



# S D U IJES

Süleyman Demirel University  
International Journal of Educational Studies

CİLT 11, SAYI 2

**TARANAN İNDEKSLER:**

Türk Eğitim İndeksi (TEİ), SOBIAD, Index Copernicus, Google Scholar, ResarchBib, CrossRef, Scientific Indexing Services

SÜLEYMAN DEMIREL UNIVERSITY  
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY  
*Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye*

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN  
*Hacettepe Üniversitesi, Fizik Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU  
*Gazi Üniversitesi, Resim İş Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali BALCI  
*Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye*

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU  
*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye*

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU  
*Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Cindy WALKER  
*Duquesne University, Department of Educational Foundations and Leadership, USA*

Prof. Dr. Duygu ANIL  
*Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye*

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR  
*Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye*

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU  
*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye*

Prof. Dr. Hafize KESER  
*Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Hakan SARI  
*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA  
*Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Kemalettin ŞAHİN  
*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye*

Prof. Dr. Kürşat YILMAZ  
*Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye*

Prof. Dr. Lokman TURAN  
*Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR  
*Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Meliha YILMAZ  
*Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Meral GÜVEN  
*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye*

Asst. Dr. Meral KAYA  
*New York Brooklyn Collage, Childhood, Bilingual and Special Education, USA*

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI  
*Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU  
*Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim, Türkiye*

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU  
*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye*

Prof. Dr. Penelope HARNETT  
*West of England University, Department of Education and Childhood, England*

Prof. Dr. Piet KOMMERS  
*University of Twente, Education & Pedagogy, Netherlands*

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
*Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye*

Prof. Dr. Seokhee CHO  
*St. John's University, Administrative and Instructional Leadership, USA*

Prof. Dr. Songül TÜMKAYA  
*Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Steve WALSH  
*Newcastle University, Education, Communication and Language Sciences, England*

Prof. Dr. Tody Alan PRICE  
*National Louis University, USA*

Prof. Dr. Turhan ÇETİN  
*Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye*

Prof. Dr. Uğur SAK  
*Anadolu Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, Türkiye*



EDİTÖR

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

YARDIMCI EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BÜYÜKKARCI  
Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütüye ŞENTÜRK

ALAN EDİTÖRÜ

Doç. Dr. Merve MÜLDÜR  
Dr. Öğr. Üyesi Ece KARA  
Dr. Öğr. Üyesi Merve TAŞCAN ÇAKINBERK

DİL KONTROLÜ

Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt BELENKUYU  
Arş. Gör. Yasin GÜZEL

TEKNİK DESTEK – DİZGİ

Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN-GİRAY  
Arş. Gör. Dr. Kadriye Begüm DOĞRUYOL  
ALADAK  
Arş. Gör. Dr. Melek DÖNMEZ  
YAPUCUOĞLU  
Arş. Gör. Yasin GÜZEL

**EDİTÖRDEN,**

Değerli SDU International Journal of Educational Studies Okuyucuları,

Dergimizin 11. Cilt 2. Sayısı olan Kasım 2024 sayısında farklı üniversitelerden 7 yazar tarafından kaleme alınmış 4 makale yer almaktadır.

Dergimizin bu sayısında yayımlanmış olan makaleleri kaleme alan yazarlara, değerlendirme sürecinde görev alan hakemlerimize ve ilginizden dolayı siz değerli okuyucularımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Saygılarımızla,  
SDU IJES

## **BU SAYININ HAKEMLERİ**

Prof. Dr. Hayri apraz, Suleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.  
Doç. Dr. Arzu evik, Bartın Üniversitesi, Bartın.  
Doç. Dr. Aslı Saylan Kırmızıgül, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.  
Doç. Dr. Büşra Bakioėlu, Karamanoėlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.  
Doç. Dr. Tuncay Oral, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.  
Doç. Dr. Üzeyir Sėlml, Ordu Üniversitesi, Ordu.  
Dr. Öėrt yesi Mustafa Aydın Başar, Çanakkale Onsekiz Mart niversitesi, Çanakkale.  
Dr. Yusuf Akyıl, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul.

## İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Fen Bilimleri Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Motivation Scale for the Use of Technology in Science Courses: A Validity and Reliability Study <i>Sonay Şahin Aydemir, Esra Kızılay</i> .....	51-65
Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Öğretim Yeterlikleri Ve Uygulama Düzeyleri / Critical Thinking Tendencies, Teaching Competencies and Implementation Levels Of Turkish Language Teachers <i>Demet Duman, Mustafa Koç</i> .....	66-83
Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği ve Sosyal Medya Bağımlılığı: Yalnızlığın Aracı Rolü / Parental Emotional Availability and Social Media Addiction: The Mediating Role of Loneliness <i>İbrahim Dadandı, Fatih Aydın</i> .....	84-97
Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne Harf İnkılabı / The Alphabet Reform From The Ottoman Empire To The Republic Of Turkey <i>Şengül Büyükboyacı</i> .....	98-118

## Fen Bilimleri Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

### Motivation Scale for the Use of Technology in Science Courses: A Validity and Reliability Study

Sonay Şahin Aydemir<sup>1</sup>, Esra Kızılay<sup>2@</sup>

#### ARTICLE INFORMATION:

Received: 14/05/2024  
Accepted: 27/09/2024  
Published: 03/12/2024  
DOI: 10.33710/sduijes.1484001

#### AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Erciyes University  
ORCID: 0000-0002-2768-9624

2: Erciyes University  
ORCID: 0000-0001-8329-0186

#### @CORRESPONDING AUTHOR:

Esra Kızılay,  
Erciyes University,  
eguvan@erciyes.edu.tr

#### TO CITE THIS ARTICLE:

Sahin-Aydemir, S. & Kızılay, E. (2024).  
Motivation scale for the use of technology  
in science courses: A validity and  
reliability study. *SDU International  
Journal of Educational Studies*, 11(2),  
51-65

\*Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar  
danışmanlığında yürütülmüş olduğu yüksek  
lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Yapılan çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın araştırma grubunda Kayseri İli ve çeşitli ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler yer almaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrenciler 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf seviyelerinde öğrenim gören 600 öğrenciden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmada örneklem seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre yapılmıştır. Yapılan çalışma "ARCS Motivasyon Kuramı" temel alınarak öğrencilerin Fen Bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Alan yazın incelemesi sonucunda yazarlar tarafından 28 maddelik madde havuzu oluşturulup, dört uzmanın görüşüne sunulmuş ve çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler neticesinde taslak ölçek oluşturulmuştur. 600 ortaokul öğrencisine uygulanan taslak ölçek için analizler yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör analizi sonucunda KMO değeri 0.932 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyans değerinin ise %50.173 olarak açıklandığı tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 21 maddelik ölçek üzerinde güvenilirlik analizi yapılmış olup, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.906 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerin Fen Bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeyini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim teknolojisi, Motivasyon, ARCS motivasyon kuramı, Fen eğitimi

#### ABSTRACT

This study aims to develop a valid and reliable scale to measure the motivation levels of middle school students regarding the use of technology in science courses. The study was conducted using the survey method, one of the quantitative research methods. The research group consisted of students studying at middle schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Kayseri province and various districts. The research group comprised 600 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grade students. The sample selection for the study was made using the convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods. The scale was developed based on the "ARCS Motivation Theory" to determine students' motivation levels regarding the use of technology in science courses. Following a literature review, the authors created a pool of 28 items, which were then presented to four experts for feedback and subsequently revised. The adjustments led to the creation of a draft scale. The draft scale was administered to 600 middle school students, and analyses were conducted. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was calculated as 0.932, and the variance explained was 50.173%. A reliability analysis was conducted on the 21-item scale resulting from the factor analysis, with a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.906. In conclusion, a valid and reliable measurement tool has been developed to determine the motivation levels of middle school students regarding the use of technology in science courses.

**Keywords:** Educational technology, Motivation, ARCS motivation theory, Science education

#### JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication

languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## GİRİŞ

Eğitimde kullanılan teknolojiler, kâğıt ve kalemde hologram ve yapay zekaya kadar geniş bir yelpazede evrim geçirmiştir. Endüstri 4.0'ın eğitim teknolojilerinin gelişimini etkilemesi ile birlikte hologram, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, animasyon, simülasyon, QR kod ve yapay zekâ gibi üst düzey teknolojiler Eğitim 4.0 ile eğitime entegre edilmeye başlanmıştır (Awouda vd., 2024; Fernandes vd., 2019; Halili, 2019; Öztemel, 2018; WEF, 2018; WEF, 2020). Bu entegrasyon birçok avantajla birlikte bazı dezavantajları da beraberinde getirmiştir.

Eğitim teknolojilerinin dezavantajları arasında, teknik altyapı yetersizlikleri, teknolojinin karmaşıklığı, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması ve hizmet içi eğitim eksiklikleri bulunmaktadır (Al-Bataineh ve Brooks, 2003; Alpar vd., 2007). Bu durumlar, teknoloji entegrasyonunu zorlaştırmakta ve eğitim sürecinde aksaklıklara neden olabilmektedir. Avantajları arasında ise, öğrencilere konularla ilgili deneyim kazandırma, yaratıcılıklarını geliştirme, iletişim ve iş birliği becerilerini artırma gibi faktörler bulunmaktadır (Güllüpinar vd., 2013; Taşdemir, 2018). Teknolojinin daha fazla duyuşsal etkileşim sağlaması, bilginin içselleştirilmesini ve anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Gülcü, 2014). Öğretmenler açısından ise, iş yükünü azaltarak özel ilgi gerektiren öğrencilerine daha fazla vakit ayırmalarına olanak tanımakta ve mesleki yeterlik inancını geliştirmektedir (Arslan ve Şendurur, 2017). Ayrıca eğitime teknoloji entegrasyonu öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Demirbaş ve Yağbasan, 2004).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde duyuşsal faktörler arasında ilgi, tutum, inanç ve motivasyon yer almaktadır (Dede ve Yaman, 2008). Motivasyon, öğrenme sürecinin devamlılığı için gerekli bir güçtür (Demirbaş, 2010). Bu çerçevede eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğrencilerin motivasyonu, onların öğrenme sürecinin devamında gerekli bir güç olarak yorumlanmaktadır. Özellikle fen eğitimi, teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonu için en uygun derslerden birisi olduğu için (Yıldızay ve Çetin, 2019), fen eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik öğrencilerin motivasyonu ve bu motivasyonu ölçmek oldukça önemlidir. Alan yazın incelemelerinde her ne kadar fen eğitiminde motivasyon ile ilgili çok sayıda ölçek çalışması olsa da (Dede ve Yaman, 2008; Dindar ve Geban, 2015; Glynn, vd., 2011; Işın vd., 2020; Karadağ vd., 2019; Yılmaz ve Cavaş, 2007), öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini ölçen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Fen bilimlerinde teknoloji kullanımına yönelik öğrenci motivasyonunu ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesinin, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkı çerçevesinde araştırmanın amacı; Fen Bilimleri dersinde teknoloji kullanımına yönelik geçerli ve güvenilir motivasyon ölçeği geliştirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu “Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir midir?” olup alt problemler ise aşağıda belirtilmiştir.

- Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini ölçen ölçek geçerli midir?
- Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini ölçen ölçek güvenilir midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılarak yapılandırılmıştır. Tarama deseni araştırmaya katılan bireylerin tutum ve ilgilerinin ne ölçüde olduğunu belirlemek amacıyla örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2016). Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir motivasyon ölçeği geliştirilmesi hedeflendiği için tarama desenin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

### Çalışmanın Örnekleme

Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın örneklemini Kayseri İlinde yer alan MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören 600 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem hakkında bazı demografik bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemin özellikleri

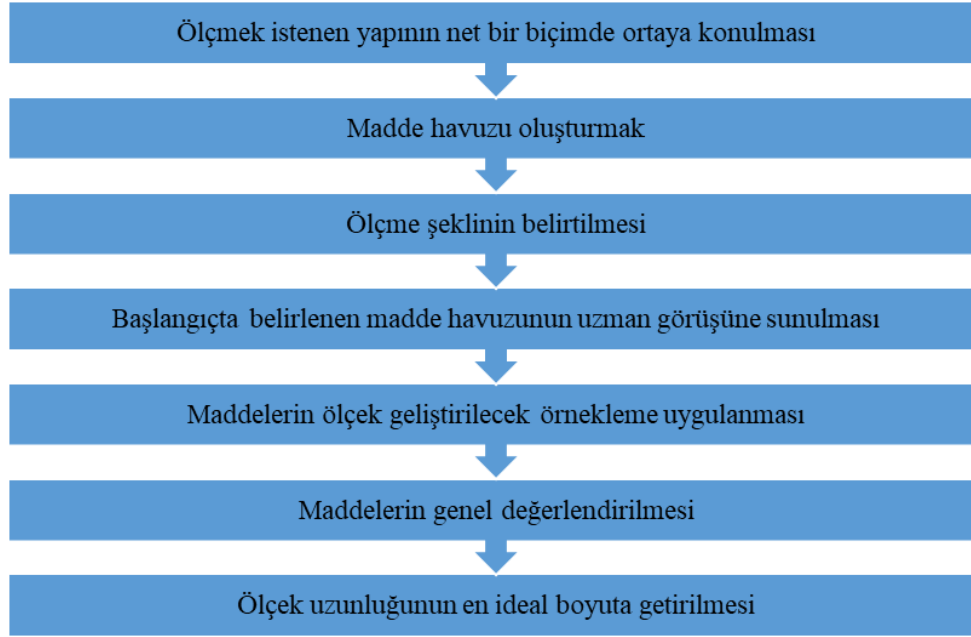
Cinsiyet	n(f)	%
Kız	310	51.67
Erkek	290	48.33
Okul İsmi	n(f)	%
O1	200	33.33
O2	200	33.33
O3	200	33.33
Sınıf	n(f)	%
5. sınıf	142	23.66
6. sınıf	85	14.17
7. sınıf	160	26.67
8. sınıf	213	35.50

Yapılan çalışmada örnekleme yöntemi belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde evrende yer alan her birey örnekleme bulunması için eşit imkana sahiptir (Kerlinger ve Lee, 1999). Örneklem sayısı belirlenirken ulaşılabilir evrenin %10 olmasına ve ölçekte yer alan madde sayısının en az 10 katı olma şartı göz önünde bulundurulmuştur (Pallant, 2020).

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından "Fen Bilimlerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Motivasyon Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken De Vellis (2014) tarafından açıklanan ölçek geliştirme ilkeleri doğrultusunda işlemler gerçekleştirilmiştir. De Vellis (2014) tarafından belirtilen ölçek geliştirme basamakları Şekil 1' de yer almaktadır.





Şekil 1. DeVellis Ölçek Geliştirme İlkeleri

Araştırmada “Fen Bilimlerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Motivasyon Ölçeği” oluşturulurken daha önce bu konuda geliştirilen ölçekler ve dayandırıldığı kuramlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda oluşturulan ölçeğin ARCS modeline dayandırılmasına karar verilmiştir (Keller, 2010).

ARCS modeli; Keller tarafından tanıtılmıştır. ARCS modeli, öğrenme motivasyonunu artırmak için geliştirilen bir yaklaşımdır. ARCS modeli 1984 yılında oluşturulmuş olup dikkat (attention), ilişki (relevance), güven (confidence) ve doyum (satisfaction) olmak üzere dört ana boyuttan oluşmaktadır. İngilizce isimlerinin ilk harflerinin birleşimiyle oluşturulmuş olan kısaltmadır. Dikkat, öğrencilerin merak ve ilgilerini uyandırarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik dikkatlerini yönlendirmeyi hedefler. İlişki, öğrencilerin öğrenme materyallerinin kişisel hedefleriyle ilişkili olduğunu ve bu materyallerin onların yaşamlarına değer kattığını hissetmelerini sağlar. Güven, öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceklerine dair inançlarını güçlendirir ve başarı beklentilerini dengeler. Son olarak doyum ise öğrenme deneyiminden elde edilen içsel ve dışsal tatminlerle öğrencilerin sürekli bir öğrenme isteği duymalarını hedefler. Bu dört bileşen, eğitimcilerin öğrenme materyallerini ve ortamını tasarlarken dikkate alması gereken önemli unsurlardır. Model, öğrencilerin dikkatini çekmekten, öğrenmenin kişisel önemini vurgulamaktan ve güven oluşturmaktan başlayarak, öğrenme sürecinden doyum elde etmelerine odaklanır. ARCS modeli, etkili öğrenme stratejileri geliştirmek ve öğrencilerin motivasyonunu sürdürülebilir bir şekilde artırmak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Keller, 2010). Bu sebeplerle araştırmada geliştirilen ölçek ARCS modeline dayandırılmıştır.

Araştırmada ilk olarak 28 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak adına “Fen Bilimlerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Motivasyon Ölçeği” ARCS Motivasyon kuramının dört alt boyutuna uygun şekilde maddeler yerleştirilmiştir. Uzmanlar tarafından gelen dönütler neticesinde düzenlemeler yapılarak ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliği sağlanırken yaygın olarak tercih edilen yöntemlerden birisi faktör analizidir. Bu yöntem ölçme aracının ölçmek istenilen niteliği ölçebilmesi hakkında bilgi vermektedir (Baykul, 2000). Araştırmada Açımlayıcı Faktör analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapı geçerliği sağlanmıştır.

Oluşturulmuş olan ölçme aracının güvenilir olup olmadığını anlamak için her bir madde için güvenilirlik analizi yapılması gerekmektedir. Seçer (2013) Cronbach Alpha'nın ölçeğin güvenilirliğini belirlemede kullanılabilirliği kullanışlı bir araç olduğunu ifade etmiştir. Bir maddenin güvenilir olduğunu güvenilirlik katsayısının en az 0.70 olması ile anlaşılabilir (Pallant, 2020).

### Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler toplanırken öncelikle Erciyes Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 381 başvuru numarası kullanılarak onay alınmıştır ve MEB den gerekli izinler alınmıştır. İzin alınan okullara gidilip okul müdürleriyle gerekli görüşmeler sağlanmıştır. Ölçek uygulama aşamasında araştırmayı yapan araştırmacı bütün sınıfları dolaşarak gerekli açıklamaları yapmıştır. Ortalama 30 dk süren ölçek uygulama aşaması neticesinde, veriler kontrol edilerek eksik ve hatalı olan ölçek kağıtları araştırmadan elenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler istatistik paket programı ile her bir öğrenci için ayrı ayrı madde puanlamaları yapılarak hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ARCS Motivasyon Kuramının alt boyutlarını içeren (Doyum, Dikkat, İlişki, Güven) ölçek kullanılmıştır. Ölçekte “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini barındıran beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Her bir seçenek için puan belirlenmiştir. Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) puan olarak belirlenmiştir. Faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

## BULGULAR

### Ölçeğin Normallik Testleri

Taslak ölçekte bulunan maddeler incelendiğinde (Tablo 2) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu, ortanca ve mod değerlerinin ise birbirlerine yakın olduğu; bu sebeple de ölçekte normallik sağlandığı sonucuna varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 2. Taslak Ölçek Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde	Ortalama	Ortanca	Mod	S.Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	Ranj
M1	3.25	3	4	1.145	1.311	-.336	-.638	4
M2	3.09	3	3	1.166	1.360	-.151	-.782	4
M3	2.76	3	3	1.200	1.439	.171	-.849	4
M4	3.44	4	4	1.145	1.312	-.464	-.519	4
M5	2.99	3	3	1.195	1.427	-.007	-.818	4
M6	3.03	3	3	1.169	1.366	-.124	-.804	4
M7	3.64	4	4	1.292	1.670	-.747	-.506	4
M8	3.67	4	4	1.271	1.617	-.784	-.429	4
M9	3.48	4	4	1.259	1.586	-.603	-.655	4

M10	3.36	5	5	1.376	1.894	-.381	-1.075	4
M11	3.26	4	4	1.257	1.579	-.293	-.909	4
M12	3.33	4	4	1.206	1.454	-.504	-.633	4
M13	3.36	4	4	1.333	1.777	-.391	-.965	4
M14	3.50	4	4	1.166	1.359	-.600	-.322	4
M15	3.52	4	4	1.110	1.232	-.635	-.072	4
M16	3.67	4	4	1.206	1.454	-.750	-.288	4
M17	3.21	3	3	1.132	1.281	-.239	-.555	4
M18	3.19	3	3	1.206	1.454	-.202	-.735	4
M19	3.19	3	3	1.208	1.458	-.284	-.774	4
M20	3.40	4	4	1.177	1.386	-.485	-.520	4
M21	3.25	3	3	1.162	1.351	-.237	-.562	4
M22	3.61	5	5	1.341	1.798	-.693	-.728	4
M23	3.45	4	4	1.309	1.714	-.507	-.883	4
M24	3.48	4	4	1.269	1.611	-.493	-.803	4
M25	3.50	4	4	1.243	1.546	-.557	-.615	4
M26	3.48	4	4	1.262	1.592	-.508	-.751	4
M27	3.19	3	3	1.247	1.554	-.269	-.859	4
M28	3.20	4	4	1.342	1.800	-.290	-1.072	4

### AFA Bulguları

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması adına dikkate alındığında, ölçme aracının geliştirilmesinde en çok kullanılan analiz yöntemidir (Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda, faktör analizi, taslak halinde hazırlanmış ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle olan ilişkisini ve maddelerin faktörlerinin belirlenmesinde tercih edilen bir yöntemdir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Yapılan araştırmada, istatistik programlarından destek alınmıştır. Programda, öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için birtakım koşulların yerine gelmesi gerekmektedir. Koşullardan birincisi, örneklem büyüklüğünün makul seviyede olması gerektiğidir. Yani, faktör analizinde 300 bireye; ya da toplam madde sayısının 5 katı sayıda kişiye ulaşılması önerilmektedir (Seçer, 2013). Araştırmada, örneklem sayısı 600 olarak seçilmiş olup, bu sayı 300'ün üzerinde ve ayrıca toplam madde sayısı olan 28'in de 5 katı büyüklüğündedir. Açımlayıcı Faktör analizinde dikkate alınması gereken ikinci bir koşul olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri sayılabilir. Bu değer, örneklem büyüklüğünün geçerliliğine dair bilgi vermektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterli kabul edilebilmesi için KMO değerinin 0.7'ye eşit veya büyük olması zorunludur. Diğer bir koşul olarak ise Barlett's testi sayılabilir. Bu test sonucunda çıkan değer de anlamlı olması gerekmektedir. Bu test, verilerin normal bir dağılım sonucu oluşup oluşmadığının tespiti amacıyla kullanılmaktadır (Can, 2014; Seçer, 2013). Ölçeğin, araştırmadaki KMO değeri 0.932 olarak bulunmuş; Barlett's testi sonucunun ise anlamlı ( $p < .05$ ) çıktığı tespit edilmiştir. Buna göre, faktör analizine uygun olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan KMO ve Barlett's testlerinden alınan sonuçlara göre, ölçek maddelerinin makul seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bundan sonraki süreçte faktör analizine geçilmiştir.

Tablo 3. Birinci Faktör Analizi KMO Değeri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçüsü	.932
Ki Kare	4649.842
Bartlett's Küresellik Testinin Serbestlik Derecesi	210
Anlamlılık	.000

Faktör analizlerinde kullanılan faktör yük değerleri her bir madde için ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Faktör yük değerleri; maddenin, faktör tarafından ölçülen kavramsal yapıyla olan ilişkisini gösterir. Faktör yük değerinin 0.30'un üstünde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Yapılan çalışmada faktör yük değeri için 0.30 sınır değeri temel alınmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde; KMO değeri ve  $p < .05$  değerleri dikkate alınarak, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu tespit edilerek; açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak toplam varyans tablosunda öz değerin 1'den büyük 5 faktör olduğu görülmüştür. Maddelerin binişik olup olmadığının tespiti için; döndürülmüş bileşen matrisi tablosuna bakılmış, burada 12., 23. ve 10. maddenin binişik olduğu görülerek faktör analizi tekrarlanmıştır.

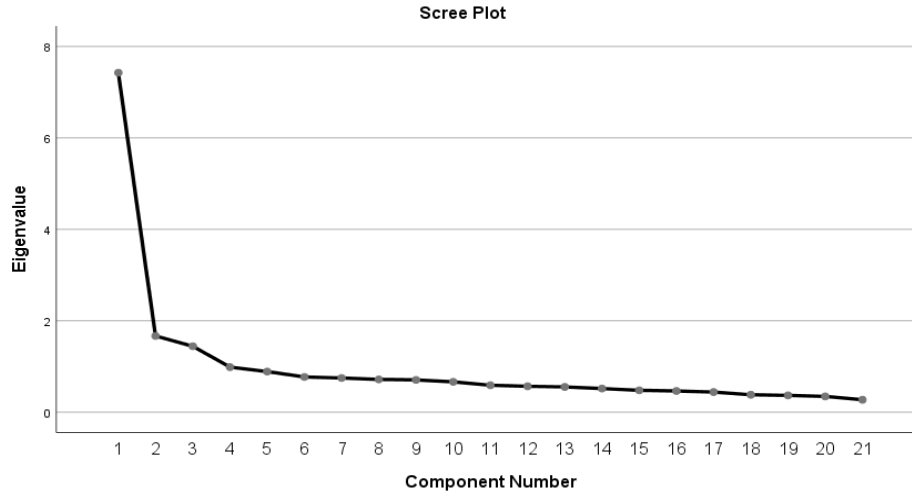
Faktör analizi için ilk olarak, KMO ve  $p < .05$  değerlerine bakılarak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiş ve buna göre faktör analizi yapılmıştır. Toplam varyans tablosu incelenmiş ve özdeğeri 1'den büyük 5 faktör olduğu tespit edilmiştir. Döndürülmüş bileşen matrisi tablosu incelendiğinde ise 14. ve 16. maddelerin binişik olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler çıkarılmıştır. Faktör analizi tekrarlanmıştır. Faktör analizine bakılırken ilk olarak örneklem büyüklüğü için KMO ve  $p < .05$  değerleri incelenmiş olup örneklemin büyüklüğünün yeterli olduğu sonucundan sonra faktör analizi yapılmıştır. Toplam varyans tablosunda özdeğeri 1'den büyük 4 faktör olduğu belirlenmiştir. Döndürülmüş bileşen matrisi tablosunda binişik madde olmadığı tespit edilmiştir. Fakat 27. ve 28. maddelerin ayrı bir faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bir faktörün oluşabilmesi için en az 3 maddeyi içermesi gerektiğinden hareketle 27. ve 28. maddeler çıkarılmıştır.

Faktör analizi tekrarlanmıştır. Faktör analizi için KMO değeri 0.932 ve  $p < .05$  olduğunun görülmesi neticesinde, faktör analizi yapılabilmesi için değerlerin makul seviyede olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra faktör analizine geçilmiştir. Toplam varyans tablosunda özdeğeri 1'den büyük 3 faktör olduğu ve toplam varyansın % 50.173'ünü açıkladığı görülmüştür. Çıkarılan maddeler ile birlikte, 21 maddelik ölçek halini alan veri toplama aracımız oluşmuştur. Bu maddelere tekrar faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda oluşan toplam varyans tablosu Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Toplam Varyans Tablosu

Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Yüzde
1	7.425	35.359	35.359
2	1.668	7.941	43.300
3	1.443	6.873	50.173
4	.986	4.697	54.870
5	.889	4.234	59.104
6	.771	3.674	62.778
7	.748	3.563	66.341
8	.717	3.415	69.756
9	.707	3.367	73.123
10	.665	3.166	76.289
11	.590	2.808	79.097
12	.567	2.700	81.797
13	.553	2.634	84.431
14	.517	2.464	86.895
15	.479	2.282	89.177
16	.464	2.211	91.388
17	.441	2.100	93.488
18	.382	1.818	95.306
19	.368	1.752	97.058
20	.345	1.644	98.702
21	.272	1.298	100.000

Toplam varyans tablosu incelendiğinde; öz değeri 1'den büyük 3 faktör olduğu ve toplam varyansın %50.173 ünü açıkladığı tespitine varılmıştır. Seçer (2013)'e göre faktör analizinde bir faktörün alt boyut olarak adlandırabilmesi için, her bir faktör için öz değeri en az 1 olma şartı gerekmektedir. Sadece toplam varyans tablosuna bakarak o ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için yeterli bir ölçüt değildir (Seçer, 2013). Bu sebeple “Scree Plot” grafiğine bakılmıştır. Ölçek için “Scree Plot” grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Ölçek için “Scree Plot” grafiği

Fen Bilimleri dersinde Teknoloji kullanımına yönelik motivasyon ölçeğine ait “Scree Plot” grafiği incelendiğinde, üç faktörden sonra faktörlerin varyansa katkılarının birbirine yakın olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca, üçüncü faktörden sonra eğimin düzeldiği gözlenmiştir. Bu veriler ışığında, faktör sayısının 3 olduğu sonucuna varılmıştır. (Çokluk vd., 2010). Ölçekteki maddelerin hangi faktörler altında toplandığının tespiti için döndürülmüş bileşen matrisi tablosu incelenmelidir (Seçer, 2013). Ölçekte yer alan maddelerin belirlenen üç faktöre nasıl dağıldığı aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
M8	.754		
M25	.742		
M22	.737		
M24	.713		
M7	.676		
M26	.646		
M9	.592		
M13	.531		
M11	.517		
M19		.752	
M18		.739	
M17		.705	
M20		.588	
M21		.537	
M15		.489	

M2	.659
M1	.656
M3	.635
M5	.628
M6	.565
M4	.511

Ölçeğin 3 faktörden oluştuğu tablo incelemesinden anlaşılmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde bunların 0.30'dan büyük gözlenmektedir. Tüm bu sonuçlar ışığında; ölçek 21 maddelidir ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan faktörler ile bu faktörlerdeki maddeler aşağıda belirtilmiştir.

- Faktör1: Doyum ve Dikkat alt boyutu, madde 7, 8, 9, 11, 13, 22, 24, 25, 26
- Faktör2: Güven alt boyutu, madde 15, 17, 18, 19, 20, 21
- Faktör3: İlişki alt boyutu, madde 1, 2, 3, 4, 5, 6

### DFA Bulguları

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA); ölçek geliştirme çalışmalarında, belirlenmiş yapının doğruluğunun incelenmesi için kullanılmaktadır (Karagöz, 2016). Yapılan çalışmada, açıklayıcı faktör analizi ile ortaya konulmuş olan ölçek yapısının doğruluğunun incelenmesi amacıyla, son şeklini almış olan ölçek üzerinde doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelenirken; uyum indeksi ve faktör yükleri regresyon katsayıları üzerinde inceleme yapılmıştır.

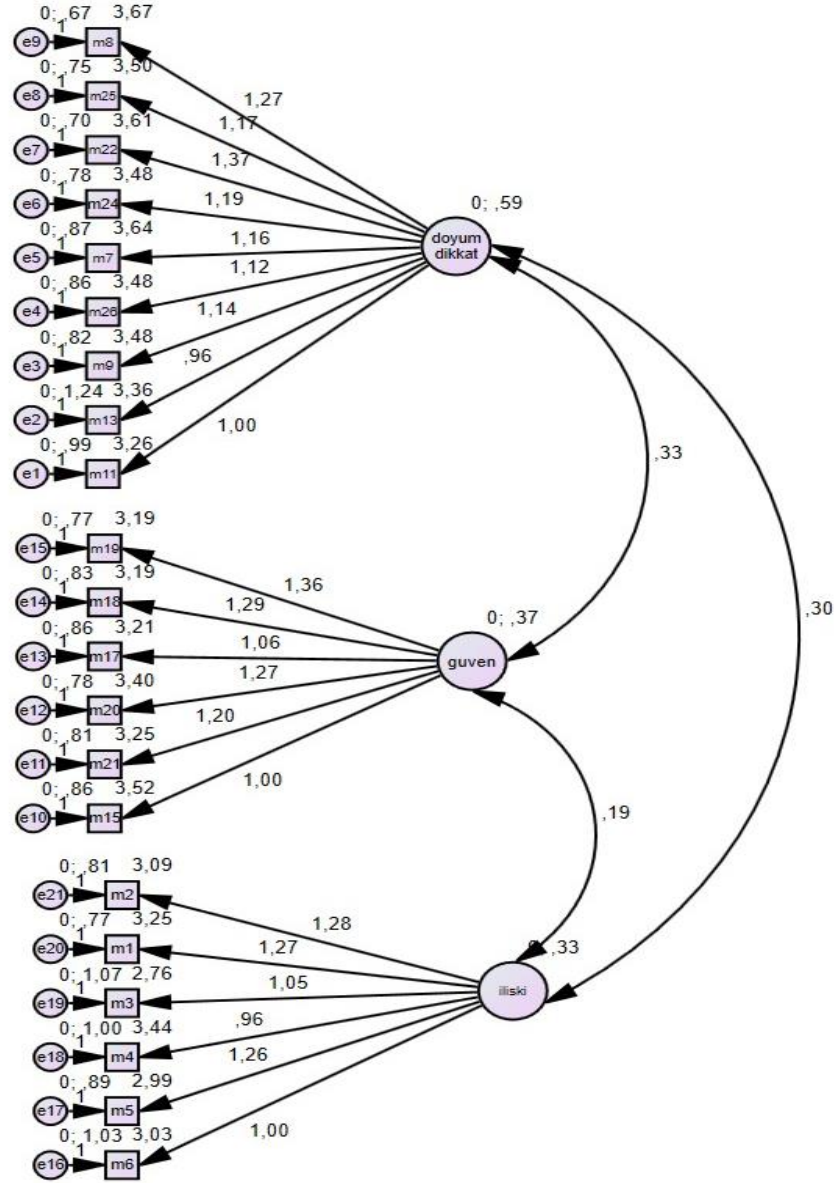
Doğrulamalı faktör analizinin incelenmesinde çok sayıda uyum indeksinden bahsedilir. Analizlerin incelenmesi sırasında nelerin değerlendirileceği konusunda kesin bir yargı yoktur. Çoğunlukla, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) gibi değerler üzerinde inceleme yapılır (Karagöz, 2016).

Yapılan çalışmada CFI değeri 0.946 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2016)' a göre CFI değerinin 0.90'dan büyük olması, bu değer kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada, RMSEA değerinin 0.57 olduğu görülmüştür. Bu değer 0.1'den küçük bir değer olması kabul edilebilir bir ölçüttür (Özdamar, 2016). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, uyum indeksleri bakımından, açıklayıcı faktör analizlerine göre ortaya çıkan ölçek yapısının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizine göre oluşan standardize regresyon değerleri (faktör yükleri) Şekil 3'te verilmiştir. Karagöz (2016)'e göre faktör yük değerleri, tespit edilen değişkenin alt boyutlarını açıklamaktadır. Doyum ve Dikkat alt boyutu için faktör yük aralığı 0.96-1.37 arasında değişebildiği tespit edilmiştir. Güven alt boyutu için faktör yük aralığı 1.00-1.36 arasında değişebildiği tespit edilmiştir. İlişki alt boyutu için faktör yük aralığı 0.96-1.28 arasında değişebildiği tespit edilmiştir.

Karagöz (2016)'e göre  $p < .05$  olması durumunda, maddelerin faktörlere anlamlı yüklendiği anlamına gelmektedir. Bu kritere göre, yapılan çalışmanın maddelere yükleniminin anlamlı olduğu söylenebilir. Alt boyutlar arasında ise kovaryans, korelasyon ve varyans değerleri önem arz etmekte olup, bu değerlerin  $p < .05$  olması istatistiksel açıdan önemlidir (Karagöz, 2016).

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; doyum dikkat ve güven alt boyutları arasında 0.33 yüklü, güven ve ilişki alt boyutları arasında 0.19, doyum dikkat ve ilişki alt boyutları arasında 0.30 yüklü bir ilişki ortaya çıktığı anlaşılmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Fen Bilimlerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Motivasyon Ölçeği'ne ait path diyagramı

### Güvenirlilik Analizi Bulguları

Ölçeklerin güvenirlüğünün tespitinde kullanılan Cronbach Alpha öncelikli olarak tercih edilen bir yöntemdir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu yöntemde asıl amaç, ölçeğin maddelerinin birbirleri ile olan ilişkisinin tespit edilmesi ve ilişkilerin uyum derecesinin gösterilmesidir. Hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı 0.7'den büyük olmalıdır (Seçer, 2013).

Güvenirlilik analizi sonucunda ortaya çıkan, tüm ölçeğe ait Cronbach Alpha katsayısı ve alt boyutlarına ait veriler Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Dikkat ve Doyum	9	0.890
Güven	6	0.794
İlişki	6	0.733
Tüm Ölçek	21	0.906

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin tamamının ve boyutlarının yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Buraya kadar açıklanmış olan faktör analizleri, madde analizleri ve güvenilirlik analizlerine göre, geçerli ve güvenilir 21 maddeli ve üç faktörlü Fen Bilimlerinde Teknoloji Kullanımına yönelik motivasyon ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan Fen Bilimlerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin örnek maddeleri aşağıda sunulmuştur.

