEYC'nin materyal seçiminde bireysel ihtiyaçlara uyum sağlaması, Montessori yaklaşımında tanımlanan "hazır çevre" ilkesini anımsatırken; Maarif Modeli'nin kültürel öğelere dayalı etkinlikleri, Reggio Emilia yaklaşımındaki yerel kültür entegrasyonu ile benzerlik taşımaktadır (Lillard,2017; New,2007)

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, değerler eğitiminde izlenen yolların farklılaştığını ortaya koymaktadır. NAEYC, bireysel haklar, eşitlik ve kapsayıcılık gibi evrensel değerlere vurgu yapan dolaylı bir değer öğretimi modeli benimserken; Maarif Modeli, kültürel ve ahlaki değerlerin doğrudan aktarımını hedefleyen sistematik bir yaklaşım kullanmaktadır. Bu farklılığın, Lickona'nın "örtük" ve "açık" değer öğretimi modellerine karşılık geldiği söylenebilir (Meydan, 2014). Aile katılımında ise NAEYC bilgilendirme ve yönlendirme odaklı bir katılım stratejisi kullanırken, Maarif Modeli aileleri eğitim sürecinin aktif paydaşı haline getirmektedir. İki program arasındaki fark, aile rollerinin farklılaşmasından kaynaklanmaktadır (Moluz, 2022).

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular, değerlendirme süreçlerinde iki modelin metodolojik olarak ayrıştığını göstermektedir. NAEYC, çocuğun doğal oyun ve etkileşimlerinden elde edilen gözlemleri merkeze alarak bireyselleştirilmiş değerlendirme yaparken; Maarif Modeli, sosyal, kültürel ve bilişsel boyutları bir arada değerlendiren bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir. Shepard (2000) erken çocuklukta değerlendirme süreçlerinin bağlama uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Her iki modelin de kendi kültürel ve pedagojik bağlamlarında özgün çözümler geliştirdiği söylenebilir.

NAEYC'nin küresel bağlamda uyarlanabilir, çok dilli programlarla desteklenen esnek yapısını; Maarif Modeli'nin ise kültürel kimlik ve değerlerin korunmasına odaklanan bütüncül yaklaşımını aynı analitik çerçevede sistematik olarak karşılaştırmasıyla elde edilen bulgular, erken çocukluk dönemi dil öğretiminde bireysel gelişim ile toplumsal kimlik inşasının dengelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Elde edilen sonuçların, hem yerel bağlamda kültürel sürekliliği sağlayacak hem de küresel bağlamda uyum yetkinliklerini geliştirecek hibrit modellerin geliştirilmesi için kuramsal zemin sunması öngörülmektedir.

4.2. Sonuç

NAEYC ve Maarif Modeli'nin erken çocukluk dönemi dil öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular, her iki modelin de güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuştur. NAEYC, bireysel öğrenme süreçlerine duyarlı bir yaklaşım sergileyerek çocuğun bağımsızlığını ve bireysel keşiflerini desteklemektedir. Maarif Modeli ise kültürel bağlamı merkeze alarak çocukların ulusal kimlikle ve değerlerle bütünleşmesine olanak sağlamaktadır.

Sonuç olarak, her iki model de dil öğretimi açısından farklı yaklaşımlar sunmaktadır. NAEYC, bireysel gelişimi ve çocuğun dünyaya uyum sağlama becerilerini desteklerken, Maarif Modeli bireysel gelişimin yanı sıra kültürel kimlik kazandırmaya da odaklanmaktadır. Bu farklılıklar, iki modelin öncelik verdiği toplumsal değerlerin ve eğitim felsefelerinin farklı ihtiyaçlara hizmet ettiğini göstermektedir. Kendi toplumsal ve kültürel bağlamlarında, her iki modelin de dil öğretimi alanında etkili olduğu söylenebilir. NAEYC ve Maarif Modeli'nin bireyin özerkliğini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflediği ancak farklı bakış açılarıyla süreci biçimlendirdiği anlaşılmaktadır. Benzer hedefler doğrultusunda farklı bakış açılarıyla öğrenme ortamlarının tasarlandığı düşünüldüğünde her iki modelin dil öğretimi açısından birbirini tamamlayabilecek yönleri olduğu söylenebilir.

4.3. Öneriler

-Uygulama açısından, her iki modelin güçlü yönlerini birleştiren bir hibrit model önerilebilir. Oluşturulan hibrit modelin katkısı deneysel uygulamalarla ölçülebilir.

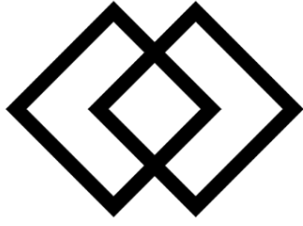
-NAEYC'nin bireysel gelişime yönelik esnek materyal ve etkinlikleri, Maarif Modeli'nin kültürel bağlamı vurgulayan içerikleriyle birleştirilebilir.

-Farklı erken çocukluk dil öğretim programları öğretmen ve öğretmen adaylarına tanıtılabilir.

5. Kaynakça

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.
- Chernyshenko, O. S., Kankaraş, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (No. 173). OECD.
- Copple, C., & Bredenkamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. NAEYC.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- DAP (2020). *Developmentally Appropriate Practice*. NAEYC.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması* (Tez No. 234269) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Dönmez, A. (2024). Dünya hikayeciliğinde kültürel unsurlar çerçevesinde Türk hikayelerinde yer alan kültürel izler. A. İlyas, H. Çiftçi (Eds). *Sosyal Bilimlerde Güncel Çalışmalar -7 içinde* (ss. 263-273). İksad.
- Ekici, Ş., Ekici, E., Şemsettin, Ö., E., Sarıçayır, Ö., A., Sarıçayır, M., & Tayfur, M. (2024). OECD Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitim Modelleri ve Türkiye Karşılaştırması. *Sosyal Gelişim Dergisi*, 2(2), 31–3. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15063331>
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University.
- Maarif Vakfı. (2023). *Maarif Eğitim Modeli ve erken çocukluk eğitimi*. Maarif Vakfı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Erken çocukluk dönemi eğitim raporu*. MEB.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

- Moluz, E. (2022). *Okul öncesi eğitimde baba katılımı: baba-çocuk ortaklığına yönelik deneyimlerin durum çalışması ile betimlenmesi* (Tez No. 723654) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- NAEYC. (2019). *Principles of child development and learning*. NAEYC.
- NAEYC. (2021). *Position statement: Developmentally appropriate practice*. National Association for the Education of Young Children. NAEYC.
- NAEYC. (2022). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. NAEYC.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5–13.
- Öz, K. (2025). Comparative Analysis of Drama Courses in the International Baccalaureate Program and the Ministry of Education Program. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 15(2). <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.02.10>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
- Sargın, M. (2025). Dil ve kimlik: bireysel ve toplumsal yönleri. *SSD Journal*, 10(49), 139-148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15793717>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Türkel, A. (2019). Konuşma yöntem teknik ve stratejileri. Çetinkaya, G. (Eds.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (ss.137-170). Pegem.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023). *Maarif Eğitim Modeli*. <https://www.maarifvakfi.org> [Erişim Tarihi:03.11.2024].
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.



BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF DIGITAL TECHNOLOGY-DRIVEN LOGISTICS COMPETITIVENESS: RESEARCH TRENDS FROM THE WEB OF SCIENCE (WOS) AND SCOPUS DATABASE

İlker İbrahim AVŞAR* - Emre Kadir ÖZEKENCİ**

Abstract

The competitiveness of digital technology-driven logistics is directly related to the ability of nations to adapt to digital transformation processes. In this context, digital technologies such as the Internet of Things (IoT), big data analytics, artificial intelligence, blockchain, and automation enable greater transparency in logistics processes, improved operational efficiency, and a faster and more effective response to customer demands. The competitiveness of technology-focused logistics competitiveness logistics has emerged as a significant area of research in recent years, garnering attention across various sectoral applications. In this study, bibliometric analysis was employed to reviewed the technology-focused logistics competitiveness utilizing data from the WoS and Scopus databases. The analysis, performed using Bibliometrix and Vosviewer software, examined 3,519 publications. The findings indicate a growing interest in this subject in recent years. Key topics highlighted in logistics-focused reviews include machine learning, blockchain, artificial intelligence, sustainability, the IoT, and Industry 4.0. Studies within these thematic frameworks identified China, the United States, and the United Kingdom as the leading countries. Additionally, the analysis of international collaborations revealed the importance of geographical and political proximity among these nations. The results of this study can be visually depicted to highlight key insights beneficial for policymakers, academicians, and businesses.

Keywords: Digital Technology, Logistics, Competitiveness, Bibliometrics.

Jel Code: A30, C10, L90

Dijital Teknoloji Odaklı Lojistik Rekabet Gücünün Bibliyometrik Analizi: Web of Science (WoS) ve SCOPUS Veritabanından Araştırma Trendleri

Öz

Dijital teknoloji odaklı lojistik, ulusların dijital dönüşüm süreçlerine uyum sağlama yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, Nesnelerin İnterneti (IoT), büyük veri analitiği, yapay zekâ, blok zinciri ve otomasyon gibi dijital teknolojiler, lojistik süreçlerinde daha fazla şeffaflık, iyileştirilmiş operasyonel verimlilik ve müşteri taleplerine daha hızlı ve etkili yanıtlar sağlar. Teknoloji odaklı lojistiğin rekabet gücü, son yıllarda çeşitli sektörel uygulamalarda dikkat çeken önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, WoS ve Scopus veri tabanlarından elde edilen veriler kullanılarak teknoloji odaklı lojistik rekabet gücü incelenmiştir. Bibliometrix ve Vosviewer yazılımları kullanılarak gerçekleştirilen analizde 3.519 yayın incelenmiştir. Bulgular, son yıllarda bu konuya olan ilginin arttığını göstermektedir. Lojistik odaklı incelemelerde vurgulanan temel konular arasında makine öğrenimi, blok zinciri, yapay zekâ, sürdürülebilirlik, IoT ve Endüstri 4.0 yer almaktadır. Bu tematik çerçeveler içindeki çalışmalar, Çin, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'ı lider ülkeler olarak belirlemiştir. Ek olarak, uluslararası iş birliklerinin analizi, bu uluslar arasındaki coğrafi ve politik yakınlığın önemini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları, politika yapımcılar, akademisyenler ve işletmeler için yararlı olan temel içgörülerini vurgulamak amacıyla görsel olarak tasvir edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Teknoloji, Lojistik, Rekabetçilik, Bibliyometrik

Jel Kod: A30, C10, L90

* Assistant Professor, Osmaniye Korkut Ata University, Bahçe Vocation School, iibrahimavsar@osmaniye.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2991-380X>

** Associate Professor, Çağ University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, ekadirozekenci@cag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6669-0006>

1. Introduction

International trade has recently experienced significant changes due to globalization and the increasing competitiveness of regions that were once less prominent on the global stage. This development has dramatically impacted logistics, a critical component in facilitating product mobility, ensuring security and speed, and reducing costs as trade between countries expands (Özmen, 2019). The effectiveness of a logistics network is primarily determined by the services, investments, and policies implemented by the government, significantly influencing a country's success in global trade. On a macro level, the government plays a crucial role by investing in transportation infrastructure and setting regulatory standards that improve logistics operations. These improvements promote economic growth and enhance the nation's competitiveness. Additionally, a country's efficiency in logistics directly impacts its global trade performance (Kabak et al., 2020). Assessing logistics competitiveness is critical for effectively evaluating and targeting trade and transport facilitation policy initiatives over time and across various countries. When a nation achieves a competitive advantage in logistics performance, it bolsters its international trade, opens new markets, and promotes business growth. A country-specific evaluation of logistics performance offers valuable insights into its relative position. It highlights areas that require focused improvement, such as infrastructure, services, procedures, and regulations, to enhance logistics effectiveness. Companies with access to high-quality, cost-efficient logistical capabilities can often outsource specific logistics tasks, enabling them to allocate fewer internal resources to these functions (Ekici et al., 2016). Implementing well-informed strategies and effectively utilizing advanced logistics tools is imperative to achieving competitiveness in the contemporary global landscape (Erceg & Sekuloska, 2019).

In today's highly competitive global markets, enhancing a company's operational efficiency hinges on creating a marketing and logistics system that aligns with the latest technological advancements and trends. This system is essential for advancing strategic business goals and objectives. A company's competitiveness is fundamentally tied to a practical marketing-logistics framework, which underpins the entire production chain of goods and services. Continuous improvements to this system, driven by digital technologies, are crucial for sustaining long-term success (Al-Ababneh et al., 2023). Moreover, logistics services have played a pivotal role in the international market as an essential mechanism for enhancing business efficiency. The contemporary challenges posed by the global economy increasingly spotlight issues related to international supply chains, thereby raising expectations for the quality of logistics services. Simultaneously, improving the quality of these services can only be achieved through integrating modern digital technologies. Such technologies enable enterprises to prosper in the international market by facilitating more profitable operations, attracting new customers, and optimizing production and sales costs through advanced information, analytics, and effective decision-making processes. The significance of implementing digital technologies in logistics has been further underscored by the COVID-19 pandemic, which profoundly impacted the sale of resources and goods through intermediaries and highlighted the critical need for enhanced logistics practices (Verbivska et al., 2023). The digital economy is transforming transportation by enhancing efficiency, improving transparency and traceability within logistics chains, and mitigating negative externalities such as accidents, environmental harm, road damage, congestion, and dependence on oil that arise from certain logistical activities (Merenkov, 2018). While new technologies present various opportunities, digitization poses significant challenges for numerous logistics operations in terms of sustaining the competitiveness of structures that, by their inherent nature, are situated within specific territories and cater to their respective supply chains (Remondino & Zanin, 2022).

Bibliometric analysis has increasingly established itself as a robust and effective methodology for investigating and reviewing literature in the social sciences (Öztürk et al., 2024). This approach

systematically examines various published materials, including books, journal articles, datasets, and blogs, along with pertinent metadata such as abstracts, keywords, and citations. By employing statistical methods, bibliometric analysis uncovers the relationships among various published works (Ninkov et al., 2021). Researchers leverage this approach to identify emerging trends in the performance of articles and journals, examine collaboration patterns, and assess different research components. This methodology enables a comprehensive understanding of the intellectual structure within specific areas of existing literature. Moreover, bibliometric analysis serves as a valuable tool for interpreting and mapping the accumulation of scientific knowledge and tracing the evolution of established fields (Donthu et al., 2021). In recent years, significant research has been conducted in various logistics fields, employing bibliometric analysis to gain insights into research trends and identify areas for improvement (Kazemi et al., 2019; Rejeb et al., 2021; Özekenci, 2023; Wang et al., 2023; Zrelli & Rejeb, 2024; Augusto et al., 2025). Numerous bibliometric studies have explored various aspects of logistics; however, there remains a significant gap in research specifically focused on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness. To the best of the author's knowledge, this is the first study to analyze research trends related to Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness using the WoS and SCOPUS databases, covering the period from 2000 to 2024. This study aims to address this gap by employing two advanced visualization tools, VOSviewer and Bibliometrix, to systematically analyze relevant scholarly publications from these databases during the specified timeframe. Additionally, the focus will be on constructing visual knowledge maps to illuminate prominent research trends and patterns. To achieve this, the study will address the following research questions:

- What is the distribution of publications on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database from 2000 to 2024?
- Which keywords are most frequently used in publications related to Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database.
- Which countries have the highest number of publications on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database.
- How is the cooperation between countries on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database.
- Who are the researchers with the most co-authored works on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database.
- Which researchers have the highest publication counts on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database.
- Which countries and publications are most cited in the WoS and SCOPUS database on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness.
- How are the Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database publications distributed among various journals?
- What are the relationships in the co-occurrence network of keywords in publications on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database?
- What is the trend topic of keywords in publications on Digital Technology-Driven Logistics Competitiveness in the WoS and SCOPUS database?

The remainder of this paper is organized as follows: Section two offers an overview of previous research conducted in the relevant field. Section three outlines the materials and methods used in the study, detailing the research design, data sources, and methodologies employed. Section four presents the key findings from the analysis, which are critically examined and interpreted in the context of existing literature and theoretical frameworks. The final section summarizes the main findings and their

broader implications, emphasizing the study's contributions to the field, discussing potential policy and practical applications, and offering recommendations for future research.

2. Literature Review

2.1. Importance of Logistics Technologies

Technology will play a pivotal role in the future of logistics. Technologies such as autonomous vehicles, the Internet of Things (IoT), artificial intelligence (AI) and drones are essential for the development of new business models in this sector. They will also be crucial in improving the efficiency and sustainability of logistics processes. In particular, autonomous vehicles and drone technologies are expected to transform last-mile delivery processes. These technologies are also expected to contribute significantly to reducing carbon emissions, increasing efficiency and lowering costs (Akalan, 2025). In this context, technology-based applications such as digital twins, blockchain and process optimisation are also strategically important (Özkan, 2025; Şener et al., 2025).

Tümenbatur (2025) highlights the importance of Logistics 4.0 in modern logistics systems. Industry 4.0 has brought about fundamental changes in many sectors, including logistics. In this technology-driven transformation process, the concepts of 'digital transformation' and 'smart logistics' have emerged as pivotal factors. Integrating these concepts into logistics applications is bringing about structural changes across the sector (Şahin et al., 2025). In this context, businesses that can effectively implement smart logistics technologies are expected to increase their operational efficiency and become more competitive on a global scale (Genç & Çakan, 2025). To grow, businesses in the logistics sector must use technology effectively. To succeed with technological applications, logistics companies must adopt an innovative approach and organisational structure that embraces change. Otherwise, sticking to traditional methods could negatively impact companies' competitiveness. In this regard, businesses embracing digital transformation must systematically implement supporting applications. A comprehensive analysis of the process is crucial for maximising the effectiveness of digitalisation strategies. Therefore, logistics businesses should carefully plan their transition to Industry 4.0 after thoroughly evaluating their current situation (Dindarık & Fidan, 2025; Yeşilyaprak & Akıncı, 2025).

As discussed in the above literature, the concept of digital, technology-driven logistics competitiveness is important due to the rapid reshaping of today's logistics sector through digital transformation. This process necessitates the use of technological tools and the redefinition of business models, processes and competitive strategies. Digital technologies such as autonomous vehicles, AI, the IoT, drone technology, digital twins and blockchain are making logistics processes more efficient, transparent and traceable, while also making them more sustainable. Effective use of these technologies provides a range of tangible benefits, including shorter delivery times, reduced costs, lower carbon emissions and increased customer satisfaction. In the highly competitive logistics sector, companies that invest in digital technologies and approach digital transformation strategically gain a significant competitive advantage. In contrast, traditional and innovation-averse companies struggle to keep up with changing market dynamics and risk losing their competitive edge. Therefore, researching logistics competitiveness in the context of digital technology is important from both an academic and a sectoral perspective. Such research helps logistics companies analyse their level of digitalisation, identify areas for improvement, and develop sustainable competitive strategies.

2.2. Technology-Focused Logistics Competitiveness

In the contemporary landscape, the logistics industry has experienced a significant transformation fuelled by advancements in digital technologies. Incorporating emerging technologies such as AI, big data analytics, IoT, blockchain, and automation has fundamentally redefined logistics operations, enhancing efficiency, competitiveness, and customer satisfaction (Wang & Sarkis, 2021;

Chung, 2021; Gupta & Singh, 2024). The growing dependence on digital tools within logistics is crucial for establishing value chains that are not only efficient but also adaptable and resilient in the face of global challenges (Kazancoglu et al., 2023).

In recent years, many studies utilizing bibliometric analysis have focused on logistics. For example, Müßigmann et al. (2020) conducted a comprehensive literature review examining blockchain technology in logistics and supply chain management. They gathered data from various databases, including Scopus, WoS, Google Scholar, Springer, IEEE Xplore, and Taylor and Francis. Likewise, Ren et al. (2020) performed an extensive review of global literature on green and sustainable logistics, aiming to assess the current state of the field, identify research hotspots and trends, and develop a classification system for knowledge in green and sustainable logistics. Rejeb et al. (2021) also analyzed publications related to blockchain technologies in logistics and supply chain management through bibliometric methods. Atzeni et al. (2021) conducted a bibliometric analysis of collaborative robots within Logistics 4.0 environments using the Scopus database. Bigliardi et al. (2021) provided a comprehensive review of the scientific literature related to Industry 4.0 as applied to logistics, also based on the Scopus database. Pozzo et al. (2022) examined trends in the logistical literature of 4.0, offering an overview of current publications by employing bibliometric mapping techniques from both Scopus and WoS databases. Cano et al. (2022) executed a bibliometric analysis and literature review to identify publications, key topics, and recent trends regarding the sustainability of logistics operations in e-commerce settings. Joshi et al. (2023) investigated publications concerning the application of AI within the logistics sector. Admoko et al. (2024) performed a cluster-based bibliometric analysis of the evolving technological landscape in logistics, utilizing Vosviewer as their analytical tool. Zrelli and Rejeb (2024) delved into the IoT knowledge domain in logistics and supply chain management by analyzing co-citation patterns and networks of keyword co-occurrence. Bhowmik et al. (2024) employed bibliometric analysis to extract significant research statistics about AI-centric reverse logistics, reviewing 2,929 articles from the past three decades. Valenzuela-Cobos et al. (2025) explored the role of Industry 4.0 in logistics management in Latin America through a bibliometric review incorporating various databases, including Scielo, Scopus, and Science Direct.

Despite an increasing body of literature investigating the impact of digital technologies on logistics competitiveness, there is still a significant lack of comprehensive studies that systematically analyze research trends in this area. Bibliometric analysis, utilizing databases such as the WoS and SCOPUS, offers a valuable method for examining the evolution of this field and identifying key publications, leading authors, and emerging research topics (Zupic & Čater, 2015). This study uses bibliometric tools to clarify the evolution of research on logistics competitiveness influenced by digital technology. It also provides valuable insights into current trends and suggests potential directions for future research.

3. Research Methodology

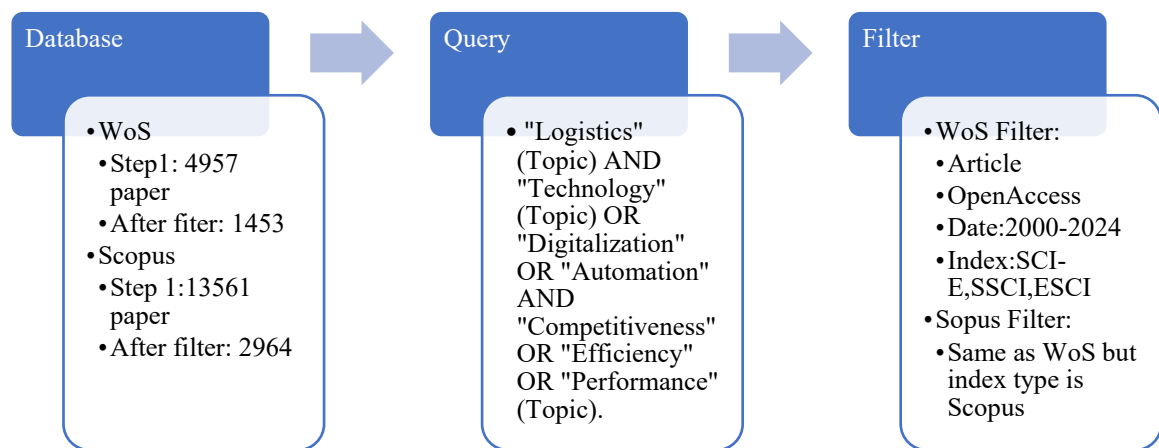
3.1. Methodology

In this study, bibliometric analysis was employed to reviewed the technology-focused logistics competitiveness utilizing data from the WoS and Scopus databases. Bibliometric analysis refers to the quantitative assessment of bibliographic resources, providing a comprehensive overview of a particular research domain through the examination of scholarly papers, authors, and journals. This field has attracted considerable interest within the scientific community, primarily due to the rapid advancements in computing and information technologies (Merigó & Yang, 2017). The data gathered from the WoS and Scopus databases. On March 12, 2025, a search was conducted in the WoS database utilizing the keywords "Logistics" (Topic) AND "Technology" (Topic) OR "Digitalization" OR "Automation" AND

"Competitiveness" OR "Efficiency" OR "Performance" (Topic). The initial search yielded 4,957 publications. The publications obtained were filtered based on specific criteria. Only studies written in English, categorized as articles, available as open-access, and included in one of the Web of Science indexes (SCI-E, SSCI, and ESCI) were evaluated. Furthermore, the research period was constrained to the years 2000 to 2024. Following the filtering process, a total of 1,453 publications were incorporated into the scope of the research. On the same date, a search was conducted in the Scopus database using keywords identical to those used in the WoS search. This search was performed across the "article title, abstract, and keywords" fields, resulting in 13,561 publications. The filtering criteria utilized for the WoS database query were also applied to the Scopus query. Consequently, the filtering process yielded 2,964 publications that fell within the scope of this research. Next, the datasets from WoS and Scopus were compared using the R programming language, allowing for the removal of duplicate records (898 duplicate records). Following this step, 3,519 unique records were identified and included in the research analysis (Figure 1).

Figure 1

Data Acquisition Model



3.2. Research Ethics

The data used in this study were obtained from the publicly accessible academic databases WoS and Scopus. The data does not contain any personal or confidential information. Throughout the research process, plagiarism and ethical violations were avoided, and all sources were cited correctly in accordance with academic writing conventions.

4. Results and Discussion

4.1. Key Statistics

Table 1 shows the basic statistics of the study. There are a total of 3,519 publications for the years 2000-2024 and the average age of these publications is calculated to be 4.23 years. This shows that the field has become more popular in recent years. In addition, there is an annual increase of 7.43%, which indicates that interest in the subject continues. A total of 12,291 researchers were involved in the studies analysed, which shows that this is an area of intense academic interest. On the other hand, the fact that only 231 studies have a single author shows that teamwork is at the forefront of research in this area.

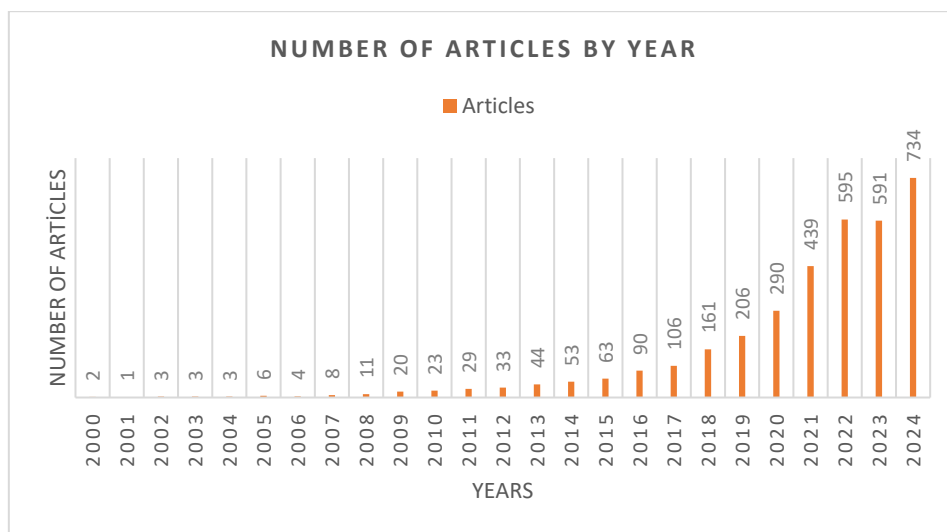
Table 1*Key Statistics*

Description	Results
Timespan	2000:2024
Sources (Journals, Books, etc)	1492
Documents	3519
Annual Growth Rate %	7,43
Document Average Age	4,25
Average citations per doc	19,4
Keywords Plus (ID)	14372
Author's Keywords (DE)	10620
Authors	12291
Single-authored docs	231
Co-Authors per Doc	4,63
International co-authorships %	13,55

Source: Created by the author using Bibliomerix

4.2. Number of Articles by Year

Figure 2 shows the distribution of publications by year. 734 studies published in 2024 represent 21% of the total publications. 591 and 595 publications were produced in 2023 and 2022 respectively, representing 17% of the total publications in both years. It can be seen that about 55% of the total publications have been published in the last three years. This result shows that the field of research has grown rapidly in importance in the recent period and that academic interest has increased significantly.

Figure 2*Number of Articles by Year*

Source: Created by the author using WoS and Scopus data

4.3. Most Frequent Keywords

Table 2 shows the top 10 most frequently used keywords in the publications. Analysis 1 was carried out without any grouping of synonyms and without excluding any words from the analysis. Analysis 2 was then carried out using the synonym list, examples of which are given in Appendix 1. The synonym list used in the second analysis was created by taking into account the popular words identified in analysis 1. According to the results of the analysis, it is seen that the most frequently used keywords in publications are generally related to software technologies, supply chain and logistics, Industry 4.0 and technology-oriented concepts.

Table 2

Most Frequent Keywords

Analysis 1		Analysis 2	
Words	Occurrences	Words	Occurrences
Machine Learning	299	Logistics	626
Logistics	204	Supply Chain	397
Blockchain	122	Machine Learning	345
Artificial Intelligence	103	Blockchain	173
Supply Chain Management	102	Internet of Things	146
Sustainability	101	Sustainability	128
Internet of Things	93	Artificial Intelligence	123
Logistic Regression	84	Industry 4 0	104
Supply Chain	84	Logistic Regression	84
Industry 4 0	71	Deep Learning	77

Source: Created by the author using Bibliomerix

4.3.1. Information Technologies and Logistics Performance

Digital technologies play a pivotal role in intensifying competition within the logistics sector. These technologies enhance operational efficiency by enabling businesses to streamline their processes. Furthermore, they elevate the quality of internal operations, ultimately leading to increased revenue (Daškevič & Burinskiene, 2024). Research focused on technology-driven logistics competitiveness emphasizes the importance of information technologies, particularly software solutions. As noted by Kálmán and Tóth (2021), advancements in information technologies can significantly enhance the logistics performance of nations, rendering these developments strategically crucial for competitiveness. The insights presented in Table 2 should be viewed in this context. Countries need to formulate innovative and targeted policies to bolster their logistics competitiveness with the technologies highlighted in the table above.