- ❖ Doyum ve Dikkat:
  - Fen bilimleri dersinde farklı teknolojiler kullanmak beni mutlu eder.
  - Fen bilimleri dersine teknolojik araçları dahil etmek ilgimi çeker.
- ❖ Güven:
  - Fen bilimleri dersinde teknoloji içeren konuları anlayabilirim.
  - Fen bilimleri dersinde çeşitli teknolojileri kullanarak ürün tasarlayabilirim.
- ❖ İlişki:
  - Fen bilimleri konularıyla teknoloji arasında ilişki vardır.
  - Fen bilimleri dersinde kullanılan teknolojik uygulamalar fen bilimlerindeki başarımla ilişkilidir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilen bu araştırma, De Vellis'in (2014) ölçek geliştirme prensipleri doğrultusunda titizlikle yürütülmüştür. Uzman kontrolleri ve faktör analizleriyle desteklenen bu çalışma, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini doğrulamıştır. Sonuçlar, ölçeğin üç ana faktörden oluştuğunu göstermiştir: Doyum ve dikkat, güven ve ilişki. Bu bulgular, ölçeğin Fen Bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyonu etkili bir şekilde ölçebilecek güçlü bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Alan yazında eğitimde teknoloji kullanımına yönelik motivasyonu ölçecek güvenilir bir ölçek oldukça önemlidir. Çünkü alan yazında teknoloji kullanımının motivasyona etkisi ve motivasyonu ölçme konusunda farklı araştırma bulguları yer almaktadır. Bu araştırma bulgularındaki farklılığın muhtemelen nedeninin ölçme araçları arasındaki farklılıklardan ve güvenilir sonuçlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Karadağ ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bir çalışmada fen bilimleri eğitiminde teknoloji kullanımının motivasyonu artırma potansiyeline dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Sanalan'ın (2015) öğrenciler üzerinde yaptığı çalışma, mobil teknolojinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonu artırabileceğini desteklemektedir. Ancak, Kahyaoglu ve Elçiçek'in (2016) bulguları, bu sonucun kesin olmadığını ve teknolojinin motivasyon üzerinde karmaşık etkileri olduğunu göstermektedir. Raes ve Schellens'in (2012) araştırması da web tabanlı işbirlikçi öğrenme projelerinin öğrenci motivasyonunu artırmadığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar, teknolojinin motivasyon üzerindeki etkilerinin belirsizliğini vurgulamaktadır. Tüm bu bulgular, teknolojinin fen bilimleri eğitiminde motivasyonu artırma potansiyeline sahip olduğunu ancak bu etkinin karmaşık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için teknoloji kullanımının dikkatlice planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu noktada araştırmada geliştirilen ölçeğin de alan yazına katkı sağlayacağı görülmektedir. Bununla



birlikte, teknolojinin etkili kullanımıyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar, fen bilimleri alanında öğrenci motivasyonunu artırmanın yollarını aydınlayabilecektir.

## Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri derslerinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için ölçek geliştirilmiştir. Benzer bir ölçek farklı örneklem için de geliştirilebilir. Araştırmada geliştirilen ölçeğin yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörlere göre nasıl değiştiği incelenerek öğrencilerin motivasyonlarını anlamak için daha kapsamlı bir bakış sağlayabilir. Geliştirilen ölçek kullanarak, ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri derslerindeki teknoloji kullanımına yönelik motivasyonlarının zaman içinde nasıl değişim gösterdiğini inceleyen boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKLAR

- Al-Bataineh, A., & Brooks, L. (2003). Challenges, advantages, and disadvantages of instructional technology in the community college classroom. *Community College Journal of Research & Practice*, 27(6), 473-484. <https://doi.org/10.1080/10668920390190600473>
- Alpar, D. Batdal, G. ve Avcı, Y (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31.
- Arslan, S. ve Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.
- Awouda, A., Traini, E., Asranov, M., & Chiabert, P. (2024). Bloom's IoT Taxonomy towards an effective Industry 4.0 education: Case study on Open-source IoT laboratory. *Education and Information Technologies*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12468-7>
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Vellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. (T. Totan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2004). Fen bilgisi öğretiminde, duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesinin işlevi ve öğretim süreci içinde, öğretmen uygulamalarının analizi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 177-193.
- Demirbaş, N. (2010). Yaşamda Anlam ve Yılmazlık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Dindar, A. Ç., & Geban, Ö. (2015). Fen bilimleri motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye ve kimya'ya uyarlanması: Geçerlilik çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 15-34.
- Fernandes, G. W.-R., Rodrigues, A. M., & Ferreira, C. A.-R. (2019). *Using ICT in InquiryBased Science Education*. Springer International Publishing.
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasoobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of research in science teaching*, 48(10), 1159-1176.
- Gülcü, İ. (2014, Şubat 04-07). *Etkileşimli tahta kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri*. Akademik Bilişim Konferansı, Mersin.
- Güllüpnar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö.Ö., Kurt, A.A. & Gültekin M. (2013). Milli Eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- Halili, S, H. (2019). Technological advancements in education 4.0. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(1),63-69.

- Işın, O., Akcay, H., & Kapıcı, H. (2020). Fen öğrenme motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31).
- Kahyaoğlu, M., & Elçiçek, M. (2016). Eğitsel bilgisayar oyunlar ile desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrencilerin motivasyon ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Karadağ, M., Zalluhoğlu, A. E., Günel, G. G., Dayıoğlu, O., & Kışla, T. (2019). Derslerde teknoloji kullanımına yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 146-157.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. (1999). *Foundations Of Behavioral Research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme/ yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Pallant, J. (2020). SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). *Anı Yayıncılık*.
- Raes, A., & Schellens, T. (2012). The impact of web-based inquiry in secondary science education on students' motivation for science learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1332-1339.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6 b.). Boston: Pearson.
- Taşdemir, S. (2018). FATİH projesi ile eğitimde teknoloji entegrasyonu sağlanan okullarda teknoloji liderinin belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 01-14.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldızay, Y. & Çetin, G. (2019). Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: İçerik analizi. *International Journal of Computers in Education*, 1(2), 21-33.
- Yılmaz, H., & Çavaş Huyugüzel, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 6 (3), 430-440, 2007.
- Yılmaz, Ö., & Sanalan, V. (2015). Fen öğretiminde katılımlı ve motive edici sınıf ortamı: mobil teknoloji kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(2), 37-50.
- World Economic Forum (2018). The Future of Jobs Report 2018. Accessed from: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)
- World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report 2020. Accessed from: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

## EXTENDED ABSTRACT

### Motivation Scale for the Use of Technology in Science Courses: A Validity and Reliability Study

**Introduction:** Technologies used in education have evolved from paper and pen to a wide range, including holograms and artificial intelligence. With Industry 4.0, technologies such as holograms, virtual reality, augmented reality, animation, simulation, QR codes, and artificial intelligence have been integrated into Education 4.0 (Awouda et al., 2024; Fernandes et al., 2019; Halili, 2019; Öztemel, 2018; WEF, 2018; WEF, 2020). While this integration brings about disadvantages such as technical infrastructure deficiencies and teachers' knowledge gaps (Al-Bataineh & Brooks, 2003; Alpar et al., 2007), it also provides advantages such as offering students experiential learning, enhancing creativity and improving collaboration skills (Güllüoğınar et al., 2013; Taşdemir, 2018). Technology facilitates the internalization of knowledge and meaningful learning (Güllü, 2014) and reduces teachers' workload, allowing them to spend more time with students (Arslan & Şendurur, 2017). Student motivation towards using technology in science education is essential, and developing a valid scale to measure this motivation will contribute to the literature (Yıldızay & Çetin, 2019; Dede & Yaman, 2008). In this context, the research aims to develop a valid and reliable motivation scale for using technology in science education.

**Method:** The research model aimed to determine middle school students' motivation toward technology. The survey method was used in science classes in Kayseri province, where 600 middle school students from schools under the National Education System were sampled. The "Motivation Scale for Technology Use in Science" was the data collection tool, developed based on the ARCS Motivation Theory, and underwent expert review as well as reliability and validity analyses. Ethical permissions were obtained, and the scale was administered, followed by statistical analyses of the collected data. In conclusion, the study utilized the sub-dimensions of the ARCS Motivation Theory to assess motivation towards technology use in science classes, with reliability analyses conducted for validation.

**Results:** The meticulous process of ensuring construct validity in scale development studies, often achieved through Exploratory Factor Analysis (EFA), was rigorously followed in this research. This method, preferred to determine the relationships between items and factors within the scale (Tavşancıl, 2010; Sönmez & Alacapınar, 2016), was employed while examining the 'Motivation Scale for the Use of Technology in Science Classes by Middle School Students.' The results, a testament to the thoroughness of the process, indicated that the scale consisted of 21 items and 3 factors. Confirmatory Factor Analysis (CFA), on the other hand, is utilized to examine the accuracy of the scale's structure (Karagöz, 2016). Fit indices and factor loadings are assessed in this analysis. The study found that the CFI value was within acceptable limits, and the RMSEA value was at the desired level (Özdamar, 2016). Furthermore, examining the factor loadings facilitated the explanation of sub-dimensions (Karagöz, 2016). The reliability of the scale was evaluated using Cronbach's Alpha coefficient (Sönmez & Alacapınar, 2016). The analysis revealed that both the scale and its sub-dimensions exhibited high reliability. These findings validate the motivation scale for the use of technology in science classes and have practical implications. They provide researchers with a powerful tool to measure and evaluate students' motivation, thereby enhancing the effectiveness of technology use in science classes.

**Conclusion:** This research, aimed at determining middle school students' motivation for using technology in science classes, developed a scale following De Vellis's (2014) principles of scale development. Conducted with meticulous care, including expert reviews and factor analyses, this study confirmed the validity and reliability of the scale. Results indicated that the scale comprised three main factors: satisfaction and attention, confidence, and relationship. These findings underscored the scale's effectiveness as a robust tool for measuring motivation for technology use in science classes. In educational literature, having a reliable scale to measure motivation for technology use is crucial because various research findings exist on the impact of technology use on motivation and methods of measuring motivation. The differences in research findings are likely attributed to variations in scale instruments and reliable outcomes. A study by Karadağ et al. (2019) highlights the potential of technology use in science education to enhance motivation. Similarly, research by Yılmaz and Sanalan (2015) with students suggests that mobile technology could enhance motivation for learning science. However, findings by Kahyaogđlu and Elçiçek (2016) indicate that this result is not definitive and that technology has complex effects on motivation. Raes and Schellens' (2012) study also suggests that web-based collaborative learning projects do not necessarily increase student motivation. These findings underscore

the uncertainty surrounding the effects of technology on motivation. Altogether, these findings suggest that while technology has the potential to enhance motivation in science education, its effect is complex. Careful planning and implementation of technology use are necessary to enhance motivation for both students and teachers.

Additionally, the scale developed in this research is expected to contribute to the literature. Nevertheless, further research on effective technology use is needed. Such studies can shed light on increasing student motivation in science education. In this study, a scale was developed to determine middle school students' motivation levels for using technology in science classes. A similar scale could be developed for different samples. Investigating how the developed scale varies according to demographic factors such as age and gender could provide a more comprehensive understanding of students' motivations. The developed scale could also be used to conduct longitudinal studies examining how middle school students' motivation for using technology in science classes changes over time.

**Keywords:** *Educational technology, Motivation, ARCS motivation theory, Science education*

## Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Öğretim Yeterlikleri Ve Uygulama Düzeyleri

### Critical Thinking Tendencies, Teaching Competencies and Implementation Levels Of Turkish Language Teachers

Demet Duman<sup>1</sup>, Mustafa Koç<sup>2@</sup>

#### ARTICLE INFORMATION:

Received: 29/03/2024  
Accepted: 29/09/2024  
Published: 03/12/2024  
DOI: 10.33710/sduijes.1461361

#### AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Suleyman Demirel University  
ORCID: 0009-0009-3995-389X

2: Suleyman Demirel University  
ORCID: 0000-0002-3276-7172

#### @CORRESPONDING AUTHOR:

Mustafa Koc,  
Suleyman Demirel University,  
mustafakoc@sdu.edu.tr

#### TO CITE THIS ARTICLE:

Duman, D. & Koc, M. (2024). Critical thinking tendencies, teaching competencies and implementation levels of Turkish language teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(2), 66-83

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve bu yönde öğretim uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel model (ilişkisel tarama modeli) ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin çeşitli yerlerindeki kamuya bağlı ve özel okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 112 öğretmen oluşturmuştur. Veriler kişisel bilgi formu ve alanyazından elde edilmiş ölçeklerden oluşturulmuş anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve uygulama düzeylerinin yüksek olduğu ve birbirleriyle pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca eleştirel düşünme öğretimi yeterlik düzeyinde ve eleştirel düşünme uygulama ölçeği puanlarında kıdem ve eleştirel düşünme hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmazken eleştirel düşünme öğretim yeterlik düzeyinde ve uygulama düzeyi ölçeğinin öğretim ortamı boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Eleştirel düşünme, Eğilim, Öğretim yeterliği, Uygulama düzeyi, Türkçe öğretmenleri*

#### ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the relationship between secondary school Turkish language teachers' critical thinking tendencies, critical thinking teaching competencies and critical thinking implementation levels in their teaching. The study was designed with the correlational research model within the context of quantitative research approaches. Participants included 112 Turkish language teachers working in public and private secondary schools in various parts of Türkiye during the Fall semester of 2023-2024 academic year. Data were collected through a questionnaire form made up of a personal information form and related scales obtained from the literature. As a result, it was found that the participants' critical thinking tendencies, teaching competencies and implementation levels were high and positively correlated with each other at medium and high levels. No significant difference was found in critical thinking tendencies across gender, seniority and education received about critical thinking. Moreover, while there was no significant difference in critical thinking teaching competencies and implementation levels across seniority and received about critical thinking, significant differences were found in favor of female teachers in critical thinking teaching competencies and teaching environment dimension of the implementation levels.

**Keywords:** *Critical thinking, Tendency, Teaching competency, Implementation level, Turkish language teachers*

#### JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

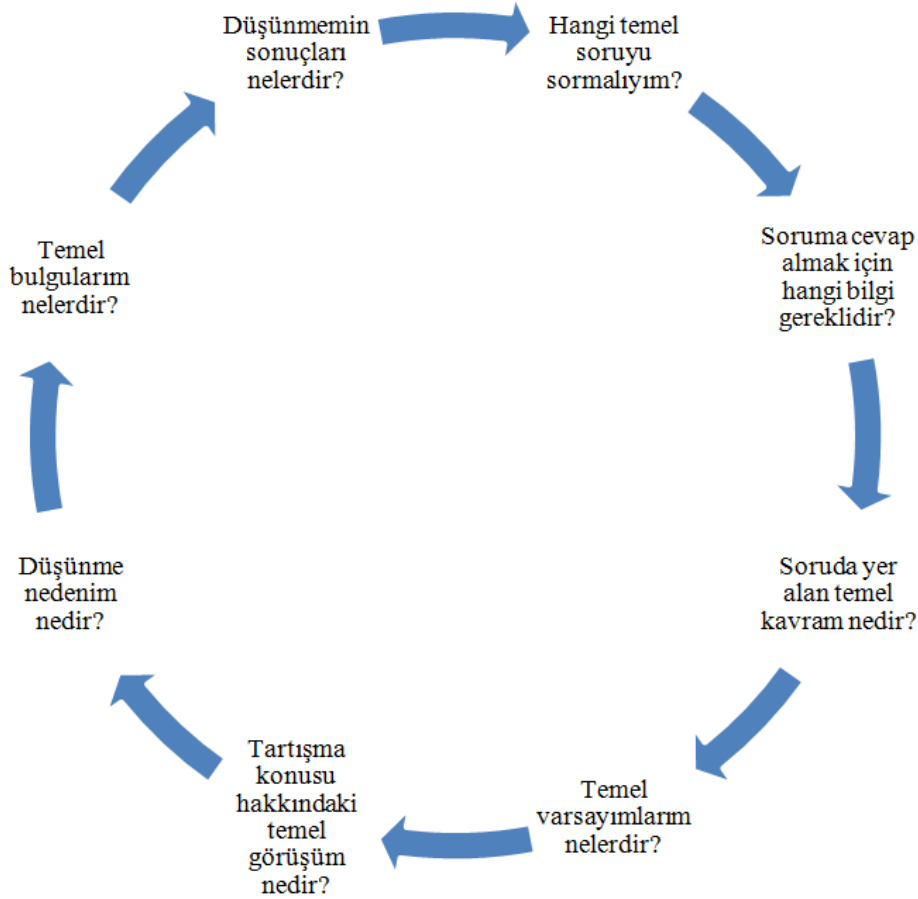
## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönemde gerçekleşen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler gelecek dönemlerde toplumların ihtiyaç ve beklentilerinin değişeceğinin göstergesidir. Birinci Sanayi Devrimi diye adlandırdığımız dönemde su, rüzgâr ve buhar gücü ile çalışan makineler kullanılırken içten yanmalı ve elektrikli motorların geliştirildiği dönem İkinci Sanayi Devrimi olarak adlandırılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği döneme Üçüncü Sanayi Devrimi denilmektedir. Endüstri 4.0 olarak da adlandırılan Dördüncü Sanayi Devrimi ise otonom sistemlerin (işlemleri teknolojilerin yapması ve kontrol etmesi) gelişme gösterdiği dönem olarak bilinmektedir. Şimdilerse ise insansız teknoloji veya robotik çağ olarak anılan yapay zekâ ve makine öğrenmesinde ileri düzeyde gelişmeler yaşanan “Toplum 5.0” veya “Akıllı Toplum” kavramı ile karşı karşıyayız (Ergün, 2019). İnsanlığın bilim ve teknolojide ilerlemesi bilgi sahibi bireylerden çok bilgiye ulaşan ve ulaştığı bu bilginin doğruluğunu sorgulayan, araştıran ve geleceğe dair yordama yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Hızlı ve sürekli bir değişim içinde olan dünyayla baş edebilmek için geçtiğimiz yüzyıldan farklı becerilere sahip insan yetiştirmek gerekmektedir. Bu, hem içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlamak hem de gelecek çağlarda gelişimin devam etmesi için bireylerin yaratıcı ve üretken olmaları gerekmektedir. Bu değişikliklere ayak uyduracak ve katkı sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi gereklilik haline gelmiştir. Değişen ve küreselleşen dünyada bilgiyi olduğu gibi aktaran klasik öğretim stratejileri yerine esnek düşünme, eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, karar verme gibi becerileri kazandıracak eğitim ortamlarının hazırlanması ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda ülkeler, toplumu tüm yönleriyle geliştirebilmek için 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, iş birliği ve problem çözme gibi öğrenme ve inovasyon becerilerine eğitim programlarında yer ayırmışlardır (Partnership for 21st Century Skills, 2015). Kısacası 21. yüzyılda eğitimin amacı bilgi alışverişinden öte düşünmeyi bilen bireyler yetiştirmek olmuştur.