The transition from offline to online trade has accelerated significantly in the wake of the Covid-19 pandemic. This shift and the burgeoning volume of e-commerce have created an urgent demand for a larger workforce to manage logistics operations effectively. The ability of this workforce to oversee logistics processes efficiently and accurately is intrinsically linked to digital transformation. The timely and precise delivery of logistics services heavily depends on the proficient use of digital technologies (Lam et al., 2024). On a broader scale, implementing digital technologies at every stage of the supply chain is crucial for fostering sustainable business growth and enhancing resilience against commercial challenges. Moreover, digital technologies are essential for companies seeking to improve customer

experience and overall performance. In this context, company leaders must prioritize the digital transformation process and undertake strategic initiatives to progress in this area (Bui et al., 2024).

4.3.2. Technologies Featured in Research Examining Technology-Focused Logistics Competitiveness

By leveraging optimization algorithms and the security features of blockchain technology within AI, logistics companies can effectively prevent fraud, enhance efficiency, boost customer satisfaction, and improve data accuracy. The integration of these technologies significantly contributes to operational success by enhancing the security and efficiency of logistics processes (Ran et al., 2024). Numerous technologies are linked to technology-driven logistics competitiveness, and some examples of these technologies are provided below:

- AI holds transformative potential in supply chain management, offering substantial enhancements in key areas such as logistics, demand forecasting, and inventory management. By facilitating advanced decision-making processes, AI technologies enhance operational efficiency and deliver significant cost advantages. However, adopting these technologies is not without challenges, including fostering collaboration between businesses, scalability issues, and the need for improved data quality. Despite these obstacles, integrating blockchain and IoT technologies with AI is set to play a crucial role in shaping the future of the global supply chain (Danach et al., 2024).
- Implementing blockchain technology enables the creation of more efficient, secure, and transparent trade ecosystems. This advancement presents significant opportunities for customs administrations, regulatory bodies, and industry stakeholders. Additionally, it improves the traceability and verifiability of trade processes (Rahman et al., 2024).
- The significance of IoT technologies in the logistics sector cannot be overstated. For instance, IoT technologies can enhance the manufacturing sector's flexibility and efficiency in transporting consumables. This integration optimizes transportation processes, reduces operational costs, and simplifies logistics operations (Kvak & Straka, 2024). As the trend of adopting IoT technologies in logistics continues to grow, the combined use of blockchain and IoT becomes crucial for ensuring system security, data privacy, and heightened operational efficiency (Ugochukwu et al., 2024).
- The implementation of autonomous systems in logistics processes offers numerous advantages. For example, integrating autonomous robots into production lines significantly reduces error rates and operational costs while enhancing the efficiency of business processes. In this context, autonomous systems are crucial in achieving sustainability objectives, as they contribute substantially to economic effectiveness (Kubasáková et al., 2024). Fundamentally, AI-driven autonomous systems enable the efficient and flexible transportation of goods (Raamets et al., 2024).
- The use of smart glasses in warehouse operations, compared to traditional handheld scanners, has been shown to reduce product search time by around 89%. These wearable technologies are essential for improving warehouse processes' efficiency and overall operational performance (Epe et al., 2024).

4.4. Countries' Scientific Production

Table 3 shows the number of publications by country and shows a clear leadership by China. Among the G7 countries, the USA, the UK and Germany take the first three places. This is in line with

these countries' investment in scientific research and their economic prospects. It can be seen that most of the countries following China are in the class of economically developed countries. However, another country that stands out in this group is India. Like China, India occupies a prominent position in terms of number of publications and achieves a remarkable level of scientific productivity.

One of the most striking results among the top 10 countries is that of Saudi Arabia, which ranks ninth. This reflects the fact that the country has increased its investment in academic research in recent years and significantly improved its scientific productivity.

Among the G7 countries, it is worth noting that Japan is ranked twenty-fifth. Canada's eighteenth place is also a notable result among the G7 countries.

Table 3

Countries' Scientific Production and High-technology Exports

SN	Country	Freq	SN-HT Export	SN	Country	Freq	SN-HT Export
1	China	1234	1	26	Portugal	51	38
2	USA	583	6	27	South Africa	50	45
3	UK	349	15	28	Austria	41	26
4	India	226	-	29	Norway	40	36
5	Germany	194	3	30	Vietnam	40	8
6	Italy	179	19	31	Greece	39	43
7	South Korea	162	5	32	Slovakia	39	32
8	Spain	146	22	33	Bangladesh	36	-
9	Saudi Arabia	124	-	34	Denmark	34	29
10	Australia	119	33	35	Czech R.	33	18
11	Brazil	110	34	36	Mexico	33	13
12	France	98	10	37	Jordan	32	78
13	Poland	98	24	38	Egypt	30	61
14	Netherlands	94	11	39	Ireland	29	12
15	Malaysia	86	7	40	Switzerland	29	14
16	Indonesia	81	-	41	Thailand	28	17
17	Sweden	81	25	42	Belgium	27	16
18	Canada	77	23	43	Colombia	27	57
19	Iran	76	-	44	Lithuania	27	41
20	Finland	73	37	45	Slovenia	26	39
21	Pakistan	73	68	46	Russia	25	-
22	Ukraine	69	56	47	Serbia	22	53
23	Türkiye	68	35	48	Kazakhstan	21	40
24	Hungary	54	27	49	Morocco	21	51
25	Japan	53	9	50	Romania	20	31

Source: Created by the author using WoS, Scopus and Worldbank data

Table 3 compares the ranking of countries in publication production with their ranking in high-tech exports (high-tech exports - current US\$). The data on high-tech exports are taken from the World Bank and cover the year 2022. The year 2022 is preferred because, when analysing data for more recent years, it was found that there were missing data for important countries such as South Korea.

The relationship between digital performance and competitiveness can be assessed as being directly related to high-tech exports. In this context, it can be observed that most of the countries in the top 50 for broadcasting production are also in the top 50 for high-tech exports. However, there are some exceptions. For example, Jordan, which ranks 32nd in publications production, is ranked 78th in high-tech exports. On the other hand, it is noteworthy that China, which produces the highest number of publications, also ranks first in high-tech exports. Countries such as the United States and Germany also support this trend.

4.4.1. China

China is recognized as the leading producer of publications in this field of research. Consequently, a literature review focused on the country's agenda. This section presents examples of studies that explore technology-oriented logistics competitiveness in China, highlighting several prominent themes that emerge from these analyses:

- It is essential to optimize the utilization of information technologies within ports and to develop advanced smart port infrastructures. Enhancements in port infrastructure, along with systems integrated with digital technologies, will facilitate logistics activities that offer higher added value (Xie & Hu, 2024).
- The positive impacts of digital transformation on product delivery processes in the agricultural sector are noteworthy. Specifically, analyses of the integration of advanced technologies such as big data analytics, AI, IoT, and machine learning in distribution processes show that these innovations significantly enhance product circulation efficiency. By enabling real-time monitoring of goods and optimizing inventory management, these technologies markedly improve the overall effectiveness of logistics operations (Zheng, 2024).
- The healthcare sector in China is an emerging field that heavily relies on imports. Optimizing supply chain processes is essential to facilitate sustainable growth within this sector. Adopting advanced digital technologies and massive data analytics holds significant importance in this context. Digital transformation is crucial for enhancing the healthcare sector's competitiveness and ensuring its continued growth (Xiao & Khan, 2024).
- There are several challenges associated with overseas third-party logistics (3PL) operations in China. Among these challenges are the lack of dependable business partnerships between 3PL companies, compromises in quality standards throughout logistics processes, and uncertainties surrounding delivery times and costs, which are particularly significant. Additionally, bureaucratic burdens arising from regulatory requirements, delays caused by cultural and language differences, insufficient expertise, and complications related to information technology competencies adversely impact the logistics process. To establish a successful and sustainable logistics framework, businesses must collaborate and align strategically to navigate these challenges (Su et al., 2024).

4.4.2. India

India shares its borders with China and has garnered significant attention due to its competitive stance in recent years. Consequently, this section provides a concise overview of India's logistics sector and its ongoing digital transformation.

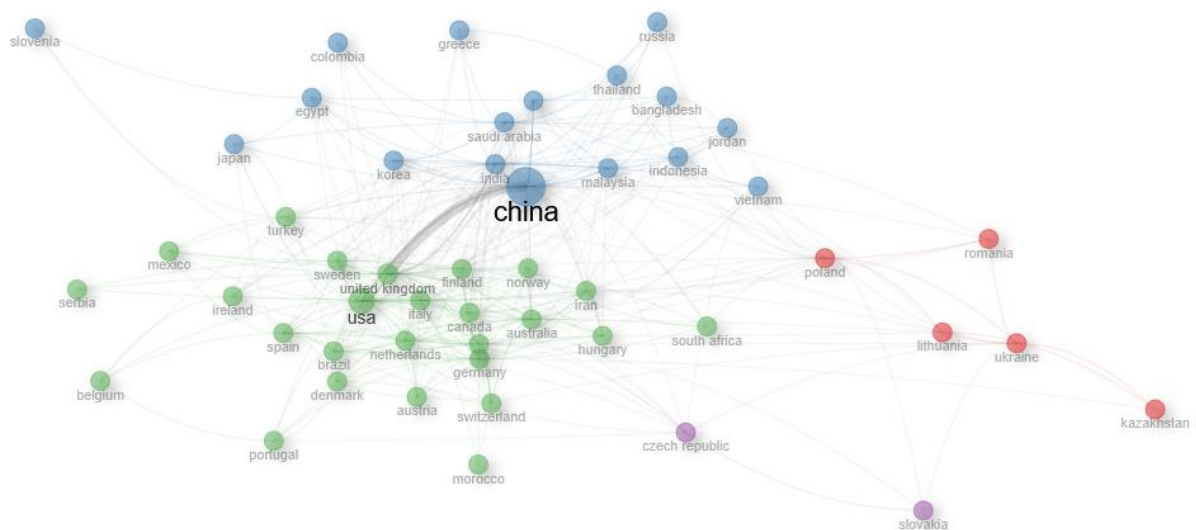
- To successfully restructure the modern postal system in India, it is crucial to utilize technologies that support digital transformation effectively. The success of this initiative hinges on the systematic and sustainable allocation of essential resources. In particular, directing resources toward online platforms can significantly improve user experience and operational efficiency. In today's landscape, leveraging technology to reduce costs has become a necessity rather than an option. Implementing automation systems for repetitive processes facilitates more efficient resource utilization, allowing organizations to concentrate on activities that add more excellent value. Furthermore, innovative strategies like “last mile delivery” have recently gained prominence in the logistics sector. In this context, logistics companies must swiftly adapt to these innovations and continually refine their business practices (Saha & Sarma, 2024).
- While the transportation sector in India is experiencing significant growth, it is not progressing at a pace comparable to that of more developed markets like the United States and the European Union. As a result, the sector heavily relies on road transport. To address the existing challenges in India's transportation sector, it is essential to enhance investments in railway infrastructure. Additionally, embracing digital transformation is crucial. Implementing software solutions, particularly in vehicle routing, can substantially improve efficiency and reduce operational costs in the industry (Sahu et al., 2022).
- In the oil transportation sector in India, industry representatives must prioritize information technologies over mere profit-sharing. Rather than viewing these technologies solely as monitoring tools, representatives should embrace them as essential components that enhance business efficiency and improve process effectiveness (Malik et al., 2021).

4.5. Collaboration Network of Countries

Figure 3 illustrates the network of cooperation between countries. In Annex 2 parameters have been used to construct the network.

Figure 3

Collaboration Network of Countries



Source: Created by the author using Bibliomatrix

It can be seen that there are four different groups in the network of cooperation between countries:

- The first group consists of five countries, with Poland having the highest betweenness value (44.468). This group consists mainly of Eastern European countries.
- The second group consists of seventeen countries, with China having the highest betweenness value (182.639). China is followed by India with a betweenness of 72.467. Although this group is made up of countries from Far Asia, it also includes countries closer to Europe, such as Greece.
- The third group consists of twenty-six countries, with the United Kingdom and the United States being the most prominent countries in this group. This group consists mainly of the so-called Western countries.
- The fourth group is the smallest and consists of two countries (Slovakia and the Czech Republic).

China, the United Kingdom, India and the United States appear to be the most active countries in the network of international cooperation. Although there are exceptions, cooperation between countries is generally linked to geographical and political proximity. Some interesting findings in the context of country cooperation are as follows:

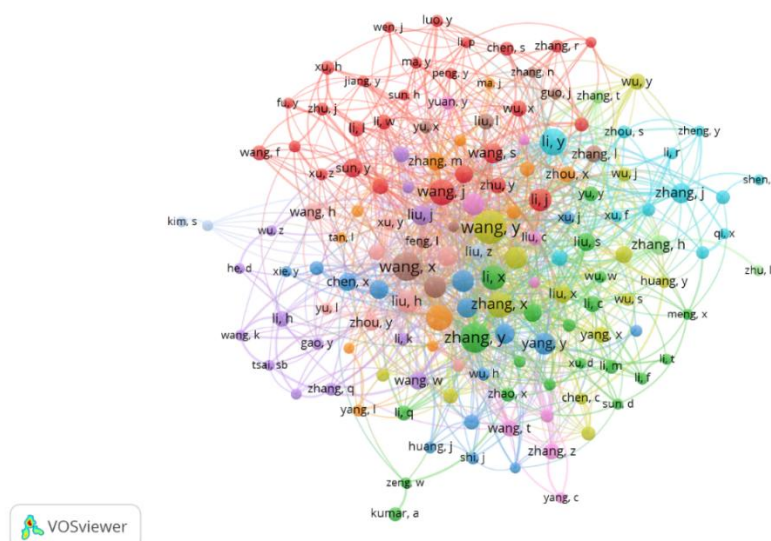
- Russia is in the same cluster as China but is not as influential as China.
- China and India, which are in political competition with each other, have strong academic cooperation with similar countries.
- Iran, which is in political competition with Western countries, is in the same group as Western countries in terms of academic cooperation.
- Greece, a European country, is in the same group as Asian countries.
- These results show that academic cooperation is not completely independent of political relations but is also influenced by geographical and economic factors.

4.6. Authors' Co-authorship Network

Figure 4 illustrates the co-authorship network among authors. In this analysis, the thresholds for filtering were set at a minimum of five documents and one citation per country. Consequently, it was found that the 152 prominent authors were organized into 12 distinct clusters.

Figure 4

Authors' Co-authorship Network



Source: Created by the author using Vosviewer

4.7. Most Relevant Authors

Table 4 lists researchers who have published 20 or more works on the topic. Notably, Wang Y. emerged as the researcher with the highest number of publications. Furthermore, it was observed that most of the authors leading in publications hail from the Far East. This finding aligns with the information in Table 3, which indicates that China has the highest total of publications on the subject.

Table 4

Most Relevant Authors

SN	Authors	Articles	Articles Fractionalized	SN	Authors	Articles	Articles Fractionalized
1	Wang Y	58	12,58	12	Wang S	26	7,37
2	Wang X	46	8,86	13	Yang Y	25	5,41
3	Zhang Y	43	8,30	14	Liu J	23	3,90
4	Wang J	36	8,49	15	Wang L	23	5,75
5	Liu Y	35	6,13	16	Wang H	22	5,64
6	Chen Y	34	6,58	17	Yang J	22	3,86
7	Zhang X	34	8,65	18	Zhang J	21	4,40
8	Li Y	32	8,96	19	Chen Z	20	3,90
9	Li X	31	6,45	20	Liu X	20	3,79
10	Li J	28	5,31	21	Wang C	20	4,46
11	Liu H	26	6,81	22	Wang Z	20	3,93

Source: Created by the author using Bibliomerix

4.8. Most Cited Countries and Publications

Table 5 highlights the most frequently cited studies, revealing a strong emphasis on research within health, technology, and software fields. The effectiveness of a robust health system is fundamentally connected to the implementation of a well-structured supply chain management system and an integrated logistics information system (Mekonen et al., 2024). Furthermore, digital transformation is essential for developing a "smart" supply chain (Mutambik, 2024). Within this framework, it is clear that big data, deep learning technologies, AI, and digital transformation have become critical focal points in the most cited literature.

Table 5

Most Cited Publications and Countries

Paper	Topic	Total Citations	TC per Year	Normalized TC
(Jha et al., 2009)	Digital health records	1155	67,94	9,76
(Ciang et al., 2008)	Wind turbine system	781	43,39	5,44
(Mullen et al., 2015)	Neuroimaging and cognitive monitoring	542	49,27	10,08
(Fenton et al., 2007)	Computer-aided detection (mammography)	502	26,42	4,54
(Lehman et al., 2015)	Mammography	501	45,55	9,32
(Roodbergen & Vis, 2009)	Automated storage	501	29,47	4,23

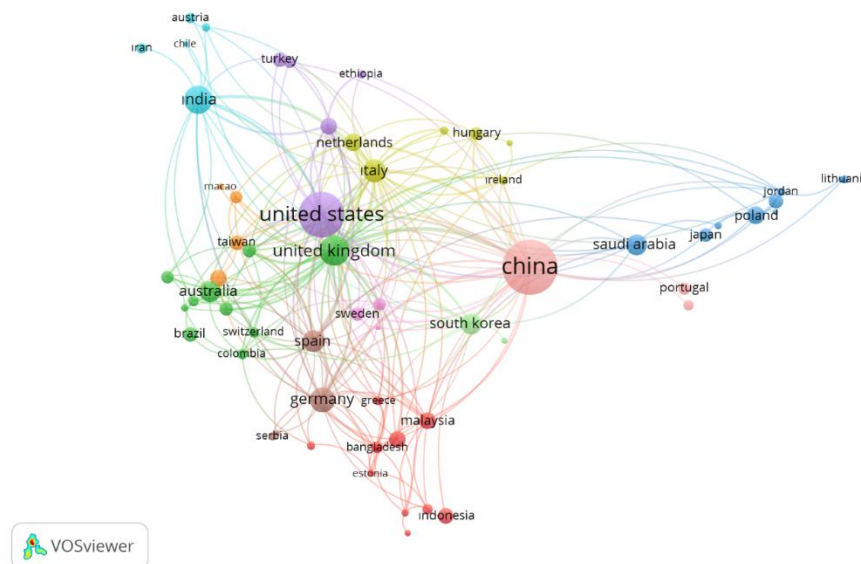
(Bien et al., 2018)	Deep-learning-assisted diagnosis	493	61,63	12,88
(Benzidia et al., 2021)	Big data analytics and AI on green supply chain process	398	79,60	18,60
(Grant et al., 2008)	Applying new technology	395	21,94	2,75
(Waheed et al., 2020)	Big data using deep learning models	365	60,83	11,31

Source: Created by the author using Bibliometrix

Figure 5 illustrates the results of the citation analysis organized by country. In conducting this analysis, the threshold for the "minimum number of documents from a country" was established at 5, while the "minimum number of citations from a country" was set at 1. Based on these criteria, 76 out of the 136 countries were grouped into 11 distinct clusters.

Figure 5

Most Cited Countries



Source: Created by the author using Vosviewer

In the analysis of citations, several countries emerge prominently, including China, the US, the UK, India, Germany, Spain, South Korea, Australia, and Italy. Notably, China maintains close relationships with all these nations. The US, the UK, Italy, South Korea, and Spain demonstrate a similar network structure, establishing robust citation relationships among themselves. In contrast, no citation connection between India and Germany indicates a lack of association between these two countries. Australia's primary connections are with China, the UK, India, and Spain, although its link with the US appears weak. Additionally, it is noteworthy that South Korea does not have a citation connection with Spain despite being among the prominent countries. Overall, the findings from this analysis reflect the relationship network within the academic studies among these nations, highlighting that economically developed countries tend to exhibit close citation relationships with one another, albeit with some exceptions.

4.9. Most Prominent Journals

The bibliometric analysis has identified the most prominent journals on digital technology-driven logistics competitiveness research. Table 6 presents the most prominent journals ranked by their volume of publications.

Table 6

Most Prominent Journals

SN	Sources	Articles	SN	Sources	Articles
1	Sustainability	143	11	International Journal of Advanced Computer Science and Applications	25
2	IEEE Access	113	12	Applied Sciences (Switzerland)	24
3	Sustainability (Switzerland)	71	13	Mathematics	24
4	Plos One	52	14	Logforum	21
5	Sensors	50	15	Computational Intelligence and Neuroscience	20
6	Applied Sciences-Basel	36	16	Acta Logistica	18
7	Logistics-Basel	32	17	Applied Mathematics and Nonlinear Sciences	18
8	Energies	30	18	Journal Of Medical Internet Research	18
9	Scientific Reports	27	19	International Journal of Environmental Research and Public Health	17
10	Heliyon	26	20	Mathematical Problems in Engineering	17

Source: Created by the author using Bibliometrix

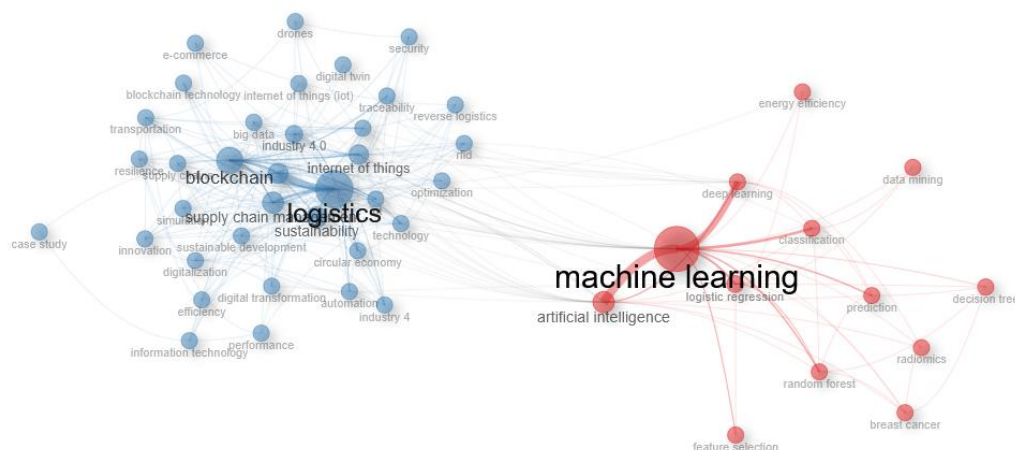
Table 6 shows the journals with the highest publication rates in the field of digital technology-driven logistics competitiveness research, along with the distribution of their publications. Sustainability stands out with 143 publications, making it the leading journal in this field. It is followed by the IEEE Access, which has published 113 articles, and Sustainability (Switzerland), contributing 71 publications.

4.10. Co-occurrence Network

Figure 6 illustrates the results of the co-occurrence network analysis of author keywords. This cluster analysis is based on the data presented in Appendix 2, and the value of zero (0) is not treated as an individual statement within the analysis.

Figure 6

Co-occurrence Network



Source: Created by the author using Bibliometrix

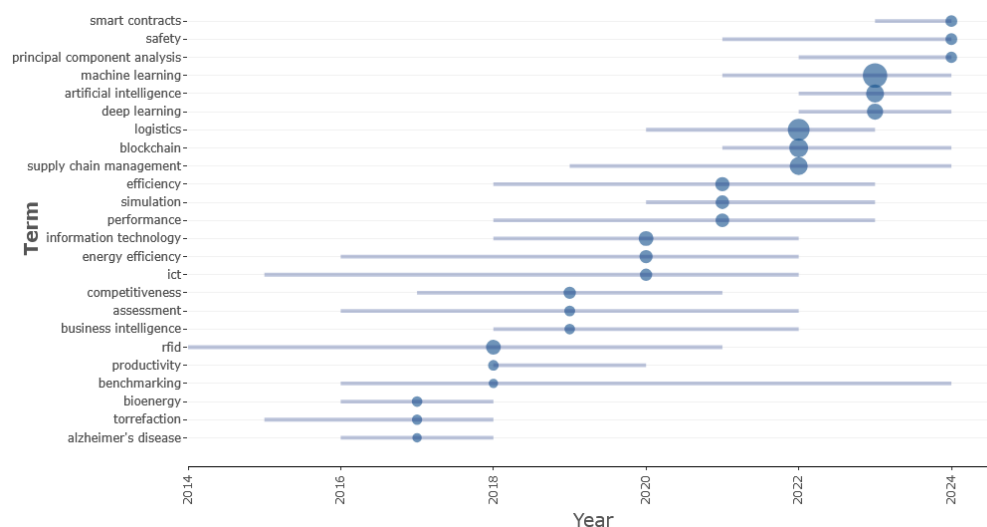
It has been observed that the author's keywords are organized into two distinct groups. In the first group, the term "machine learning" prominently features a betweenness value of 255.517, indicating a strong connection to concepts such as AI and deep learning. In the second group, "logistics" stands out with the highest betweenness value of 300.485. This term is closely associated with concepts such as blockchain, supply chain, supply chain management, Industry 4.0, and IoT. Furthermore, it has been noted that these concepts represent some of the most significant expressions within the group.

4.11. Trending Topic in Keywords

Figure 7 illustrates the key keywords and trending topics in publications focused on logistics competitiveness within digital technology. Notable phrases that have gained popularity in recent years include "smart contracts," "safety," and "principal component analysis." Additionally, it has been observed that software-driven technologies, such as AI, have increasingly come to the forefront. These findings underscore the need for researchers, industry representatives, and policymakers to align their future strategies with these emerging trends, ensuring they remain current and relevant. Conversely, once popular topics, such as "bioenergy" and "torrefaction," have diminished in importance over the past few years, outpaced by newer, more innovative subjects linked to digital transformation. This trend indicates a shift in sector priorities, driven by ongoing technological advancements reshaping current landscapes.

Figure 7

Trend Topics in Keywords



Source: Created by the author using Bibliometrix

5. Conclusion, Discussion, and Recommendations

According to the Susitha et al. (2024), digital technology and supply chain-related processes constitute significant areas of theoretical study, overlapping with broader paradigms such as strategy, innovation and organisational theory. These areas, which include agility, technology integration, and performance optimisation, present significant opportunities for academic research. The findings of this study highlight similar approaches. Andaloussi (2024) emphasises the transformative potential of digital technologies in supply chain processes. The author also emphasises the importance of interdisciplinary collaboration within the academic community, as evidenced by this research. Like this research, the Iftikhar et al. (2024) considers technologies such as big data analytics, IoT, Industry 4.0, blockchain and

AI to be of critical importance to supply chain processes. Similarly, Lyu et al. (2023) reveals that digital technologies are closely linked to the logistics sector and play a key role in enhancing its efficiency.

This study seeks to examine the competitiveness of digitally-focused logistics. To achieve this, a thorough literature review was conducted utilizing the WoS and Scopus databases on March 12, 2025. The retrieved publications were filtered according to specific criteria, culminating in the inclusion of 3,519 publications in the analysis. The findings from this analysis are outlined below:

- 3,519 studies published between 2000 and 2024 have been drawn from 1,492 academic publications. This illustrates a robust interest in digitally focused logistics competitiveness from diverse publishers, providing an optimistic outlook for researchers in this domain. An analysis of author profiles shows that 12,291 researchers participated in these works, with 13.55% of them engaging in publications through international collaboration. This data reflects a significant level of global academic interaction within the field (Table 1).
- During the reviewed period, the number of publications significantly increased. The publication count reached double digits in 2008 and soared to triple digits by 2017. In 2024 alone, 734 publications were recorded. This upward trend reflects a growing academic interest in digitally focused logistics competitiveness, underscoring the increasing importance of this subject over time (Figure 2).
- Upon examining the keywords utilized by the authors, it becomes evident that concepts directly related to the subject, such as “logistics” and “supply chain,” are prominently featured. Furthermore, software-based technologies, including “artificial intelligence” and “machine learning,” stand out. Additionally, terms like “sustainability,” “IoT” and “Industry 4.0” frequently appear among the keywords. These findings illuminate the fundamental dynamics of the field and offer valuable insights into the future directions of the logistics sector. In this context, researchers, industry representatives, and policymakers need to align their strategic planning with these trends to enhance sectoral efficiency and competitiveness (Table 2).
- In that order, the leading contributors to publication production are China, the United States (USA), and the United Kingdom (UK). Notably, according to data from 2022, China also ranks first in high-tech exports, while the US holds the sixth position, and the UK is ranked fifteenth in the same category. Moreover, only four of the top 50 countries in publication production do not appear among the top 50 in high-tech exports (Note: 2022 high-tech export data for six countries is not available, as reported by the World Bank). This suggests a potentially significant correlation between academic publication output and high-tech exports (Table 3).
- When examining the international collaboration networks reflected in academic publications, it becomes evident that geographical proximity and established political relationships play a crucial role. For instance, China has notably fostered academic partnerships with geographically nearby nations, particularly Japan and South Korea. However, this trend has notable exceptions, such as China's collaboration with Greece. Similarly, while the United States primarily engages with European countries in its research efforts, it also has some unexpected connections based on geographical proximity, such as its relationship with Mexico. This illustrates that international academic collaborations are influenced by physical distance and economic, political, and strategic factors (Figure 3).
- According to the co-authorship network analysis, it is assumed that the central and influential authors within the network predominantly hail from the Far East. This observation aligns with the fact that China leads the world in publication production,

highlighting the significant role that regional researchers play in enhancing digitally focused logistics competitiveness (Figure 4).

- It was found that the researchers who published the most on the topic were Wang Y., Wang X., and Zhang Y. This observation aligns with the profiles of Far Eastern researchers, who occupy central positions and possess strong connections within the co-authorship network analysis. Consequently, there appears to be a correlation between individual publication performance and structural positioning within the network (Table 4).
- The analysis revealed that the most frequently referenced studies focused on health and software themes. Advanced technologies, considerable data analysis, and deep learning have attracted significant attention in academic literature, underscoring their increasing importance in digitally oriented logistics competitiveness and their influence on research directions. A review of citations by country shows that nations such as China, the United States, and the United Kingdom are particularly prominent, indicating that economically developed countries are mainly represented among those with high citation counts. This trend suggests a more vigorous academic output in digitally focused logistics competitiveness in countries with advanced economies (Table 5 and Figure 5).
- It has been established that the three leading journals for publications in this area are Sustainability, IEEE Access, and Sustainability (Switzerland). These journals are instrumental in the sector and significantly shape the literature surrounding digitally focused logistics competitiveness (Table 6).
- The reviewed publications noted that the primary themes revolved around logistics and software learning. Within the logistics domain, significant agenda items included supply chain management, blockchain technology, Industry 4.0, and the IoT. On the software front, advanced technologies such as machine learning, AI and deep learning emerged as key discussion topics. These findings indicate that advancements in logistics and software are interconnected and collectively contribute to shaping innovative trends within the sector (Figure 6).
- In recent years, it has become evident that software-related topics occupy a significant position among the trending subjects. Conversely, concepts such as RFID, bioenergy, and business intelligence have diminished in relevance within popular trends. This shift indicates that digital transformation and software-driven technologies are gaining prominence while new trends are supplanting older technological approaches (Figure 7).