## Düşünme

Alanyazın tarandığında “düşünme” kavramı ile ilgili çok sayıda tanım olduğu görülmüştür. Türk Dil Kurumu (TDK) güncel sözlüğünde düşünme kavramı: “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız, kendine özgü durumu”, “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2023). Yılmaz Virvan’a (2021) göre düşünme, “davranışlarımıza yön veren zihinsel bir faaliyet” (s. 254) olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu’na (2002) göre düşünme “içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç” olarak tanımlanmıştır (s. 277). Kısaca düşünme eylemini, problem durumunda başlayan ve problemi çözmek için araştırma yapma, sorgulama ve yansıtma gibi becerileri içeren, olaylar ve kavramlar arasındaki bağlantıları kavrama ve aradaki ilgilerden yararlanan zihinsel sürece dayanan eylem olarak tanımlayabiliriz.

20. yüzyıla kadar düşünme tek boyutuyla ele alınmış ve mantık bilgisinden referans alınarak tanımlanmıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde ise, davranışçı ve bilişsel kuramcılar düşünmeyi farklı boyutları ile ele almışlardır. Davranış kuramcılar düşünmenin, öğrenmenin sonucunda elde edilen bir ürün olduğunu iddia ederken, bilişsel kuramcılar ise içsel bir süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir (Kaya, 1997’den akt. Kürüm, 2002). Yukarıda da bahsedildiği gibi düşünme eylemi içsel bir süreç barındırır ve bu süreçte izlediği bir yöntem vardır. İzlediği bu yöntem Şekil 1’de verilmiştir. Değişen koşullarla başa çıkmak ve sürdürülebilir nitelikli yaşam için düşünme kavramının beceri haline getirilmesi gerekmektedir. Bu noktada bireye “nasıl” düşünmesi gerektiğinin öğretilmesiyle mümkündür. Bu da 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan ve üst düzey düşünme becerisi olan “eleştirel düşünme” kavramını karşımıza çıkarmaktadır.



Şekil 1. Düşünce Süreci Temel Soruları (Paul ve Elder'den, 2001 akt. Yılmaz Virlan, 2021)

### Eleştirel Düşünme

Sorgulamayı temel alan Sokrates'e kadar dayandığı bilinen eleştirel düşünme kavramını ilk kez kullanan Robert Ennis bu beceriyi, karşılaşılan problemleri tanımlayabilme, analiz edebilme, nesnel bir şekilde değerlendirme yeteneği olan ve bu becerileri kullanmaya istekli ve meyilli olma durumu olarak belirtmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme, “temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimidir” (Demirel, 1999, s. 214). Beyer (akt. Kürüm, 2002) ise, “bir bilgi parçası, bir iddia ya da sav veya veri kaynakları gibi bir şeyin aslı, değeri ya da doğruluğu hakkında yargıya varma” (s. 27) şeklinde ifade etmiştir. Eleştirel düşünme denildiğinde ilk akla gelen, önemli isimlerden biri olan Richard Paul (akt. Kürüm, 2002) eleştirel düşünme becerisini, “gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma” olarak tanımlarken (s. 49); Norris ise, öğrencilerin eski bilgilerini kullanmaları ve kendi fikir süzgeçlerinden geçirerek değerlendirmesi ve gerekiyorsa değiştirmesi şeklinde tanımlamıştır (akt. Kürüm 2002). Cüceloğlu (2002) ise eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç” (s. 291) olarak tarif etmektedir.

Eleştirel düşünme ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında çok sayıda tanımın olduğu tespit edilmiştir. Bu tanımlarda eleştirel düşünmenin farklı boyutlar ve sınıflamalarla ele alındığı görülmüştür. Potts, eleştirel düşünmeye sahip bireylerde bulunan beceriler üzerine eğilmiş ve bu becerileri; (1) olgu ve

kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, (2) doğru çözüm yöntemlerine odaklanarak problemleri çözerken kullanacağı bilginin doğruluğunu sorgulayabilme ve (3) problemi çözerken tek bir yöne odaklanmadan farklı bakış açılarıyla farklı çözümler sunabilme ve bu çözüm yollarını değerlendirebilme gibi üç boyutta sıralamıştır (Potts, 1994'ten akt. Kürüm, 2002). Cüceloğlu (2002) eleştirel düşünme becerisini tüm boyutlarıyla incelemiş ve eleştirel düşünmenin; aktif bir süreç olduğunu, bağımsız olmayı gerektirdiğini, orijinal ve farklı fikirlere karşı ön yargı içermediğini, bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak neden sonuç ilişkisini gözettiğini ve düşüncelerin organize edilmesini önemli gördüğünü ifade etmiştir. Watson ve Glaser problemi tanıma, probleme çözüm yolları belirleme, problemin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan varsayımlar geliştirme, çözüm odaklı sonuçlar ortaya koyma ve bu çözüm yollarını değerlendirebilme becerisi olarak ifade etmiş ve çıkarsama, varsayımların farkına varma, tündengelim, yorumlama ve tartışmaların değerlendirilmesi şeklinde beş boyutu olduğunu belirtmiştir (Kaya, 1997'den akt. Kürüm, 2002).

Yukarıda kısaca özetlenmiş olan tanımlardaki farklılıklardan yola çıkan Amerikalı ve Kanadalı 46 bilim insanı Delphi Araştırma Projesi ile yürüttükleri bir çalışma ile eleştirel düşünmenin tanımında fikir birliğine ulaşmak istemişlerdir. American Philosophical Association (APA) öncülüğünde yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisi: “yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamın açıklanması ile amaca dayalı karar verme ve öz-denetimli bir şekilde yargıda bulunma” şeklinde ifade edilmiştir (Facione, 1990'dan akt. Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022, s. 3). Kısacası, üst düzey bilişsel beceri gerektiren eleştirel düşünme zihinsel etkinlik gerektiren mantıksal, çok yönlü değerlendirme, şüpheli yaklaşma, farklı açılardan bakabilme gibi karmaşık ve kapsamlı çok yönlü bir süreç olarak tanımlanabilir.

Bir beceriye sahip olmak onu doğru bir şekilde uygulamak anlamına gelmemektedir. APA'nın yapmış olduğu çalışmalarda eleştirel düşünme becerisi olan kişilerin bu beceriyi kullanmakta sıkıntı yaşayabildikleri ifade edilmiştir. (Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022). Buradan eleştirel düşünme eğiliminin beceriye sahip olmak kadar değerli olduğu anlaşılmaktadır. Eğilim, “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2023). Eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra, eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan çalışmalardan biri olan “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine” göre eleştirel düşünme eğilimi yedi temel boyuttan oluşacak şekilde açıklanmıştır (Kökdemir, 2003):

- Doğruyu arama: Farklı düşünceleri değerlendirmede gerçeği arama ve nesnel davranma,
- Açık fikirlilik: Farklı fikirlere saygı duyma ve kendi yanlışlarını kabul etme,
- Analitiklik: Problemler zorlaştığında dahi akıl yürütme ve olaylara objektif bir açıdan yaklaşma,
- Sistematiklik: Araştırmalarında organize olma ve programlı çalışma,
- Kendine güven: Akıl yürütme sürecinde bireyin kendine duyduğu güveni yansıtmaya,
- Meraklılık: Bilgiye ulaşma ve yeni bilgiler öğrenmeye istekli olma,
- Olgunluk: Bilişsel gelişim düzeyinde yeterli zihinsel olgunluğa ulaşma.

Bireylerin eleştirel düşünme becerisini kişilik haline getirerek hayatının her alanında kullanabilmesi bilişsel yetiden çok fikir organizasyonuna, araştırma ve incelemeye, yorumlamaya, alternatif çözüm yolları bulmaya ve eleştirel düşünmeye eğilimli olmasındadır. Tüm bu bilgiler ışığında, düşünmenin önemli bir boyutu olan eleştirel düşünme becerisini hem bilen hem de bu beceriyi kullanabilen bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu sebeple düşünme becerisinin öğretilmesi ve eğitim sisteminde yer alması ve öğrencilere erken yaşta kazandırılması önemli bir husustur. Bu amaçla hazırlanan öğretim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, bu beceriyi öğretme konusunda yetkin olmaları ve öğrenme öğretme ortamlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Bilgiyi



aktarmak yerine öğrencileri problemleri düşünmeye, analiz etmeye, sorgulamaya teşvik eden öğretmenler eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması sürecinde önemlidir. Türkiye’de 2005 yılında yapılandırıcı ve öğrenme kuramı felsefesine göre bütün kademelerde köklü değişiklikler yapılarak, öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Programda yaratıcı, analitik, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilere yer verilmiştir (MEB, 2005). Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için öğretmenlerin donanımlı olmasının yanında öğrencileri bilgiyi alıp depolayan bireyler olarak değil de bilgileri araştıran, sorgulayan ve kullanan bireyler olarak görmeli ve bu süreç boyunca öğrencileri teşvik etmelidir.

Alanyazında eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde hem yurt dışında hem de yurt içinde oldukça fazla çalışma yapıldığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme becerisinin etkilerinin yoğun bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar daha çok öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinedir (Aybek, 2007; Bozpolat ve Kurga, 2021; Can ve Kaymakçı, 2015; Çatalbaş ve Sarıtaş, 2021; Çetin, 2008; Ekinci ve Aybek, 2010; Gürsoy, 2021; Köksal ve Çöğmen, 2018; Kürüm, 2002; Mete, 2021; Öztay ve Öztay, 2021; Sezer, Küçüktepe ve Yıldız, 2022; Şen, 2009; Tunçer ve Sapancı, 2021; Tüysüz ve Kılıç Oğuz, 2022). Yapılan araştırmaların çoğu öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Eleştirel düşünme eğilimi üzerine de birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006; Aybek, 2007; Beşoluk ve Önder, 2010; Bozpolat ve Güççük Kurga, 2021, 2022; Can ve Kaymakçı, 2015; Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022). Bu çalışmalar öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalardır. Sınıf içinde eleştirel düşünmeye yönelik uygulamaları inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Gelen, 1999; Göbel, 2013). Türkiye’de yapılan araştırmalarda ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğretim yeterlikleri ve uygulama düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmayla karşılaşılmaştır. Selçuk (2013) Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma yürütmüş fakat bu çalışmadan farklı olarak eğilim düzeyleri ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişkilere odaklanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini belirlenmesi, bir takım demografik değişkenler açısından kıyaslanması ve aralarındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ne düzeydedir?
3. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ne düzeydedir?
5. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi yeterlik düzeyleri cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi uygulamaları ne düzeydedir?
7. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri, uygulama düzeyleri ve bir takım demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model birden çok değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin derecesini betimleyerek ilişkilerin derinlemesine analiz edilip incelendiği araştırmalardır (Karakaya, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli yerlerinde bulunan MEB'e bağlı kamu ve özel ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 112 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve iş gücü açısından kaynaklanan sınırlılıklar nedeniyle örnekleme kolay ulaşmak için seçilen birimlerden oluşur. Katılımcıların demografik özelliklerine dair istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bulgular

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	44	39
	Kadın	68	61
Kıdem	1-10 yıl	46	41
	11-20 yıl	47	42
	21 yıl ve üzeri	19	17
Eleştirel düşünme eğitimi alma durumu	Evet	39	35
	Hayır	73	65

### Verilerin Toplanması

Bu çalışma Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 25.03.2024 tarih ve 147/10 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Veriler dört bölümden oluşan çevrimiçi anket formu yoluyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde Semerci (2016) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği yer almaktadır. Bu ölçek beş alt boyuttan ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçek boyutları; “üstbiliş” (14 madde), “esneklik” (11 madde), “sistematiçlik” (13 madde), “azim ve sabır” (8 madde) ve “açık fikirlilik” (3 madde) şeklindedir. Her bir madde 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği (Tamamen Katılıyorum=5, Hiç Katılmıyorum=1) ile puanlanmaktadır. Her bir boyutun puanı kendi içindeki maddelerin puanlarının ortalamasından oluşmaktadır. Semerci (2016) ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını sırasıyla 0,87, 0,88, 0,90, 0,89 ve 0,73 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0,88, 0,87, 0,90, 0,87 ve 0,69 olarak bulunmuştur.

Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimine yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla Göbel (2013) tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Öğretimi Yeterlilik Ölçeğine yer verilmiştir. Tek boyuttan oluşan ölçekte 13 madde bulunmaktadır. Her bir madde 5’li Likert

tipi derecelendirme ölçeği (Tamamen yeterli=5, Tamamen yetersiz=1) ile puanlanmaktadır. Madde puanlarının aritmetik ortalamasından ölçek puanı elde edilmektedir. Göbel (2013) ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısını 0,90 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise ilgili güvenirlik katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir.

Anket formunun son bölümünde öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla Göbel (2013) tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Öğretimi Uygulama Düzeyi Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; “öğretim ortamı” (8 madde), “öğretmen nitelikleri” (3 madde), “sınıf atmosferi” (3 madde) ve “kendini ifade etme” (2 madde) şeklindedir. Her bir madde 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği (Her zaman=5, Hiçbir zaman=1) ile puanlanmaktadır. Her bir boyutun puanı kendi içindeki maddelerin puanlarının ortalamasından oluşmaktadır. Göbel (2013) ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayılarını sırasıyla 0,92, 0,74, 0,67 ve 0,64 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ise boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0,90, 0,65, 0,76 ve 0,71 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanmış olan veriler bilgisayar ortamında SPSS 29 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlere ait yapılan ön incelemelerde çarpıklık katsayılarının -1,21 ile -0,10 arasında ve basıklık katsayılarının -0,92 ile 0,41 arasında değiştiği görülmüş olup verilerin normal dağılım gösterdiğine ve dolayısıyla parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Analizlerde öncelikli olarak sürekli değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sürekli değişkenlerin kategorik değişkenlerin grupları arasında kıyaslamaları için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

### BULGULAR

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayılarının hesaplanması ile incelenmiş ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmanın eleştirel düşünmeye ait sürekli değişkenleri arasındaki Pearson korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Üstbilmiş	1									
2. Esneklik	0,80*	1								
3. Sistematiçlik	0,84*	0,84*	1							
4. Azim ve sabır	0,77*	0,66*	0,73*	1						
5. Açık fikirliçlik	0,55*	0,57*	0,59*	0,65*	1					
6. Öğretim ortamı	0,60*	0,55*	0,56*	0,57*	0,42*	1				
7.Öğretmen nitelikleri	0,49*	0,38*	0,41*	0,39*	0,37*	0,56*	1			
8. Sınıf atmosferi	0,43*	0,46*	0,45*	0,46*	0,38*	0,65*	0,66*	1		
9. Kendini ifade etme	0,53*	0,48*	0,48*	0,45*	0,46*	0,70*	0,53*	0,68	1	
10. Yeterlilik düzeyi	0,70*	0,63*	0,62*	0,63*	0,54*	0,85*	0,60*	0,64*	0,77*	1

\*p<0,01

Alanyazında genel olarak korelasyon katsayısının (0-0,30) zayıf, (0,31-0,49) orta, (0,50-0,69) güçlü, (0,70-1,00) çok güçlü ilişki bulunduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006). Buna göre Tablo 12 incelendiğinde Pearson korelasyon analizine göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri boyut puanları arasında pozitif yönde orta, güçlü ve çok güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ( $p < 0,01$ ).

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine ait betimsel istatistikler

Boyut	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Üstbilgi	3,07	5,00	4,34	0,45	-0,44	-0,46
Esneklik	3,27	5,00	4,28	0,46	-0,10	-0,92
Sistematiklik	3,15	5,00	4,29	0,50	-0,38	-0,75
Azim ve sabır	2,75	5,00	4,31	0,52	-0,56	-0,15
Açık fikirlilik	2,33	5,00	4,18	0,62	-0,52	-0,13

Tablo 3'teki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin kullanılan ölçeğin her bir alt boyutu için ortalama olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Boyutlara ait standart sapma değerleri ölçümlerin ilgili boyutun aritmetik ortalamasının yakın civarında kümelenmesine yani katılımcıların ölçülen özellik bakımından homojenlik gösterdiğini belirtmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğitimi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	$\bar{X}$	Ss	t	p
Üstbilgi	Erkek	4,25	0,48	1,62	0,11
	Kadın	4,39	0,42		
Esneklik	Erkek	4,15	0,45	2,36	0,02
	Kadın	4,36	0,46		
Sistematiklik	Erkek	4,20	0,53	1,55	0,12
	Kadın	4,35	0,47		
Azim ve sabır	Erkek	4,16	0,55	2,47	0,02
	Kadın	4,41	0,48		
Açık fikirlilik	Erkek	4,10	0,67	1,10	0,27
	Kadın	4,23	0,59		

Aynı anda birbiriyle ilişkili beş adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle oluşabilecek Tip-1 hatasının kontrol edilmesi amacıyla anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır ( $0,05/5=0,01$ ). Dolayısıyla anlamlılık düzeyi 0,01 olarak ele alınmıştır. Buna göre cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur ( $p > 0,01$ ).

Kıdeme göre yapılan tek yönlü gruplar arası ANOVA testinden elde edilmiş bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kıdeme göre eleştirel düşünme eğitimi ölçeği puanları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Kıdem	$\bar{X}$	Ss	F	p
Üstbiliş	1-10 yıl	4,36	0,44	0,11	0,90
	11-20 yıl	4,31	0,46		
	21 yıl ve üzeri	4,33	0,41		
Esneklik	1-10 yıl	4,31	0,46	0,40	0,67
	11-20 yıl	4,27	0,46		
	21 yıl ve üzeri	4,20	0,48		
Sistematiklik	1-10 yıl	4,31	0,50	0,07	0,93
	11-20 yıl	4,28	0,46		
	21 yıl ve üzeri	4,26	0,57		
Azim ve sabır	1-10 yıl	4,31	0,56	0,14	0,87
	11-20 yıl	4,28	0,49		
	21 yıl ve üzeri	4,36	0,51		
Açık fikirlilik	1-10 yıl	4,08	0,71	1,27	0,28
	11-20 yıl	4,19	0,55		
	21 yıl ve üzeri	4,35	0,47		

Tablo 5'teki analizde de aynı anda birbiriyle ilişkili beş adet bağımlı değişken üzerinden ANOVA yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/5=0,01). Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,01$ ).

Katılımcıların eleştirel düşünme hakkında herhangi bir eğitim alıp almama durumuna göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilmiş bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre eleştirel düşünme eğitimi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Eğitim alma	$\bar{X}$	Ss	t	p
Üstbiliş	Evet	4,33	0,49	-0,04	0,97
	Hayır	4,34	0,42		
Esneklik	Evet	4,29	0,47	0,28	0,78
	Hayır	4,27	0,46		
Sistematiklik	Evet	4,32	0,50	0,54	0,59
	Hayır	4,27	0,49		
Azim ve sabır	Evet	4,25	0,54	-0,87	0,39
	Hayır	4,34	0,50		
Açık fikirlilik	Evet	4,10	0,61	-0,95	0,34
	Hayır	4,21	0,62		

Burada da aynı anda birbiriyle ilişkili beş adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/5=0,01). Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında eleştirel düşünme eğitimi almış olma ve olmama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,01$ ).

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi yeterlilik düzeylerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Eleştirel düşünme öğretimi yeterlilik ölçeğine ait betimsel istatistikler

Boyut	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yeterlik düzeyi	3,15	5,00	4,45	0,51	-0,60	-0,79

Tablo 7'deki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimi yeterliklerinin ortalama olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ölçümlerin aritmetik ortalamasının yakın civarında kümelenmişine yani katılımcıların yeterlik açısından homojenlik gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri puanların dağılımının normal kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusuna yönelik olarak t-test ve ANOVA testlerinden elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre eleştirel düşünme öğretimi yeterlik ölçeği puanları ile t-testi ve ANOVA sonuçları

Değişken	Kategori	Grup	$\bar{X}$	Ss	t/F	p
	Cinsiyet	Erkek	4,29	0,51	2,64	0,01
		Kadın	4,54	0,48		
Yeterlilik düzeyi	Kıdem	1-10 yıl	4,52	0,44	1,16	0,32
		11-20 yıl	4,36	0,57		
		21 ve üzeri	4,47	0,49		
	Eğitim alma	Evet	4,47	0,51	0,45	0,65
		Hayır	4,43	0,51		

Buna göre katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Gruplar arasındaki bu farklılık kadın öğretmenler lehine bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi yeterlik düzeylerinde kıdeme ve eleştirel düşünme hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ).

Altıncı araştırma sorusu kapsamında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeğine ait betimsel istatistikler

Boyut	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim ortamı	2,88	5,00	4,45	0,52	-0,66	-0,54
Öğretmen nitelikleri	3,33	5,00	4,67	0,44	-1,21	0,41
Sınıf atmosferi	3,33	5,00	4,71	0,41	-1,19	0,41
Kendini ifade etme	3,00	5,00	4,61	0,50	-0,83	-0,50

Tablo 9'da öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin kullanılan ölçeğin her bir alt boyutu için ortalama olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Boyutlara ait standart sapma değerleri ölçümlerin ilgili boyutun aritmetik ortalamasının yakın civarında kümelenmişine yani katılımcıların ölçülen özellik bakımından homojenlik gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri puanların dağılımının normal kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

Çalışmanın yedinci araştırma sorusuna yönelik olarak cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Cinsiyete göre eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğretim ortamı	Erkek	4,29	0,52	2,75	0,01
	Kadın	4,56	0,50		
Öğretmen nitelikleri	Erkek	4,54	0,51	2,50	0,02
	Kadın	4,76	0,35		
Sınıf atmosferi	Erkek	4,61	0,46	2,11	0,04
	Kadın	4,77	0,36		
Kendini ifade etme	Erkek	4,51	0,51	1,64	0,10
	Kadın	4,67	0,49		

Aynı anda birbiriyle ilişkili dört adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle oluşabilecek Tip-1 hatasının kontrol edilmesi amacıyla anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/4=0,013). Dolayısıyla anlamlılık düzeyi 0,013 olarak ele alınmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi belirleme ölçeğinin sadece “öğretim ortamı” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,013). Gruplar arasındaki bu fark kadın öğretmenler lehine tespit edilmiştir.

Kıdeme göre yapılan tek yönlü gruplar arası ANOVA testinden elde edilmiş bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Kıdeme göre eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeği puanları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Kıdem	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğretim ortamı	1-10 yıl	4,54	0,41	1,51	0,23
	11-20 yıl	4,35	0,59		
	21 yıl ve üzeri	4,44	0,54		
Öğretmen nitelikleri	1-10 yıl	4,73	0,40	0,74	0,48
	11-20 yıl	4,63	0,47		
	21 yıl ve üzeri	4,61	0,41		
Sınıf atmosferi	1-10 yıl	4,73	0,40	0,74	0,48
	11-20 yıl	4,65	0,42		
	21 yıl ve üzeri	4,77	0,36		
Kendini ifade etme	1-10 yıl	4,67	0,47	0,97	0,38
	11-20 yıl	4,53	0,53		
	21 yıl ve üzeri	4,63	0,46		

Tablo 11’de aynı anda birbiriyle ilişkili dört adet bağımlı değişken üzerinden ANOVA analizi yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/4=0,013). Buna göre kıdemin eleştirel düşünme öğretimi uygulama boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur (p>0,013).

Katılımcıların eleştirel düşünme hakkında herhangi bir eğitim alıp almama durumuna göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilmiş bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Eğitim alma	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öğretim ortamı	Evet	4,52	0,45	1,16	0,25
	Hayır	4,40	0,55		
Öğretmen nitelikleri	Evet	4,65	0,44	-0,26	0,79

	Hayır	4,68	0,31		
Sınıf atmosferi	Evet	4,69	0,42	-0,25	0,81
	Hayır	4,71	0,39		
Kendini ifade etme	Evet	4,65	0,48	0,72	0,47
	Hayır	4,58	0,50		

Tablo 12'deki analizde de aynı anda birbiriyle ilişkili dört adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/4=0,013). Buna göre, eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri alt boyutlarında eleştirel düşünme eğitimi almış olma ve olmama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,013$ ).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik boyutlarında aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların, üst biliş boyutunda yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olmaları onların zayıf olduğu alanlarda gelişme sağlamak için çaba harcadıkları, davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkilerinin farkında oldukları, çelişkileri fark edebildikleri ve bilgilerini genişletmek için çaba gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize etme, duyguları tanıma ve yönetme, karşılaşılan sorunları çözme, sözlü iletişimde etkili olma, düşünceleri net bir şekilde ifade etme ve orijinal çözüm yolları bulma konularında başarılı oldukları söylenebilir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin esneklik alt boyutunda yüksek puana sahip olmaları, düşüncelerinin doğruluğunu kontrol etme, çeşitli çözüm yolları önerme, karar vermeden önce sonuçları düşünme yeteneklerini göstermektedir. Ayrıca bilgiye erişme, bilgileri karşılaştırma, derinlemesine anlama konularında başarılı olduklarını ve diğer insanların fikirlerini dikkatlice dinleyip anlayabildiklerini gösterir. Sistematiklik alt boyutunda yüksek puanlar ise metinlerin ana fikirlerine kolayca ulaşabilme yetenekleri, tartışmalara katılmaktan keyif alma, işleri planlama öncesinde düşünme ve farklı açılardan problem çözme çabalarını yansıtmaktadır. Ayrıca nedenleri araştırma, bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önünde bulundurma, objektif bir şekilde problemleri analiz etme, sorular sorarak bilgiyi derinlemesine anlama becerilerini gösterir. Katılımcıların azim ve sabır boyutunda yüksek puan ortalamaları, ödevlere veya işlere yoğun bir şekilde odaklanma, konuları parçalara ayırıp birleştirme yeteneği, kendilerine güvenme, engellerle karşılaştıklarında pes etmeme, işleri kusursuz ve tamamlanmış bir şekilde yapma, kendi kendilerini motive etme yeteneklerini göstermektedir. Açık fikirlilik boyutunda yüksek puan ortalamaları, dış görünüme dayalı değerlendirmeler yapmamalarını ve karar vermeden önce yeterli veri toplamalarını gösterir. Ayrıca kendi düşüncelerinin yanı sıra diğer kişilerin görüşlerini de dikkate alarak karar verdiklerini, hatalarına duyarlı olduklarını ve farklı yaklaşımlara hoşgörülü olduklarını belirtir.

Çalışmada eleştirel düşünme eğilim düzeyleri hakkında elde edilen bulgular, Koçer'in (2021) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışma ve Tecik'in (2022) öğretmen adayları üzerinde (Türkçe öğretmen adayları çalışmanın %14,4 oluşturmaktadır) yaptığı çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca Selçuk (2013) Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Duvarcı'nın (2019) yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin orta seviyede olduğu görülmüştür. Polat'ın (2017) İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Akbulut'un (2019) Fen bilimleri öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kürüm (2002) çalışmasına katılan öğretmen



adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu, Kandemir (2017) yüksek düzeyde olduğunu, Beşoluk ve Önder (2010) ise orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere öğretmen ve adayları üzerine yapılmış çalışmalarda eleştirel düşünme eğilim düzeyi daha çok yüksek bulunmakla birlikte orta ve düşük düzeyde tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Ancak Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmaların tutarlı bir şekilde yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimini işaret ettiği söylenebilir. Burada branşın anlamlı bir etkisinin olup olmadığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Ancak mevcut çalışma sadece Türkçe öğretmenleri üzerinde yapıldığı için branşlar arasında bir karşılaştırma yapılması mümkün olmamıştır. Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalarda farklı branşlardan katılımcılara ulaşıp eleştirel düşünme eğiliminin branşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bal (2011), Kürüm (2002) ve Demirtaş (2019) çalışmalarında benzer sonuçlar bulunurken Tecik'in (2022) çalışmasına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyete benzer şekilde bu çalışmada kıdeme göre de anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Bal'ın (2011) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada ve Selçuk'un (2013) Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da kıdemin anlamlı bir etkisini olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Tuncer ve Sapancı'nın (2021) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise üstbilgi boyutunda anlamlı bir fark olduğu ve 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 1-5 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi alma durumlarına göre eğilim düzeyler kıyaslandığında herhangi bir eğitim alan ve hiç almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tuncer ve Sapancı'nın (2021) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise bu çalışmanın aksine eğitim alanların almayanlara göre daha yüksek eğilime sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Göbel'in (2013) çalışmasıyla benzerlik göstermekte olup Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi bakımından kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Ancak katılımcıların bu yönde hissetmeleri onların eleştirel düşünme becerisine yönelik öğretimlerinde uygulamalar yaptıklarını söylemek için yeterli değildir. Zira Gelen'in (2002) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliği açısından yeterli olduklarını düşünseler de yapılan gözlemde yetersiz oldukları sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki Türkçe öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin kadınlar lehine farklılaştığı ancak kıdem ve eğitim alma durumuna göre değişmediği görülmüştür. Kadın katılımcıların yeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olması alanyazındaki kadınların eleştirel düşünme becerilerinin özellikle açık fikirlilik, bilişsel olgunluk, analitiklik, sistematiklik kendine güven, doğruyu arama gibi boyutlarında (Memiş, 2023; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Toyran, 2015) erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuyla açıklanabilir. Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin bu beceriyi öğretebilme kabiliyetlerinin de yüksek olması beklenebilir. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi yeterliklerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Korkmaz (2009) ve Şentürk'ün (2009) çalışmaları ile örtüşürken Göbel (2013), Gelen (2002) ve Demir'in (2006) çalışmaları ile çelişmektedir. Göbel'in çalışmasında 21 yıl ve daha fazla çalışanlar lehine anlamlı bir fark bulunurken Demir'in çalışmasında düşük kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Bu çalışmadaki Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin kullanılan ölçeğin tüm boyutlarında yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin genellikle öğrencilerini bu yönde geliştiren etkinlik ve faaliyetlere sınıflarında düzenli olarak yer verdikleri yönünde bir inanca sahip olduklarını göstermektedir. Tuncer ve Sapancı'nın (2021) matematik öğretmenleri ve Aslan'ın (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmadaki katılımcıların öğretim ortamı boyutu uygulama düzeylerinde cinsiyetin kadınlar lehine bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Göbel'in (2013) sınıf öğretmenleri ve Tuncer ve Sapancı'nın

(2021) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki kadınlar lehine anlamlı bir farkın yukarıda da açıklandığı üzere kadın katılımcıların eleştirel düşünme öğretim yeterliklerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Zira eleştirel düşünme öğretimi açısından kendini daha yeterli gören öğretmenlerin sınıflarında bu yönde uygulamalara daha çok yer vermesi mantıklı ve beklenen bir durumdur. Diğer taraftan eleştirel düşünme öğretim uygulama düzeyinde kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmaması mesleki deneyimlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirici öğretim uygulamaları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç Gelen'in (1999) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonuçları ile paralellik gösterirken Göbel'in (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinde eleştirel düşünme eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazına bakıldığında Göbel'in (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da benzer sonuç çıkarken Akınoğlu'nun (2001) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada fen bilimleri öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin temel alınması eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönde orta ve güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri arttığında eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve öğretimi uygulamalarının da arttığı göstermektedir. Bu durum beklenen bir sonuç olup önceki çalışmalar (Göbel, 2013) ile benzerlik göstermektedir. Zira bireylerin bir konu hakkında olumlu bir eğilim veya tutuma sahip olmalarının o konudaki bilgi ve beceri düzeylerine olumlu yansımaları, algı ve inançların davranışları şekillendirdiği açıklamasıyla tutarlıdır.

## KAYNAKLAR

- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akbulut, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aslan, D. C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Bozpolat, E. ve Güççük Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 526-555.
- Bozpolat, E. ve Güççük Kurga, H. (2022). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya ilişkin tutumları hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, 59, 2419-2464.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İyi düşün doğru karar ver* (37. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Çatalbaş, G. ve Sarıtaş, E. (2022). Beceri temelli bir düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine etkisi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 328-356.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, A. A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Duvarcı, Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 816-827.
- Ergün, M. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4.sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Göbel, Ş. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Gürsoy, M. (2021). Sosyolojide eleştirel düşünme: sosyoloji öğrencilerinin eleştirel sosyolojik düşünme beceri düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1353-1368.
- Kandemir, M. A. (2017). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(6), 453-474.
- Karakaya, İ. (2014). Betimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçer, E. N. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Köksal, N. ve Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Memiş, N. (2023). *Yükseköğretim lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.,7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öztay, O. H. ve Öztay E.S., (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 600-612.
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). P21 framework definitions. [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_adresinden\\_07.03.2021\\_tarihinde\\_edinilmiştir](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_adresinden_07.03.2021_tarihinde_edinilmiştir).
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilim ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 725-740.

- Sezer, E. A., Küçüktepe, S. E. ve Yıldız, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 252-293.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tecik, İ. (2022). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Tunçer, E. ve Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 55-74.
- Türk Dil Kurumu (TDK, 2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 7 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Tüysüz, C. ve Kılıç Oğuz, U. (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51(236), 3107-3120.
- Yılmaz Virlan, A. (2021). Türkiye’de yapılan lisansüstü düzeydeki eleştirel düşünme çalışmaları: bir alan incelemesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 254-261.

## EXTENDED ABSTRACT

### Critical Thinking Tendencies, Teaching Competencies and Implementation Levels of Turkish Language Teachers

**Introduction:** The main aim of education in the 21st century is to raise individuals who know how to think rather than exchanging information. In this context, countries have allocated a place in their education programs for learning and innovation skills such as creative and reflective thinking, critical thinking, collaboration and problem solving, which are called 21st century skills, in order to develop society in all aspects (Partnership for 21st Century Skills, 2015). Cüceloğlu (2002) examined critical thinking skills in all its dimensions and stated that critical thinking is an active process, requires independence, does not contain prejudice against original and different ideas, approaches information from a critical perspective, considers the cause and effect relationship, and considers organizing thoughts. In the study conducted under the leadership of the American Philosophical Association (APA), critical thinking skill is defined as making purpose-based decisions and making self-controlled judgments through explanation of evidence, concepts, methods, criteria and contexts, as well as interpretation, analysis, evaluation and inferences (Facione, 1990; as cited in Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022). In short, critical thinking, which requires high-level cognitive skills, can be defined as a complex and comprehensive multifaceted process that requires mental activity, such as logical, multifaceted evaluation, skeptical approach, and the ability to look from different perspectives.

It is important to raise individuals who both know critical thinking skills and can use this skill. In order for the curriculum prepared for this purpose to be effective, teachers must have critical thinking skills, be competent in teaching this skill, and organize learning and teaching environments. This study aimed to determine the critical thinking tendencies, critical thinking teaching competencies and critical thinking implementation levels of Turkish language teachers working in secondary schools, to compare them in terms of some demographic variables and to examine the relationships between them.

**Method:** The study was designed with the correlational research model within the context of quantitative research approaches. Participants included 112 Turkish language teachers working in public and private secondary schools in various parts of Türkiye during the Fall semester of 2023-2024 academic year. Data were collected through an online questionnaire form consisting of four parts. The first part contains questions to determine the demographic characteristics of the participants. The second section includes the Critical Thinking Tendency Scale, which was developed by Semerci (2016) to determine the critical thinking disposition levels of teachers and teacher candidates. In the third part, the Critical Thinking Teaching Competency Scale developed by Göbel (2013) was included to determine the competencies of teachers in teaching critical thinking. In the last part, the Critical Thinking Implementation Level Determination Scale developed by Göbel (2013) was used to determine the teachers' critical thinking teaching practice levels. The data were analyzed on a computer using the SPSS 29 program. Firstly, descriptive statistics of continuous variables were calculated. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied to compare continuous variables between groups of categorical variables. Pearson correlation coefficient was calculated to determine the relationships between continuous variables.

**Results:** The mean of the participants' subscale scores in the Critical Thinking Tendency Scale ranged from 4.18 and 4.34 with standard deviations varying between .45 and .62. According to the findings obtained from the independent samples t-test conducted across the gender, it was found that gender did not create a significant difference on the critical thinking tendency dimension scores. One-way ANOVA test conducted according to seniority showed that there was no significant difference in critical thinking tendency sub-dimensions according to seniority. Independent samples t-test conducted according to whether or not they received any training on critical thinking showed that there was no difference in critical thinking tendencies.