5.1. Contribution of the Research to Literature

A review of 3,519 studies on digitally focused logistics competitiveness conducted between 2000 and 2024 clearly demonstrates both the growing academic interest in this field and the impact of digital transformation on the sector. Data from 1,492 publications reflects substantial global academic contributions from 12,291 researchers. With an international collaboration rate of 13.55%, the field exhibits a global academic interaction. The number of publications has increased over the years, peaking at 734 studies in 2024. This demonstrates that digitalisation is becoming an increasingly important aspect of the logistics sector, attracting the attention of the academic community. Key terms frequently used in these studies include “logistics”, “supply chain”, “artificial intelligence”, “machine learning”, “sustainability” and “Industry 4.0”. These terms emphasise the pivotal role of digital technologies and sustainability in enhancing logistics competitiveness. The fact that China, the USA and the UK are at the forefront of publishing production and also rank highly in terms of technological advancement suggests a meaningful relationship between the two. Additionally, international collaborations are influenced by geographical proximity and strategic relationships. Consequently, the field of digitally

technology-based logistics competitiveness is developing rapidly, with software-based approaches such as AI and machine learning shaping the sector's future. Research in this area informs strategic decision-making.

5.2. Policy Recommendations

The proposed policy measures to enhance the competitiveness of digital-focused logistics are crucial for accelerating digital transformation within the sector and improving overall efficiency. Firstly, there is a need for increased investments in infrastructure related to digital technologies. Such investments will facilitate the digitalization of logistics processes and enhance efficiency across the sector. Additionally, promoting data sharing among businesses will lead to more effective supply chain management and enable better integration with digital solutions. Another vital policy recommendation is to develop the education system in accordance with current technological needs. This approach will equip the logistics workforce with essential digital competencies. Encouraging businesses to adopt innovative technologies will further expedite their digital transformation journeys. Furthermore, supporting sustainable logistics practices will not only help mitigate environmental impacts but also enhance the efficiency of logistics processes. Moreover, updating the legal framework in tandem with technological advancements is essential. Regulations in the sector should be refined to address data security and the emerging risks associated with digitalization. By fostering innovation activities, we can empower businesses to achieve global competitiveness, thereby strengthening the position of local companies in the international market. Finally, incorporating digital transformation processes into crisis management strategies will enhance the logistics sector's resilience and adaptability in the face of potential global crises.

5.3. Limitations of the Study

The current paper recognizes several limitations. First, the current paper could be reproduced by modifying the filters used in this research. Exploring additional databases and languages may provide a broader perspective. Moreover, the research depth could be improved by integrating more keywords on a more specific area of focus.

6. References

- Admoko, D. A., Darmawan, B., Ana, A., & Dwiyanti, V. (2024). A cluster-based bibliometric analysis of the emerging technological landscape in logistics using Vosviewer. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology* 42(2), 234-249. <https://doi.org/10.37934/araset.42.2.234249>
- Akalan, K. (2025). Sürdürülebilir lojistik: Geleceğin ulaşım ve dağıtım modelleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Turhal Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Akçacı, T., & Matyar Tanır, Y. (2025). Lojistik sektöründe dijital ikiz uygulamaları. *Econder Uluslararası Akademik Dergi*, 9(1), 96-115. <https://doi.org/10.35342/econder.1693393>
- Al-Ababneh, H., Dalbough, M., Alrhaimi, S., Siam, I., & Ibragimkhalilova, T. (2023). Digitalization, innovation and marketing in logistics. *Acta Logistica*, 10(4), 615-624. <https://doi.org/10.22306/al.v10i4.440>
- Andaloussi, M.B. (2024). a bibliometric literature review of digital supply chain: Trends, insights, and future directions. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241240340>

- Atzeni, G., Vignali, G., Tebaldi, L., & Bottani, E. (2021). A bibliometric analysis on collaborative robots in Logistics 4.0 environments. *Procedia Computer Science*, 180, 686-695. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.291>
- Augusto, M. G., Maas, J., Kosch, M., Henke, M., Küster, T., Straube, F., & Albayrak, S. (2025). Autonomous van and robot last-mile logistics platform: A reference architecture and proof of concept implementation. *Logistics*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/logistics9010010>
- Benzidia, S., Makaoui, N., & Bentahar, O. (2021). The impact of big data analytics and artificial intelligence on green supply chain process integration and hospital environmental performance. *Technological Forecasting and Social Change*, 165, 120557. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120557>
- Bhowmik, O., Chowdhury, S., Ashik, J. H., Mahmud, G. I., Khan, M. M., & Hossain, N. U. I. (2024). Application of artificial intelligence in reverse logistics: A bibliometric and network analysis. *Supply Chain Analytics*, 100076. <https://doi.org/10.1016/j.sca.2024.100076>
- Bien, N., Rajpurkar, P., Ball, R. L., Irvin, J., Park, A., Jones, E., Bereket, M., Patel, B. N., Yeom, K. W., Shpanskaya, K., Halabi, S., Zucker, E., Fanton, G., Amanatullah, D. F., Beaulieu, C. F., Riley, G. M., Stewart, R. J., Blankenberg, F. G., Larson, D. B., ... Lungren, M. P. (2018). Deep-learning-assisted diagnosis for knee magnetic resonance imaging: Development and retrospective validation of MRNet. *PLOS Medicine*, 15(11), e1002699. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002699>
- Bigliardi, B., Casella, G., & Bottani, E. (2021). Industry 4.0 in the logistics field: A bibliometric analysis. *IET Collaborative Intelligent Manufacturing*, 3(1), 4-12. <https://doi.org/10.1049/cim2.12015>
- Bui, M.-T., Jeng, D. J.-F., & Ta, H. H. (2024). Accelerating digital supply chain management practices, customer development, and firm performance: Organizational culture matters. *Contemporary Economics*, 18(1), 40–66. <https://doi.org/10.5709/ce.1897-9254.525>
- Cano, J. A., Londoño-Pineda, A., & Rodas, C. (2022). Sustainable logistics for e-commerce: A literature review and bibliometric analysis. *Sustainability*, 14(19), 12247. <https://doi.org/10.3390/su141912247>
- Chung, S. H. (2021). Applications of smart technologies in logistics and transport: A review. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 153, 102455. <https://doi.org/10.1016/j.tre.2021.102455>
- Ciang, C. C., Lee, J.-R., & Bang, H.-J. (2008). Structural health monitoring for a wind turbine system: a review of damage detection methods. *Measurement Science and Technology*, 19(12), 122001. <https://doi.org/10.1088/0957-0233/19/12/122001>
- Danach, K., Dirani, A. El, & Rkein, H. (2024). Revolutionizing supply chain management with AI: A path to efficiency and sustainability. *IEEE Access*, 12, 188245–188255. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3474531>
- Daškevič, D., & Burinskiene, A. (2024). The investigation on the application of digital technologies for logistics business competitiveness. *Tehnički Glasnik*, 18(4), 626–637. <https://doi.org/10.31803/tg-20230922182645>
- Dindarık, N., & Fidan, Y. (2025). The analysis of the impact of companies' logistics 4.0 awareness on digital transformation and logistics capabilities. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 16(1), 1-31. <https://doi.org/10.5824/ajite.2025.01.001.x>

- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Ekici, Ş. Ö., Kabak, Ö., & Ülengin, F. (2016). Linking to compete: Logistics and global competitiveness interaction. *Transport Policy*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2016.01.015>
- Epe, M., Azmat, M., Islam, D. M. Z., & Khalid, R. (2024). Use of smart glasses for boosting warehouse efficiency: implications for change management. *Logistics*, 8(4), 106. <https://doi.org/10.3390/logistics8040106>
- Erceg, A., & Sekuloska, J. D. (2019). E-logistics and e-SCM: How to increase competitiveness. *LogForum*, 15(1), 155-169. <https://doi.org/10.17270/j.log.2019.323>
- Fenton, J. J., Taplin, S. H., Carney, P. A., Abraham, L., Sickles, E. A., D'Orsi, C., Berns, E. A., Cutter, G., Hendrick, R. E., Barlow, W. E., & Elmore, J. G. (2007). Influence of computer-aided detection on performance of screening mammography. *New England Journal of Medicine*, 356(14), 1399–1409. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa066099>
- Genç, E., & Çakan, M. (2025). Türkiye’de lojistik sektörü çalışanlarının akıllı lojistik teknolojilerine karşı tutumu. *Journal of Transportation and Logistics*, 10(1), 131-151. <https://doi.org/10.26650/JTL.2025.1581476>
- Grant, F. D., Fahey, F. H., Packard, A. B., Davis, R. T., Alavi, A., & Treves, S. T. (2008). Skeletal PET with 18 F-Fluoride: applying new technology to an old tracer. *Journal of Nuclear Medicine*, 49(1), 68–78. <https://doi.org/10.2967/jnumed.106.037200>
- Gupta, A., & Singh, R. K. (2024). Applications of emerging technologies in logistics sector for achieving circular economy goals during COVID 19 pandemic: analysis of critical success factors. *International Journal of Logistics Research and Applications*, 27(4), 451-472. <https://doi.org/10.1080/13675567.2021.1985095>
- Ifthikhar, A., Ali, I., Arslan, A. et al. (2024). Digital innovation, data analytics, and supply chain resiliency: A bibliometric-based systematic literature review. *Ann Oper Res*, 333, 825–848. <https://doi.org/10.1007/s10479-022-04765-6>
- Jha, A. K., DesRoches, C. M., Campbell, E. G., Donelan, K., Rao, S. R., Ferris, T. G., Shields, A., Rosenbaum, S., & Blumenthal, D. (2009). Use of electronic health records in U.S. hospitals. *New England Journal of Medicine*, 360(16), 1628–1638. <https://doi.org/10.1056/NEJMsa0900592>
- Joshi, P., Gupta, A., Gupta, O., & Srivastava, S. K. (2023, November). Adoption of ai in logistics: A bibliometric analysis. In *2023 International Conference on Computing, Communication, and Intelligent Systems (ICCCIS)*, 708-712. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCCIS60361.2023.10425277>
- Kabak, Ö., Ekici, Ş. Ö., & Ülengin, F. (2020). Analyzing two-way interaction between the competitiveness and logistics performance of countries. *Transport Policy*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2019.10.007>
- Kálmán, B., & Tóth, A. (2021). Links between the economy competitiveness and logistics performance in the Visegrád Group countries: Empirical evidence for the years 2007-2018. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 9(3), 169–190. <https://doi.org/10.15678/EBER.2021.090311>
- Kazancoglu, I., Ozbiltekin-Pala, M., Mangla, S. K., Kumar, A., & Kazancoglu, Y. (2023). Using emerging technologies to improve the sustainability and resilience of supply chains in a fuzzy

- environment in the context of COVID-19. *Annals of Operations Research*, 322(1), 217-240. <https://doi.org/10.1007/s10479-022-04775-4>
- Kazemi, N., Modak, N. M., & Govindan, K. (2019). A review of reverse logistics and closed loop supply chain management studies published in IJPR: A bibliometric and content analysis. *International Journal of Production Research*, 57(15-16), 4937-4960. <https://doi.org/10.1080/00207543.2018.1471244>
- Kubasáková, I., Kubáňová, J., Benčo, D., & Fábryová, N. (2024). Application of autonomous mobile robot as a substitute for human factor in order to increase efficiency and safety in a company. *Applied Sciences*, 14(13), 5859. <https://doi.org/10.3390/app14135859>
- Kvak, K., & Straka, M. (2024). The use of the internet of things in the distribution logistics of consumables. *Applied Sciences*, 14(8), 3263. <https://doi.org/10.3390/app14083263>
- Lam, H., Tang, V., & Wong, L. (2024). Raising logistics performance to new levels through digital transformation. *International Journal of Engineering Business Management*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.1177/18479790241231730>
- Lehman, C. D., Wellman, R. D., Buist, D. S. M., Kerlikowske, K., Tosteson, A. N. A., & Miglioretti, D. L. (2015). Diagnostic accuracy of digital screening mammography with and without computer-aided detection. *JAMA Internal Medicine*, 175(11), 1828. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2015.5231>
- Lyu, J., Zhou, F., & He, Y. (2023). Digital technique-enabled container logistics supply chain sustainability achievement. *Sustainability*, 15(22), 16014. <https://doi.org/10.3390/su152216014>
- Malik, R. S., Srivastava, M. K., & Shaikh, I. (2021). Modeling enablers of transporter's performance in downstream logistics of the Indian oil sector. *Advances in Operations Research*, 1(22), 1-22. <https://doi.org/10.1155/2021/1654326>
- Mekonen, Z. T., Cho, D. J., Nadeem, S. P., Garza-Reyes, J. A., & Fenta, T. G. (2024). Vaccine logistics management information system at public health facilities in Amhara region, Ethiopia: A performance evaluation. *Healthcare Informatics Research*, 30(4), 375–386. <https://doi.org/10.4258/hir.2024.30.4.375>
- Merenkov, A. (2018). Digital economy: Transport management and intelligent transportation systems. *E-Management*, 1, 12–18. <https://doi.org/10.26425/2658-3445-2018-1-12-18>
- Merigó, J. M., & Yang, J. B. (2017). A bibliometric analysis of operations research and management science. *Omega*, 73, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2016.12.004>
- Mullen, T. R., Kothe, C. A. E., Chi, Y. M., Ojeda, A., Kerth, T., Makeig, S., Jung, T.-P., & Cauwenberghs, G. (2015). Real-time neuroimaging and cognitive monitoring using wearable dry EEG. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 62(11), 2553–2567. <https://doi.org/10.1109/TBME.2015.2481482>
- Müßigmann, B., von der Gracht, H., & Hartmann, E. (2020). Blockchain technology in logistics and supply chain management—A bibliometric literature review from 2016 to January 2020. *IEEE transactions on engineering management*, 67(4), 988-1007. <https://doi.org/10.1109/TEM.2020.2980733>
- Mutambik, I. (2024). The role of strategic partnerships and digital transformation in enhancing supply chain agility and performance. *Systems*, 12(11), 456. <https://doi.org/10.3390/systems12110456>

- Ninkov, A., Frank, J. R., & Maggio, L. A. (2021). Bibliometrics: methods for studying academic publishing. *Perspectives on Medical Education*, 11, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s40037-021-00695-4>
- Özekenci, E. K. (2023). Bibliometric analysis of articles published on the web of science (wos) database on sustainable trade and green logistics. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 14(1), 346-369. <https://doi.org/10.54688/ayd.1244511>
- Özkan, H. (2025). Soğuk zincir ürünlerinin deniz lojistiğinde maliyet optimizasyonu: Batı Akdeniz bölgesinde doğrusal programlama ve en küçük maliyet yöntemi karşılaştırması. *EKEV Akademi Dergisi*, (102), 174-190. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1619890>
- Özmen, M. (2019). Logistics competitiveness of OECD countries using an improved TODIM method. *Sādhanā*, 44(5), 108. <https://doi.org/10.1007/s12046-019-1088-y>
- Öztürk, O., Kocaman, R., & Kanbach, D. K. (2024). How to design bibliometric research: An overview and a framework proposal. *Reviews of Management Sciences*, 18, 3333–3361. <https://doi.org/10.1007/s11846-024-00738-0>
- Pozzo, D. N., Correa, K. R., Madrid, A. I. C., Campo, C. J. C., Donado, M. E. G., & Biegelmeyer, U. H. (2022). Logistics 4.0: a review of current trends using bibliometric analysis. *Procedia Computer Science*, 203, 531-536. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.07.075>
- Raamets, T., Majak, J., Karjust, K., Mahmood, K., & Hermaste, A. (2024). Autonomous mobile robots for production logistics: A process optimization model modification. *Proceedings of the Estonian Academy of Sciences*, 73(2), 134. <https://doi.org/10.3176/proc.2024.2.06>
- Rahman, Md. H., Menezes, B. C., & Baldacci, R. (2024). Exploring the role of blockchain technology, warehouse automation, smart routing, and cloud computing in logistics performance. *Production & Manufacturing Research*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/21693277.2024.2393614>
- Ran, L., Shi, Z., & Geng, H. (2024). Blockchain technology for enhanced efficiency in logistics operations. *IEEE Access*, 12, 152873–152885. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3458434>
- Rejeb, A., Rejeb, K., Simske, S., & Treiblmaier, H. (2021). Blockchain technologies in logistics and supply chain management: a bibliometric review. *Logistics*, 5(4), 72. <https://doi.org/10.3390/logistics5040072>
- Remondino, M., & Zanin, A. (2022). Logistics and agri-food: digitization to increase competitive advantage and sustainability. literature review and the case of Italy. *Sustainability*, 14(2), 787. <https://doi.org/10.3390/su14020787>
- Ren, R., Hu, W., Dong, J., Sun, B., Chen, Y., & Chen, Z. (2020). A systematic literature review of green and sustainable logistics: Bibliometric analysis, research trend and knowledge taxonomy. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 261. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010261>
- Roodbergen, K. J., & Vis, I. F. A. (2009). A survey of literature on automated storage and retrieval systems. *European Journal of Operational Research*, 194(2), 343–362. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2008.01.038>
- Saha, J., & Sarma, T. R. (2024). Investigating the transformative effect of technological and service innovations on postal sector adaptability during the pandemic disruption in India. *International Journal of Innovation*, e26161. <https://doi.org/10.5585/2024.26161>

- Şahin, E., Özdemir, Y., Yıldırım, M., & Kavak, H. (2025). Endüstri 4.0 uygulamalarının lojistik sektörüne etkisi: Literatür taraması. *Beykent Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 57-74. <https://doi.org/10.20854/bujse.1480026>
- Sahu, P. K., Pani, A., & Santos, G. (2022). Freight traffic impacts and logistics inefficiencies in India: Policy interventions and solution concepts for sustainable city logistics. *Transportation in Developing Economies*, 8(2), 31. <https://doi.org/10.1007/s40890-022-00161-8>
- Şener, U., Çaldağ, M. T., & Gökalp, E. (2025). Blok zincir temelli tedarik zinciri yönetimi ve lojistik sistemlerinin olgunluk değerlendirmesi: Kapsamli bir sistematik literatür taraması. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 150-166.
- Su, Q., Shi, Y., Gao, Y., Arthanari, T., & Wang, M. (2024). The Improvement of logistics management in China: A study of the risk perspective. *Sustainability*, 16(15), 6688. <https://doi.org/10.3390/su16156688>
- Susitha, E., Jayarathna, A., & Herath, H.M.R.P (2024). Supply chain competitiveness through agility and digital technology: A bibliometric analysis. *Supply Chain Analytics*, 7, 100073. <https://doi.org/10.1016/j.sca.2024.100073>
- Tümenbatur, A. (2025). Lojistik 4.0 ve hiper bağlantılı kentsel lojistik. *Ulaştırma ve Altyapı*, (2), 76-92.
- Ugochukwu, N. A., Goyal, S. B., Rajawat, A. S., Verma, C., & Illés, Z. (2024). Enhancing logistics with the internet of things: A secured and efficient distribution and storage model utilizing blockchain innovations and interplanetary file system. *IEEE Access*, 12, 4139–4152. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3339754>
- Valenzuela-Cobos, A., Vera-Cabanilla, B., Castillo-Heredia, L., & Valenzuela-Cobos, J. (2025). Industry 4.0 in logistics management in Latin America: A bibliometric review. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 18(1), 115-129. <https://doi.org/10.3926/jiem.8147>
- Verbivska, L., Zhygalkevych, Z., Fisun, Y., Chobitok, I. O. & Shvedkyi, V. (2023). Digital technologies as a tool of efficient logistics. *Revista de la Universidad del Zulia. Ciencias sociales y arte*. <https://doi.org/10.46925//rdluz.39.28>
- Waheed, H., Hassan, S.-U., Aljohani, N. R., Hardman, J., Alelyani, S., & Nawaz, R. (2020). Predicting academic performance of students from VLE big data using deep learning models. *Computers in Human Behavior*, 104, 106189. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106189>
- Wang, J., Lim, M. K., Wang, C., & Tseng, M. L. (2023). Comprehensive analysis of sustainable logistics and supply chain based on bibliometrics: overview, trends, challenges, and opportunities. *International Journal of Logistics Research and Applications*, 26(10), 1285-1314. <https://doi.org/10.1080/13675567.2022.2052823>
- Wang, Y., & Sarkis, J. (2021). Emerging digitalisation technologies in freight transport and logistics: Current trends and future directions. *Transportation Research Part E: Logistics and Transportation Review*, 148, 102291. <https://doi.org/10.1016/j.tre.2021.102291>
- Web of Science (WoS). (2025). Digital technology-driven logistics competitiveness-based database. Retrieved from: <https://www.webofscience.com> (12.03.2025).
- Worldbank. (2025). World development indicators database. Retrieved from: <https://databank.worldbank.org> (13.03.2025).
- Xiao, Q., & Khan, M. S. (2024). Exploring factors influencing supply chain performance: Role of supply chain resilience with mixed method approach empirical evidence from the Chinese healthcare

Sector. *Cogent Business & Management*, 11(1), 1-29.
<https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2287785>

Xie, Y., & Hu, R. (2024). Assessing the technical efficiency performance of Chinese ports logistics: Evidence from the DEA and fsQCA. *Plos one*, 19(4), e0300655.

Yeşilyaprak, M., & Akıncı E. (2025). Dijitalleşmenin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: Lojistik sektörü. *Beykoz Akademi Dergisi*, 13(1), 569-587. <https://doi.org/10.14514/beykozad.1619307>

Zheng, Z. (2024). Under the context of smart agriculture: assessment of agricultural product distribution efficiency in various regions of China. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fsufs.2024.1389763>

Zrelli, I., & Rejeb, A. (2024). A bibliometric analysis of IoT applications in logistics and supply chain management. *Heliyon*, 10(16), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36578>

Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational research methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

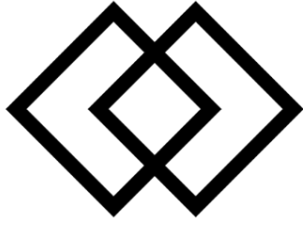
Appendices

Appendix 1. Synonym Word List

Word	Synonym Word
machine learning	machine learning (ml), machine learning algorithms, ...
logistics	reverse logistics, logistics management, logistics 4 0, city logistics, ...
blockchain	blockchain technology, blockchains, blockchain adoption, ...
artificial intelligence	artificial intelligence (ai), artificial intelligence technology, ...
supply chain	supply chain management, supply chains, supply chain performance, ...
sustainability	environmental sustainability, business sustainability, corporate ...
internet of things	internet of thing, IoT
industry 4 0	industry 4.0, industry 4
deep learning	deep learning (dl), ...

Appendix 2. Analysis Parameters

- Network Layout: Automatic
- Clustering Algorithm: Walktrap
- Normalization: Association
- Number of Nodes: 50
- Repulsion Force: 0.1
- Remove Isolated Nodes: Yes
- Minimum Number of Edges: 1



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 14.04.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 11.07.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 14.07.2025
Yayına Kabul Tarihi: 01.08.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI İLE BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Fikret ERKUŞ* - İsmail KİNAY** - Serdan KERVAN***

Öz

Öğretim programı uygulamalarının merkezinde olan öğretmenlerin programları uygulayabilme yeterliğine sahip olma gerekliliği, öğretmenlere öğretim programlarının uygulanmasında görevler ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu yükümlülük öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının önemini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında öğretim programı farkındalığının alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık ile öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkeninin psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı ama özel okullarda çalışan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programına bağlılık üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi değişkenlerinin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak devlet okullarında çalışan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla ve 20 saat ve altında ders veren öğretmenlerin 21 saat ve üzerinde ders veren öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin alınabileceği, okul türü ve haftalık ders saatinin bağımlı değişkenler olduğu deneysel araştırmalar yapılabileceği ve öğretim programı farkındalığı ve bağlılığına ilişkin nitel veya karma yöntemlerle yürütülen araştırmaların yapılabileceği gibi öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı farkındalığı, programa bağlılık, İngilizce öğretmeni.

Investigation of the Relationship between Middle School English Language Teachers' Curriculum Awareness and Fidelity

Abstract

The requirement that teachers, who are at the center of curriculum implementation, have the competence to implement the curricula imposes duties and responsibilities on teachers in the implementation of the curricula. This charge reveals the importance of teachers' awareness of and fidelity to the curriculum. Based on this, the present research examines the relationship between middle school English language teachers' curriculum awareness and fidelity. In line with this purpose, the correlational screening model is used in the research. The Curriculum Awareness Scale (CAS) and the Curriculum Fidelity Scale (CFS) are used as data collection tools.

¹ Bu makale Fikret ERKUŞ'un Doç. Dr. İsmail KİNAY ve Doç. Dr. Serdan KERVAN danışmanlığında yürütülen "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları ile Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Bilimleri, fikreterkus@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-2915-0301>

** Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Bilimleri, ismailkinay84@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8963-8411>

*** Doç. Dr., University "Ukshin Hoti" Prizren-Kosovo, Faculty of Education, serdan.kervan@uni-prizren.com, <https://orcid.org/0000-0003-4575-8029>

The results of the research show that there is a moderately positive and significant relationship between sub-dimensions of curriculum awareness and curriculum fidelity. Furthermore, middle school English language teachers' levels of psychomotor awareness, cognitive awareness and affective awareness, which are sub-dimensions of curriculum awareness, and fidelity to the curriculum are high. It is concluded that professional seniority, faculty of graduation, level of education and weekly course hours have no effect on psychomotor awareness, cognitive awareness and affective awareness. It is found that the school type has no effect on psychomotor awareness and affective awareness, but middle school English language teachers working in private schools have higher cognitive awareness than teachers working in public schools. It is noticed that professional seniority, faculty of graduation and level of education do not have an effect on fidelity to the curriculum. However, it is determined that middle school English language teachers working in public schools have higher levels of fidelity to the curriculum than teachers working in private schools, and that teachers working for 20 hours or less have higher level of fidelity to the curriculum than teachers working for 21 hours or more. At the end of the research, there are suggestions such as obtaining teachers' opinions about the curriculum, conducting experimental studies with school type and weekly course hours as dependent variables, and conducting qualitative or mixed method studies on curriculum awareness and fidelity.

Keywords: Curriculum awareness, curriculum fidelity, English language teacher.

1. Giriş

Eğitim, yaşamın başlangıcından sonuna kadar hayatın her aşamasında insanları etkileyen bir süreçtir. Çünkü insanoğlu hayatı boyunca sosyal öğrenme faaliyeti gösteren bir varlıktır. Hem insanlar hem de insanlar aracılığı ile toplum eğitim tarafından şekillenmektedir. Bu yüzden eğitimin toplumların geleceğinin yeniden yapılandırılmasında çok önemli bir rolü vardır (Yılmaz, 2020). Bilim ve teknolojiye kaynaklanan önemli ilerlemeler ve bu ilerlemelerin doğurduğu değişimler eğitim alanında sistemi yeniden gözden geçirmeyi ve söz konusu ilerlemeler doğrultusunda sistemi güncelleyerek niteliği ve verimi arttırmayı gerekli kılmaktadır (Oral & Bars, 2018). Eğitimde niteliğin ve verimin esas sağlayıcılarından biri olan öğretmenlerin vasıflı ve yetkin bir şekilde yetişmesi eğitimin nitelikli olmasının esas koşuludur (Adıgüzel & Sağlam, 2009).

Eğitim kurumları, eğitim yaklaşımları, eğitim süreci ve uygulamaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri; toplumsal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik alanlardaki gelişim ve yenilikler sonucunda değişime uğramaktadır. Buna karşılık değişimler de eğitim ve eğitim kurumları tarafından etkilenmekte ve yönlendirilmektedir. Eğitimin yönlendirici, geliştirici ve değiştirici özelliği yüzyıllarca devam eden bir olgudur. Bu olgu sayesinde çoğu ülke eğitim sistemi aracılığıyla kendi toplumunda barındırdığı değerleri özümseyen ve toplumsal uyum içinde yaşayan fertler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Özdemir, 2011). Bu amaç doğrultusunda, olumlu sonuçların sürekli alınabilmesi için bireyleri yetiştiren öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Tuğluk & Kürtmen, 2018).

Öğretmen yeterlikleri kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2006, s.12) öğretmenlerin program ve içerik bilgisi yeterliğini “Öğretmen, Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.” ve alan eğitimi bilgisi yeterliğini (2017, s.13) ise “Alanın öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.” sözleriyle vurgulamaktadır. Böylelikle MEB’in, öğretmenleri uygulanacak programlara hakim ve onları beklenildiği gibi uygulayabilecek yetkin kişi olarak tanımladığı söylenebilir.

Öğretmenler, öğretme uygulamasında en bilgili kişilerdir ve öğretim programını sınıfta temsil etme konusunda sorumluluk almaktadırlar. Öğretim programını uygulama sürecinde en önemli kişiler olan öğretmenler bilgileri, deneyimleri ve yeterlikleri ile herhangi bir program geliştirme çabasının merkezinde yer almaktadırlar (Alsubaie, 2016). Bir öğretim programının başarısını ve etki derecesini belirleyenler hiç şüphesiz o öğretim programını uygulayan öğretmenlerdir. Öğretim programları her ne

kadar başarılı şekilde tasarlanırsa tasarlansın, nihai başarı öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki yeterliğiyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, uygulanacak öğretim programlarının başarısı, o programların, öğretmenlerin yeterlikleri doğrultusunda, öğretmenler tarafından tanınmalarına, içselleştirilmelerine ve işlevselleştirilmelerine bağlıdır (Yaşar vd., 2005).

Sonuç olarak, öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirecek kişiler olması, MEB'in belirlediği yeterlik olarak öğretmenlerin program ve içerik bilgisine ve alan eğitimi bilgisine sahip olmaları gerekliliği ve öğretmenlerin MEB tarafından merkezi olarak uygulatılan öğretim programlarının tam merkezinde olmaları, öğretmenlerin, öğretim programı uygulayıcıları olarak görevlerini ve sorumluluklarını ortaya koymaktadır. Bu görevler ve sorumluluklar doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının ve öğretim programına bağlılıklarının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Alan yazınında öğretim programına bağlılık; eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleriyle (Burul, 2018), değer öğretimiyle (Karadağ-Çaydaşı, 2019), öğretmen failliğiyle (Aşçı & Yıldırım, 2020), ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algısıyla (Kabaş, 2020), eğitim inançlarıyla (Can, 2020), öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve program yönelimleriyle (Yılmaz, 2021), eğitim felsefeleriyle (Çavuşoğlu, 2022), program okuryazarlık düzeyiyle (Güleş, 2022), eğitim felsefelerine yönelik eğilimler ve öğretme öğrenme süreci yeterlik algılarıyla (Zöğ, 2022) ve öğretim programı okuryazarlık düzeyiyle, öğretme öğrenme süreci yeterliğiyle ve başarı hedefiyle (Tanaş, 2023) ilişkilendirilmesine karşın öğretim programı farkındalığı ile ilişkilendirilen bir araştırma yer almamaktadır. Bunun yanı sıra İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle, mevcut araştırmada esas olarak ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir. Ayrıca, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları (psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık) ve öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?

- Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları (psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık) ile öğretim programına bağlılıkları; mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, okul türü ve haftalık ders saati değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma etiği bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığı için betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Christensen vd. (2015, s.61)' e göre ilişkisel tarama modeli iki değişkenin ölçülmesi ve ardından iki değişken arasında var olan ilişkinin derecesinin belirlenmesinden oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Kıncal, 2020, s.113).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görevini yürüten 550 ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yoluyla örneklem grubu,

evreni temsil edebilecek nitelikte seçilmiştir. Örneklem grubu Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) devlet okullarında ve özel okullarda görevini yürüten 323 ortaokul İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. 550 büyüklüğündeki evren için %99 güvenilirlik düzeyi ve %5 hata payı ile hesaplanan örneklem büyüklüğü 302 olarak bulunmuştur (QuestionPro, 2024). Böylelikle, araştırmanın 323 İngilizce öğretmeninden oluşan örnekleminin evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin demografik değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde

Değişken		f	%
Mesleki kıdem	1-10 yıl	168	52.01
	11-20 yıl	125	38.70
	21 yıl ve üzeri	30	9.29
Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte	Eğitim	266	82.35
	Diğer	57	17.65
Eğitim düzeyi	Lisans	295	91.33
	Lisansüstü	28	8.67
Okul türü	Devlet	284	87.93
	Özel	39	12.07
Haftalık ders saati	20 saat ve altı	262	81.11
	21 saat ve üzeri	61	18.89

Tablo 1’de örnekleimde bulunan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin demografik değişkenlerin düzeylerine göre dağılımları frekans ve yüzdelere ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin %70.59’u kadın, %29.41’i erkektir. Öğretmenlerin %17.65’inin yaşı 22-29 aralığında; %57.28’inin yaşı 30-39 aralığında ve %25.08’inin yaşı 40 ve üzerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin %52.01’inin 1-10 yıl; %38.70’inin 11-20 yıl ve %9.29’unun 21 yıl ve üzerinde çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %82.35’i eğitim fakültesi mezunu iken geriye kalan %17.65’i eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %91.33’ünün lisans mezunu ve %8.67’sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %87.93’ü devlet okullarında görev yapıyorken %12.07’si özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri incelendiğinde %81.11’inin 20 saat ve altında; %18.89’unun ise 21 saat ve üzerinde derse girdiği belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Pektaş ve Pesen (2021) tarafından geliştirilen “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)” ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ)” kullanılmıştır. ÖPFÖ, Psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık olmak üzere 3 alt faktörden meydana gelmektedir. Ölçeğin toplam puanı alınamadığı için bu araştırmada incelemeler üç alt boyut üzerinden yapılmıştır. Ölçekte Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının psikomotor farkındalık için 0.85, bilişsel farkındalık için 0.81 ve duyuşsal farkındalık için 0.79 olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada psikomotor farkındalık boyutunun güvenilirlik katsayısının 0.910, bilişsel farkındalık boyutunun güvenilirlik katsayısının 0.910 ve duyuşsal farkındalık boyutunun güvenilirlik katsayısının 0.917 olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Salvucci vd.,

1997, s.115). ÖPBÖ’de ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.896 olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada ölçeğin güvenirlik incelemesi için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.917 olarak hesaplanmış olup bu değer ölçme aracından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Salvucci vd., 1997, s.115).

2.4. Verilerin Analizi

Betimsel incelemelerde ölçme araçlarının likert derecelendirmesi ve sınır değerleri gözetilerek aşağıdaki aralıklar ve aralıklara karşılık gelen adlandırmaların yer aldığı Tablo 2 oluşturulmuş ve ölçeklerin aritmetik ortalama değerleri tabloyla karşılaştırılarak düzeyleri yorumlanmıştır.

Tablo 2

Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Derecelendirme ve Puan Aralıkları

ÖPFÖ	ÖPBÖ	
	Derecelendirme	Puan aralıkları
Hiç katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	Katılmıyorum	1.81-2.60
Biraz katılıyorum	Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00

Ayrıca, araştırmada parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Grup sayısının iki olduğu demografik değişkenler (lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, okul türü, ders saati) için Mann Whitney U testi; ikiden fazla gruba sahip olan bağımsız değişken (mesleki kıdem) için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunun manidar olması durumunda ikili karşılaştırma testi olarak Mann Whitney U testi kullanılması planlanmıştır. İki düzeyli değişkenlere yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda manidar çıkan farklılığa ilişkin etki büyüklüklerinin hesaplanmasında $r=z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır. Formülde yer alan z değeri Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen z değeridir. N değeri ise her iki gruptaki birey sayılarının toplamına işaret etmektedir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen’in ölçütü dikkate alınmakta olup sınırlar şu şekildedir: .1=küçük etki, .3=orta etki ve .5 büyük etki (Pallant, 2007, s.223). Son olarak, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için nonparametrik bir yaklaşım olan Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının aldığı değer 0.70-1.00 arasında yer alıyorsa yüksek, 0.70-0.30 arasında yer alıyorsa orta, 0.30-0.00 arasında yer alıyorsa düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.32).

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırma Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği’nin 565998 sayılı ve 19/09/2023 tarihli yazısı ile kabul edilmiştir. Verilerin toplanma, analiz ve yorumlanma süreci şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın tamamında yayın etiğine ve bilimsel araştırma kurallarına uygun hareket edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 3

Öğretim Programı Farkındalığı ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki

	ÖPFÖPsikomotor	ÖPFÖBilişsel	ÖPFÖDuyuşsal
ÖPBÖ	0.524	0.472	0.447
p	< 0.01	< 0.01	< 0.01
N	323	323	323

Tablo 3 incelendiğinde ÖPBÖ’den elde edilen puanlar ile ÖPFÖ’nin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının sırasıyla $r=0.524$, $r=0.472$ ve $r=0.447$ olduğu ve 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler referans aralıklarıyla karşılaştırıldığında bütün ilişkilerin pozitif yönde orta düzeyde manidar bir ilişkiye karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 4*ÖPFÖ ve ÖPBÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

		N	Min	Max	$\bar{X}$	ss	Derecelendirme/düzy
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	323	1.42	5.00	4.07	.58	Katılıyorum
	Bilişsel farkındalık	323	1.14	5.00	4.08	.66	Katılıyorum
	Duyuşsal farkındalık	323	1.00	5.00	4.15	.71	Katılıyorum
ÖPBÖ	Toplam puan	323	1.00	5.00	4.15	.60	Katılıyorum

Tablo 4’te sunulan ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı puanları incelendiğinde psikomotor alt boyutunun 1.42-5.00 aralığında değiştiği, aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{psikomotor}} = 4.07$ olduğu; bilişsel alt boyutunun 1.14-5.00 aralığında değiştiği ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{psikomotor}} = 4.08$ olduğu; duyuşsal alt boyutunun 1.00-5.00 aralığında değiştiği ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{psikomotor}} = 4.15$ olduğu görülmektedir. Her bir boyutta gözlenen ortalama değer veri analizi bölümünde sunulan referans aralıklarına göre değerlendirildiğinde öğretim programı farkındalığının bütün alt boyutlarındaki ortalama değerlerinin likert ölçeğinde “katılıyorum” derecelendirmesine karşılık geldiği gözlenmiştir.

Öğretim programına bağlılık puanları incelendiğinde gözlenen minimum puanın 1.00; maksimum puanın 5.00 ve aritmetik ortalama değerinin $\bar{x}_{\text{bağlılık}} = 4.15$ olduğu görülmektedir. Burada gözlenen puanların aritmetik ortalama değerinin de “katılıyorum” derecelendirmesine karşılık geldiği gözlenmektedir.

Tablo 5

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki kıdem									
		1-10 yıl (n=168)		11-20 yıl (n=125)		21+ yıl (n=30)		χ^2	p
		Sıra ortalaması	Md	Sıra ortalaması	Md	Sıra ortalaması	Md		
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	164.60	4.08	156.26	4.08	171.37	4.17	0.908	0.635
	Bilişsel farkındalık	160.83	4.00	158.27	4.00	184.08	4.36	1.918	0.383
	Duyuşsal farkındalık	165.46	4.00	152.63	4.00	181.68	4.33	2.875	0.238
ÖPBÖ	Toplam								
	puan	160.21	4.20	166.24	4.20	154.37	4.07	0.520	0.771

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyut puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p > 0.05$). Buradan elde edilen sonuç ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları düzeylerinin belirtilen öğretmenlik deneyim yılları aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mesleki kідeme bağlı olarak değişimi incelendiğinde manidar bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Bu durum da ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirtilen öğretmenlik deneyim yılları aralıklarına bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 6

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Lisans Eğitiminden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte									
		Eğitim (n= 266)			Diğer (n= 57)			U	p
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md		
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	161.35	42919.00	4.08	165.04	9407.00	4.08	7408.00	0.787
	Bilişsel farkındalık	158.99	42291.00	4.00	176.05	10035.00	4.14	6780.00	0.209
	Duyuşsal farkındalık	160.49	42690.00	4.00	169.05	9636.00	4.17	7179.00	0.526
ÖPBÖ	Toplam	160.47	42685.00	4.15	169.14	9641.00	4.22	7174.00	0.524
	puan								

Tablo 6'daki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyut puanlarında lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı

olarak birbirinden farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Buradan elde edilen sonuç eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenleri ile diğer fakültelerden mezun olup görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin puanları arasında manidar farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p > 0.05$). Bu sonuç da eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun olup görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 7

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Eğitim düzeyi		Lisans (n= 295)			Lisansüstü (n= 28)			U	p
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md		
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	163.30	48173.00	4.08	148.32	4153.00	4.00	3747.00	0.417
	Bilişsel farkındalık	164.87	48636.50	4.14	131.77	3689.50	3.93	3283.50	0.072
	Duyuşsal farkındalık	162.02	47796.00	4.00	161.79	4530.00	4.08	4124.00	0.990
ÖPBÖ	Toplam puan	164.52	48534.00	4.20	135.43	3792.00	4.08	3386.00	0.115

Tablo 7'deki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyut puanlarında eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Buradan elde edilen sonuç lisans düzeyinde eğitime sahip olan İngilizce öğretmenleri ile lisansüstü düzeyde eğitim almış olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yine eğitim durumuna göre öğretmenlerin puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p > 0.05$). Bu sonuç da lisans düzeyindeki ve lisansüstü düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul türü		Devlet (n= 284)			Özel (n= 39)			U	p	r
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md			
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	158.59	45040.00	4.08	186.82	7286.00	4.17	4570.00	0.076	-
	Bilişsel farkındalık	157.91	44847.00	4.00	191.77	7479.00	4.29	4377.00	< 0.05	0.12
	Duyuşsal farkındalık	160.19	45495.00	4.00	175.15	6831.00	4.33	5025.00	0.344	-
ÖPBÖ	Toplam puan	170.20	48337.00	4.20	102.28	3989.00	3.80	3209.00	< 0.01	0.24

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları psikomotor ve duyuşsal alt boyut puanlarında okul türü değişkenine göre öğretmenlerin puanlarının manidar şekilde birbirinden farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Ancak bilişsel alt boyutunda, devlet okulunda ve özel okulda görevini yürüten öğretmenlerin puanları birbirinden anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bilişsel\_Devlet}=157.91$, $Md_{Bilişsel\_Devlet}=4.00$; $SO_{Bilişsel\_Özel}=191.77$, $Md_{Bilişsel\_Özel}=4.29$) ve söz konusu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.12$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde okul türü değişkenine göre devlet okulunda ve özel okulda görevini yürüten öğretmenlerin puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir ($p < 0.01$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bağlılık\_Devlet}=170.20$, $Md_{Bağlılık\_Devlet}=4.20$; $SO_{Bağlılık\_Özel}=102.28$, $Md_{Bağlılık\_Özel}=3.80$) ve söz konusu farklılığa ilişkin etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.24$) olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıklarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre İncelenmesi

Haftalık ders saati		20 saat ve altı (n= 284)			21 saat ve üzeri (n= 39)			U	p	r
		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Md			
ÖPFÖ	Psikomotor farkındalık	160.19	41971.00	4.08	169.75	10355.00	4.17	7518.00	0.471	-
	Bilişsel farkındalık	160.53	42058.00	4.00	168.33	10268.00	4.14	7605.00	0.555	-

ÖPBÖ	Duyuşsal farkındalık	163.76	42905.50	4.00	154.43	9420.50	4.00	7529.50	0.478	-
	Toplam puan	170.02	44545.00	4.20	127.56	7781.00	4.00	5890.00	< 0.01	0.18

Tablo 9'daki sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları alt boyutlarında haftalık ders saati değişkenine göre öğretmenlerin puanları anlamlı olarak birbirinden değişiklik göstermemektedir ($p > 0.05$). Buradan elde edilen sonuç 20 saat ve altında ders veren öğretmenler ile 21 saat ve üzerinde ders veren İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları düzeylerinin bütün alt boyutlar açısından yakın olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ders saati değişkenine göre 20 saat ve altında ders veren öğretmenler ile 21 saat ve üzerinde ders veren İngilizce öğretmenlerinin puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir ($p < 0.01$). Sıra ortalaması ve medyan değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın 20 saat ve altında derse giren öğretmenlerin lehine olduğu ($SO_{Bağlılık\_20saatvealtı}=170.20$, $Md_{Bağlılık\_20saatvealtı}=4.20$; $SO_{Bağlılık\_21saatveüstü}=127.56$, $Md_{Bağlılık\_21saatveüstü}=4.00$) ve etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($r=0.18$) olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

Bu bölümde verilerden edinilen bulgular doğrultusunda araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurularak tartışmalara yer verilmiştir.

4.1. Öğretim Programı Farkındalığı İle Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki Düzeylerine İlişkin Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarından herhangi birinin düzeyinin artması durumunda öğretim programına bağlılık düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Bu durumda öğretim programı farkındalığının artması halinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını benimseyerek uygulamada daha tutarlı, sadık ve kararlı oldukları ifade edilebilir. Sun (2009)'a göre lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını kavrama düzeyleri ne kadar yüksek olursa öğretmenler programı uygulamada o kadar aktif olmaktadır. Alan yazınında öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Gürbüz (2021), Yılmaz (2021), Güleş (2022), Tanaş (2023) ve Kuloğlu (2023) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ile öğretim programı bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü manidar ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalardaki bulguların mevcut araştırmadaki bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Arslan-Çelik (2020) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına uymaları gerektiğinin farkında olmalarına rağmen sadece bir kısmının öğretim programını incelemediğini belirtmektedir. Öğretim programını incelemediğini açıklayan öğretmenler programı inceleyen öğretmenlere göre programı uygularken daha çok sorunla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

4.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalık ve Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalıkları, bilişsel farkındalıkları ve duyuşsal farkındalıklarının aritmetik ortalama puan değerlerinin “katılıyorum” düzeyine denk geldiği

görülmüştür. Bu durumda, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Böylelikle, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmeden oluşan öğelerine ve bunların yanı sıra programın ana felsefesine, amacına ve bakış açısına, öğrencilerden sahip olması beklenen yeterliklere, programın barındırdığı on kök değere ve ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin yüksek farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun oluşmasında öğretim programının iyi tanıtılmasının ve hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu ifade edilebilir. Carless (2001) öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaya hazırlanmasında öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin ve desteğin önemli olduğunu belirtmiştir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte araştırmalar yer almaktadır. Aygün (2023), Karaca (2023), Keçeli (2024) ve Pektaş (2021) öğretmenlerin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Erman (2016) öğretmenlerin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilere kazandırılması beklenen yeterlikler ve genel amaç gibi unsurları tanıma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna karşın alan yazınında mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular elde eden araştırmalar bulunmaktadır. Türkoğlu (2016) öğretmenlerin sınırlı düzeyde öğretim programı farkındalığına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sánchez ve Valcárcel (1999) öğretmenlerin programın hedeflerini düşünmediklerini ve öğretmenlerin çoğunun program öğeleri arasındaki ayrımı farketmekte zorlandıklarını dile getirmiştir. Gani ve Mahjaty (2017) öğretmenlerin öğretim programını uygulama konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Sayın (2019) ise öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve öğretim programının ne olduğunu açıklayamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin sınırlı, düşük veya yetersiz olmasının nedeni olarak öğretim programlarının öğretmenlere yeterince iyi tanıtılmadığı gösterebilir (Bal, 2008; Çiftci & Tatar, 2015; Duru & Korkmaz, 2010; Kauffman vd., 2002; Kurt & Yıldırım, 2010; Orbeyi & Güven, 2008; Yapıcı & Demirdelen, 2007).

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık puanlarına ait aritmetik ortalama değerlerinin “katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği görülmüştür. Böylece ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı bağlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ortaokul İngilizce dersi öğretim programını aslına uygun olarak uyguladıkları ve programın amaçlandığı gibi uygulanma derecesinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, ortaokul İngilizce öğretmenleri programı sadakatle uyguladıkları için programa yapılabilecek herhangi bir müdahalede güvenilir geribildirim unsurları olduklarını kanıtlamış oldukları yorumu yapılabilir. Loflin (2015) de öğretim programının yüksek bağlılıkla uygulanmasının programa müdahaledeki sonuçları iyileştirdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak ortaokul İngilizce öğretmenleri programa yüksek bağlılıkla MEB’in beklentilerini karşılayarak yüksek düzeyde program bilgisi yeterliklerine sahip olduklarını gösterdikleri söylenebilir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan pek çok araştırma bulunmaktadır (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Aşçı & Yıldırım, 2020; Aynas, 2023; Burul, 2018; Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen 2023; Kabaş, 2020; Karakuyu, 2023; Karakuyu & Oğuz, 2021; Maral-Polat, 2021; Özkılıç-Kolay, 2023; Piasta vd., 2015; Sakallıoğlu & Özudoğru, 2022; Sulaiman, 2020; Süer & Kinay, 2022; Tanaş, 2023; Vartuli & Rohs, 2009; Yılmaz, 2021; Zöğ, 2022). Buna karşılık mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular içeren araştırmalar bulunmaktadır. Allo (2020), Baş ve Şentürk (2019), Çaltinoğlu (2020) ve Kimpston (1985) öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının orta düzeyde; Yaşar ve Sözbilir (2019) ve Viirpalu vd. (2022) düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Pence vd. (2008) dil odaklı bir öğretim programında öğretmenlerin öğretim süreçlerini düşük bağlılıkla uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Harvey (2021) öğretmenlerin uygulamadaki öğretim programını sergilerken uygulanması amaçlanan öğretim programından uzak kaldıklarını tespit etmiştir. Türkoğlu (2016) ise öğretmenlerin öğretim programını okullarına uyarlama ve derslerde uygulama şekillerinin programın amacıyla benzerlik göstermediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının farklı olma nedenlerini Bümen vd. (2014); öğrenci özellikleri, sınavlar, merkeziyetçi eğitim sistemi, kültürel-ekonomik-sosyal-bölgesel özellikler, kurumsal özellikler, öğretmen eğitimi, program ve öğretmen özellikleri olarak ifade etmişlerdir.

4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin yıllar içindeki tecrübelerine bakılmaksızın öğretim programı farkındalık düzeylerinin yakın olduğu söylenebilir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgusunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Aygün (2023), Keçeli (2024) ve Karaca (2023) mesleki kıdem değişkeninin öğretim programı farkındalığının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Pektaş (2021) ise mesleki kıdemin öğretmenlerin sadece psikomotor farkındalıklarında anlamlı farklılık yaratmadığını ama bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarında anlamlı farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. 13 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin öğretmenlik mesleği sürelerine bakılmaksızın öğretim programına bağlılık düzeylerinin yakın olduğu ifade edilebilir. Alan yazınında mevcut araştırmanın bulgusuyla paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2023; Aslan & Erden, 2020; Burul, 2018; Çaltinoğlu, 2020; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Karadağ-Çaydaşı, 2019; Maral-Polat, 2021; Özkılıç-Kolay, 2023; Süer & Kinay, 2022; Tanaş, 2023; Yılmaz, 2021). Ancak alan yazınında mesleki kıdem değişkenine göre öğretim programına bağlılığın anlamlı farklılık oluşturduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aşçı & Yıldırım, 2020; Can, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen, 2023; Karakuyu & Oğuz, 2021; Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022; Zöğ, 2022). Ayrıca Shaiegy (2021) İngilizce öğretmenlerinin öğretim deneyiminin öğretim programının uygulanmasını etkilediğini belirtmiştir. Akbari ve Moradkhani (2010) deneyimli İngilizce öğretmenlerinin deneyimsiz öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde program uygulama etkililiğe sahip olduklarını açıklamışlardır. Thierry vd. (2020) daha deneyimli öğretmenlerin programın sunulan içeriğini daha fazla bağlılıkla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın Rahimi ve Alavi (2017) İngilizce öğretmenlerinin deneyimi ile programdaki değişiklik algıları arasında ters ve anlamlı korelasyon olduğunu ve daha deneyimli öğretmenlerin öğretim programının sınıfta uygulanmasına ilişkin olumsuz algılara sahip olduğunu ifade etmiştir. Sumual ve Ali (2017) öğretmenler ne kadar deneyimliyse pedagojik yeterliliklerinin de o kadar az olduğunu belirtmiştir.

4.4. Lisans Eğitiminden Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma

Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili manidar farklılık görülmemiştir. Bu durumun üzerinde farklı fakültelerden mezun olunsu bile öğretmenlerin aynı pedagojik eğitimden geçtiklerinin etkisi olduğu söylenebilir. Alan yazınında bu bulguyla örtüşen araştırmalar yer almaktadır (Altuncu, 2021; Aslan, 2018; Demir & Toraman, 2021; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Yılmaz, 2021). Benzer şekilde Aygün (2023) ortaokul öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarında

lisans eğitiminden mezun olunan fakültelerin anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Tutuş (2021) ise ortaokul ve lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın aksine Pektaş (2021) mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarının diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak Gürbüz ve Şen (2023), Kahraman (2020) ve Demir (2022) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının manidar bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu durumun alınan pedagojik eğitimin ve uygulanan öğretim programlarının aynı olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Alan yazınındaki araştırmalar mevcut bulguyu desteklemektedir (Burul, 2018; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Gürbüz, 2021; Gürbüz & Şen, 2023; Karadağ-Çaydaşı, 2019). Ayrıca Çaltinoğlu (2020) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin lisans eğitiminden mezun oldukları fakültelerin programa bağlılıkta anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Lisans eğitiminden mezun olunan fakülte değişkeninin programa bağlılıkta neden anlamlı farklılık yaratmadığını gerekçelendiren araştırmalar bulunmaktadır. Akkaya (2023) eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin bu mesleğe adapte olup öğretim programlarına bağlı kaldıklarını ifade etmiştir. Karakuyu ve Oğuz (2021) farklılık oluşmamasını merkezi sınavlarla ve hizmet içi eğitimlerle ilişkilendirirken Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) bu durumu hizmet içi eğitimlerin aynı olmasına bağlamaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2021) program yeterliğini geliştirmeye yönelik derslerin aynı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Zöğ (2022) her ne kadar farklı fakültelerden mezun olunmuş olsa da öğrenci merkezli programların ve okulların yerleşik kültürünün programa bağlılıkta anlamlı değişiklik oluşturmadığını dile getirmiştir. Mevcut araştırmadaki bulgunun aksine Özkılıç-Kolay (2023) öğretim programına bağlılığın öğretmen eğitimi alt boyutunda eğitim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin fen edebiyat fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerine göre öğretim programına daha yüksek düzeyde bağlı olduklarını tespit etmiştir. McCormick vd. (1995) öğretmen eğitimi, programların uygulanmasının en güçlü belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Ringwalt vd. (2003) ise program eğitimi alan öğretmenlerin eğitim almamış olanlara kıyasla programa bağlı kalma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

4.5. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkla ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin pedagojik deneyimleri veya bilgilerinin yakın düzeylerde olduğu söylenebilir. Alan yazınında mevcut bulguyu desteler nitelikte araştırmalara rastlanılmıştır (Atlı vd., 2021; Güler, 2021; Kahraman, 2020; Keskin, 2020; Mansuroğlu, 2019; Oruç, 2022; Tutuş, 2021). Ayrıca Pektaş (2021), Aygün (2023), Keçeli (2024) ve Karaca (2023) eğitim düzeyi değişkeninin öğretim programı farkındalığının alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın alan yazınında farklı bulgular elde edilen araştırmalar da bulunmaktadır. Demir (2022), Demir ve Toraman (2021) ve Erdamar (2020) lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin lisans eğitimine sahip öğretmenlere kıyasla öğretim programı okuryazarlıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ustabulut (2021) ise öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttığında okuryazarlık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim

programına bağlılıklarının yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazınındaki araştırmaların sonuçları mevcut bulguyu desteklemektedir (Aslan ve Erden, 2020; Aynas, 2023; Karadağ-Çaydaşı, 2019; Karakuyu & Oğuz, 2021). Mevcut araştırmanın bulgusundan farklı olarak Vartuli ve Rohs (2009) yüksek öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkta daha tutarlı olduğunu dile getirmişlerdir. Güleş (2022) ise eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun aksine Süer ve Kinay (2022) lisans eğitimi alan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

4.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutu olan bilişsel farkındalığın okul türü değişkenine göre manidar farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Böylelikle özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretim programı farkındalığının diğer alt boyutları olan psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalık ile okul türü değişkeni arasında manidar bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda özel okullarda görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre kendi program uygulayabilme süreçlerini düzenlemelerinin ve değerlendirmelerinin daha çok farkında oldukları yorumu yapılabilir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarına ilişkin kendi stratejilerinin ve zayıf veya güçlü özelliklerinin daha çok farkında oldukları söylenebilir. Owhonda ve Samuel (2018) de öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarında stratejiler benimsediklerini vurgulamıştır. Alan yazınındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Pektaş (2021) öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin lehine manidar bir farklılığın oluştuğunu belirtmiştir. Keçeli (2024) ise okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının tüm alt boyutlarında manidar bir farklılık oluşturmadığını dile getirmiştir. Güler (2021) öğretmenlerin program okuryazarlıklarının okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık yaratmadığını ifade etmiştir. Buna karşın Atlı vd. (2021) ve Yıldız (2023) özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının okul türü değişkenine göre manidar bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu durumda devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Böylelikle devlet okullarında görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre merkezi eğitim sisteminde belirlenmiş standartlara daha çok bağlı kaldıkları söylenebilir. Çünkü özel okullar öğretim programlarını daha öznel şekilde uygulayabilme seçeneğine sahip olabilmektedirler ve resmi program niteliğindeki destekleyici programlar uygulayabilmektedirler (MEB, 2024). Bunun sonucunda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin merkezi yönetim tarafından uygulatılan resmi programlara bağlılıkları esneklik gösterebilmektedir. Yafie vd. (2024) de öğretim programı uygulanırken devlet okullarının ulusal standartlara ve ulusal sınav hazırlığına odaklanma olasılığının daha yüksek olduğunu ve özel okulların öğrenmeyi öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlamada daha fazla esneklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ringwalt vd. (2003) ise devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlerin özel okullarda görevini yürüten öğretmenlere kıyasla öğretim programını bağlılıkla uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmadaki bulgunun aksine Aynas (2023) özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla öğretim programı bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Özkılıç-Kolay

(2023) okul türü değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir.

4.7. Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Tartışma

Haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının alt boyutları olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının haftalık ders saatine göre manidar bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumda farklı haftalık ders süresince derse giren öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının zamana bakılmaksızın yakın düzeylerde olduğu söylenebilir. Kahraman (2020) da haftalık ders saati değişkeninin özel okullarda görevini yürüten öğretmenlerin program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun mevcut araştırmanın bulgusunu desteklediği söylenebilir. Buna karşın Yıldız (2023) haftalık ders saati değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Haftada 25 saatin üzerinde derse giren öğretmenlerin haftada 21-25 saat ders veren öğretmenlere kıyasla program okuryazarlıkları düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Haftada 20 saat ve altında ders veren öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının 21 saat ve üstünde ders veren öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun daha az ders yüküne sahip İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını daha çok inceleyebilecek zamanlarının olmasından ve dolayısıyla zamansal esneklik sayesinde öğretim programına daha kolay odaklanma fırsatı bulabildiklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Akkaya (2023) da haftada 26 saat ve üstünde ders veren öğretmenlerin 25 saat ve altında ders veren öğretmenlere kıyasla öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Fakat bu bulgulardan farklı şekilde Karakuyu ve Oğuz (2021) ortaokul ve ilkököl öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının haftalık ders saati değişkenine göre manidar bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Oysaki, Akkaya ve Kurtuluş (2011) ve Smeed vd. (2015) zamanın program uygulamalarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Kaya vd. (2012) ise zaman çizelgesi içeren yıllık planlara kaynak oluşturduğu için resmi programın öğretmenler tarafından bir rehber olarak algılandığını ve merkezi programa uymanın zamanlama konusunda öğretmenler için bir standart oluşturduğunu belirtmişlerdir.