The mean of the participants' scores in the Critical Thinking Teaching Competency Scale was 4.45 with a standard deviation value of .51. Independent t-test indicated that critical thinking teaching proficiency levels of the participating teachers significantly differed according to gender ( $t=2.64$ ,  $p<.05$ ). Female teachers (Mean=4.54, SD=.48) had more scores than male teachers (Mean=4.29, SD=.51). On the other hand, there were no significant

differences found in teachers' critical thinking teaching competency based on seniority and whether or not they received any training on critical thinking.

The mean of the participants' subscale scores in the Critical Thinking Implementation Level Determination Scale ranged from 4.45 and 4.71 with standard deviations varying between .41 and .52. A significant difference was found according to gender only in the "teaching environment" sub-dimension of the scale ( $t=2.75$ ,  $p<.013$ ). Female teachers (Mean=4.56, SD=.50) had more scores than male teachers (Mean=4.29, SD=.52). On the other hand, there were no significant differences found in teachers' critical thinking implementation levels based on seniority and whether or not they received any training on critical thinking.

Whether there are significant relationships between Turkish teachers' critical thinking tendencies, critical thinking teaching competencies and critical thinking implementation levels was examined by calculating Pearson correlation coefficients. The coefficients were all statistically significant and ranged from .37 to .84 ( $p<.01$ ).

**Conclusion:** In conclusion, it was found that the participants' critical thinking tendencies, teaching competencies and implementation levels were high and positively correlated with each other at medium and high levels. In addition, while no difference was found in terms of seniority and receiving training on critical thinking in terms of the variables in question, significant differences were detected in favor of female teachers in critical thinking teaching proficiency level and in the teaching environment dimension of the critical thinking implementation level.

**Keywords:** Critical thinking, Tendency, Teaching competency, Implementation level, Turkish language teachers

## Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği ve Sosyal Medya Bağımlılığı: Yalnızlığın Aracı Rolü

### Parental Emotional Availability and Social Media Addiction: The Mediating Role of Loneliness

İbrahim Dadandı<sup>1@</sup>, Fatih Aydın<sup>2</sup>

#### ARTICLE INFORMATION:

Received: 27/07/2024

Accepted: 03/11/2024

Published: 03/12/2024

DOI: 10.33710/sduijes.1523519

#### AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Yozgat Bozok University  
ORCID: 0000-0003-1503-0272

2: Sivas Cumhuriyet University  
ORCID: 0000-0002-7399-1525

#### @CORRESPONDING AUTHOR:

İbrahim Dadandı,  
Yozgat Bozok University,  
ibrahimdadandi@gmail.com

#### TO CITE THIS ARTICLE:

Dadandı, I. & Aydın, F. (2024). Parental emotional availability and social media addiction: The mediating role of loneliness. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(2), 84-97

#### ÖZET

Sosyal medyanın aşırı ve problemli kullanımı özellikle genç nüfus arasında yaygın bir sorundur. Son araştırmalar bireylerin sosyal medya bağımlılığı eğilimleri ve ebeveynleri ile olan ilişkilerinin niteliği arasındaki anlamlı ilişkilere vurgu yapmasına karşın, bu bağlantıların altında yatan psikolojik mekanizmalar yeterince incelenmemiştir. Bu araştırmanın amacı ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 192'si (%58.9) kadın, 134'ü (%41.1) erkek olmak üzere toplam 326 üniversite öğrencisine ulaşılmış ve çevrimiçi anket ile veri toplanmıştır. Veri toplama araçları arasında Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Form (ULS-8) ve Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği yer almaktadır. Araştırma verileri Pearson-Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Hayes'in Aracılık Analizi prosedürleri takip edilerek analiz edilmiştir. Sonuçlar anne ve baba duygusal erişilebilirliği ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı bir rol üstlendiğini göstermiştir. Bu bulgular ebeveynlerin duygusal açıdan erişilebilir olarak algılanmalarının üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini azaltarak sosyal medya bağımlılığına karşı koruyucu bir faktör olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın sonuçları, sosyal medya bağımlılığının çözümlenmesinde bireylere, ailelere ve uzmanlara yol gösterici niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, Yalnızlık, Sosyal medya bağımlılığı, Aracılık analizi*

#### ABSTRACT

Excessive and problematic use of social media is an increasingly common issue, especially among the young population. Although recent research has emphasized significant relationships between individuals' tendencies toward social media addiction and the quality of their relationships with their parents, the psychological mechanisms underlying these connections have not been sufficiently investigated. This study aimed to examine the mediating role of loneliness in the relationship between parental emotional availability and social media addiction. For this purpose, a total of 326 university students, 192 (58.9%) female, and 134 (41.1%) male were reached and data were collected via an online survey. Data collection tools included the Personal Information Form, the Lum Emotional Availability of Parents (LEAP) Scale, the UCLA Loneliness Scale-Short Form (ULS-8), and the Bergen Social Media Addiction Scale. The data were analyzed using the Pearson Product-Moment Correlation and Hayes' Mediation Analysis procedures. The results indicate that loneliness plays a mediating role in the relationship between maternal and paternal emotional availability and social media addiction. These findings indicate that perceiving parents as emotionally available may serve as a protective factor against social media addiction among university students by reducing their levels of loneliness. Results of this study can guide individuals, families, and experts in the analysis of social media addiction.

**Keywords:** *Parental emotional availability, Loneliness, Social media addiction, Mediation analysis*

#### JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the

education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## GİRİŞ

İnternet, günümüzde vazgeçilemez bir araç haline gelmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) son yıllarda yapmış olduğu bir araştırmada, internet bağlantısına sahip olan hane sayısının tüm hane sayısına oranı 2012 yılında %47,2 iken, bu oran 2023 yılında %95,5'e yükselmiştir (TÜİK, 2023). Aynı araştırmada, kullanıcıların interneti alışveriş, eğlence ve sosyal medya aracı olarak kullanma eğilimlerinde de ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. TÜİK verilerine göre bireyler sosyal medya platformlarına yoğun bir ilgi göstermektedirler. Buna göre bireylerin %84,9'u Whatsapp, %69'u Youtube ve %61,4'ü ise Instagram platformlarını aktif olarak kullanmaktadır (TÜİK, 2023). Ülkemizde sosyal medya platformlarının artan popülerliği, dünyanın diğer kesimleriyle tutarlılık göstermektedir. Avrupa Birliği Komisyonu Eurostat Ofisinin 27 Avrupa ülkesinden elde ettiği veriler, yaşları 16 ila 72 arasında değişmekte olan bireylerden sosyal medyayı kullananların oranının %59.31 olduğunu göstermektedir (Eurostat, 2024).

Bireyler sosyal medyayı yeni insanlar tanımak, sosyalleşmek, aile fertleri, yakınlar ve arkadaşlarla iletişim kurmak (Bowden-Green vd., 2021; Brandtzæg ve Heim, 2009; Nadkarni ve Hofmann, 2012), bilgi edinmek, eğlenmek, vakit geçirmek, can sıkıntısından kurtulmak (Brailovskaia vd., 2020; Whiting ve Williams, 2013), düşüncelerini ifade etmek (Bailey vd., 2020), sorunlarını başkalarıyla paylaşarak destek arayışına girmek (Gere vd., 2020), bilgi ve haber paylaşmak (Thompson vd., 2020), yeteneklerini sergilemek (Lv vd., 2022) ve iş olanaklarını takip etmek (Karaoglu vd., 2022) gibi pek çok amaç için kullanılmaktadır. Bu bakımdan sosyal medya hayatı kolaylaştırabilmekte ve bireylere yeni olanaklar sunabilmektedir. Ancak, sunduğu avantajların gölgesinde kalan, çoğu defa bireylerce fark edilmeyen ve sessizce büyüyen bir tehlike bulunmaktadır: sosyal medya bağımlılığı. Özellikle olumsuz duygulardan kaçmak için sosyal medyaya yönelen bireylerin bu platformlara karşı bağımlılık geliştirme eğilimlerinin arttığına dikkat çekilmektedir (Brailovskaia vd., 2020).

Henüz Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında tanımlanmış bir bozukluk olmasa da sosyal medya bağımlılığı internet bağımlılığının bir alt türü ya da davranışsal bir bağımlılık olarak değerlendirilmektedir (Dumitrescu vd., 2023). Literatürde, problemlili sosyal medya kullanımı ve bağımlılık yaratan sosyal medya kullanımı ile eş anlamlı olan sosyal medya bağımlılığı kavramının, üzerinde anlaşılmış bir tanımı bulunmamaktadır. Ancak, genel hatlarıyla bu kavram, "sosyal medya hakkında aşırı kafa yormak, onu kullanmak üzere yüksek biçimde güdülenmek, onu kullanmaya çok fazla zaman ve enerji ayırmak, bu durumun kişinin sosyal aktiviteleri, kişilerarası ilişkileri, akademik ve mesleki görevleri, sağlığı ve refahı gibi yaşamsal faaliyetlerini aksatacak ve bozacak düzeyde olması" şeklinde tanımlanabilir (Sun ve Zhang, 2021, s. 2). Bu tanımlı destekler biçimde, farklı yaş gruplarını hedef alan çok sayıda araştırma, sosyal medya bağımlılığını daha küçük bir sosyal ağ, daha yüksek depresyon ve daha kötü bir akıl sağlığı (Santini vd., 2024), daha yüksek algılanan sosyal yalıtılmışlık (Meshi ve Ellithorpe, 2021), daha fazla akademik erteleme (Kurker ve Surucu, 2024), daha düşük akademik başarı (Zhao, 2023), daha düşük iş performansı (Zivnuska vd., 2019), daha düşük öz-saygı ve yaşam doyumu (Hawi ve Samaha, 2017), daha fazla tükenmişlik (Zivnuska vd., 2019) ve daha fazla intihar düşüncesi (Üzer vd., 2024) ile ilişkilendirilmektedir.

Açıkça anlaşılmaktadır ki sosyal medya bağımlılığı her yaşta bireyler için fiziksel, yaşamsal ve zihinsel sağlığı tehdit eden bir unsurdur. Bu bakımdan, bilhassa henüz yetişme çağındaki kişiler için sosyal medya bağımlılığını önlemek, erkenden tespit edilmesini sağlamak ve tedavi etmek önem arz etmektedir. Buna ek olarak, sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili faktörlerin araştırmalarla ortaya çıkarılması, sahada çalışmakta olan uzmanların, bu fenomeni daha iyi anlamalarını sağlayabilir ve vaka formülasyonlarını



geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu doğrultuda, sosyal medya bağımlılığının ortaya çıkmasına neden olabilecek faktörlerin tespit edilmesi gereklidir. Gençlerin sosyal medya ile aşırı ve problemlili meşguliyeti birçok faktörle ilişkili olsa da aile dinamikleri ve ebeveynleri ile olan ilişkilerinin niteliği bu süreçte belirleyici bir rol oynayabilir. Bu bağlamda üzerinde durulan faktörlerden biri de ebeveynlerin duygusal erişilebilirliğidir.

Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, birincil bakım verenlerin çocuklarına karşı ne kadar hızlı duyarlı tepkiler verdikleri ve onlara karşı nasıl davrandıkları ile ilgilidir (Lum ve Phares, 2005). Duygusal erişilebilirliği yüksek olan ebeveynleri tanımlayan dört özelliğten bahsedilmektedir: duyarlılık, yapılandırma, müdahaleci olmama, düşmanlık yapmama. *Duyarlılık* ebeveynin çocukla sağlıklı ve olumlu bir ilişki kurma ve sürdürmeye yönelik davranış ve duygularını; *yapılandırma* ebeveynin çocuğun yaşına uygun olan özerkliği algılaması ve öğrenmesini destekleyecek davranışlarını; *müdahaleci olmama* ebeveynin çocuğun önderliğine uyum sağlaması ve onu fiziksel ve sözel olarak bölmemesini; *düşmanlık yapmama* ebeveynin olumsuz duygularını düzenlemesi ve onları çocuğa karşı ifade etmemesini içermektedir (Eskola vd., 2024).

Trumello ve diğerleri (2021) ebeveynlerin duygusal olarak erişilebilir olmasının çocuklarına daha istikrarlı ve güvenli bir ortam sunacağı ve böylece internet bağımlılığı gibi riskli davranışlardan onları koruyacağını vurgulamaktadır. Birincil bakım verenlerin duygusal olarak erişilebilir olmaları, gelişmekte olan bireylerin kendilerini ebeveynlere daha kolay açmalarına, daha iyi bir destek almalarına, daha sağlıklı iletişim kurmalarına, daha fazla doyum veren bir aile hayatı yaşamalarına ve riskli davranışlardan uzak kalmalarına yardım edebilir. Bunun tam tersi düşünüldüğünde, duygusal olarak erişilebilir olmayan ebeveynlere sahip olan çocuklar, anne ve babalarıyla yakınlığa dayanmayan ilişkilerinden uzak kalmayı tercih edebilir, sorunlarını onlarla paylaşmaktansa tek başlarına çözmeye çalışabilir, sosyal destek ihtiyacını başkalarından sağlamaya çalışabilir ve onların gözetiminde olmadıkları için psikolojik iyi oluşlarını zedeleyen davranışlara daha çok yönebilirler. Nitekim, Karaer ve Akdemir (2019) internet bağımlılığı olan ergenlerin anne-babalarından daha az sosyal destek gördüklerini ve anne-babalarının duygusal erişilebilirlerinin daha düşük olduğunu altını çizmektedir. Benzer bir tablo, lisansüstü eğitime uyum sağlama, romantik ilişkiye adım atma, gelecek beklentileri ve planlaması yapma, akademik başarı elde etme ve bir iş imkânı bulma gibi farklı sorunlarla karşı karşıya olan üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları için de geçerli olabilir.

### **Yalnızlığın Aracı Rolü**

Ebeveynlerin duygusal olarak erişilebilir olmamaları, çocuklarının önemli bir sosyal destek kaynağından yoksun kalmaları anlamına gelmektedir. Öyle ki, araştırmacılar anne ve babaların duygusal olarak erişilebilir olmalarının, çocukların akranlarıyla daha az çatışmaya girmeleriyle bağlantılı olduğunu, yani çocuk-ebeveyn ilişkisinin çevredeki diğer önemli kişilere genellendiğini belirtmektedir (Leiberman vd., 1999). Bu bağlamda, bireyler ebeveynleriyle yakınlığa dayanan ilişkilerini kaybedebilir ve kendilerini yalnız hissedebilirler. Nitekim, Christopherson ve Conner (2012) ebeveyn erişilebilirliği ile karakterize olan ebeveynlere bağlanmanın yalnızlık duygusunu yatıştırdığı ve böylece riskli davranışları önleyici bir rol üstlenebileceğine işaret etmektedirler. Benzer şekilde, ebeveyn-çocuk ilişkisini zedeleyici bir davranış olan sosyotelizmin, çocuklarda yalnızlığa ve sosyal medya bağımlılığına neden olabileceğine dikkat çekilmektedir (Wang vd., 2022). Bu bakımdan, üniversite öğrencilerinde yalnızlığın ebeveynlerin erişilebilirliği ile sosyal medya bağımlılığı arasında aracı bir rol üstlenebileceği düşünülebilir.

### **Mevcut Araştırma**

Bu araştırmada, üniversite eğitimine devam eden bireylerin ebeveyn erişilebilirliği ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolünün test edilmesi amaçlanmaktadır. Ebeveyn duygusal

erişilebilirliği, anne ve baba için ayrı olarak değerlendirildiğinden, yalnızlığın aracı rolü anne veya baba erişilebilirliğini temel alan iki ayrı model üzerinden sınanmıştır. Aşağıda sunulan hipotezler her iki model için de test edilmiştir.

H1. Ebeveyn duygusal erişilebilirliği sosyal medya bağımlılığını yordamaktadır.

H2. Ebeveyn duygusal erişilebilirliği yalnızlığı yordamaktadır.

H3. Yalnızlık sosyal medya bağımlılığını yordamaktadır.

H4. Yalnızlık, ebeveyn duygusal erişilebilirliği ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide aracı rolü üstlenmektedir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 192'si (%58.9) kadın, 134'ü (%41.1) erkek olmak üzere toplam 326 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 58'i (%17.8) 1. sınıf, 94'ü (%28.8) 2. sınıf, 110'u (%33.7) 3. sınıf, 64'ü (%19.6) ise son sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaş ortalaması 20.71 ( $\pm 2.07$ ), yaş aralığı ise 18-33'tür. Çalışmaya katılan öğrenciler günlük ortalama sosyal medya kullanım sürelerini 4 ( $\pm 1.60$ ) saat olarak beyan etmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form ile katılımcıların demografik bilgileri elde edilmiştir. Form içerisinde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve günlük sosyal medya kullanımlarını belirlemek için dört soru yer almaktadır.

#### *Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği*

Lum ve Phares (2005) tarafından geliştirilen Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği, Gökçe (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ebeveynlerin duygusal açıdan ne düzeyde erişilebilir olarak algılandığı ölçmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılardan her maddeyi altı dereceli Likert tipi bir ölçek üzerinde anneleri ve babaları için ayrı ayrı 1 ile 6 arasında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar anne ve baba formları için 15 ile 90 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar ebeveynlerin duygusal açıdan daha erişilebilir olarak algılandığını ifade eder. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Türkçe formunun tek faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları anne formu için .95, baba formu için .97 bulunurken madde test korelasyonlarının ise anne formu için .65 ile .85 baba formu için ise .76 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir (Gökçe, 2013). Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları anne formu için .97, baba formu için ise .98 olarak bulunmuştur.

#### *UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Form (ULS-8):*

Yalnızlık değişkeni UCLA Yalnızlık Ölçeği-Kısa Formu (Hays & DiMatteo, 1987) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu tek boyuttan oluşmakta ve 8 maddeyi içermektedir. Bununla birlikte Türkçe uyarlama çalışmasında ölçek maddelerinden biri uygun psikometrik özellikler sergilemediğinden dolayı çıkarılmış, ölçeğin Türkçe formu tek boyutu ölçen 7 maddeden oluşmuştur

(Yıldız ve Duy, 2014). Katılımcılardan her maddeyi dört dereceli Likert tipi bir ölçek üzerinde 1 ile 4 arasında derecelendirmesi istenir. Ölçeğin Türkçe formundan elde edilebilecek toplam puan 7 ile 28 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar algılanan yalnızlık düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Türkçe form için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74, test tekrar test güvenilirliği ise .84 olarak bildirilmiştir (Yıldız ve Duy, 2014). Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık değeri .82 olarak bulunmuştur.