5. Sonuç

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu durum ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıklarından herhangi birinin düzeyinin artması durumunda öğretim programına bağlılık düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

- Araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıklarının yeterliim düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığının alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel

farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları ile öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalığı alt boyutları olan psikomotor farkındalık, bilişsel farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve haftalık ders saati değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Okul türü değişkeninin ortaokul İngilizce öğretmenlerinin psikomotor farkındalık ve duyuşsal farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı ancak özel okullarda görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerinin devlet okullarında görevini yürüten öğretmenlere kıyasla bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları üzerinde mesleki kıdem, lisans eğitiminden mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi değişkenlerinin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak devlet okullarında görevini yürüten ortaokul İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda görevini yürüten öğretmenlere kıyasla ve daha az dersi olan öğretmenlerin daha çok dersi olan öğretmenlere kıyasla öğretim programı bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

6. Öneriler

Bu başlık altında uygulamaya ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- MEB tarafından öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağlılıklarıyla ilgili seminerler düzenlenebilir. Böylece uygulanan ortaokul İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin fikirleri, bilgileri, becerileri ve tecrübelerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmanın sonucunda daha az derse giren öğretmenlerin daha çok derse giren öğretmenlere kıyasla öğretim programına bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programını daha çok inceleme zamanı ve öğretim programına daha çok odaklanma fırsatı bulabilmeleri amacıyla ders yükünün azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

6.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Mevcut araştırma Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur) çalışan ortaokul İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde farklı kademe ve branşlarda görevini yürüten öğretmenleri kapsayan araştırmalar yürütülebilir.

- Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağlılıklarına ilişkin karma veya nitel yöntemlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yeni araştırmalarda bu değişkenler ile farklı değişkenler ilişkilendirilebilir.

- Bağımlı değişkenin program farkındalığı veya programa bağlılık olan deneysel araştırmalar yapılabilir.

- Alan yazını incelendiğinde öğretim programına bağlılık ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanılmasına karşın öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarıyla ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Öğretim programı farkındalığına ilişkin daha fazla araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir.

7. Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 10(3), 83-104.
- Akbari, R., & Moradkhani, S. (2010). Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference? *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56(Special issue), 25-47.
- Akkaya, A. O., & Kurtuluş, A. (2011). 6. Sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 6(3), 2229-2245.
- Akkaya, T. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Premium E-journal of Social Sciences*, 7(28), 288-294. <http://dx.doi.org/10.37242/pejoss.4375>
- Allo, M. D. G. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 14088-14094.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 694356) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan-Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 646523) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Erden, R. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <http://dx.doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Tez No. 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Athı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299.
- Aygün, C. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi* (Tez No. 777439) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1426-1445. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292>
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163- 180.

- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Gögebakan-Yıldız, D. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 219-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Pegem.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 646841) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carless, D. R. (2001). A case study of curriculum implementation in Hong Kong, in: David R. Hall & Ann Hewings (Eds.). *Innovation in English Language Teaching* (pp. 265-274). Routledge.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- Çaltinoğlu, A. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin KKTC'de 6-8 sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programlarına olan bağlılıklarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi Arşivi. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11129/5490>
- Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 707489) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftci, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 285-298. <https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Teachers ' levels of curriculum literacy. *Trakya Journal of Education*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 707978) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Tez No. 621287) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi* (Tez No. 448643) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gani, S. A., & Mahjaty, R. (2017). English teachers' knowledge for implementing the 2013 curriculum. *English Education Journal*, 8(2), 199-212.

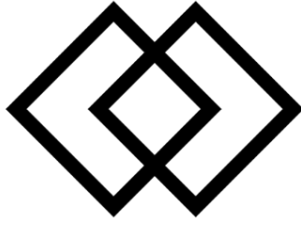
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 681722) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 715738) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 654835) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Tez No. 682861) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ş., & Şen, H. S. (2023). Teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity: differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 1-23. <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.1>
- Harvey, L. (2021). *"Bigger than the Syllabus": Exploring Second Language Writing Instructors' Curriculum Knowledge* (Order No. 28719184). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2572546491). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/bigger-than-syllabus-exploring-second-language/docview/2572546491/se-2>
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* (Tez No. 611942) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 662366) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, E. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ile 21. yüzyıl öğreten becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 836914) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ-Çaydaşı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Tez No. 596743) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' curriculum literacy on their curriculum fidelity: curriculum literacy-curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 1785-1800.
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163>

- Kaya, E., Çetin, P. S., & Yıldırım, A. (2012). Merkeziyetçi Öğretim Programlarının Sınıf-içi Uygulamaya Dönüştürülmesi: Öğretmen Deneyimlerinin Analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 103-113.
- Keçeli, G. (2024). *Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıkları ve eğitim programına yönelik değerlendirmeleri* (Tez No. 864497) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez No. 618850) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıncal, R. Y. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Nobel.
- Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 185–195. <https://doi.org/10.1080/0022027850170207>
- Kuloğlu, M. E. (2023). *Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve tıbbi arasındaki ilişkiler* (Tez No. 809805) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, S., & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(1), 91-104.
- Loflin, J. W. (2015). Relationship between teacher fidelity and physical education student outcomes. *Physical Educator*, 72(5), 359–383.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 581221) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Maral-Polat, Ç. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 678454) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- McCormick, L. K., Steckler, A. B., & McLeroy, K. R. (1995). Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion*, 9(3), 210-219.
- MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 31 Temmuz 2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://ookgm.meb.gov.tr/www/yonetmelik/icerik/72> adresinden 16 Eylül 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oral, B., & Bars, M. (2018). Öğretmen yetiştirmede akreditasyon. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın)* içinde (ss. 465-483). Pegem.

- Orbeyi, S., & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Oruç, T. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 737419) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Owhonda, N. M., & Samuel, A. (2018). Strategies of curriculum implementation in Nigeria: rivers state experience. *Universal Journal of Humanities, Physical, Social And Management Sciences (USHPSMS)*, 11(3), 7-17.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özkılıç-Kolay, Y. (2023). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim stilleri ile İngilizce öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 810024) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Open University.
- Pektaş, Ö., & Pesen, A. (2021). Developing curriculum awareness scale (CAS): The study of validity and reliability. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3(1), 115-132. <https://doi.org/10.35452/caless.2021.6>
- Pektaş, Ö. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi* (Tez No. 662811) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(3), 329-41.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A., Mashburn, A., & Slocum, L. (2015). A comprehensive examination of preschool teachers' implementation fidelity when using a supplemental language and literacy curriculum. *Child & Youth Care Forum*, 44(5), 731-755. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9305-2>
- QuestionPro, (2024). Sample Size Calculator. <https://www.questionpro.com/sample-size-calculator/> adresinden 22 Mart 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Rahimi, M., & Alavi, J. (2017). The role of teaching experience in language teachers' perceptions of a top-down curriculum change. *The Curriculum Journal*, 28(4), 479-503. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1344134>
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., et al. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391.
- Sakallıoğlu, G., & Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 70-107. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1112046>

- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education.
- Sánchez, G., & Valcárcel, M. V. (1999). Science teachers' views and practices in planning for teaching. *Journal of Research in Science Thinking*, 36(4), 493-513. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199904\)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4%3C493::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-P)
- Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi* (Tez No. 602422) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Shaiegy, E. S. A. S. (2021). The impact of teacher's teaching experience on the implementation of english language curricula in public schools in Aqaba governorate, Jordan. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 2(4), 75-88.
- Smeed, J., Bourke, T., Nickerson, J., & Corsbie, T. (2015). Testing times for the implementation of curriculum change: *Analysis and Extension of a Curriculum Change Model*. SAGE Open. 5. <https://doi.org/10.1177/2158244015581018>
- Sulaiman, I. (2020). Teachers' fidelity to curriculum: an insight from teachers' implementation of the Indonesian EFL curriculum policy. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(2), 50-55.
- Sumual, M. Z. I., & Ali, M. (2017). Evaluation of primary school teachers' pedagogical competence in implementing curriculum. *Journal of Education and Learning*, 11(3), 343-350. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v11i3.6429>
- Sun, H. (2009). *A survey and analysis on junior and senior high school english teachers' receptivity to the new curriculum : the case study of huainan city, anhui province* (Order No. 10528680). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1870420763). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/survey-analysis-on-junior-senior-high-school/docview/1870420763/se-2>
- Süer, S., & Kinay, İ. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 191-214. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009>
- Tanaş, R. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri, öğretim programına bağlılıkları, öğrenme-öğretme süreci yeterlikleri ve başarı hedefleri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 800782) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. (2020). Teacher-level predictors of the fidelity of implementation of a social-emotional learning curriculum. *Early Education and Development*, 33(1), 92-106. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1849896>
- Tuğluk, M. N., & Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Tutuş, F. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve İngilizce öğretimine yönelik görüşleri* (Tez No. 687258) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* (Tez No. 429393) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1235-1243.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512. <https://doi.org/10.1080/02568540909594677>
- Viirpalu, P., Krull, E., & Mikser, R. (2022). Teachers' feelings of curriculum ownership: the Estonian case. *Journal of Baltic Studies*, 53(3), 373-395. <https://doi.org/10.1080/01629778.2021.2001550>
- Yafie, E., Setyaningsih, D., Lestarinigrum, A., Saodi, S., Herlina, H., & Wiranata, I. G. L. A. (2024). Exploring Merdeka curriculum implementation in diverse preschools settings: A comparative analysis of principal perceptions in public and private schools with varied accreditation levels. *Participatory Educational Research*, 11(5), 41-58.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2019). Investigating teachers' fidelity to constructivist chemistry curriculum in Turkey: Congruence between intended, perceived and observed curriculum in Turkey. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 11(4), 93-104. <https://doi.org/10.12973/ijpce/84519>
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N., & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*, 51-63.
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 247-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475707>
- Yıldız, D. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algıları ile program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 821103) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 676822) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, K. (2020). *Eğitimin temel kavramları*. H.B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (11. baskı, ss. 1-18). Pegem.
- Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 755524) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 04.06.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 28.08.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 29.08.2025
Yayına Kabul Tarihi: 02.09.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

MİLLÎ EĞİTİM BÜROKRASİSİNDE YENİ ARAYIŞLAR: WEBERYAN VE POST-FORDİST BAKIŞ AÇILARIYLA ÖZEL BÜROLAR

Ersin YAĞAN*

Öz

Bu çalışma, Türkiye’de millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan “özel büroların” kurumsal işleyişini, bu yapılarda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri üzerinden anlamaya yönelik nitel bir araştırmadır. Weberyan bürokrasi anlayışı ile Post-Fordist yönetim modelleri arasındaki teorik gerilimden hareketle, özel büroların yapısal konumu, çalışan profilleri ve yönetsel ilişkileri analiz edilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı çalışmada, İstanbul’daki beş farklı ilçede özel bürolarda görev yapan 12 öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Analiz sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: belirsizlik, uzmanlaşma ve esneklik. Katılımcılar, görev tanımı, yetki sınırları ve hiyerarşik konumları bakımından kurumsal belirsizlikler yaşadıklarını; dijital beceriler, proje deneyimi ve lisansüstü eğitim gibi nitelikler sayesinde seçildiklerini; ancak bu özelliklerin görev uyumsuzluğu ve statü karmaşasına yol açtığını ifade etmiştir. Bulgular, Weber’in rasyonel otorite ve liyakat temelli bürokrasi modelinin sınırlılıklarını; Post-Fordist yaklaşımın ise esnek uzmanlaşma ve çoklu rol beklentileriyle getirdiği çelişkileri ortaya koymaktadır. Araştırma, özel büroların klasik bürokrasiyi esnetme yönündeki potansiyelini vurgularken, bu yapıların hâlihazırda görev güvencesi, yetki-sorumluluk dengesi ve kurumsal aidiyet ekseninde yapısal riskler taşıdığını göstermektedir. Çalışma, özel büroların Türkiye’deki eğitim bürokrasisinin dönüşümüne dair özgün bir vaka alanı sunduğunu ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel bürolar, Eğitim bürokrasisi, Weberyan bürokrasi, Post-Fordizm.

New Searches in National Education Bureaucracy: Private Offices from Weberian and Post-Fordist Perspectives

Abstract

This study is a qualitative research aimed at understanding the institutional functioning of “private offices” established within the national education directorates in Türkiye through the experiences of teachers working in these structures. Based on the theoretical tension between the Weberian bureaucracy understanding and Post-Fordist management models, the structural position, employee profiles and administrative relations of private offices were analyzed. In the study based on the phenomenology design, in-depth interviews were conducted with 12 teachers working in private offices in five different districts of Istanbul and the obtained data were examined through thematic analysis. Three main themes were determined as a result of the analysis: uncertainty, specialization and flexibility. The participants stated that they experienced institutional uncertainty in terms of job description, authority limits and hierarchical positions; that they were selected thanks to qualities such as digital skills, project experience and postgraduate education; however, these characteristics led to task incompatibility and status confusion. The findings reveal the limitations of Weber’s rational authority and merit-based bureaucracy model; and the contradictions brought by the Post-Fordist approach with flexible specialization and multiple role expectations. While the research emphasizes the potential of private bureaus to stretch the classical bureaucracy, it also shows that these structures currently carry structural risks in terms of tenure security, authority-responsibility balance and institutional affiliation. The study argues that private bureaus present a unique case study on the transformation of the educational bureaucracy in Türkiye.

Keywords: Private bureaus, Educational bureaucracy, Weberian bureaucracy, Post-Fordism.

* Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, ersinyagan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3957-2762>

1. Giriş

Son yıllarda kamu yönetiminde artan karmaşıklık, özellikle eğitim gibi dinamik alanlarda merkeziyetçi ve hiyerarşik bürokratik yapıların yetersizliğini daha da görünür hâle getirmiştir. Geleneksel bürokratik örgütlenme, Weber'in öngördüğü gibi rasyonel ve öngörülebilir bir sistem sunarken (Callinicos, 2004), esneklikten yoksun yapısı nedeniyle yerel düzeyde değişen ihtiyaçlara zamanında ve etkili yanıt verememektedir (Lefebvre, 1998; Sennett, 2021). Bu durum, Türkiye'de eğitim yönetiminde alternatif yapılanmalara duyulan ihtiyacı artırmış ve millî eğitim müdürlükleri bünyesinde doğrudan il ve ilçe müdürlerine bağlı olarak görev yapan "özel büroların" kurulmasına zemin hazırlamıştır (Resmî Gazete, 2015). Post-Fordist yönetim anlayışının etkisiyle şekillenen bu yapılar, eğitimde daha esnek, hızlı ve yerelle uyumlu karar alma süreçlerine imkân tanımayı hedeflemektedir (Kumar, 2010; Piore & Schrank, 2008). Öte yandan, bu yeni yapılanmanın klasik bürokratik ilkelerle nasıl bir gerilim ya da uyum içinde işlediği sorusu, henüz yeterince tartışılmamış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, Türkiye'de eğitim bürokrasisi içerisinde son yıllarda giderek önem kazanan "özel bürolar" yapısını derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu yeni yönetsel yapılanmanın işleyişi, dayandığı bürokratik ilkeler ve eğitim sistemi üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

20.09.2015 tarihli ve 29481 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan düzenlemeye göre, il millî eğitim müdürlüklerinin görevlerini daha etkili ve verimli bir biçimde yerine getirmelerini desteklemek amacıyla özel büroların kurulması planlanmıştır. Bu birimler; eğitim politikalarının uygulanması, stratejik planların hayata geçirilmesi, denetim ve yönlendirme süreçlerinin yürütülmesi ile kamuoyuyla ilişkilerin sağlıklı biçimde sürdürülmesi gibi görevleri üstlenmektedir. Ayrıca, vatandaş memnuniyetinin artırılması, bilgi edinme başvurularının ilgili birimlerle koordinasyonu ve protokol işlemlerinin gerçekleştirilmesi gibi işlevler de özel bürolar aracılığıyla yerine getirilmektedir. Doğrudan il ve ilçe millî eğitim müdürüne bağlı olarak faaliyet gösteren bu yapılar, merkeziyetçi bürokratik yapılar içinde esnekliğe olan gereksinime yanıt verme amacı taşımaktadır.

Özel bürolar, katı hiyerarşik yapıların getirdiği sınırlandırmaları esnetme ve yerel ihtiyaçlara daha hızlı yanıt verme amacı taşır. Bu girişim, eğitimde daha hızlı karar alma ve yerel ihtiyaçlara daha hızlı yanıt verme kapasitesini artırmayı hedeflemektedir. Özel bürolar, geleneksel bürokrasinin belirli bir hiyerarşi ve görev sınırları içinde kısıtlanmış yapısının dışında konumlanarak, eğitim yöneticilerine daha geniş bir hareket alanı tanımaktadır. Eğitim alanında yerel düzeyde ortaya çıkan farklı ihtiyaçlara yanıt verebilmek için, bu tür yenilikçi yaklaşımlar önem taşımaktadır (Sennett, 2021). Ancak kuruluşu oldukça yakın bir tarihe dayanan bu yapılarda gerek yasal metinler konusunda gerekse eğitim kurumlarının hiyerarşik işleyişi noktasında kafa karışıklığına sebep olan durumlar yaşanmaktadır. Bu çalışma, İstanbul örneği üzerinden mevcut bürokratik sistemin sınırlamalarını ve bu sınırlamalara alternatif olarak önerilen özel büro yapılanmasının sunduğu olanakları ve karşılaşılan problemleri incelemeyi amaçlamaktadır. Max Weber'in ideal bürokrasi yapılanmasında çalışanların taşınması gereken nitelikler literatür taraması yapılarak ortaya konmuştur. Bu bağlamda özel büro çalışanlarının bu nitelikler perspektifinde durumları incelenmektedir. Bu inceleme yapılırken post-Fordizmin çalışma koşullarına getirdiği köklü dönüşümlerin kamu yönetiminde özellikle de Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatı üzerine etkileri tartışılmaktadır.

Bürokrasi Anlayışı ve Eğitim

Bürokrasi ve eğitim yönetimi ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar, Weber'in ideal bürokrasi teorisi ile başlamış ve sonraki yıllarda çeşitli eleştiriler ile bu çerçeve genişletilmiştir. Weber (2020) bürokrasiyi "yasal-ussal" bir yönetim modeli olarak sunmuş ve modern devletlerin temel yapısını bu model üzerine kurmalarının kaçınılmaz olduğunu öne sürmüştür. Weber, modern bürokrasinin temel mantalitesinin

askeri felsefe olduğunu vurgular. Burada emir komuta zinciri vardır ve herkes senkronizedir (Sennett, 2021, ss. 28-29). Her bürokrasi kendisine bir alan açarak kendi alanını düzenler ve birbirinden farklı birer mali alan, idari alan, hukuksal alan ortaya koyar. Her alanı göstergebilim açısından bir yönetmelikler, kararlar, tüzüklere bağlı alt sistemler olarak incelemek mümkün olabilir (Lefebvre, 1998, s. 158). Bu nedenle bürokrasiyi yalnızca teknik bir örgütlenme biçimi değil, toplumsal yaşamın her alanına nüfuz eden bir iktidar mekanizması olarak değerlendirmek gerekir.

Eğitim yönetiminde ise Weberyan bürokrasi modeli, görevlerin keskin sınırlarla tanımlandığı, yetki ve sorumlulukların net biçimde ayrıldığı bir düzen yaratır. Ancak esnekliğe yeterince olanak tanımaması, eğitim gibi sürekli değişen toplumsal ihtiyaçlara uyum sağlaması gereken alanlarda çeşitli sınırlamaları da beraberinde getirir. Lefebvre'ye (1998) göre bürokrasi, kendi içinde sınırlarla çevrili, kısıtlayıcı bir yapı sunar ve bu durum eğitimin kapsamını daraltarak, topluma ulaşma kapasitesini sınırlandırmaktadır. Bu yapısal sınırlılıkları aşmaya yönelik bir girişim olarak, Türkiye'de 2015 yılında yapılan yasal bir düzenlemeyle eğitim bürokrasisi içinde daha esnek ve hızlı işleyişi mümkün kılacak özel bürolar hayata geçirilmiştir (Resmî Gazete, 2015). Dolayısıyla söz konusu düzenlemeler, eğitim bürokrasisinin işleyişinde yeni bir tartışma alanı açmıştır.

Bürokratik yapının eğitim üzerindeki etkilerini ele alan Sennett, modern bürokrasinin esnekliğe çok az yer bıraktığını ifade eder. Bu durum, bireylerin sınırlı roller içinde sıkışmasına yol açar. Dolayısıyla eğitimde yaratıcılık ve yenilikçilik yerine standartlaştırma ve tekrara odaklanılır (Sennett, 2021). Aynı zamanda eğitim, bireyin toplumsal bir rol edinme sürecinde köklerinden kopmasına ve rasyonel toplum yapısına entegre olmasına olanak sağlarken, bürokratik işleyiş bireyin gelişimini sınırlandırmaktadır (Touraine, 2014). Bu çelişki, eğitimin özgürleştirici potansiyeli ile bürokrasinin sınırlayıcı yapısı arasındaki gerilimi görünür kılmaktadır.

Eğitim, bir toplumun topyekûn gelişmesi için herkesin aktif katkısına ihtiyaç duyan bir süreçtir (Petrov, 2021). Bu bakış açısı, bireyleri sadece belirli görevlerle sınırlamak yerine, daha geniş roller üstlenmeye teşvik eden bir eğitim modelini öne çıkarır. Robinson Crusoe'nun adada kendi imkanlarıyla bilgi ve beceri kazanma süreci gibi, bireylerin kendi gelişimlerini aktif olarak şekillendirebilecekleri bir eğitim sistemi, klasik bürokratik yapılarla sınırlı kaldığında mümkün olmamaktadır. Gogol'un "Palto" eserinde (2020) betimlediği bürokrasi eleştirisinde olduğu gibi, bireylerin aynı görev tanımları içinde kalması, uzun vadede eğitimde yaratıcılığın azalmasına neden olmaktadır. Gogol'un anlatısında, bir bürokratin doğrudan kendi iş alanı dışında hiçbir şeye müdahil olmaması ve görev sınırları dışına çıkmaması gibi katı yapılar eleştirilmektedir. Bu katı bürokratik yapı, bireyin topluma bütünsel katkıda bulunmasını engelleyerek, eğitimi dar sınırlar içine hapsedmektedir. Eğitimde bürokratik yapının sınırlayıcı yönleri üzerine yapılan eleştiriler, Fordist ve Taylorist üretim mantığının eğitim sistemlerine uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Fordist yaklaşım, iş bölümünü ve hiyerarşiyi ön planda tutarken, esneklik gerektiren eğitim süreçlerini sınırlamaktadır. Bu sistem, bireyleri görev tanımlarına sıkı sıkıya bağlayan ve bireyin diğer alanlara ilgi göstermesini engelleyen bir yapı sunar (Kumar, 2010). Gramsci (2009), Fordizm ve Taylorizm'in, yalnızca iş gücünü değil, bireyin yaşam alanlarını da düzenleyerek insanı tekdüze bir işçi modeline hapsedtiğini ve bireyi "standart bir işçi tipi" olarak şekillendirdiğini belirtir. Bu bağlamda, eğitimde benzer bir yapı oluşturulduğunda bireyin yaratıcılığı ve topluma olan katkısı sınırlanmakta, eğitim bir bütün olarak toplumsal ilerlemeyi teşvik etmekten uzaklaşmaktadır (Kumar, 2010). Bu durum, eğitimin toplumsal rolünü değerlendirirken üretkenlik ve yaratıcılık arasındaki dengenin göz önünde bulundurulmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim yönetiminde, yerel ihtiyaçlara duyarlı, hızlı karar alma süreçlerine olanak tanıyan bu tür yenilikçi yaklaşımlar, millî eğitim bürokrasisi tarafından eğitim kalitesinin artırılması ve bürokrasinin dinamik bir yapıya kavuşturulması açısından önemli bir çözüm olarak görülmektedir. Bahsedilen kalite artışının ortaya konabilmesi noktasında çalışan nitelikleri gündeme gelmektedir. Weber'in bürokrasi

modeli, kamu görevlilerinden beklenen nitelikler ve yeterlilikler için yapılandırılmış bir çerçeve sunarak, etkili ve tarafsız kamu yönetimini garanti eder. İdeal bürokrasi teknik yeterlilik, resmi otorite ve liyakate dayalı bir işe alım sistemini vurgular (Weber, 2020). Aşağıda Weber'in modelini tartışan çeşitli kaynaklardan istifade edilerek bir araya getirilen ortak niteliklerin ve yeterliliklerin bir özeti verilmiştir.

1- Mesleki Nitelikler ve Teknik Uzmanlık: Memurların, ideal olarak resmi ve uzmanlaşmış eğitim yoluyla geliştirilen belirli teknik bilgi ve uzmanlığa sahip olmaları gerekir (Hensell, 2016; Ritzer, 1975).

2- Liyakate Dayalı İşe Alma ve Terfi: Weber'in modeli, kuruluş içinde işe alım ve terfi için nesnel kriterlerle uyumlu olarak, kişisel bağlantılar yerine liyakate ve niteliklere dayalı işe alımı tercih eder (Jankowski vd., 2020; Sager & Rosser, 2009).

3- Resmi ve Kişisel Olmayan Otorite: Memurların görevlerini kişisel olmayan kurallar çerçevesinde yerine getirmeleri, karar alma süreçlerinde önyargıyı ve kişisel etkiyi azaltmaları beklenmektedir (Constas, 1958; Erude vd., 2023).

4- Sabit Maaşlar ve İş Güvencesi: Weber'in bürokratik modeli, memurların dış baskılardan bağımsızlığını garanti altına almak için sabit maaş almaları ve güvenli bir istihdam statüsüne sahip olmaları gerektiğini vurgular (Guyot, 2016; Yılmaz & Telsaç, 2021).

5- Tarafsızlığa Bağlılık: Objektiflik ve tarafsızlık çok önemlidir, çünkü memurlar kayırmacılık yapmadan kararlar almalı ve tüm vatandaşlara adil muamele sağlamalıdır (Byrkjeflot, 2018; van den Berg & Toonen, 2015).

6- Hiyerarşik Bir Yapıya Bağlılık: Kuruluş içinde tanımlanmış bir hiyerarşi, verimli işleyiş için hayati önem taşıyan net bir komuta ve hesap verebilirlik zinciri sağlar (Rudolph & Rudolph, 1979; Toye, 2007).

7- Genel Yeterlilikten Çok Uzmanlaşmış Bilgi: Bürokratlar, genel yönetim becerilerinden çok kendi alanlarındaki uzmanlaşmış bilgilerinden dolayı daha fazla değer görürler. Bu da onları diğer örgütsel tiplerdeki idari personelden ayırır (Sullivan, 2013).

8- Kurallar ve Düzenlemeler Aracılığıyla Performans Sorumluluğu: Memurlar, kurum genelinde standartları ve sorumluluğu korumaya yardımcı olan yerleşik kurallara uymalıdır (Peters, 2010; Van der Wal & Yang, 2015).

Post- Fordizm, Konfor Alanı ve Belirsiz Gelecek

II. Dünya Savaşı'nın ardından, Fordizm'in ortaya çıkmasıyla endüstriyel üretim radikal bir dönüşüm geçirdi. Bilindiği gibi kitle üretim teknolojisi yürüyen bir bant üzerinde, aynı nitelikte parçaların birleştirilmesinden oluşan ve çalışanların üretimlerini denetleyen bir sistemdir. Bu sistemde çalışanlar tekrar eden birtakım işler yaparlar ve bu nedenle de sistem beceri düzeyi yüksek bir işgücüne gerek duymaz. Henry Ford'un adını taşıyan Fordizm, montaj hatlarının uygulanması, ürünlerin standardizasyonu ve son derece uzmanlaşmış iş bölümleri yoluyla üretimi devrim niteliğinde değiştirdi. Bu yenilikler yalnızca üretkenliği artırmakla kalmadı, aynı zamanda işin ve tüketici kültürünün doğasını da yeniden tanımladı. Teknik açıdan Fordizm, sanayi üretiminin ağırlıklı olarak kitlesel üretim biçiminde gerçekleştirildiği bir model olarak tanımlanabilir. Bu modelde, idari görevler ile kol gücüne dayalı işler Taylorist bir ayrımla birbirinden ayrılmıştır. İş bölümü ve iş tanımları katı biçimde belirlenmiş, ürünlerin standartlaştırılması ise verimlilik artışlarını beraberinde getirmiştir. Ayrıca artan talep, bu standartlaşma sürecini hızlandıran bir etki yaratmıştır (Eraydın, 1992). Gramsci'nin geniş açıdan yaptığı eleştirel Fordizm tanımı, kapitalist medeniyette yeni bir dönemin başlangıcına işaret eder.

Bu yaklaşım, planlı ekonomiye geçişe damgasını vurmuş ve yalnızca üretim süreçlerini değil, bireyin yaşamını da planlama eğilimi taşımıştır. Fordizm, yeni bir işçi (ve insan) tipi yaratmak amacıyla hayatın en mahrem alanlarını dahi işgal etmiş, dolayısıyla bir montaj hattı ile sınırlı kalmayan bir düzenleme biçimi haline gelmiştir (Kumar, 2010). Bu çerçevede Fordizm, üretim modelinden öte, toplumsal yaşamın farklı boyutlarını etkileyen bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilebilir.