### ***Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği***

Andreassen ve arkadaşları (2016) tarafından Bergen Facebook Bağımlılığı Ölçeğinden (Andreassen ve diğ., 2012) uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutlu olup toplam 6 maddeyi içermektedir. Katılımcılar her maddeyi beş dereceli Likert tipi bir ölçek üzerinde 1 ile 5 arasında derecelendirmektedir. Dolayısıyla ölçeğin toplam puanı 5 ile 30 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar sosyal medya bağımlılığına daha yüksek düzeyde bir eğilimi ifade etmektedir. Demirci (2019) tarafından Türk kültürüne adaptasyonu gerçekleştirilen ölçeğin güçlü psikometrik özellikler sergilediği belirlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82, test tekrar test güvenilirliği ise .83 olarak bildirilmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık değerinin .82 olduğu belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri internet tabanlı bir uygulama aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından çevrim içi platforma yüklenmiş, ardından katılım linki e-posta yoluyla öğrencilere iletilmiştir. Araştırmaya dahil edilme kriterleri en az 18 yaşında olmak ve en az bir sosyal medya platformunda üyesi bulunmak olarak belirlenmiştir. Anket formu katılımcıların onay vermeden ölçek maddelerini görmesine izin vermeyen bir onay sayfasını içermektedir. Bu düzenleme bütün katılımcıların çalışmanın amaçları, verilerin gizliliği ve araştırmadan çekilme hakları hakkında bilgilendirildiklerini ve çalışmaya gönüllü bir şekilde katıldıklarını garantilemek amacıyla tasarlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri SPSS 26.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Pearson'un korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yalnızlığın ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki aracılık rolü SPSS programına entegre işleyen PROCESS makro (Model 4) kullanılarak aracılık testi ile incelenmiştir. Sıradan en küçük kareler modeli ve bootstrap (yeniden örnekleme) yöntemine dayalı olan bu yöntem geleneksel üç aşamalı yöntemden daha büyük bir istatistiksel güce sahip olduğu için tercih edilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008). Son olarak dolaylı etkilerin istatistiksel anlamlılığını incelemek için %95 güven aralığında 5000 bootstrap örnekleme ile bir bootstrapping prosedürü uygulanmıştır. Güven aralığının alt ve üst limitlerinin sıfır değerini kapsamaması dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Hayes, 2009).

## **BULGULAR**

### **Ön Bulgular**

Araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri ile korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur. Korelasyon analizi sonucunda sosyal medya bağımlılığı ile anne

duygusal erişilebilirliği ( $r = -.227, p < .001$ ), baba duygusal erişilebilirliği ( $r = -.163, p < .001$ ) ve yalnızlık ( $r = -.296, p < .001$ ) düşük düzeyde olumsuz yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Anne duygusal erişilebilirliği ile baba duygusal erişilebilirliği arasında pozitif ( $r = .467, p < .001$ ), yalnızlık arasında ise negatif ( $r = -.319, p < .001$ ) yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde, baba duygusal erişilebilirliği ile yalnızlık arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = -.292, p < .001$ ).

Tablo 1. Tanımlayıcı istatistikler ve ikili korelasyonlar

	X	SS	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4
1. ADE	72.739	18.902	-1.039	.040	.97 <sup>a</sup>			
2. BDE	65.067	23.224	-.677	-.790	.467 <sup>***</sup>	.98 <sup>a</sup>		
3. Yalnızlık	13.604	4.856	.705	-.180	-.319 <sup>***</sup>	-.292 <sup>***</sup>	.82 <sup>a</sup>	
4. SMB	17.362	5.872	.067	.593	-.227 <sup>***</sup>	-.163 <sup>***</sup>	-.296 <sup>***</sup>	.82 <sup>a</sup>

\*\*\*  $p < .001$ ; <sup>a</sup> Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri; ADE: Anne duygusal erişilebilirliği; BDE: Baba duygusal erişilebilirliği; SMB: Sosyal medya bağımlılığı

### Aracılık Analizine İlişkin Bulgular

Ebeveyn psikolojik kontrolü ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracılık rolünü incelemek için %95 güven aralığında 5,000 yeniden örneklemlili bootstrapping prosedürü kullanılarak iki aracılık modeli test edilmiştir. Aracılık modeli A'da anne duygusal erişilebilirliği bağımsız, sosyal medya bağımlılığı bağımlı, yalnızlık ise aracı değişkenler olarak tanımlanmıştır. Sonuçların özetlendiği Tablo 2'de görüldüğü üzere anne duygusal erişilebilirliği tek yordayıcı olarak tanımlandığı toplam etki modelinde (Model 1) sosyal medya bağımlılığını anlamlı düzeyde açıklamıştır ( $B = -.070, p < .001, \%95 \text{ GA } [ -.103, -.037]$ ). Bunun yanı sıra yalnızlığı da anlamlı düzeyde yordamıştır ( $B = -.087, p < .001, \%95 \text{ GA } [ -.116, -.059]$ ). Yalnızlığın yordayıcı değişken olarak dahil edildiği aracılık modelinde ise (Model 3) anne duygusal erişilebilirliğinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı direkt etkisi anlamlı kalmasına karşın bir miktar azalmıştır ( $B = -.046, p < .01, \%95 \text{ GA } [ -.080, -.012]$ ). Ayrıca yalnızlık da sosyal medya bağımlılığını anlamlı düzeyde açıklamıştır ( $B = .282, p < .001, \%95 \text{ GA } [ .158, .406]$ ). Bootstrapping analizi sonucu anne duygusal erişilebilirliğinin sosyal medya bağımlılığı üzerinde yalnızlık aracılığıyla olan dolaylı etki katsayısının  $-.025$  (BootSH =  $.007, \%95 \text{ GA } [ -.040, -.012]$ ) olduğunu göstermiştir. Güven aralığının alt ve üst limitlerinin sıfırı kapsamaması bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla anne duygusal erişilebilirliğinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki toplam etkisinin yaklaşık %36'sı yalnızlık aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Birlikte değerlendirildiğinde bu sonuçlar yalnızlığın anne duygusal erişilebilirliği ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığına işaret etmektedir.

Tablo 2. Aracılık modeli A'ya ilişkin analiz sonuçları

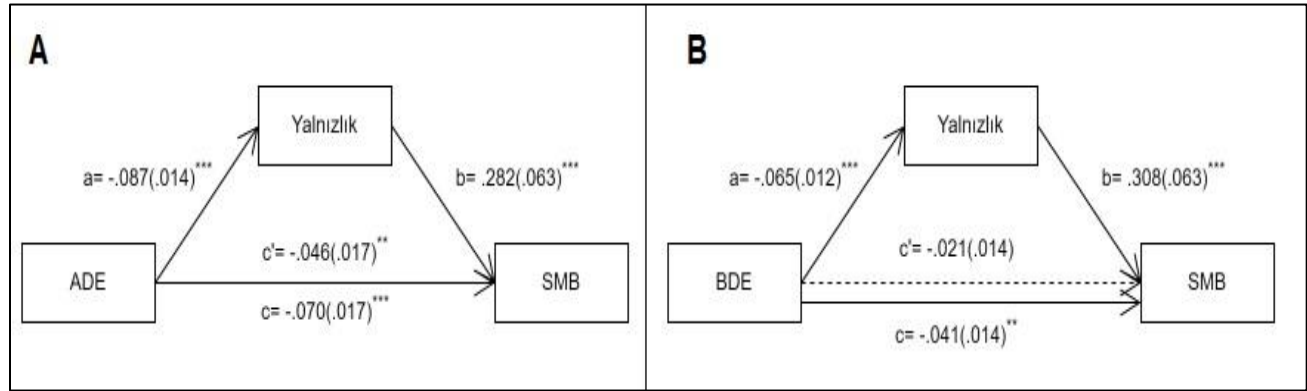
Sonuç Değişkeni	Yordayıcı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	F	B	SH	%95 GA		t
							AL	ÜL	
Model 1 (SMB)	Sabit	.227	.051	17.594	22.490	1.263	20.005	24.975	17.805 <sup>***</sup>
	ADE				-.070	.017	-.103	-.037	-4.195 <sup>***</sup>
Model 2 (Yalnızlık)	Sabit	.319	.102	36.783	22.334	1.083	20.203	24.465	20.619 <sup>***</sup>
	ADE				-.087	.014	-.116	-.059	-6.065 <sup>***</sup>
Model 3 (SMB)	Sabit	.327	.107	19.344	16.192	1.866	12.520	19.865	8.674 <sup>***</sup>
	ADE				-.046	.017	-.080	-.012	-2.660 <sup>**</sup>
	Yalnızlık				.282	.063	.158	.406	4.478 <sup>***</sup>

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

İkinci aracılık modeli olan model B’de baba duygusal erişilebilirliği bağımsız, sosyal medya bağımlılığı bağımlı, yalnızlık ise aracı değişken olarak tanımlanmıştır. Sonuçların özetlendiği Tablo 3’te görüldüğü üzere baba duygusal erişilebilirliği hem yalnızlığı ( $B = -.065, p < .001, \%95 \text{ GA } [-.088, -.041]$ ) hem de sosyal medya bağımlılığını ( $B = -.041, p < .01, \%95 \text{ GA } [-.068, -.014]$ ) anlamlı düzeyde açıklamıştır. Yalnızlık aracı değişken olarak modele dahil edildiğinde, baba duygusal erişilebilirliğinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki direkt etkisi anlamsız hale gelmiştir ( $B = -.021, p > .05, \%95 \text{ GA } [-.048, .006]$ ). Bununla birlikte yalnızlık sosyal medya bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamıştır ( $B = .308, p < .001, \%95 \text{ GA } [.184, .431]$ ). Bootstrapping analizi sonuçları baba duygusal erişilebilirliğinin sosyal medya bağımlılığı üzerinde yalnızlık yoluyla olan dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir ( $B = -.020, \text{BootSH} = .006, \%95 \text{ GA } [-.032, -.010]$ ). Bu sonuçlar baba duygusal erişilebilirliğinin sosyal medya üzerindeki toplam etkisinin yaklaşık %49’unun yalnızlık üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiğini ve yalnızlığın bu ilişkide tam aracılık rolü üstlendiğine işaret etmektedir.

Tablo 3. Aracılık Modeli B’ye ilişkin analiz sonuçları

Sonuç Değişkeni	Yordayıcı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	F	B	SH	%95 GA		t
							AL	ÜL	
Model 1 (SMB)	Sabit	.162	.026	8.789	20.036	.957	18.152	21.919	20.926***
	BDE				-.041	.014	-.068	-.014	-2.964**
Model 2 (Yalnızlık)	Sabit	.292	.085	30.264	20.213	.817	18.604	21.822	24.717***
	BDE				-.065	.012	-.088	-.041	-5.501***
Model 3 (SMB)	Sabit	.306	.094	16.704	13.812	1.571	10.720	16.904	8.788***
	BDE				-.021	.014	-.048	.006	-1.502
	Yalnızlık				.308	.063	.184	.431	4.898***



Şekil 1. Aracılık modeli A ve aracılık modeli B

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular, ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin sosyal medya bağımlılığını anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı negatif olduğundan, ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığını yatıştırıcı bir rol oynadığı söylenebilir. Nitekim, Bianchi ve diğerleri (2019) ebeveynlerin erişilebilir olmasının ergenleri cinsel yazışma (sexting) gibi çevrimiçi riskli davranışlardan koruyacağını işaret etmektedir. Bunun aksine, Bloeman ve diğerleri (2020) ebeveynlerin erişilebilir olmamasının, çocuklarının ebeveynlerinden almaları gereken sosyal desteği ve yakınlık ihtiyacını, sosyal medya aracılığıyla başka insanlarla etkileşim kurarak karşılamaya çalışabileceklerini ve bu durumun daha problemler sosyal medya kullanımına neden olabileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, ebeveynlerin duygusal olarak erişilebilir olmasının,

çocuklarıyla ilişkilerini güçlendirebileceği; bu ilişkiyi yakınlığa, anlayışa ve paylaşmaya dayalı nitelikli bir hale getirebileceği, böyle bir ilişkide çocukların ebeveynlerine sorunlarını açıp çözüm arayabilecekleri ve sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını doyuma kavuşturabilecekleri düşünülebilir. Böylece onları sosyal medyayı aşırı kullanmaya yönlendiren güdülerini zayıflayabilir ve kontrol altına alınabilir. Üniversite çağındaki bireyler için de ebeveynlerinin erişilebilir olduğu bir aile ortamı, onları sanal dünya üzerinden kuracakları ilişkilerden ziyade doyum elde ettikleri gerçek ilişkilere yöneltebilir.

Anne duygusal erişilebilirliğinin yordayıcılığı hem tek başına hem de aracı değişken olan yalnızlığın regresyon modeline eklenmesiyle anlamlılığını korumakta iken; baba duygusal erişilebilirliğinin yordayıcılığı yalnızlığın eklenmesiyle birlikte anlamlılığını kaybetmektedir. Bu durum, annelerin babalara göre daha fazla duygusal olarak erişilebilir olmasına ilişkin araştırma bulgularıyla açıklanabilir (Bergmann vd., 2012; Lovas vd., 2005). Ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile bebeğin duygusal gelişimi konusunda yapılan bir çalışmada, Volling ve diğerleri (2002) annelerin babalara göre daha fazla duygusal erişilebilir olduğunu, bu nedenle bebeklerin babalarına göre annelerine daha çok dikkat ettikleri, anne duygusal erişilebilirliğinin bebeğin duygusal yeterliliklerini ve bağlanmasıyla ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda, anneler babalara göre daha fazla erişilebilir oldukları için, çocuklarıyla daha yakın ve nitelikli ilişkiler kurabilirler. Bu ilişki çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik boyunca benzer bir örüntü izleyebilir. Böylelikle, anne duygusal erişilebilirliği üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı gibi riskli çevrimiçi davranışlarını azaltmada daha güçlü bir rol oynayabilirler.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğerine göre anne ve babanın duygusal erişilebilirliği üniversite öğrencilerinin yalnızlıklarını yordamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları dikkate alındığında ebeveynlerin duygusal erişilebilirliği yalnızlığı azaltıcı bir rol oynamaktadır. Nitekim, Milan ve diğerleri (2012) anne duygusal erişilebilirliğinin, içerisinde yalnızlığın da yer aldığı içselleştirme belirtilerinde artışa neden olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Özdoğan (2021) üniversite öğrencilerinde anne ve baba duygusal erişilebilirliğinin yalnızlığı yatıştıran bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Ebeveynlerin duygusal erişilebilir olması, çocuklarıyla iletişimlerinin niteliğini belirleyecek bir dizi faktörle ilişkilidir. Ebeveynlerin duygusal olarak erişilebilir olması, daha fazla anne-babalık davranışları göstermeleri, daha yüksek bir farkındalıkla anne-babalıkta bulunmaları, çocuklarda ebeveynlerine karşı bağlanma ve dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlarında iyileşmeler ile bağlantılıdır (Benton vd., 2019; Kohlhoff vd., 2020). Böyle bir ebeveyn-çocuk ilişkisi, bireyleri yaşam boyu destekleyen, onlara yalnız olmadıklarını hissettiren bir unsur olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin yalnızlıkları sosyal medya bağımlılıklarını yordamaktadır ve bu riskli çevrimiçi yönelimi artırıcı bir etkiye sahiptir. Hatırı sayılır miktarda çalışma, yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığının yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Önder, 2019; Uyaroglu vd., 2022; Turhan Gürbüz vd., 2021). Bireylerin aileleriyle etkileşimleri nitelikli olmadığında, yani onlara yeterli bir sosyal destek sağlamadığında kendilerini yalnız ve kimsesiz hissedebilirler. Eksikliğini hissettikleri sosyal desteği ve ailelerinin karşılması gereken psikolojik ihtiyaçlarını sosyal medya sitelerinin sağladığı sanal etkileşimlerde arayabilirler. Bu arayış, zamanla daha problemlili bir hale gelebilir. Lin ve diğerleri (2023) ergenlerde yalnızlığın ebeveynlerinden sosyal destek görme ile sosyal medya bağımlılığı arasında aracı rol üstlendiğini ifade etmektedir. Öyle ki, yalnızlık sosyal medya bağımlılığını arttıran bir etkiye sahiptir. Ancak, tıpkı bu çalışmada bulgularında yer aldığı üzere, ebeveynlere ait olumlu bir etken olan ebeveyn sosyal desteği yalnızlığı azaltıcı bir rol üstlendiği için sosyal medya bağımlılığını da yatıştırmaktadır.