1956-1973 yılları arasında, Fordizmin yetersizliği açıkça ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yetersizlik, genelde tek bir kelimeye indirgendiğinde, esnekliğin olmaması anlamında *sertlik (rigidity)* olarak ifade edilebilmektedir (Harvey, 2020). 20. yüzyılın sonlarında, artan ekonomik zorluklar ve piyasa değişiklikleri, esneklik, ademimerkeziyetçilik ve dijital teknolojilerin entegrasyonu ile karakterize edilen bir model olan post-Fordizm'in ortaya çıkmasına yol açtı. Post-Fordizm, tüketim taleplerini karşılayabilmek için üretimin esnek bir modelde yerine getirildiği, işgücü ve makineleşmede esnek uzmanlaşmanın sağlandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin üretimde yaygın olarak kullanıldığı bir üretim ve birikim rejimidir. Fordizm seri üretim ve verimlilik için temel oluştururken, post-Fordizm küresel ekonomiye esneklik, özelleştirme ve dijital entegrasyonu getirdi. Fordist model, iş bölümüne ve sıkı hiyerarşik kontrole dayanır ve bu da sıklıkla tekrarlayan iş ve sınırlı işçi özerkliğiyle sonuçlanır. Ancak post-Fordizm, çok yönlü, uyumlu ve karar alma süreçlerine katılan bir iş gücünü savunur. Bu değişim, yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik eden daha dinamik ve daha az katı örgütsel yapılarla sonuçlanır (Thorpe, 2025). Bu bağlamda post-Fordizm, üretim süreçlerindeki dönüşümün örgütsel yapılara nasıl yansıdığını anlamak açısından önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

Esnek uzmanlaşma olarak adlandırılan post-Fordist dönemin bir “yeniçağ” potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşım yalnızca ekonomik hayatın her alanında etkisini göstermekle kalmamış, aynı zamanda toplumsal yapı, devlet anlayışı, kültür ve gündelik yaşamın pek çok boyutunda köklü değişimlere yol açmıştır. Esneklik temel kavram olmakta ve üretim tekniklerinin ve makinaların esnekliği kadar, işgücünün kullanımı ve iş tanımlarındaki esneklikler de önem kazanmaktadır. Yönetim bu nitelikli işgücünden daha fazla yararlanmanın çabası içine girmektedir (Özkalp & Sungur, 1997). Esnek teknolojik donanım üretim sürecinde kullanılan işgücünün Fordist anlayıştan farklı olarak değişen üretim miktarlarına ve ürün çeşitlenmelerine paralel biçimde birden fazla işlevi yerine getirebilecek el becerisine sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Çalışma yaşamı bugün esnek ihtisaslaşmanın kurallarına göre organize olmaktadır. Şirketler daha esnek hale geldikçe, daha esnek ve daha nitelikli işgücüne gerek duyacaklardır. Böylece düşük becerili işgücüne olan talep azalırken bu tür işçiler tarafından üretilen, tekrar eden monoton ve rutin işler de azalacaktır. Buna karşın hünerli işçilerin ürettikleri esnek ve beceri gerektiren işler artarken, bu becerileri bir işten bir diğerine aktarma olasılığı da artacaktır. Daha esnek bir çalışma, beraberinde daha esnek bir örgüt yapısını gerektirecektir. Böylece firmalar daha az bürokratik ve hiyerarşik yapıya sahip olacaktır (Piore & Schrank, 2008). Bu eğilim, çalışma hayatının geleceğini anlamak için esnekleşme ve beceri dönüşümünü birlikte değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Esnek üretim rejiminin en belirgin özelliklerinden biri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin işletmelerde yoğun olarak kullanılmasıdır. Yeni teknolojilerin üretim süreçlerine entegrasyonu, tüketici taleplerine daha hızlı ve esnek yanıt verebilen yapılar oluşturulmasına olanak tanımıştır (Saklı, 2013). Fordizm sonrası dönemde şekillenen bu yapılar, yalnızca üretim süreçlerini değil, aynı zamanda işgücü anlayışını da köklü biçimde dönüştürmüştür. Artık çalışanlardan, değişen koşullara hızla uyum sağlamaları ve becerilerini sürekli güncellemeleri beklenmektedir. Bu dönüşüm, daha az öngörülebilir kariyer yolları, daha fazla yaşam boyu öğrenme gerekliliği ve çok yönlü uzmanlaşma anlayışını beraberinde getirmiştir. Kuruluşlar ise bu yeni koşullara yanıt vermek adına merkeziyetçi yapılardan uzaklaşarak ağ temelli, çevik ve esnek organizasyonel modeller geliştirmektedirler. Kuruluşlar bunun yanında çalışanlara dar bir uzmanlık yerine geniş bilgi ve beceri yelpazesi sunan çoklu görev yüklemeleri yapmaktadırlar (Miller, 2022; Saklı, 2013). Bu çerçevede, esnek organizasyon modelleri

ile çoklu beceri beklentisi arasındaki ilişki, günümüz çalışma yaşamının temel dinamiklerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Küresel ekonomide süregelen dönüşüm, Fordist üretim anlayışı ile onun sonrası olarak tanımlanan esnek, çok katmanlı yapılar arasındaki tartışmayı güncelliğini koruyan bir mesele hâline getirmiştir. Yapay zekâ, gelişmiş robotik ve dijitalleşme gibi yeni teknolojilerin üretim ve yönetim süreçlerine entegrasyonu, daha fazla esneklik ve uyarlanabilirlik esasına dayanan bir “Fordizm sonrası” modelin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ciampi vd., 2022). Bu dönüşüm yalnızca ekonomik yapılarla sınırlı kalmayıp bürokratik organizasyonlara ve kamu yönetimi anlayışına da yansımaktadır. Fordist yaklaşımla şekillenen kamu bürokrasilerinde görev ve sorumlulukların katı sınırlarla tanımlanması, her memurun yalnızca kendi birimiyle ilgilenmesini kolaylaştırırken, kurum içi etkileşimi ve bütüncül işleyişi kısıtlayan bir durum yaratmaktadır. Özellikle eğitim gibi alanlarda, görevlerin zaman ve mekânla sınırlandırılması hem öğretim faaliyetlerini belirli çerçeveler içine hapsedmekte hem de eğitimin daha geniş toplum kesimlerine ulaşmasını engelleyici bir durum ortaya çıkarmaktadır. Fordizmden post-Fordist anlayışa geçiş, bu bağlamda kamu istihdam rejimlerinde de önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Nitekim bu dönemde kamu görevlilerinin statü hukukuna dayalı tekil yapılar yerine, sözleşmeli, çoklu ve parçalı istihdam biçimleriyle merkez, çevre ve taşeron gibi farklı yapılar altında konumlandığı görülmektedir (Aslan, 2005). Bu gelişmeler, istihdam rejimlerindeki dönüşümün eğitim alanındaki örgütlenme biçimlerine de doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Millî eğitim müdürlükleri bünyesinde özel büroların kurulması beraberinde yine millî eğitim müdürlükleri bünyesinde çalışan il müdür yardımcıları ve il-ilçe şube müdürlerinin durumunu tartışmalı hâle getirmektedir. Bahsedilen ideal bürokrasi modelinde, tanımlanan çalışan nitelikleri mevcut durumda çalışan müdür yardımcıları ve şube müdürleri açısından işleyişin yeniden değerlendirilmesini ve kurulan özel büroların bu işleyiş içerisinde nasıl konumlandığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada hiyerarşi, kurallar, uzmanlaşma, yetki ve esneklik kavramlarının Weber’in bürokrasi kuramındaki ideal çalışan özellikleri ve post-Fordist yönetim anlayışının ilkeleri çerçevesinde Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde oluşturulan özel büro çalışanlarının deneyimleri üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan ayrıntılı literatür incelenmesinde özellikle post-Fordist yönetim anlayışı ilkelerinin özel sektör kuruluşları ile ilişkilendirildiği çok sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Ancak bu anlayışın kamu kuruluşlarına etkisinin yeterince incelenmediği dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra teşekkülünün üzerinden 10 yıldan fazla bir süre geçmesine karşın millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan özel bürolarla ilgili alan yazında akademik bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmaya alanda ilk olma özelliği katmaktadır.

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye’de millî eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan özel bürolarda görev yapan öğretmenlerin, Weberyen bürokrasi ve post-Fordist yönetim anlayışı çerçevesinde şekillenen deneyimlerini, algılarını ve karşılaştıkları yapısal dönüşümleri derinlemesine anlamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel bürolarda görev yapan öğretmenler, kurumsal yapı ve mevzuat bağlamında nasıl bir konumda olduklarını algılamaktadırlar?
2. Katılımcıların görevleriyle ilgili yetki, sorumluluk ve hiyerarşi konularında yaşadıkları belirsizlikler nasıl deneyimlenmektedir?
3. Özel bürolarda görev alma sürecinde bireysel nitelikler, dijital beceriler ve önceki deneyimler ne ölçüde belirleyici olmaktadır?
4. Katılımcılar, esnek çalışma koşulları ve yatay yönetim ilişkilerini profesyonel rollerine nasıl yansıtmaktadırlar?

5. Özel büro çalışanlarının görev güvencesine ilişkin algıları ve bu durumun mesleki motivasyonlarına etkisi nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, Türkiye’de eğitim yönetiminde giderek görünür hâle gelen ve millî eğitim müdürlükleri bünyesinde yapılandırılan özel bürolarda görev yapan öğretmenlerin bu kurumsal yapılara ilişkin deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, Weberyan bürokrasi ile post-Fordist yönetim anlayışı arasında şekillenen yönetsel dönüşüm bağlamında, özel büroların sunduğu imkânları ve doğurduğu yapısal belirsizlikleri incelemektedir. Bu doğrultuda çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Çünkü bu araştırmanın odağında, katılımcıların bürokratik örgütlenme içinde belirsiz yetki sınırları, görev uyumsuzlukları ve esnek iş talepleri gibi koşullarda edindikleri kişisel ve mesleki deneyimleri anlamak yer almaktadır. Olgubilim deseni, bireylerin açıkça farkında oldukları ancak sistematik olarak derinlemesine anlamlandıramadıkları yaşantılarına odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2011) ve bu yaşantıların özünü betimlemeyi amaçlar (Moustakas, 1994; van Manen, 2016). Araştırmadaki temel olgu, özel bürolarda görev yapan öğretmenlerin, mevzuatla net tanımlanmamış bir kurumsal konumda hem nitelikli uzmanlaşma hem de esnek iş talepleri arasında şekillenen gündelik iş deneyimleridir. Bu desen, çalışanların kurum içindeki anlam üretim süreçlerini, hiyerarşik konumlara, yönetsel beklentilere ve profesyonel kimliklerine dair algılarını derinlemesine analiz etmeye olanak tanır (Smith & Osborn, 2008). Nitel araştırma alanında artan biçimde savunulan bu yaklaşım, özellikle eğitim yönetimi bağlamında yapısal reformların birey düzeyindeki etkilerini görünür kılma açısından güçlü bir çözümleme zemini sunmaktadır (Biesta, 2020; Vagle, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, olgubilim desenine uygun olarak nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme stratejisi benimsenmiş ve bu doğrultuda kriter örnekleme ile uygun (convenience) örnekleme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım benimsenmiştir. Olgubilimsel desen, belirli bir olguyu doğrudan deneyimlemiş bireylerin yaşantılarına ve bu yaşantılara yükledikleri anlamlara odaklandığı için, araştırma katılımcılarının da ilgili kurumsal deneyime sahip olmaları temel seçim ölçütü olarak belirlenmiştir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda çalışma grubu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinin farklı ilçelerinde millî eğitim müdürlükleri bünyesinde en az iki yıldır özel bürolarda fiilen görev yapan ve bu yapılarla ilgili özgün deneyimler taşıyan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, hem belirli kriterleri karşılamaları (örneğin özel büro tecrübesi, proje deneyimi, yönetsel görev alma, dijital yeterlik) hem de araştırmaya gönüllü katılım göstermeleri esas alınarak belirlenmiştir.

Uygun örnekleme yöntemi ise, mevcut zaman ve erişim olanakları doğrultusunda araştırmacının sahaya doğrudan ulaşabilmesini ve katılımcıların gönüllülüğünü gözetmesi açısından sürece destekleyici bir katkı sağlamıştır (Shaughnessy vd., 2016). Ayrıca araştırmacının kendisinin de yaklaşık iki yıldır özel büro deneyimine sahip olması, bağlamsal çözümleme, katılımcı gözlem ve veri yorumlama süreçlerine bütüncül bir katkı sağlamıştır. Görüşmelerin İstanbul’un farklı ilçelerinde yürütülmesi ve katılımcıların çeşitlendirilmiş deneyimlere sahip olması, elde edilen verilerin hem derinliğini hem de güvenilirliğini artırmaktadır. Bununla birlikte, zaman zaman düzenlenen il geneli toplantılar aracılığıyla diğer özel büro çalışanlarının görüşlerine de başvurularak veriler desteklenmiştir. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda veri doygunluğunu sağlamak ve araştırma bulgularının bağlamsal geçerliliğini artırmak açısından önemlidir (Biesta, 2020; van Manen, 2016).

Tablo 1*Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	6	50
	Erkek	6	50
Yaş	30 yaş ve altı	3	25
	31-40 yaş	5	42
	41-50 yaş	4	33
Öğretmenlikte Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	1	9
	6-10 yıl arası	3	25
	11-15 yıl arası	4	33
	16 yıl ve üzeri	4	33
Özel Büroda Çalışma Süresi	2-4 yıl arası	5	42
	4-6 yıl arası	4	33
	6 yıldan fazla	3	25
Toplam		25	%100

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Özel bürolardan seçilmiş on iki kişiyle araştırmacı tarafından ilgili literatürden faydalanılarak oluşturulan görüşme sorularından istifade edilerek derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika arası sürmüştür. Derinlemesine görüşme numarası, görüşülen kişilerin demografik özelliklerinin yanı sıra araştırmanın konu başlıkları ve her bir konu başlığının alt konularını oluşturan deşme sorularından oluşan bu form, her bir görüşmede rehber vazifesi görmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılacak ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Toplanan verilerden anahtar noktalar-görüşler tespit edilmiştir ki bu bir kodlama işidir. Kodlama, nitel araştırmadan elde edilen verilerin anlamlı bir şekilde birleştirilmeden önce ne anlama geldiklerini görmek için ayırarak analiz etme sürecidir. Kodlama yoluyla araştırmacı temalar için farklı bulgulara sahip olur (Creswell, 2017, s.156). Sonra da kodlar, onları daha anlamlı ve araştırma durumuna, problemine ilişkilendirmek üzere benzer kavramlar altında gruplandırılır. Bu kavramlardan kategoriler oluşturulur.

Araştırmada yapılan analizler sonucu elde edilen kodlardan hareketle oluşturulan ana kategoriler ve alt kategorilerin isimlendirilmesinde Weberian bürokrasi anlayışının çalışanlarda aranan temel özelliklerinden ve post-Fordist yönetim anlayışının beklenen çalışan niteliklerinden örtüşenlerin isimleri kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma desenine uygun olarak geçerlik ve güvenirlik, Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu “doğruluk kriterleri” temelinde sağlanmıştır. Çalışmanın iç geçerliği (in-depth credibility) için elde edilen bulguların katılımcı görüşleriyle tutarlılığı gözetilmiş, anlamlı alıntılarla desteklenerek bağlamsal doğruluk artırılmıştır. Süreç boyunca araştırmacı günlükleri ve alan notları kullanılarak araştırma süreci izlenebilir hâle getirilmiş; böylece aktarılabilirlik (transferability) hedeflenmiştir. Güvenirlik açısından, kodlama süreci bağımsız bir nitel araştırma uzmanı ile karşılaştırmalı biçimde gerçekleştirilmiş ve temalar arasında uyum yüksek düzeyde korunmuştur (Creswell & Poth, 2018). Ayrıca, veri analizi sürecinde sürekli karşılaştırma yöntemi uygulanmış, katılımcıların ifadelerinin farklı yorumlara açık kısımları için açıklık ve tutarlılık ilkesine

bağlı kalınmıştır. Bu yaklaşımlar sayesinde çalışma, nitel veri analizinde güvenilirlik ve geçerlilik açısından bütünlüklü bir yapı sunmaktadır.

2.4. Araştırma Etiği

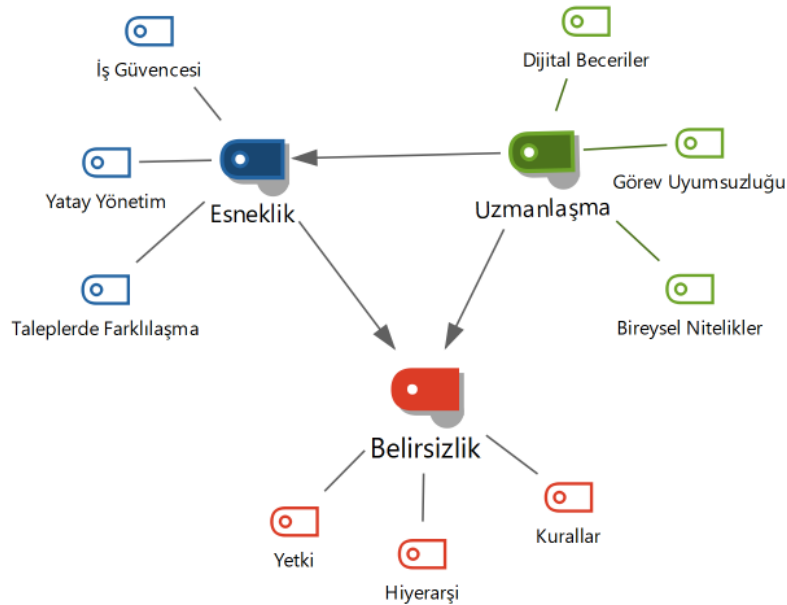
Bu akademik çalışma, yayın ve araştırma etiğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Bu çalışma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesi'nin 30.04.2025 tarihinde 2025/04 nolu kararla izinler alınmış katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak toplanan veriler gizli tutulmuştur.

3. Bulgular

Analiz sonucunda elde edilen 3 kategori bulunmaktadır. Bunlar “*Belirsizlik, Uzmanlaşma ve Esneklik*” kategorileridir.

Şekil 1

Özel Büro Çalışanlarının Görüşlerine İlişkin Oluşturulan Kategorilerin İlişkisi



Şekil 1’de görüldüğü gibi bulgular incelendiğinde katılımcıların belirli uzmanlıkları sebebiyle özel bürolarda görevlendirildikleri, bu nitelikler ve görevlendirme çerçevesinde klasik memur iş tanımının dışına çıkılarak esnek çalışma koşullarının uygulandığı görülmektedir. Ancak uzmanlaşmaya dayalı bu esnek çalışma koşulları beraberinde özel büro çalışanları için birçok alanda belirsizliği de beraberinde getirmektedir. Haritada “belirsizlik” kavramı merkezde konumlanmakta ve görev tanımı, yetki, kurallar ve esneklik gibi kritik alt kavramlarla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu yapı, özellikle yönetsel düzenlemelerin yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin rollerini tanımlamakta güçlük çektiklerini ve bu durumun örgütsel işleyişte ciddi kırılmalara yol açtığını göstermektedir. “Görev” kavramı, iş bölümü ve uzmanlaşma ile desteklenirken, belirsizlik ortamında bu kavramlar anlamını yitirmekte ve “bürokrasi” olgusuna karşı güvensizlik oluşmaktadır. “Yetki” ise hem hiyerarşi hem de yönetim süreçlerine bağlanarak, formel otoritenin algılanış biçimiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Haritada ayrıca “esneklik” ve “dijital” kavramları aracılığıyla güncel dönüşümlere dair izler de gözlemlenmektedir. Bu ilişkisel yapı, temalar arası geçişkenliği ve bulguların çok katmanlı doğasını vurgulayarak araştırmanın analitik derinliğini desteklemektedir.

3.1. Belirsizlik

Katılımcılar çalışma koşullarında karşılaştıkları birçok durumu tam bir belirsizlik olarak nitelendirmişleridir. Özel bürolarda çalışanların çalışma ortamlarında ve iş ilişkilerinde özellikle de çalıştıkları konunun yasal bağlam ve kanuni metinlerdeki yetersizlikler sebebiyle çoğu zaman onları bir belirsizlik durumu içine düşürdüğü ifade edilmektedir. Bu sebeple katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilerek “Belirsizlik” kategorisine ilişkin bulgular “Hiyerarşi, Kurallar ve Yetki” alt kategorileri içerisinde incelenmiştir.

3.1.1. Hiyerarşi

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde özel büroda çalışan öğretmenlerin en çok hiyerarşik yapıdaki belirsiz konuma değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının hiyerarşik yapıdaki belirsizliği özel bürolarda çalışmanın en büyük zorluklarından biri olarak ifade ettikleri görülmektedir.

“Hiyerarşik açıdan bir konuma sahip değiliz bu da bizim söz sahibi olmamızı engelliyor bu bağlamda yetki alanımız kısıtlı hatta yok denecek kadar az.” (K2)

“Konumunuz belli değil. Evet ilçe müdürü işleyişle ilgili birçok şeyi bizimle paylaşıyor. Birçok konunun durumu ile ilgili en geniş kapsamlı bilgilere biz vakıf oluyoruz. Ancak bizimki aslında yetkisiz sorumluluk oluyor. İlçe müdürü sizden birçok şeye müdahil olmanızı istiyor. Ancak resmi olarak hiçbir vasıf ve yaptırımınız yok. Dolayısıyla bir işi yapmasını istediğiniz bir okul yöneticisi veya öğretmen o işi kendisinden hangi vasıfla yapmasını istediğinizi sorsa verecek cevabınız yok.” (K3)

3.1.2. Kurallar

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin belirsizlik noktasında yaşanan durumların genellikle uygulanan kuralların muğlaklığından ve kendilerinden istenen iş tanımı ile çoğu zaman yasal olarak uymak zorunda kaldıkları kuralların uyumsuzluğundan kaynaklandığını ifade ettikleri görülmektedir.

“İlçe müdürünün özel büro çalışanlarından beklentileri çok fazla. Ancak sahada bunun bir gerçekliği yok. Yani sizin bir okul müdürüne bir talepte bulunmanız çoğu zaman sıkıntı oluyor. Bu noktada ilçe müdürleri şube müdürlerinden alamadıkları katkıyı özel büro çalışanlarından almaya çalışıyor ancak söylediğim gibi bu saha gerçekleriyle örtüşmüyor.” (K3)

“Millî eğitim müdürüm sürekli olarak iyi niyetle kendi gözünde bizi şube müdürüne denk gördüğünü belirtiyor. Bu sebeple programlara katıldığınızda beni temsilen her türlü faaliyete katılabilirsiniz diyor. Konuşmaları siz yapın, kurdeleleri siz kesin vs. Ancak ben her seferinde kendisine yasal olarak böyle bir durumun başta özel büro çalışanları olarak bizi zor durumda bıraktığını ifade ediyorum.” (K3)

3.1.3. Yetki

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı yetki karmaşası noktasında çok ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özel bürolarda çalışan öğretmenler ilçe müdürlerinin şifahi olarak kendilerine çok ciddi yükümlülükler yüklediklerini ancak sahada bu söylemlerin özellikle de yasal uygulamalarla çeliştiği için sorun çıkardığını belirtmişlerdir.

“Resmi yazı yazma yetkimiz yok bu da bizi memurlara iş yaptırmaya mecbur kılıyor fakat konumumuz tam olarak belli olmadığı için yetki sorumluluklarımızın kısıtlılığından bu durumu gerçekleştirme ciddi zorluklar yaşıyoruz.” (K1)

“Özel büroları okullar ve milli eğitim personeli sürekli yeni iş yükü çıkaran kişiler olarak gördükleri için içten içe de bir istememe, rahatsızlık duyma durumu var açıkçası. Şube müdürleri ile sürekli olarak yaşanan çatışma da cabası oluyor. Baktığınız zaman aslında onlardan beklenen birçok şeyi biz yapıyoruz ama resmi olarak bakarsak da bizim hiçbir yetkimiz yok.” (K2)

“İlçelerin sosyal, sportif, entelektüel birçok faaliyetinin planlaması ve icrası özel bürolar eliyle yürüyor. Benzer şekilde il milli eğitim müdürlüğünden de sürekli olarak bir iş yükü oluşturulduğunu görüyoruz. Ancak yapılan birçok eylemde yetki sorunu ve karmaşası yaşandığını düşünüyorum.” (K3)

3.2. Uzmanlaşma

Özel büroda çalışan öğretmenler bu birimde çalışmalarını için teklifin genellikle lisansüstü eğitim almış olmak, Avrupa Birliği ve Kalkınma Ajansı gibi projelerde deneyimli olmak, grafik-tasarım konusunda beceri edinmiş olmak gibi belirgin ve ayırt edici özellikler sebebiyle yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilerek “Uzmanlaşma kategorisine ilişkin bulgular “Bireysel Nitelikler, Görev Uyumsuzluğu ve Dijital Beceriler” alt kategorileri içerisinde incelenmiştir.

3.2.1. Bireysel Nitelikler

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin önceden görev aldıkları proje veya çeşitli etkinliklerde gösterdikleri başarı sebebiyle kendilerine özel büroda çalışma teklifi geldiğini belirtmişlerdir. Yine öğretmenler lisansüstü eğitim almanın özellikle de doktora eğitimi yapmanın tercih sebebi olduğunu ifade etmişlerdir.

“Daha önce yer aldığım projelerden ve mühendislik geçmişimin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğine, programları geliştirme işleri standartlaştırma ve kolaylaştırma adına daha çok katkı sağlayabileceğimi düşündüm.” (K1)

“Çalışkanlık, proje yönetimi yetkinliği, temsil yeteneği, düzenli iletişim kurabilme gibi sebepler beni buraya getirdi diyebilirim. Bu arada elbette lisansüstü eğitim yapan öğretmenler proje tabanlı çalışmaya alışkın oldukları için tercih ediliyor diyebilirim. Özellikle de özel bürolarda doktorasını tamamlamış öğretmenlerin olması istenen bir durum.” (K2)

3.2.2. Görev Uyumsuzluğu

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sergiledikleri performansları ve potansiyelleri sebebiyle ilçe müdürleri tarafından kendilerinin özel bir konumda tutulduklarını ancak özellikle sahada çalıştıkları kişiler ile bu noktada uyum sorunu yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle kendilerine yüklenen sorumluluk ile yetkileri çatışmaktadır.

“Öncelikle lisansüstü eğitim alan öğretmenlere karşı ilçelerde değişik bir bakış açısı oluşuyor. “Bu anlar bu işlerden” gibi bir kabul var. Çoğu zaman sizden istedikleri eğitim aldığınız alanla ilgisiz olsa bile bu görüş peşinizi bırakmıyor.” (K1)

“İlçe müdürlerinin çok fazla önem yüklediği ancak diğer çalışanların da bir o kadar sorun çıkardığı bir pozisyon. Yani başlangıçta ilçe müdürü ile yenilikçi projelere imza atmak ve çok farklı uygulamalara imza atarak bir nevi ilçemizi ön plana çıkaran işler yapmak için buraya çağırıyoruz. Ancak süreç içerisinde özellikle ilçede çalışan memurlar sizden de adeta kendi görev tanımlarındaki gibi masa başı memuriyet performansı sergilemenizi bekliyorlar.” (K2)

3.2.3. Dijital Beceriler

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin özellikle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen birçok uygulamanın dijital platformlarda hayata geçirildiği ve yine çoğu etkinliğin takibinin ve duyurulmasının dijital mecralarca gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Bu sebeple öğretmenler özel büro çalışanlarının dijital yeterlilikleri sebebiyle de tercih sebebi olduklarını belirtmektedirler.

“Gerek Bakanlık gerekse İl Müdürlükleri olsun artık gündem kurumların web sayfalarından ziyade sosyal medya hesapları üzerinden yürütülüyor. Dolayısıyla özel bürolarda da iş tanımının önemli bir bölümü dijital mecraların takibi ve içerik oluşturulmasına yönelik oluyor. Açıkçası özel büro çalışanları olmasa milli eğitimlerdeki personel yapısı ile bu durumun yürütülmesi pek mümkün değil.” (K1)

“Dijital bir dünyada yaşıyoruz. Bu gerçekliğe devletin tüm kurumları ile hazırlıklı olması gerekiyor. Yani gerek EBA, ÖBA gibi yeni eğitim platformları olsun gerekse çevrimiçi kitle iletişim mecraları olsun işlerin daha hızlı yürütülmesi adına artık Bakanlığın birçok uygulaması artık bu kanallardan ilerliyor. Ancak özellikle de yönetim kademelerinde görev yapanların buna ayak uydurabildiklerini zannetmiyorum.” (K2)

3.3. Esneklik

Özel bürolarda çalışan öğretmenler iş tanımlarının okullarda görev yapan öğretmenlere nispeten çok farklılaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenler gerek yöneticilerle gerekse çalışma süre ve koşullarında oldukça farklı bir işleyiş sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilerek “Esneklik” kategorisine ilişkin bulgular “Taleplerde Farklılaşma, Yatay Yönetim ve Yetki” alt kategorileri içerisinde incelenmiştir.

3.3.1. Taleplerde Farklılaşma

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin özel büroda çalışmaya başladıktan sonra bir memurun klasik olarak ifade edilebilecek iş tanımlarının çok dışında taleplerle karşılaştıklarını ve gerek üst kademelerden gerekse alt kademelerden gelen görev taleplerinin oldukça farklılaştığını ifade ettikleri görülmektedir.

“Eskiden ilçe milli eğitimlerde kurulan komisyonlarda mutlaka bir şube müdürünün başkanlık etmesi istenirdi. Şu an illerden gelen çoğu yazılarda şube müdürleri zikredilmezken tüm komisyonlarda mutlaka bir özel büro personelinin bulunması isteniyor.” (K1)

“Özel büroda çalışmayı kabullendiğinizde amirlerinizden gelen çok sayıda isteği hızlı şekilde gerçekleştirmek zorundasınız. Elbette bunu sağlamak için de gecenin geç saatlerinde dahi sürekli müdürümüzle ve ekip arkadaşlarımla irtibat halinde işleri yürütüyoruz. Bizde klasik anlamda mesai mefhumu olmaz.” (K2)

3.3.2. Yatay Yönetim

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin özel büroda çalışırken başta milli eğitim müdürleri olmak üzere ve yerine göre kaymakamlar da dahil birçok üst düzey bürokrat ile informal ve mesai saatleri dışında sürekli olarak görüşme yapma durumunda kaldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğretmenler bu farklı pozisyonlarının getirdiği sorumluluğun bazen diğer çalışanlarla çatışmaya sebebiyet verdiğini ifade etmektedirler.

“Millî eğitim müdürümüz düzenli olarak bizimle görüşüyor ve her hafta yapacağımız tüm programları ve takvimi beraber planlıyoruz. Tüm çalışanlara da bizim isteklerimizi kendi talepleri gibi görmelerini ve yerine getirmelerini istiyor. Bu özel bürolar için çok önemli.” (K1)

“İlçe müdürlerinin çok fazla önem yüklediği ancak diğer çalışanların da bir o kadar sorun çıkardığı bir pozisyon. Yani başlangıçta ilçe müdürü ile yenilikçi projelere imza atmak ve çok farklı uygulamalara imza atarak bir nevi ilçemizi ön plana çıkaran işler yapmak için buraya çağırıyoruz. Ancak süreç içerisinde özellikle ilçede çalışan memurlar sizden de adeta kendi görev tanımlarındaki gibi masa başı memuriyet performansı sergilemenizi bekliyorlar.” (K2)

3.3.3. İş Güvencesi

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler çalıştıkları özel bürolarda ilçe müdürünün teklifi ve kendilerinin de gönüllü olmaları durumunda görevlendirme usulü çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu durumun performanslarına dayalı sürdüğünü ve her an sonlandırılabilceğinin de bilincinde olduklarını ifade etmişlerdir.

“Özel büroda çalışmaya bizzat ilçe müdürümüzün teklifi ile başlıyoruz. Bunun elbette saydığımız faydalarının yanında bir tarafı da yine akıbetimiz müdür beyin tasarrufunda. Performansımızdan memnun kalmazsa bizimle çalışmaya devam etmeme hakkı her zaman var.” (K1)

“Özel bürolarda 6 ayda bir yenilenen görevlendirme usulü çalışılıyor. İlçe müdürlerinin önem verdiği projeleri yürüttüğünüz için olası bir performans memnuniyetsizliğinde görevlendirmenizi yenilemezlerse kimseye bir şey anlatamazsınız. Bu bakımdan tamamen memnuniyete dayalı bir iş tanımı var diyebilirim.” (K1)

Şekil 2

Görüşmelerde Dile Getirilen Önemli Kavramların Sıklığını Gösteren Kelime Bulutu



Kelime bulutunda yer alan kavramlar, çalışmada ortaya çıkan üç ana temanın (belirsizlik, uzmanlaşma ve esneklik) hem doğrudan hem de dolaylı bağlamlarını yansıtmaktadır. “Uzmanlaşma”, “görev”, “yetki” ve “iş bölümü” gibi kavramlar, kurumsal yapılanmanın yapısal yönlerine işaret ederken; “esneklik”, “uyumsuzluk” ve “dijital” gibi sözcükler, güncel dönüşüm süreçleriyle oluşan örgütsel kırılmaları temsil etmektedir. Bu bağlamda, “belirsizlik” hem içerik hem de biçim düzeyinde merkezi bir kategori olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, görev tanımlarındaki muğlaklık, otorite dağınıklığı ve dijitalleşmenin getirdiği yeni talepler arasında sıkışmış bir örgütsel konumlanma deneyimlemektedir. “Hiyerarşi”, “kurallar” ve “bürokrasi” gibi kavramlar, bu sıkışıklığın normatif

yapılarla çeliştiğini göstermektedir. Ayrıca “bireysel”, “seçicilik” ve “nitelikler” gibi ifadeler, liyakat ve görevlendirme süreçlerine yönelik katılımcı algılarının temsili olarak okunabilir. Bu bulut, tematik analizde elde edilen kavramların görsel olarak örgütlenmesini sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda anlam üretim süreçlerindeki gerilimleri de açık biçimde ortaya koymaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan özel bürolar incelenmiştir. Çalışmada hiyerarşi, kurallar, uzmanlaşma, yetki ve esneklik kavramları Weber’in bürokrasi kuramındaki ideal çalışan özellikleri ve post-Fordist yönetim anlayışının ilkeleri çerçevesinde özel büro çalışanlarının deneyimleri üzerinden ortaya konulmaktadır. 20.09.2015 tarih ve 29481 sayılı Resmî Gazete’de ilan edilmesi ile il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan özel bürolara müdürlüklerin gerçekleştirdikleri iş ve işlemlerin koordinasyonundan basın meslek kuruluşları ve STK’larla kurulacak ilişkilerin yürütülmesine, kurumla ilgili memnuniyetin ölçülmesi ve yönetilmesinden protokol işlemlerine kadar oldukça geniş yelpazede bir iş tanımı çerçevesi çizildiği görülmektedir. Millî eğitim müdürlüklerinde, ilgili yasal düzenleme doğrultusunda özel bürolar oluşturulmaktadır. Bu bürolarda görev alacak öğretmenler, millî eğitim müdürünün teklifi esas alınarak ve 6 aylık geçici görevlendirmeler şeklinde belirlenmektedir.

Bu çalışma kapsamında görüşme yapılan özel büro çalışanı öğretmenler, kuruluşu her ne kadar kanuni/resmi metinlere dayalı olsa da özellikle hiyerarşik yapıda oluşan konum belirsizliğinin kendilerini oldukça problemlili durumlarda bıraktığını belirtmektedirler. Weber’in bürokratik yapı anlayışında kuruluş içinde tanımlanmış bir hiyerarşi, verimli işleyiş için hayati önem taşıyan net bir komuta ve hesap verebilirlik zinciri sağlar (Rudolph & Rudolph, 1979; Toye, 2007). Özel büro öğretmenlerine göre, çalışma alanları olarak çizilen bu çok geniş alan dahilinde millî eğitim müdürleri kendilerinden oldukça yüksek nitelikte çalışmalar yapmalarını beklemektedirler. Millî eğitim müdürlüklerinin görev tanımlarında yer alan hemen hemen tüm faaliyetlerin koordinesi ve icrasında özel büro çalışanlarının görev almaları beklenmektedir. Ancak çalışanlar, bu geniş kapsamlı sorumluluklara rağmen yetki konusunda tam bir belirsizlik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu durumun ise çoğu zaman, özellikle kurum bünyesinde görev yapan diğer çalışanlarla çatışmalara yol açabildiği belirtilmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü, yönetsel otoritenin eksikliği nedeniyle karar alma süreçlerinde dışlanmış hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin söylemleri hiyerarşinin biçimsel düzeyde var olmasına rağmen, içeriksel olarak boşaltıldığını ve bu durumun meşruiyet sorununa yol açtığını ortaya koymaktadır. Giddens’in (2005) yapılaşma kuramı, bireyin yapılar içinde etkisizleştirilmesini iktidarın yeniden üretimi olarak değerlendirir. Bu bağlamda özel büro çalışanı öğretmenlerin yönetimde söz hakkı olmaması, sadece bir görev tanımı eksikliği değil, iktidar ilişkilerinin dışsallaştırılması sorunudur.

Millî eğitim müdürlerinin kendilerinden adeta bir şube müdürü gibi davranmalarını, karar alma ve temsil pozisyonunda bizzat ilçe müdürü adına hareket etmelerini istediklerini belirten özel büro çalışanı öğretmenleri ancak bu talebin sahada hiyerarşik bir karşılığının olmadığını belirtmektedirler. Örnek olarak, bir okul müdürünün bürokratik hiyerarşide kendilerinden üstte konumlanırken özel büro çalışanlarının onlara talimat vermelerinin sıkıntılı durumlara yol açtığını belirtmektedirler. Bu durum çoğu zaman özel büroların işleyişi ile ilgili kuralların ve özel büro çalışanlarının yetki sınırlarının net olarak ortaya konmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcılar, görev tanımlarının muğlaklığı nedeniyle kurumla bütünleşemediklerini ve aidiyet hissedemediklerini sıklıkla dile getirmiştir. Öğretmenlerin söylemleri görev ve yetki ayrımının kurumsal düzeyde yapılmadığını ve örgütsel işleyişin kişisel inisiyatiflere kaldığını göstermektedir. Bu durum, Weber’in (2000) rasyonel bürokrasi anlayışında vurguladığı yetki-sorumluluk dengesinin ihlali anlamına gelmektedir. Büyük

sorumlulukların yüklendiği ancak yetkinin net tanımlanmadığı durumlar hem bireysel tükenmişlik riskini hem de kurumsal verimsizliği artırmaktadır.

Weber'in bürokratik yönetim anlayışında bürokratlar, genel yönetim becerilerinden çok kendi alanlarındaki uzmanlaşmış bilgilerinden dolayı daha fazla değer görürler. Bu da onları diğer örgütsel tiplerdeki idari personelden ayırır (Sullivan, 2013). Post-Fordist yönetim anlayışında da uzmanlaşmanın önemli bir yeri vardır. Burada esnek uzmanlaşma kavramının çok daha ön plana çıktığını görmekteyiz. Esnek uzmanlaşma bilgi teknolojisindeki yeniliklere bağlıdır. Bilgi ve teknolojiye sürekli yenilik beraberinde esnek uzmanlaşmayı getirir. Yeni fikirler, hızlıca yeni ürünlere, daha yeni fikirler de daha yeni ürünlere dönüştürülebilir (Kumar, 2010). Özel bürolarda çalışan öğretmenler de bu birimde çalışmaları için kendilerine gelen teklifi bireysel niteliklerine dayandırmaktadırlar. Özel büroda çalışan öğretmenlere göre bu birimlerde çalışan öğretmenler çoğunlukla lisansüstü eğitim almış, Avrupa Birliği ve Kalkınma Ajansı gibi kuruluşlarca desteklenen projelerde deneyimli, grafik-tasarım konusunda beceri edinmiş olmak gibi belirgin ve ayırt edici özellikleri sebebiyle görevlendirilmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda hayata geçirdiği birçok yenilikçi uygulama dijital mecralar aracılığıyla yürütülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların geniş kitlelere duyurulmasında sanal platformların etkin biçimde kullanılması dikkat çekmektedir. Bu nedenle özel büroda görev yapan öğretmenlere göre dijital yeterlilikler, özel büro çalışanları için vazgeçilmez nitelikler arasında görülmektedir. Bu alanda kendilerini sürekli güncellemeleri gerektiğini belirtmektedirler.

Özel büro çalışanları için en önemli çalışma ilkelerinden biri de esnek çalışma ilişkileridir. Post-Fordist yapıda işgücünün kullanımı ve iş tanımlarındaki esneklikler de önem kazanmaktadır. Yönetim bu nitelikli işgücünden daha fazla yararlanmanın çabası içine girmektedir (Özkalp & Sungur, 1997). Daha esnek bir çalışma, beraberinde daha esnek bir örgüt yapısını gerektirecektir. Böylece kuruluşlar daha az bürokratik ve hiyerarşik olacaktır (Piore & Schrank, 2008). Özel büroda çalışan öğretmenler kurum bünyesinde özellikle de millî eğitim müdürleri ile aralarında oluşan bu yatay yönetim anlayışı ve esnekliğin kendileri adına en önemli avantajlardan biri olduğunu ifade etmektedirler. Ancak üst yönetimle yakalanan bu avantajlı durum bazı durumlarda da sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar da daha çok alt kademe çalışanların bu esnek yönetim anlayışını yeterince benimseyememelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin özel büro içindeki rollerini anlamsızlaştırılmış ve geçici olarak görmeleri de önemlidir. Bu durum, sadece görev değil, varoluşsal bir anlam krizi barındırmaktadır. Frankl'ın (2019) anlam arayışı kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu tür bir durum bireyin psikolojik tükenmişlik yaşamasına zemin hazırlayabilir. Eğitim ortamlarında yalnızca işlev değil, anlam da önemlidir. Kurumsal yapıların bireye "önemli" hissettirmemesi, bağlılığı azaltmakta ve üretkenliği düşürmektedir. Yine uzmanlaşma konusuyla yakın ilişkili olarak esnek yönetim rejiminin en belirgin özelliklerinden biri de bilgi ve iletişim teknolojilerinin kuruluşlarda yoğun olarak kullanılmasıdır. Tüketici taleplerini karşılamada sağlanan esnek yaklaşımların ortaya çıkabilmesinde, ortaya çıkan yeni bilgi ve iletişim teknolojileri önemli katkılar sağlamıştır (Saklı, 2013).

Hızla değişen ve küreselleşen dünyada yenilikçi yönetim anlayışlarına Millî Eğitim Bakanlığı da ayak uydurmaya çalışmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular ve ilgili literatür taraması ışığında özel büroların bu noktada hissedilen eksikliği gidermek için elverişli bir enstrüman olarak değerlendirildiği söylenebilir. Elbette ki kurumsal yapılar, yerleşik kalıplar içinde işler ve hızlı bir dönüşüme nadiren izin verir. Belli bir zaman ve zeminde insan kaynaklarının, yönetime dönük paradigmanın, vizyon ve misyonların değişip dönüşmesiyle olabilmektedir. Türkiye'nin en güçlü bürokratik yapılarından birisi olan Millî Eğitim Bakanlığının da çeşitli biçimleriyle kendisini yeni şartlara göre revize etme arayışları bulunmaktadır. Bir ekosistem olarak tanımlanabilecek eğitim-öğretimin merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığının da çeşitli düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın il ve ilçe müdürlüklerinde oluşturduğu özel bürolar, bu katı

yapıya bir alternatif sunarak, taşra teşkilatının hızlı ve ihtiyaç odaklı kararlar almasına olanak tanımaktadır (Resmî Gazete, 2015). Bu tür esnek yapılar, eğitimdeki bürokratik sınırlamaların aşılmasında ve yerel ihtiyaçlara duyarlı bir eğitim politikası geliştirilmesinde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (Petrov, 2021). Eğitim sisteminde bürokrasinin getirdiği sınırlamalara çözüm olarak önerilen “özel büro” yapısı, Fordist ve Weberci bakış açısının eğitim yönetiminde neden olduğu sıkışmışlığı azaltmayı hedefler. Bu yenilikçi yapı, eğitimdeki katı hiyerarşinin esnemesini ve bakanlık merkez teşkilatı dışında kalan eğitim yöneticilerinin daha bağımsız hareket edebilmesini sağlamaktadır. Özellikle yerel düzeyde ortaya çıkan farklı ihtiyaçlara duyarlılık göstermesi gereken eğitim kurumlarında, özel bürolar karar alma süreçlerini hızlandırarak, eğitim yönetiminde günümüz ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesini artırmaktadır. Çalışma yaşamındaki değişiklikler çalışanlarda gerek duyulan beceri düzeylerini arttırır (Braverman, 1998). Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan idari ve yönetsel yapılar uzun yıllardır Weberyan ve Fordist yönetim anlayışına yatkın olarak gelenekçi, dikey yönetim bazlı hiyerarşiye dayalı bürokrasiyi temel alan, kontrol odaklı rutin standardizasyonu gözetten bir anlayışla idare edilegelmiştir. Ancak bu yönetim anlayışı günümüz konjonktüründe belirlenen hedeflere ulaşılması noktasında yeterli gelmemektedir. Devlet memurluğunun hantal bürokrasi ve özellikle de garantili konum anlayışı göz önünde tutulduğunda özel büro yapıları daha da açık şekilde konumlanmaktadır. Her il ve ilçe millî eğitim müdürlüğünde çok sayıda müdür yardımcısı ve şube müdürü bulunduğu dikkate alındığında, millî eğitim müdürlükleri bünyesinde özel bürolar oluşturulma ihtiyacı anlaşılabilir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı, mevcut kalıplaşmış idari yönetim anlayışını tamamen değiştirme ve esnek çalışma prensipleri temelinde bilgi ve dijital becerilerde yetkinliği gözetten, performansa dayalı post-Fordist yönetim yaklaşımını uygulamak için henüz hazır değildir. Bu nedenle özel bürolar, daha çok il ve ilçe müdürlerinin iş yükünü hafifletmeye yönelik bir araç olarak değerlendirilmiştir. Başka bir ifadeyle özel büro yapılarını Millî Eğitim Bakanlığının bürokrasinin demirden kafesine hapsolarak emirlere mecburen uyan ve yaratıcılıkları engellenerek tek tipleşen çalışan profilini bir nebze ortadan kaldırmak adına bir adım atma çabası olarak ifade edebiliriz.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma İstanbul ilindeki 5 farklı ilçedeki özel bürolarda çalışan öğretmenlerle görüşülerek yürütülmüştür. Benzer bir çalışmanın daha küçük yerleşim yerlerinde yapılması büyük şehir ile kırsal bölgelerdeki işleyişle ilgili farklılıklar olup olmaması adına yararlı veriler sunacaktır. Yine özel bürolarla ilgili millî eğitim müdürleri ile yapılacak benzer bir çalışma yönetim kademesinde de özel büroların nasıl görüldüğü ve hangi ihtiyaçları karşıladığı noktasında aydınlatıcı olacaktır.

Belirsizlik temasında öne çıkan sorunlara karşılık, öğretmenlerin görev ve yetki alanlarını açıkça tanımlayan bir *özel büro yönergesi* hazırlanmalıdır. Çalışanların rollerine dair aidiyet ve anlam üretimini destekleyecek sosyal-etkileşimli uygulamalar geliştirilmelidir. Son olarak da kurumsal düzeni sağlayabilmek için yöneticilerin seçiminde uzmanlık alanına dayalı liyakat ilkeleri güçlendirilmelidir.

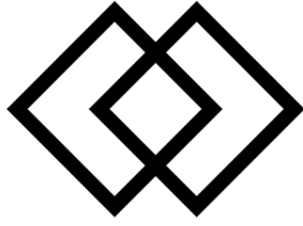
5. Kaynakça

- Aslan, O. E. (2005). *Kamu personel rejimi: Statü hukukundan esnekliğe*. TODAİE.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Braverman, H. (1998). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. NYU.

- Byrkjeflot, H. (2018). The impact and interpretation of Weber's bureaucratic ideal type in organisation theory and public administration. In *Bureaucracy and society in transition* (Vol. 33, pp. 13-35). Emerald.
- Callinicos, A. (2004). *Toplum kuramı: Tarihsel bir bakış* (Y. Tezgiden, Çev. Ed.). İletişim.
- Ciampi, F., Faraoni, M., Ballerini, J., & Meli, F. (2022). The co-evolutionary relationship between digitalization and organizational agility: Ongoing debates, theoretical developments and future research perspectives. *Technological Forecasting and Social Change*, 176, 121383. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121383>
- Constas, H. (1958). Max Weber's two conceptions of bureaucracy. *American Journal of Sociology*, 63(4), 400-409.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, Çev. Ed.). Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev. Ed.). Anı.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Eraydın, A. (1992). *Post-Fordizm ve değişen mekansal öncelikler*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Erude, S. U., Igere, W., & Okereka, O. P. (2023). Bureaucratic features and job performance in Nigeria: A study of Delta State civil service. *International Journal of Social Sciences and Management Research*, 9(5), 88-100. <https://doi.org/10.56201/ijssmr.v9.no5.2023.pg88.100>
- Frankl, V. E. (2019). *İnsanın anlam arayışı* (Ö. Yılmaz, Çev. Ed.). Okuyan Us.
- Giddens, A. (2005). *Toplumsal teori ve modern sosyoloji* (H. Türker, Çev. Ed.). Bilim ve Sanat.
- Gogol, N. V. (2020). *Palto* (K. C. Gavaz, Çev. Ed.). Dekalog.
- Gramsci, A. (2009). *Hapishane defterleri* (K. Somer, Çev. Ed.). Aşına.
- Guyot, J. F. (2016). Government bureaucrats are different. In *Administrative Leadership in the Public Sector* (pp. 177-187). Routledge.
- Harvey, D. (2020). The condition of postmodernity. In *The New social theory reader* (pp. 235-242). Routledge.
- Hensell, S. (2016). Staff and status in international bureaucracies: A Weberian perspective on the EU civil service. *Cambridge Review of International Affairs*, 29(4), 1486-1501. <https://doi.org/10.1080/09557571.2015.1118995>
- Jankowski, M., Prokop, C., & Tepe, M. (2020). Representative bureaucracy and public hiring preferences: Evidence from a conjoint experiment among German municipal civil servants and private sector employees. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 30(4), 596-618. <https://doi.org/10.1093/jopart/muaa012>
- Kumar, K. (2010). *Sanayi sonrası toplumdan post-modern topluma: Çağdaş dünyanın yeni kuramları* (M. Küçük, Çev. Ed.). Dost.
- Lefebvre, H. (1998). *Modern dünyada gündelik hayat* (I. Gürbüz, Çev. Ed.). Metis.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

- Miller, B. (2022). Post-Fordism and the global economy: Shifts in production, labor, and management. *Journal of Modern Industrial Organization*, 12(4), 455–478.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.
- Özkalp, E., & Sungur, Z. (1997). Esnek üretim sistemleri ve post-Fordist yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 415-430.
- Peters, B. G. (2010). Still the century of bureaucracy? the roles of public servants. In *Public management in the postmodern era*. Edward Elgar.
- Petrov, G. (2021). *Beyaz zambaklar ülkesinde* (A. Kılıç, Çev. Ed.). Can.
- Piore, M. J., & Schrank, A. (2008). Toward managed flexibility: The revival of labour inspection in the Latin world. *International Labour Review*, 147(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2008.00021.x>
- Resmî Gazete. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği*.
- Ritzer, G. (1975). Professionalization, bureaucratization and rationalization: The views of Max Weber. *Social Forces*, 53(4), 627-634. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2576478>
- Rudolph, L. I., & Rudolph, S. H. (1979). Authority and power in bureaucratic and patrimonial administration: A revisionist interpretation of Weber on bureaucracy. *World Politics*, 31(2), 195-227. <https://doi.org/10.2307/2009942>
- Sager, F., & Rosser, C. (2009). Weber, Wilson, and Hegel: Theories of modern bureaucracy. *Public Administration Review*, 69(6), 1136-1147. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2009.02071.x>
- Saklı, A. R. (2013). Fordizm'den esnek üretim rejimine dönüşümün kamu yönetimi üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 107-131.
- Sennett, R. (2021). *Yeni kapitalizmin kültürü* (A. Onocak, Çev. Ed.). Ayrıntı.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2016). *Psikolojide araştırma yöntemleri* (H. Can, & İ. Göz, Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2nd ed., pp. 53–80). SAGE.
- Sullivan, C. (2013). Introduction: Weber, bureaucracy and creativity. In *Literature in the Public Service: Sublime Bureaucracy* (pp. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Thorpe, C. (2025). The disorganization of America: Post-Fordism, irrational capitalism, and the decline of universalism. *Critical Sociology*, 51(4-5), 971-999. <https://doi.org/10.1177/08969205251333103>
- Touraine, A. (2014). *Modernliğin eleştirisi*, (H. U. Tanrıöver, Çev. Ed.). Yapı Kredi.
- Toye, J. (2007). Modern bureaucracy. In United Nations Conference on Trade and Development, *Public Sector Performance – The Critical Role of Evaluation* (pp. 75-98). United Nations.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge.
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- van den Berg, C., & Toonen, T. A. J. (2015). National civil service systems in Western Europe: the end or endurance of Weberian bureaucracy? In Frits M. van der Meer, J. Raadschelders, & T. A.

- J. Toonen (Eds.), *Comparative Civil Service Systems in the 21st Century* (pp. 87-105). Palgrave Macmillan.
- Van der Wal, Z., & Yang, L. (2015). Confucius meets Weber or “managerialism takes all”? comparing civil servant values in China and the Netherlands. *International Public Management Journal*, 18(3), 411-436. <https://doi.org/10.1080/10967494.2015.1030486>
- Weber, M. (2020). *Bürokrasi ve otorite* (B. Akin, Çev. Ed.). Adres.
- Weber, M. (2000). *Sosyoloji yazıları* (T. Yücel, Çev. Ed.). Hür.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, V., & Telsaç, C. (2021). Authority and bureaucracy from Weber's perspective. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 42-52. <https://doi.org/10.20875/makusobed.903546>



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 14.04.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 09.07.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 11.07.2025
Yayına Kabul Tarihi: 06.09.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL OKUMA ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Nurullah AYKAÇ* - Fatih KAMÇI** - Necmeddin Berk HAMİDİ***

Öz

Günümüz teknolojisindeki gelişmeler her alanda olduğu gibi okuma alanında da geleneksel alışkanlıkların ve uygulamaların farklılaşmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda dijital araçların günlük yaşamımızda çokça yer almasıyla okuma eylemi için bilgisayar, akıllı telefon ve bilgisayar gibi dijital araçlar daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuma öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenerek bu algı düzeyinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşmasının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Türkçe öğretmen adaylarından oluşmakta olup örnekleme ise olasılıksız olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilen 165 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akkaya ve Çivgin (2020) tarafından geliştirilen “Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadaki verilerin analizi Jamovi (v2.4.11), JASP (v0.18.1.0) ve SPSS (v25) yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyin altındaki p-değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, okuma tercihi, dijital okuma süresi ve okuma alışkanlığına ilişkin algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının okuma tercihine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Dijital okuma, Öz yeterlik, Okuma becerisi.

Investigation of Prospective Turkish Teachers Digital Reading Self-Efficacy

Abstract

Developments in today's technology have caused traditional habits and practices to change in the field of reading, as in every field. In this direction, with digital tools taking up a large place in our daily lives, digital tools such as computers, smartphones and computers have become more preferred for the act of reading. In this study, it was aimed to determine the level of digital reading self-efficacy perception of prospective Turkish teachers and to examine the differentiation of this perception level according to socio-demographic variables. In this study, descriptive survey research model, one of the quantitative research approaches, was used. The population of the study consists of prospective Turkish teachers and the sample consists of 165 prospective teachers selected by convenient sampling from non-probability sampling methods. “The Digital Reading Self-Efficacy Scale” developed by Akkaya and Çivgin (2020) was used as a data collection tool in the study. The data were analyzed using Jamovi (v2.4.11), JASP (v0.18.1.0) and SPSS (v25) software and the statistical significance level was set at .05. P-values below this level are considered statistically significant. According to the results of the research, it was seen that the perception levels of prospective teachers' digital reading self-efficacy perception regarding gender, daily internet usage time, reading preference, digital reading time and reading habits had statistically significant differences. However, it was determined that the digital reading self-efficacy perception of prospective teachers did not have a statistically significant difference according to their reading preferences.

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, nurullahaykac@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0261-9769>

** Dr. MEB, Öğretmen, fatihkamci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0511-8628>

*** Dr. MEB, Öğretmen, nbhamidi47@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4380-5939>

Keywords: *Turkish education, Digital reading, Self-efficacy, Reading skills.*

1. Giriş

Türkçe eğitimi sürecinde, temel dil becerileri ve bu becerilerle ilgili çalışmalar sürecin temelini oluşturur. Anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılan dil becerilerinde okuma becerisi, dinleme ile birlikte anlama becerilerindendir. Dolayısıyla okuma, kişinin bilgiye ulaşmasını ve bu bilginin kavranmasını sağlayan bir beceri olarak nitelendirilebilir. Okuma kavramı; “*Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek*” (Türkçe Sözlük, 1998); sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Karatay, 2022) şeklinde tanımlanır. İfade edilenlerden hareketle okumanın sadece yazı okumadan ibaret olmadığı aynı zamanda her türlü görsel uyarının anlamlandırılması sürecinin okuma olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla okuma, günlük yaşantımızın bir parçası haline gelmiş ve okuma çalışmaları ile bireylerin dilleri, deneyimleri, zihinsel becerileri ve okuma becerileri gelişim gösterebilir (Erya & Pustika, 2021).

Okuma becerisi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir beceri olduğu için bireyin günlük yaşama uyumunda da önemli bir işleve sahiptir. İnsanların nasıl düşündükleri, çevrelerini nasıl anladıkları ve kendilerini nasıl ifade ettikleri gibi günlük yaşama uyumu sağlayan hususların olgunlaşmasında okumanın önemli bir yeri bulunur (Işık, 2023). Dolayısıyla okuma ile bir taraftan yeni kelimeler öğrenen birey, bununla birlikte yeni anlayışlar edinerek hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir. Bu durum bireyin ufkunun genişlemesine de katkı sunabilir (Akyol, 2013). Okuma becerisinin, kişinin kimlik ve kişiliğinin oluşumuna etki etmesi, duygu ve düşünce dünyasını biçimlendirmesi (Katrancı, 2015); iletişim kurmaya ve kişilerarası ilişkilere katkıda bulunması ve böylece yeni bilgi edinmenin yanı sıra sorunları çözmeye katkıda bulunması (Goldman, 2024) gibi özellikler de bu becerinin, bireyin günlük yaşama uyumuna etki eden özelliklerden bazıları olarak ifade edilebilir.

Okumanın söz konusu etkilerinin ortaya çıkması, okuma kültürü ve okuma alışkanlığının kazanılmış olmasını gerektirmektedir (Dilidüzgün, 2018). Okuma kültürü, okuma eylemini içerisine alan bireysel ve toplumsal yaşama biçimi (Yılmaz, 2008); okuma alışkanlığı da okumanın, düzenli ve sürekli olarak yapılan bir eyleme dönüşmesi (Gürçan, 1996) olarak ifade edilebilir. Okuma alışkanlığı kazanan birey, okumayı bir yaşam biçimine dönüştürmüş olur (Kaya & Kardaş, 2023) Okuma kültürü ve okuma alışkanlığı, okuma becerisi sürecinde bireyin okuma becerisini edinme, görsel okuma, dijital okuma gibi aşamaları geçmesiyle yerleşmektedir (Sever, 2019). Buradan hareketle söz konusu durum okuma oranı ile doğrudan ilişkilendirilebilir.

Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association), okuma alışkanlığı düzeyi sınıflama standardını ortaya koymak adına, yılda okunan kitap sayısına göre bir ölçüt belirlemiştir. Buna göre yılda 1 ile 5 kitap okuyanlar az okuyan, 6 ile 20 kitap okuyanlar orta düzeyde son olarak da 21 ve üzeri kitap okuyanlar da çok okuyan okur tipi olarak sınıflandırılmıştır (ALA, 1978). Söz konusu ölçütün göz önünde bulundurulması ve çeşitli yöntemlerin uygulanmasıyla sahada yapılmış çalışmalarda, ülkemizde ve dünyanın farklı yerlerinde okuma oranının düşük olduğu ve gün geçtikçe bu durumun ya yerinde saydığı ya da daha kötüye gittiği görülmektedir (Bircan & Tekin, 2019; Hattan & Kendeou, 2024; Kakırman Yıldız, 2016; Tegmark vd., 2022). Söz konusu bu problem, okumanın farklı yönlerinin ve farklı okuma şekillerinin ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda üzerinde durulması gereken bir okuma şekli de farklı teknolojik araçlarla yapılan dijital okumadır.

Gelişen teknoloji ve sunduğu imkânlar, insan yaşamında farklı değişim dönüşümlerin zeminini hazırlamıştır. Bunlardan bir tanesi de okuma ile ilgilidir. Okuma eylemi basılı kâğıt aracılığı ile yapılıyorken günümüz teknolojik imkânlarıyla bilgisayar, tablet, telefon gibi araçlar üzerinden dijital

olarak da yapılmaktadır. Böylece geleneksel okuma biçiminin yanı sıra dijital materyallerden okuma da günlük yaşamımızın bir parçası olmuştur (Liao vd., 2024). Özellikle Covid-19 pandemisi sırasında ve sonrasında, dünya genelinde dijital yayıncılık ve buna bağlı olarak dijital okuma çok hızlı bir gelişim gösterdi. Hatta neredeyse geleneksel kâğıt yayıncılığını geride bırakacak bir potansiyele ulaştığı söylenebilir (Li & Yan, 2024). Dijital okuma en genel anlamı ile okuma eyleminin dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi (Bağcı Ayrancı & Süğümlü, 2021) yani dijital araçlar üzerinden yapılan okumalardan anlam çıkarma eylemi olarak ifade edilebilir. Yeni okuma (new reading), çoklu okuma (multi reading), ekran okuma (screen reading), elektronik okuma (electronic reading), çevrim içi okuma (online reading) gibi anlam olarak birbirine yakın kavramlarla da ifade edilen (Çetin, 2022) dijital okuma, aslında okuma alışkanlığımızın başka bir boyuta evrildiğinin göstergesidir (Vargas vd., 2024). Dijital okumanın, ilgi duyulan bir okuma ve öğrenme aracına dönüşmesi ile bu kavramın okuma becerisi kapsamında ele alınması kaçınılmaz olmuştur (Yalçıntaş vd., 2023).

Günümüz teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlar ve uyaran sayısının çeşitliliği dijital okumayı kaçınılmaz kılmaktadır. Fakat dijital metinlerin bazı özellikleri ve sunduğu kolaylıkların da bunda etkili olduğu söylenebilir. Nitekim dijital metinlerin; kullanıcının üzerinde not alma, işaretleme yapma gibi çeşitli oynamalar yapmasına izin veren esnek yapısı, bünyesinde bulunan görsel, sembol, ses gibi unsurların etkileşime açık olması, okuyucu ile işbirliğini sağlayan farklı özelliklerde olması gibi özellikler nedeniyle basılı metinlere göre daha cazip olabilmektedir (Tiryaki & Karakuş, 2019). Bunların yanı sıra üretim, dağıtım ve satış süreçlerinin ekonomik olması, bünyesinde binlerce basılı kitabı barındırabilecek şekilde yüksek kapasiteye sahip olması, metin içerisindeki bir bilgiye veya istenilen sayfaya çabuk ulaşma imkânı sağlayan araştırma veya arama özelliğinin olması, kolay taşınabilir olması, istenildiğinde kısmen veya tamamen yazdırılabilir olması, basılı kitaba göre fiziksel tahribata korunaklı olması, paylaşımının kolay olması gibi bazı özellikler de dijital okuma materyallerinin avantajları olarak söylenebilir (Bozkurt & Bozkaya, 201).

Günümüz dijital teknolojilerinin sağladığı dijital okuma imkânları; ev, okul, kütüphane, ofis gibi fiziki okuma ortamlarının sınırlarını aşmış durumdadır. Aynı zamanda belge ve bilgi sayısının artışı sağladığı gibi bunlara ulaşmayı da kolaylaştırdı. Dijital okuma materyallerinde bulunan metin içi tarama, anahtar kelime ile istenilen bilgiye ulaşabilme ve istenildiğinde değiştirilebilecek şekilde üzerine notlar alma okuyucuya kolaylıklar sağlasa da bazı okuyucuların; belge içinde gezinme, arama yapma, belgeyi depolama ve düzenleme özelliklerinin okuma motivasyonlarını olumsuz etkilediği de belirtilmektedir (Shimary vd., 2015). Bununla birlikte bazı çalışmalarda, okunan metnin anlaşılabilmesinde kâğıt üzerinden okumanın daha etkili olduğu (Clinton, 2019); kâğıt üzerinden okunan metinlerdeki ayrıntıların daha iyi hatırlandığı (Singer & Alexander, 2017; Singer vd., 2023) ifade edilmektedir. Fakat dijital okuma ile basılı kâğıttan okumada anlama boyutunda bir farklılık olmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Batluralkız & Karakuş Tayşi, 2021; Mengen vd. 2013; Schwabe vd., 2022).

Dijital okumanın bir özelliği de hazırlığa gerek duyulmadan her an her yerde gerçekleştirilebilir olması olarak ifade edilebilir. Şahen Erkal ve Balaban Dağal (2018), dijital okumanın, zaman ayırmak bakımından kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte daha çok ve farklı kaynağa, hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmanın bir avantaj olduğu ifade edilmiştir. Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018) de dijital okumanın günün her saatinde ve her yerde sürdürülebilir olduğunu ifade etmiş fakat bunun yanı sıra okuma ortamlarının hızlı değişimi ve denetimsiz olmasını bir tehdit olarak belirtmişlerdir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bu algı düzeyinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşmasının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama araştırma modeli kullanılmıştır (Şata, 2020). Karasar'a (2014) göre betimsel tarama araştırması, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemek amacıyla yapılan bir araştırma türüdür. Bu araştırmalar, olayları, bireyleri ya da objeleri kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışır ve genellikle “ne, nasıl, kim, nerede” gibi sorulara cevap arar. Betimsel tarama araştırmaları, mevcut durumu objektif ve sistematik bir şekilde ortaya koymak için nicel ya da nitel yöntemler kullanabilir.

2.2. Veri Toplama, Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkçe öğretmen adaylarından oluşmakta iken, örnekleme ise olasılıksız olmayan örnekleme yöntemlerinden en çok kullanılan uygun örnekleme ile seçilen 165 (71 erkek, 94 kadın) öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları ile sınırlı tutulmuştur. Veri toplandıktan sonra veri inceleme, temizleme ve uçdeğer analizleri yapılmıştır. Araştırma verisinde uç değer veya kayıp değer olmadığı belirlenmiş ve araştırma tüm katılımcılar üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin sosyo-demografik değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Sosyo Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	71	43.0
	Kadın	94	57.0
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	42	25.5
	2. Sınıf	44	26.7
	3. Sınıf	42	25.4
	4. Sınıf	37	22.4
Dijital okuma için cihaz var mı?	Evet	165	100.0
	Hayır	0	0.0
Açık alanda ücretsiz internet var mı?	Evet	156	94.5
	Hayır	9	5.5
Ev/yurtta internet var mı?	Evet	165	100.0
	Hayır	0	0.0
Günlük internet kullanım süresi	2 saat ve altı	73	44.2
	3 saat ve üstü	92	55.8
Dijital okuma süresi	30 dakika	70	42.4
	Yaklaşık 1 saat	44	26.7
	Yaklaşık 2 saat	32	19.4
	Yaklaşık 3 saat ve üzeri	19	11.5
Okuma alışkanlığı	Kötü seviyede	21	12.7
	Orta seviyede	98	59.4

	İyi seviyede	28	17.0
	Çok iyi seviyede	18	10.9
Yıllık okunan kitap sayısı	1-5 kitap	63	38.2
	6-20 kitap	85	51.5
	21 kitap ve üstü	17	10.3
Okuma tercihi	Kâğıt üzerinden	139	84.2
	Dijital cihazlardan	26	15.8
Toplam		165	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu fakat kadınların biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf dağılımı incelendiğinde ise birbirine çok yakın oranlara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının hepsinin dijital okuma için akıllı cihaza sahip olduğu ve büyük çoğunluğunun açık alanlarda internet erişiminin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde tüm öğretmen adaylarının ev/yurt gibi alanlarda internet erişimine sahip oldukları belirlenmiştir. Günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde yarısından fazlasının 3 saat ve üzeri bir kullanıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma sürelerine bakıldığında ise çok azının 3 saat ve üzeri yarısının ise yarım saat yaptığı tespit edilmiştir. Okuma alışkanlıklarına bakıldığında büyük çoğunluğu orta düzeyde iken çok iyi düzeyde diyenlerin yaklaşık %10 oranında olduğu belirlenmiştir. Okuma tercihleri incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun kâğıdı tercih ettiği tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Akkaya ve Çıvğın (2020) tarafından geliştirilen “*Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert (1. Katılmıyorum, 2. Az Katılıyorum, 3. Orta Düzey Katılıyorum, 4. Çoğunlukla Katılıyorum ve 5. Tamamen Katılıyorum) biçiminde, kendini değerlendirme türünden bir ölçme aracıdır.

Veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlik ve normallik analizi

Araştırma kapsamında kullanılan; Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa katsayısı ve ölçümlerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçme Aracına Ait Betimsel İstatistikler, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Güvenirlik Analizi

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Kullanma	1.00	5.00	3.68	0.93	-0.54	-0.32	.844
Erişim	1.00	5.00	3.92	0.76	-0.65	0.51	.731
Olumsuzluk	1.00	5.00	3.25	0.90	0.08	-0.43	.828
Amaca uygunluk	1.00	5.00	3.08	0.73	0.27	0.28	.687
Toplam puan	2.11	4.94	3.47	0.59	0.21	0.05	.853

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen çarpıklık değerlerinin ± 3.00 aralığında, basıklık değerlerinin ise ± 10.00 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, dağılımların normal dağılım özelliklerini taşıdığını göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, ölçme araçlarının ve alt boyutlarının normal

dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiş ve fark analizlerinde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir.

Ölçme araçları ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının .687 ile .853 arasında değiştiği saptanmıştır. Literatürde, güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olmasının yüksek güvenilirlik düzeyini gösterdiği (Salvucci vd., 1997), .60 ile .70 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik sunduğu ifade edilmektedir (Griethuijsen vd., 2014). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik katsayılarının genel olarak kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğu, toplam puanlar açısından ise yüksek güvenilirlik sağladığı sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin toplam puanına ilişkin ortalama değer incelendiğinde ortalamanın (3.00) üstünde olduğu ve Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algı düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın erişim en düşük ise amaca uygunluk olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, öncelikle betimsel istatistikler kullanılarak veri setinin genel dağılımı incelenmiş, bu kapsamda frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak değişkenlerin genel profili ortaya konulmuştur. Normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık istatistikleri ile değerlendirilmiş, ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa (α) katsayısına dayalı güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenlerin iki grup arasında karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi, birden fazla grup arasındaki farkları incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tüm analizler, Jamovi (v2.4.11), JASP (v0.18.1.0) ve SPSS (v25) yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyin altındaki p-değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

2.5. Araştırmanın Etiği

Hazırlanan çalışma yayın ve araştırma etiğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Çalışma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 11.11.2024 tarih ve 24 karar sayısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya destek sunan katılımcıların bilgileri ve onlardan toplanan veriler gizli tutulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularını test etmek amacıyla bulgular sırasıyla elde edilmiş ve raporlanmıştır. Ölçme araçları ve alt boyutlarının normal dağılıma ve kabul edilebilir güvenilirliğe sahip oldukları belirlendikten sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda fark analizlerine geçilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algıları; cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, okuma tercihi, sınıf düzeyi, dijital okuma süresi, okuma alışkanlığı ve yıllık kitap sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kullanma	Erkek	71	3.67	1.02	163	0.11	.912	--
	Kadın	94	3.69	0.85				
Erişim	Erkek	71	3.79	0.81	163	2.05	.042	0.32
	Kadın	94	4.03	0.72				
Olumsuzluk	Erkek	71	3.25	0.93	163	0.10	.921	--
	Kadın	94	3.26	0.89				
Amaca uygunluk	Erkek	71	2.96	0.72	163	1.82	.071	--
	Kadın	94	3.17	0.72				
Toplam puan	Erkek	71	3.41	0.60	163	1.28	.201	--
	Kadın	94	3.53	0.58				

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının alt boyutlarından erişimin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 2.05$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının erişime ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve düşük seviyede bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik toplam puanları ve diğer alt boyutların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri fark etmeksizin dijital okuma öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşması incelendikten sonra, günlük internet kullanım süresine göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	İnternet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kullanma	2 saat ve altı	73	3.52	0.94	163	2.02	.045	0.32
	3 saat ve üstü	92	3.81	0.90				
Erişim	2 saat ve altı	73	3.85	0.75	163	1.18	.242	--
	3 saat ve üstü	92	3.99	0.78				
Olumsuzluk	2 saat ve altı	73	3.14	0.90	163	1.45	.149	--
	3 saat ve üstü	92	3.35	0.90				
Amaca uygunluk	2 saat ve altı	73	2.86	0.65	163	3.64	.000	0.57
	3 saat ve üstü	92	3.26	0.74				
Toplam puan	2 saat ve altı	73	3.32	0.54	163	2.96	.004	0.46
	3 saat ve üstü	92	3.59	0.61				

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kullanma alt boyutuna ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 2.02$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, günlük 3 saat ve üstü internet kullanan öğretmen

adaylarının kullanıma ilişkin algı düzeylerinin günlük 2 saat ve altı internet kullanan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve düşük seviyede bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 3.64$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, günlük 3 saat ve üstü internet kullanan öğretmen adaylarının amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin günlük 2 saat ve altı internet kullanan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının toplam puana ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 2.96$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, günlük 3 saat ve üstü internet kullanan öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliğe ilişkin algı düzeylerinin günlük 2 saat ve altı internet kullanan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve düşük seviyede bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının erişim ve olumsuzluk alt boyutlarına ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süresi fark etmeksizin erişim ve olumsuzluk alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının günlük internet kullanım süresine göre farklılaşması incelendikten sonra, okuma tercihinin göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okuma Tercihine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Okuma tercihi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kullanma	Kâğıt	139	3.59	0.93	163	3.09	.002	0.66
	Dijital	26	4.18	0.76				
Erişim	Kâğıt	139	3.90	0.74	163	1.04	.299	--
	Dijital	26	4.07	0.87				
Olumsuzluk	Kâğıt	139	3.15	0.90	163	3.72	.000	0.80
	Dijital	26	3.84	0.69				
Amaca uygunluk	Kâğıt	139	2.94	0.66	163	6.36	.000	1.36
	Dijital	26	3.83	0.64				
Toplam puan	Kâğıt	139	3.38	0.55	163	5.12	.000	1.10
	Dijital	26	3.98	0.57				

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği, kullanma, olumsuzluk ve amaca uygunluğa ilişkin algı düzeylerinin okuma tercihinin göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, okuma tercihi dijital olan öğretmen adayının kullanma, olumsuzluk, amaca uygunluk ve toplam puana ilişkin algılarının okuma tercihi kâğıt olan öğretmen adayından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erişime ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise her iki grubun benzer algı düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının okuma tercihinin göre farklılaşması incelendikten sonra, sınıf düzeyine göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	1. Sınıf	42	3.97	0.98	3-161	2.23	.086	--
	2. Sınıf	44	3.70	0.84				
	3. Sınıf	42	3.47	0.95				
	4. Sınıf	37	3.58	0.88				
Erişim	1. Sınıf	42	3.95	0.74	3-161	0.98	.405	--
	2. Sınıf	44	3.80	0.82				
	3. Sınıf	42	4.07	0.74				
	4. Sınıf	37	3.87	0.74				
Olumsuzluk	1. Sınıf	42	3.23	0.98	3-161	0.39	.758	--
	2. Sınıf	44	3.38	0.89				
	3. Sınıf	42	3.20	0.90				
	4. Sınıf	37	3.20	0.85				
Amaca uygunluk	1. Sınıf	42	3.03	0.75	3-161	0.57	.638	--
	2. Sınıf	44	3.10	0.72				
	3. Sınıf	42	3.19	0.79				
	4. Sınıf	37	2.99	0.65				
Toplam puan	1. Sınıf	42	3.54	0.62	3-161	0.36	.780	--
	2. Sınıf	44	3.48	0.58				
	3. Sınıf	42	3.47	0.64				
	4. Sınıf	37	3.40	0.54				

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuma tercihinine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyi fark etmeksizin dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşması incelendikten sonra, dijital okuma süresine göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Dijital Okuma Süresine Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Dijital okuma	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	30 dakika (1)	70	3.50	1.01	3-161	2.05	.109	--
	1 saat (2)	44	3.69	0.92				
	2 saat (3)	32	3.92	0.71				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.92	0.87				
Erişim	30 dakika (1)	70	3.87	0.74	3-161	0.43	.736	--
	1 saat (2)	44	4.02	0.89				
	2 saat (3)	32	3.88	0.68				

Olumsuzluk	3 saat ve üzeri (4)	19	3.97	0.68	3-161	4.88	.003	3 > 1 3 > 2
	30 dakika (1)	70	3.11	0.91				
	1 saat (2)	44	3.08	0.76				
	2 saat (3)	32	3.77	0.89				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.32	0.93				
Amaca uygunluk	30 dakika (1)	70	2.93	0.70	3-161	1.89	.134	--
	1 saat (2)	44	3.20	0.67				
	2 saat (3)	32	3.18	0.73				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.21	0.90				
Toplam puan	30 dakika (1)	70	3.34	0.60	3-161	2.82	.041	3 > 1
	1 saat (2)	44	3.49	0.54				
	2 saat (3)	32	3.67	0.52				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.60	0.70				

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve olumsuzluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin dijital okuma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği sağlandığından) yapılmış ve dijital okuma süresi 2 saat olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin dijital okuma süresi 30 dakika olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma öz yeterliğinin kullanma, erişim ve amaca uygunluğun ise dijital okuma süresine göre anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının dijital okuma süresine göre farklılaşması incelendikten sonra, okuma alışkanlığına göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okuma Alışkanlığına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Okuma alışkanlığı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	Kötü seviye (1)	21	3.26	1.12	3-161	2.26	.083	--
	Orta seviye (2)	98	3.76	0.91				
	İyi seviye (3)	28	3.86	0.68				
	Çok iyi seviye (4)	18	3.51	1.01				
Erişim	Kötü seviye (1)	21	3.71	0.65	3-161	0.71	.546	--
	Orta seviye (2)	98	3.97	0.82				
	İyi seviye (3)	28	3.88	0.68				
	Çok iyi seviye (4)	18	4.00	0.68				
Olumsuzluk	Kötü seviye (1)	21	2.85	0.90	3-161	2.69	.048	4 > 1
	Orta seviye (2)	98	3.31	0.88				
	İyi seviye (3)	28	3.13	0.71				
	Çok iyi seviye (4)	18	3.60	1.16				
Amaca uygunluk	Kötü seviye (1)	21	2.59	0.84	3-161	5.11	.002	2 > 1
	Orta seviye (2)	98	3.12	0.71				4 > 1

	İyi seviye (3)	28	3.08	0.64				
	Çok iyi seviye (4)	18	3.44	0.58				
Toplam puan	Kötü seviye (1)	21	3.08	0.62				
	Orta seviye (2)	98	3.53	0.59	3-161	3.90	.010	2 > 1
	İyi seviye (3)	28	3.49	0.42				4 > 1
	Çok iyi seviye (4)	18	3.62	0.65				

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin okuma alışkanlığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği sağlandığından) yapılmış ve okuma alışkanlığı çok iyi ve orta düzeyde olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin okuma alışkanlığı kötü seviyede olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma öz yeterliğin kullanma ve erişim alt boyutlarına ilişkin algının ise okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının okuma alışkanlığına göre farklılaşması incelendikten sonra, yıllık okunan kitap sayısına göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Kitap sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	1-5 kitap	63	3.63	0.98				
	6-20 kitap	85	3.73	0.89	2-162	0.25	.779	--
	21 kitap ve üstü	17	3.61	0.94				
Erişim	1-5 kitap	63	3.96	0.71				
	6-20 kitap	85	3.89	0.83	2-162	0.25	.781	--
	21 kitap ve üstü	17	4.00	0.62				
Olumsuzluk	1-5 kitap	63	3.11	0.96				
	6-20 kitap	85	3.36	0.78	2-162	1.37	.258	--
	21 kitap ve üstü	17	3.26	1.22				
Amaca uygunluk	1-5 kitap	63	2.98	0.82				
	6-20 kitap	85	3.10	0.67	2-162	1.97	.142	--
	21 kitap ve üstü	17	3.36	0.56				
Toplam puan	1-5 kitap	63	3.41	0.64				
	6-20 kitap	85	3.51	0.56	2-162	0.68	.507	--
	21 kitap ve üstü	17	3.55	0.56				

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin yıllık okudukları kitap sayısı fark etmeksizin dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca bu araştırmada elde edilen veriler kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının; cinsiyete, günlük internet kullanım süresine, okuma tercihinin, sınıf düzeyine, dijital okuma süresine, okuma alışkanlığına ve kitap sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler analiz edilmiştir. Bulgulardan elde edilen veriler aşağıda sistematik olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının erişime ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Altunkaya ve Doğar (2018) tarafından öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının puanının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olması bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bulut ve Karasakaloğlu'nun (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğunun görülmesi bu araştırmadaki verilerle örtüşmektedir. Bununla birlikte Kuşdemir vd. (2020) tarafından Türkçe öğretmen adaylarının okuma kültürünün incelendiği araştırmada, okuma kültürü düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının günlük internet kullanım süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Ulu ve Zelzele'nin (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuma öz-yeterlik algı seviyelerinin ortaya çıkarılmasına ilişkin olarak günlük internet kullanma süreleri arasında farklılıklar olduğunun belirlenmesi bu araştırmayla benzer şekildedir. Arunkumar ve Premalatha (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının internete 3 ile 4 saat arasında vakit ayırdıkları ve bu zamanın belirli bir bölümünü dijital okumaya ayırmalarını ifade etmeleri bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde okuma tercihi dijital olan öğretmen adaylarının okuma tercihinin göre kullanma, olumsuzluk, amaca uygunluk ve toplam puana ilişkin algılarının okuma tercihi kâğıt olan öğretmen adayından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Erkan vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada dijital okuma alışkanlığına sahip olan öğretmen adaylarının okuma tercihinin kâğıttan okuma tercihinin göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Doğan Polat'ın (2018) yaptığı araştırmada ise dijital olarak okuma yapmanın avantajlarından söz edilmesi yapılan bu çalışmanın verileriyle örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeyi fark etmeksizin dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ahmet (2021) tarafından yapılan ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada da dijital okuryazarlık seviyesinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığının belirtilmesi araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Sarıkaya (2019), Şahenk Erkan vd. (2015), Ulu ve Zelzele (2018), Yıldız ve Keskin (2016) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yapılan benzer çalışmalarda da sınıf düzeyi ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve olumsuzluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin dijital okuma süresine göre anlamlı farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital okuma süresi 2 saat olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin dijital okuma süresi 30 dakika olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma öz yeterliğinin kullanma, erişim ve amaca uygunluğun ise dijital okuma süresine göre anlamlı farklılığa sahip olmadığı anlaşılmıştır. Ulu ve Zelzele (2018) tarafından yapılan çalışmada dijital okuma süresinde herhangi bir farklılığın bulunmaması kısmen de olsa bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Aynı zamanda Kaya Özgül'ün (2023) yaptığı çalışmada dijital okuma süresi olarak günlük 4 ile 5 saat arasında okuma yapan öğretmen adaylarının tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmesi ve süre olarak dijital okumayı 1 saatin altında yapan öğretmen adaylarının tutumlarının daha düşük olduğunu ifade etmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Diğer taraftan Şengül Bircan (2024) tarafından yapılan çalışmada ise dijital okuma süresi ile dijital okuma tutumu arasındaki farkın belirlenmesine yönelik verilere bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluk olarak günde 2 saatten fazla süre ile dijital okuma yaptıklarını belirtmeleri bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak Odabaş vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada ise öğretmen adaylarının dijital okuma yapmalarıyla birlikte okuma süresinde azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarından bazılarının kâğıttan okuma alışkanlığından dijital okumaya geçiş sürecine ilişkin bir alışma dönemi yaşaması şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın altıncı sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin okuma alışkanlığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okuma alışkanlığı çok iyi ve orta düzeyde olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin okuma alışkanlığı kötü seviyede olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şahenk Erkan vd. (2015) yaptıkları çalışmada dijital okuma alışkanlığına ilişkin 18-20 yaş arasındaki öğretmen adayları ile 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları arasında fark olduğunu bulmaları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Bodomo vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin basılı veya kâğıttan okuma yapmak yerine dijital okumaya yönelmiş olduklarını açıklamaları bu araştırmanın sonucuna paralellik göstermektedir.

Araştırmanın yedinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısı açısından dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kemiksiz 'in (2022) öğretmen adaylarına ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının aylık olarak okumuş oldukları kitap sayısı ile dijital okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmesi bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekildedir. Bununla birlikte Güzel ve Elkıran'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada bir yılda okunan kitap sayısı incelendiğinde internet tabanlı yapılan dijital okumalarla ilgili kullandıkları ölçme aracının tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmeleri bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler “Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler” ve “Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler” başlıkları altında sunulmuştur.

5.1.Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliğinin daha etkili ve verimli olarak işlenebilmesi amacıyla teknolojik araç-gereçlerle donatılmış sınıf ortamları sağlanarak dijital altyapılar geliştirilebilir. Öğretmen adayları için dijital okuma öz yeterliğine ilişkin mesleki gelişim çalışmaları veya akademik etkinlikler düzenlenebilir.

5.2.Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, örneklem çeşitliliği artırılarak dijital okuma öz yeterliğine ilişkin öğretmen adayları dışında üniversitelerin diğer birimlerinde (fakülte, meslek yüksekokulu ve yüksekokul vb.) öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmalar yapılabilir. Dijital okuma öz yeterliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak farklı sosyo-kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilebilir. Ayrıca dijital okuma öz yeterliğiyle ilgili disiplinler arası yaklaşımlar benimsenerek daha bütüncül sonuçların üretilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Kaynakça

- Akkaya, N., & Çıvıgın, H. (2020). Dijital okuma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. F.Güneş & A.D. Işık (Eds.) *Girişimcilik ve yenilikçilik* içinde (ss.20-29). Sınırsız Eğitim Araştırmaları.
- Akyol H. (2013). *Programa uygun Türkçe Öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Altunkaya, H., & Doğar, B. (2018, 13-15 Eylül). *Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü*, [Sözlü bildiri]. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, Aydın.
- American Library Association [ALA] (1978). *Book reading and library usage: A study of habits and perceptions*. Gallup.
- Arunkumar, K., & Premalatha, T. (2021). Social media: Do the prospective teachers use it with awareness? *Manager's Journal of Educational Technology*, 18 (3), 54–62. <https://doi.org/10.26634/jet.18.3.18277>
- Bağcı Ayrancı, B., & Süğümlü, Ü. (2021). Dijital okuma. F.S. Kırmızı (Ed.) *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi* içinde (ss.161-175). Anı.
- Batluralkız, Ç., & Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050. <https://doi.org/10.16916/aded.830865>
- Bircan, İ., & Tekin, M. (2019). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 22(1), s.393-410. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000883
- Bodomo, A., Lam, M., & Lee, C. (2006). Some students still read books in the 21st century: A study of user preferences for print and electronic libraries. *The Reading Matrix*, 3(3), 34-49. <https://www.readingmatrix.com/archive>
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim*, 23, 375-381. <https://ab.org.tr/ab13/kitap/eski/125.pdf>
- Bulut, B., & Karasakaloğlu, N. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 135.

<http://www.eyuder.org/Download/IcerikDokumanlari/EgitimArastirmalari2019T.pdf#page=136>

- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of research in reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Çetin, S. A. (2022). *Dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisini geliştirme*. Anı.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını yazın eğitime atılan ilk adım*. Tudem.
- Doğan Polat, H. (2018). *Eğitimcilerin kâğıttan okuma ve ekran okuma ile kalemle yazma, klavyeyle yazma ve elektronik kalemle yazmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 519338) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, S. S. Ş., Dağal, A. B., & Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 122-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562586>
- Erkan, S. S. Ş., & Dağal, A. B. (2016). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 131-144. <https://doi.org/10.21733/ibad.373767>
- Erya, W. I., & Pustika, R. (2021). Students' perception towards the use of webtoon to improve reading comprehension skill. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 51-56. <http://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-language-teaching/index>
- Goldman, S. R. (2024). Reading is complex: Implications for research and practice. *Educational Psychologist*, (59), 4. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418062>
- Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Gürçan, H.İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi* (Tez No. 51386) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, A., & Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341. <https://doi.org/10.29000/rumelide.996583>
- Hattan, C., & Kendeou, P. (2024). Expanding the science of reading: Contributions from educational psychology. *Educational Psychologist*, 59(4), 217-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418048>
- Isik, A. D. (2023). Reading environment and fluent reading skills. *Pedagogical Research*, 8(1). <https://doi.org/10.29333/pr/12723>
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), s.95-112. <https://doi.org/10.18795/ma.94919>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.
- Karatay, H. (2022). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.

- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), s.57-72. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.196>
- Kaya, M., & Kardaş, M.N. (2023). Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okur öz algılarına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 525-542. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317078>
- Kaya Özgül, B. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1162-1214. <https://doi.org/10.29299/kefad.1226615>
- Kemiksiz, Ö. (2022). Attitudes of turkish language teaching and primary education pre-service teachers towards digital reading. *International Technology and Education Journal*, 6(1), 59-75.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kuşdemir, Y., Bulut, P., & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Li, Y., & Yan, L. (2024). Which reading comprehension is better? A meta-analysis of the effect of paper versus digital reading in recent 20 years. *Telematics and Informatics Reports*, 14, 100142. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100142>
- Liao, S., Yu, L., Kruger, J. L., & Reichle, E. D. (2024). Dynamic reading in a digital age: new insights on cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(1), 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.002>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 139-171. <https://doi.org/10.33171/dtcfjournal.2018.58.1.8>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf> [Erişim Tarihi: 17.14.2025]
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(62). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>
- Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., & Boomgaarden, H. G. (2022). No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: A meta-analysis. *Media Psychology*, 25(6), 779-796. <https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayın Grubu.
- Shimray, S. R., Keerti, C., & Ramaiah, C. K. (2015). An overview of mobile reading habits. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 35(5), 343-354.

- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Sun, Y. (2023). The effects of processing multimodal texts in print and digitally on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 599-620. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2092831>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The journal of experimental education*, 85(1), 155-172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>
- Şahenk Erkan, S.S., Balaban Dağal, A., & Apak Tezcan, A. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 122-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562586>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 77-90). Eğiten Kitap.
- Şengül Bircan, T. (2024). “Tarih öğretmen adaylarının “dijital okuma” tutumu üzerine bir inceleme”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 10(4), 590-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13083541>
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100-118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>
- Tiryaki, E. N., & Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 1-11.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (1998). *Türkçe sözlük* (9. Baskı). Türk Dil Kurumu.
- Ulu, H., & Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2608-2628.
- Vargas, C., Altamura, L., Blanco-Gandía, M. C., Gil, L., Mañá, A., Montagud, S., & Salmerón, L. (2024). Print and digital reading habits and comprehension in children with and without special education needs. *Research in Developmental Disabilities*, 146, 104675. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675>
- Yalçıntaş, E., Kartal, H., & Turhan, C. (2023). “Okuma kültürü dijital okuma farkındalık programının” özel eğitim ve sınıf öğretmeni adayları üzerindeki etkisi. *TEBD*, 21(3), 1288-1314. <https://doi.org/10.37217/tebd.1239941>
- Yıldız, N., & Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361. <https://doi.org/10.17860/efd.82485>
- Yılmaz, B. (2008, 24-25 Mayıs). *Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü* [Sözlü bildiri]. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, Ankara.