Son olarak, bu çalışmada elde edilen önemli bir bulgu, yalnızlığın ebeveyn duygusal erişilebilirliği ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki aracı rolüdür. Farklı çalışmalarda, ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşiminin doğası ve niteliğini belirleyen faktörlerin sosyal medya bağımlılığını yordadığı ve bu ilişkide yalnızlığın aracı rolü üstlendiği görülmektedir (He vd., 2021; Lin vd., 2023). Örneğin, He ve diğerleri (2021) ergen örneklemiyle yürüttükleri araştırmalarında, ebeveynler arasındaki çatışma ile sosyal medya

bağımlılığı arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolü üstlendiğini belirtmektedirler. Başka bir deyişle, ebeveynlerin aralarında yaşadıkları çatışmalar, ergenlerin yalnız hissetmelerine ve daha aşırı sosyal medyaya kullanımında bulunmalarına yol açabilir. Bu çalışmada incelenen ebeveyn duygusal erişilebilirliği ise, ebeveyn çatışmasının aksine, ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendiren bir faktördür. Bu bağlamda, üniversite eğitimi alan bireyler ebeveynlerini duygusal olarak erişilebilir buldukça daha az yalnız hissedebilirler ve problemleri sosyal medya kullanımlarını azaltabilirler.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma sosyal medya bağımlılığı tehlikesiyle karşı karşıya olan bireylere, ailelerine ve uzmanlara önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak, araştırma sonuçları yorumlanırken okuyucuların dikkate almaları gereken bazı sınırlılıklar da yer almaktadır. İlk olarak, bu çalışmada kesitsel bir veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Nedensel bağlantıları daha yakından inceleyebilmekte adına, boylamsal veya zaman-serilerine dayalı veriler üzerinde incelemelerin yapılması önerilebilir. İkinci olarak, bu çalışmada sadece Türkiye’de yaşayan üniversite öğrencilerine erişilmiştir. Farklı kültürlerde ebeveyn duygusal erişilebilirliği, yalnızlık ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiler mevcut çalışma grubu ile eş yönde olmayabilir. Nitekim, daha yüksek düzeyde bireyci ya da toplumcu kültürlerde ebeveyn-çocuk etkileşiminin içerdiği dinamikler çeşitlilik arz edebilmektedir. Üçüncü olarak, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn duygusal erişilebilirleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin algıları ile ebeveynlerin gerçekte erişilebilirleri birbiriyle uyuşmuyor olabilir. Böyle bir durumda, üniversite öğrencilerinin algılarını yönlendiren bilişsel, duygusal, davranışsal ve kişiliğe dayalı diğer süreçlerin de göz önünde tutulmasına ihtiyaç olabilir. Son olarak, bu çalışma nicel bir desende tasarlanmıştır. Konuyla ilgili nitel araştırmalar, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin altında yatan dinamikleri daha kapsamlı bir şekilde anlamaya yardımcı olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, ebeveynlerin duygusal erişilebilirliğinin üniversite öğrencisi örneğinde yalnızlık ve sosyal medya bağımlılığı gibi riskli davranışlarla bağlantılı olduğu, bu nedenle ebeveynlerin gelişim çağındaki çocuk, ergen ve yetişkinliğe adım atan evlatlarına karşı duyarlılığa ve ilgiye karşı bir tutum sergilemeleri önerilebilir. Ebeveynlerin yakınlığa dayalı davranışları ve etkili iletişimleri çocukların ileriki yaşlarda riskli davranışları yönelmelerini önleyebilir. Benzer şekilde, kendilerinde sosyal medya bağımlılığı olduğundan şüphelenen bireyler, aileleriyle ve akranlarıyla duygusal bağlarını kuvvetlendirmeye odaklanabilir, sosyal destek kaynaklarını güçlendirebilir ve böylece sosyal medyaya karşı problemleri kullanımlarını azaltabilirler. Son olarak, uzmanlar kendilerine gelen vakalarla ilgili ön değerlendirme yaparken ve formülasyonlarını güncellerken, sosyal medya bağımlılığının bir yordayıcısı olarak ebeveyn duygusal erişilebilirliğini araştırabilir ve bu doğrultuda müdahalelerini planlayabilirler.

### KAYNAKLAR

- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors, 30*(2), 252–262. <http://doi.org/10.1037/adb0000160>
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports, 110*(2), 501-517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>
- Bailey, E. R., Matz, S. C., Youyou, W., & Iyengar, S. S. (2020). Authentic self-expression on social media is associated with greater subjective well-being. *Nature Communications, 11*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18539-w>
- Baltacı, Ö. (2019). The predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness. *International Journal of Progressive Education, 15*(4), 73-82. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1224299>

- Benton, J., Coatsworth, D., & Biringen, Z. (2019). Examining the association between emotional availability and mindful parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 1650-1663. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01384-x>
- Bergmann, S., Wendt, V., von Klitzing, K., & Klein, A. M. (2012). Emotional availability of father-child dyads versus mother-child dyads in children aged 0-3 years. *Family Science*, 3(3-4), 145-154. <https://doi.org/10.1080/19424620.2012.779422>
- Bianchi, D., Morelli, M., Baiocco, R., Cattellino, E., Laghi, F., & Chirumbolo, A. (2019). Family functioning patterns predict teenage girls' sexting. *International Journal of Behavioral Development*, 43(6), 507-514. <https://doi.org/10.1177/0165025419873037>
- Bloemen, N., & De Coninck, D. (2020). Social media and fear of missing out in adolescents: The role of family characteristics. *Social Media+ Society*, 6(4), 2056305120965517. <https://doi.org/10.1177/2056305120965517>
- Bowden-Green, T., Hinds, J., & Joinson, A. (2021). Personality and motives for social media use when physically distanced: a uses and gratifications approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 607948. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.607948>
- Brailovskaia, J., Schillack, H., & Margraf, J. (2020). Tell me why are you using social media (SM)! Relationship between reasons for use of SM, SM flow, daily stress, depression, anxiety, and addictive SM use—An exploratory investigation of young adults in Germany. *Computers in Human Behavior*, 113, 106511. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106511>
- Brandtzæg, P.B., & Heim, J. (2009). Why people use social networking sites. In: A.A. Ozok & P. Zaphiris (Eds.), *Online communities and social computing* (vol. 5621). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-02774-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-642-02774-1_16)
- Christopherson, T. M., & Conner, B. T. (2012). Mediation of late adolescent health-risk behaviors and gender influences. *Public Health Nursing*, 29(6), 510-524. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1446.2012.01007.x>
- Demirci, İ. (2019). Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20, 15-22. <https://doi.org/10.5455/apd.41585>
- Dumitrescu, M., Dumitrescu, N., & Turliuc, Ş. (2023). The social media addiction: what have we learned so far?—A review. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(1), 117-137. <https://doi.org/10.18662/brain/14.1/410>
- Eskola, E., Kataja, E. L., Hyönä, J., Hakanen, H., Nolvi, S., Häikiö, T., ... & Korja, R. (2024). Lower maternal emotional availability is related to increased attention toward fearful faces during infancy. *Infant Behavior and Development*, 74, 101900. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2023.101900>
- Eurostat. (2024). *Individuals – internet activities* (isoc\_ci\_ac\_i) [Data set]. European Union Eurostat Statistical Office. [https://doi.org/10.2908/ISOC\\_CI\\_AC\\_I](https://doi.org/10.2908/ISOC_CI_AC_I)
- Gere, B. O., Salimi, N., & Anima-Korang, A. (2020). Social media use as self-therapy or alternative mental help-seeking behavior. *IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences*, 5(2), 21-36. <https://doi.org/10.22492/ijpbs.5.2.02>
- Gökçe, G. (2013). Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Lzvs-cuY\\_fSTLrG4i-yMcw&no=ckgPvZUyFFwLIq1DVdKfsQ](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Lzvs-cuY_fSTLrG4i-yMcw&no=ckgPvZUyFFwLIq1DVdKfsQ)
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576-586. <https://doi.org/10.1177/0894439316660340>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 51(1), 69-81. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5101\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5101_6)
- He, D., Liu, Q. Q., & Shen, X. (2021). Parental conflict and social networking sites addiction in Chinese adolescents: The multiple mediating role of core self-evaluation and loneliness. *Children and Youth Services Review*, 120, 105774. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105774>
- Karaer, Y., & Akdemir, D. (2019). Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction. *Comprehensive Psychiatry*, 92, 22-27. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2019.03.003>



- Karaoglu, G., Hargittai, E., & Nguyen, M. H. (2022). Inequality in online job searching in the age of social media. *Information, Communication & Society*, 25(12), 1826-1844. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1897150>
- Kohlhoff, J., Morgan, S., Briggs, N., Egan, R., & Niec, L. (2020). Parent-child interaction therapy with toddlers in a community-based setting: Improvements in parenting behavior, emotional availability, child behavior, and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 41(4), 543-562. <https://doi.org/10.1002/imhj.21864>
- Kurker, F., & Surucu, A. (2024). Social media addiction mediates the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic procrastination. *Psychology in the Schools*, 61(7), 2701-2721. <https://doi.org/10.1002/pits.23190>
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70(1), 202-213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00015>
- Lin, S., Yuan, Z., Niu, G., Fan, C., & Hao, X. (2023). Family matters more than friends on problematic social media use among adolescents: mediating roles of resilience and loneliness. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01026-w>
- Lovas, G. S. (2005). Gender and patterns of emotional availability in mother-toddler and father-toddler dyads. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 26(4), 327-353. <https://doi.org/10.1002/imhj.20056>
- Lum, J. J., & Phares, V. (2005). Assessing the emotional availability of parents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27, 211-226. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-0637-3>
- Lv, J., Yao, W., Wang, Y., Wang, Z., & Yu, J. (2022). A game model for information dissemination in live streaming e-commerce environment. *International Journal of Communication Systems*, 35(1), e5010. <https://doi.org/10.1002/dac.5010>
- Meshi, D., & Ellithorpe, M. E. (2021). Problematic social media use and social support received in real-life versus on social media: Associations with depression, anxiety and social isolation. *Addictive Behaviors*, 119, 106949. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106949>
- Milan, S., Zona, K., & Snow, S. (2013). Pathways to adolescent internalizing: Early attachment insecurity as a lasting source of vulnerability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(3), 371-383. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.736357>
- Nadkarni, A., & Hofmann, S. G. (2012). Why do people use Facebook?. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 243-249. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.007>
- Özdoğan, A. Ç. (2021). The mediating role of loneliness in the relationship between parental emotional availability, romantic relationship quality, and social connectedness and well-being. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 59-85. <https://doi.org/10.9779/pauefd.770592>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Santini, Z. I., Thygesen, L. C., Andersen, S., Tolstrup, J. S., Koyanagi, A., Nielsen, L., ... & Ekholm, O. (2024). Social media addiction predicts compromised mental health as well as perceived and objective social isolation in Denmark: A longitudinal analysis of a nationwide survey linked to register data. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11469-024-01283-3>
- Sun, Y., & Zhang, Y. (2021). A review of theories and models applied in studies of social media addiction and implications for future research. *Addictive Behaviors*, 114, 106699. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106699>
- Thompson, N., Wang, X., & Daya, P. (2020). Determinants of news sharing behavior on social media. *Journal of Computer Information Systems*, 60(6), 593-601. <https://doi.org/10.1080/08874417.2019.1566803>
- Trumello, C., Vismara, L., Sechi, C., Ricciardi, P., Marino, V., & Babore, A. (2021). Internet addiction: the role of parental care and mental health in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 12876. <https://doi.org/10.3390/ijerph182412876>
- Turhan Gürbüz, P., Çoban, Ö. G., Erdoğan, A., Kopuz, H. Y., Adanir, A. S., & Önder, A. (2021). Evaluation of internet gaming disorder, social media addiction, and levels of loneliness in adolescents and youth with substance use. *Substance Use & Misuse*, 56(12), 1874-1879. <https://doi.org/10.1080/10826084.2021.1958856>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması, 2023 (49407) [Veri seti]. Türkiye İstatistik Kurumu. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407)

- Uyaroğlu, A. K., Ergin, E., Tosun, A. S., & Erdem, Ö. (2022). A cross-sectional study of social media addiction and social and emotional loneliness in university students in Turkey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(4), 2263-2271. <https://doi.org/10.1111/ppc.13056>
- Üzer, A., Uran, C., Yılmaz, E., Şahin, Ş. N., Ersin, M. K., Yılmaz, R. H., & Çıkla, A. (2024). The relationship between chronotype, psychological pain, problematic social media use, and suicidality among university students in Turkey. *Chronobiology International*, 41(4), 504-512. <https://doi.org/10.1080/07420528.2024.2320226>
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C., & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 447-465. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.447>
- Wang, P., Hu, H., Mo, P. K., Ouyang, M., Geng, J., Zeng, P., & Mao, N. (2022). How is father phubbing associated with adolescents' social networking sites addiction? Roles of narcissism, need to belong, and loneliness. *The Journal of Psychology*, 156(5), 331-348. <https://doi.org/10.1080/00223980.2022.2034726>
- Whiting, A., & Williams, D. (2013). Why people use social media: A uses and gratifications approach. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 16(4), 362-369. <https://doi.org/10.1108/QMR-06-2013-0041>
- Yildiz, M. A., & Duy, B. (2014). Adaptation of the short-form of the UCLA loneliness scale (ULS-8) to Turkish for the adolescents. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 27, 194-203. <http://doi.org/10.5350/dajpn2014270302>
- Zhao, L. (2023). Social media addiction and its impact on college students' academic performance: The mediating role of stress. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(1), 81-90. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00635-0>
- Zivnuska, S., Carlson, J. R., Carlson, D. S., Harris, R. B., & Harris, K. J. (2019). Social media addiction and social media reactions: The implications for job performance. *The Journal of Social Psychology*, 159(6), 746-760. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1578725>

## EXTENDED ABSTRACT

### Parental Emotional Availability and Social Media Addiction: The Mediating Role of Loneliness

**Introduction:** People use social media for many purposes such as meeting new people, socializing, communicating with family members, relatives, and friends, obtaining information, having fun, spending time, getting rid of boredom expressing their thoughts, etc. In this respect, social media can make life easier and offer new opportunities to individuals. However, there is a danger that is overshadowed by the advantages it offers and grows silently, often unnoticed by individuals: social media addiction. Individuals addicted to social media are preoccupied with thoughts about social media sites (SMS), are highly motivated to use SMS, and devote a lot of time and energy to using SMS. It disrupts individuals' daily functioning and vital activities they need to carry on such as the person's social activities, interpersonal relationships, academic and professional duties, health, and well-being. To prevent and treat social media addiction, it is necessary to identify the factors that may cause it. Parents' emotional availability may be one of the factors that play a role in individuals' social media addiction. In general, parents' emotional availability is related to how quickly primary caregivers respond sensitively to their children and how they behave towards them. Researchers emphasize that parents' emotional availability will provide their children with a more stable and secure environment, thus protecting them from risky behaviors such as internet addiction. The emotional availability of primary caregivers can help developing individuals open up to parents more easily, receive better support, communicate more healthily, live a more satisfying family life, and stay away from risky behaviors. Parents' lack of emotional availability means that their children are deprived of an important source of social support. Researchers have shown that the emotional availability of mothers and fathers is linked to children having fewer conflicts with their peers, meaning that the child-parent relationship generalizes to other important people in the environment. In this context, individuals may lose close relationships with their parents and feel lonely. Therefore, this study aims to test the mediating role of loneliness in the relationship between parental accessibility and social media addiction of individuals continuing their university education.

**Method:** A total of 326 university students, 192 (58.9%) female, and 134 (41.1%) male, were reached and data were collected via an online survey. Data collection tools included the Personal Information Form, the Lum Emotional Availability of Parents (LEAP) Scale, the UCLA Loneliness Scale-Short Form (ULS-8), and the Bergen Social Media Addiction Scale. The data were analyzed using the Pearson Product-Moment Correlation and Hayes' Mediation Analysis procedures. The data of the study were analyzed using the SPSS 26.0 statistical package program. The mediating role of loneliness between parental emotional availability and social media addiction was examined with the mediation test using PROCESS macro (Model 4) integrated into the SPSS program. A bootstrapping procedure was applied with 5000 bootstrap samples at a 95% confidence interval to examine the statistical significance of the indirect effects.

**Results:** The results show that parental emotional availability predicts loneliness and social media addiction among university students. Parental emotional availability alleviates both loneliness and social media addiction. On the other hand, loneliness predicts and boosts social media addiction. Lastly, it was found that loneliness plays a mediating role between both maternal and paternal emotional availability and social media addiction.

**Conclusion:** The findings show that parental emotional availability significantly predicts and alleviates social media addiction. It can be thought that parents' emotional availability can strengthen their relationships with their children; it can make this relationship qualified based on intimacy, understanding, and sharing, in which children can open up to their parents about their problems and seek solutions, and can satisfy their social and psychological needs. In this way, the motivations that lead them to excessive use of social media can be weakened and brought under control. Findings also suggest that parental emotional availability predicts and plays an inhibiting role in the loneliness of university students. Parental emotional availability is linked to showing more parenting behaviors, being more mindful of parenting, improvements in children's attachment to their parents, and advancements in children's externalizing and internalizing behaviors. Such a parent-child relationship can be an element that supports individuals throughout their lives and makes them feel that they are not alone. Current findings also demonstrate that loneliness predicts social media addiction, and it has a boosting effect on social media addiction. When individuals' interactions with their

families are not based on quality relationships, they may feel lonely. They may seek the social support they feel is lacking and the psychological needs that their families need to meet in the virtual interactions provided by SMS. This search may become more problematic over time and turn into an addiction. Finally, an important finding in this study is the mediating role of loneliness between parental emotional availability and social media addiction. University students may feel less lonely and reduce their problematic social media use as they find their parents emotionally available. In different studies, it is seen that the factors that determine the nature and quality of parent-child interaction predict social media addiction and loneliness plays a mediating role in this relationship.

**Keywords:** Parental emotional availability, Loneliness, Social media addiction, Mediation analysis

## Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne Harf İnkılabı

### The Alphabet Reform From The Ottoman Empire To The Republic Of Turkey

Şengül Büyükboyacı<sup>1@</sup>

#### ARTICLE INFORMATION:

Received: 21/10/2024  
Accepted: 28/11/2024  
Published: 03/12/2024  
DOI: 10.33710/sduijes.1571007

#### AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Suleyman Demirel University  
ORCID: 0000-0002-1683-294X

#### @CORRESPONDING AUTHOR:

Şengül Büyükboyacı,  
Suleyman Demirel University,  
sengulbuyukboyaci@sdu.edu.tr

#### TO CITE THIS ARTICLE:

Buyukboyaci, S. (2024). The alphabet reform from The Ottoman Empire to The Republic of Turkey. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(2), 98-118

#### ÖZET

Türkler İslamiyet'in kabulünden sonra Arap harfleri kullanılmaya başlamıştır. Ancak, bu alfabe Türkçenin seslerini tam olarak yansıtmakta yetersiz kalmıştır. Arap harfleriyle okuma yazma öğrenmenin zorluğu ise okur-yazar oranının düşük kalmasında önemli bir rol oynamıştır. İlk defa Latin harflerini kullanma düşüncesi II. Meşrutiyet döneminde gündeme gelmiştir. Bu dönemden itibaren de yazı, dil, alfabe konularında tartışmalar başlamıştır. Fakat konuya İslami açıdan bakılmış ve dönemin Şeyhülislamının da fetvasıyla bu çalışmalar sekteye uğramıştır. Buna rağmen harf değişikliği ile ilgili mesele önemini kaybetmemiş öyle ki Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'nda olduğu dönemde dahi bununla ilgili tartışmalar sürmüştür. Cumhuriyet dönemine kadar zaman zaman yoğunlaşan yazının sadeleştirilmesi ya da alfabenin değiştirilmesi tartışmaları, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da devam etti. Bu tartışmaların sonucunda Atatürk, alfabe değişikliğini devrimleri arasına alarak 1928 yılında harf inkılabını hayata geçirdi. Bu devrimle birlikte okuma yazmayı kolaylaştırmak, Türk halkının eğitim ve kültür seviyesini yükseltmek, milli bir kültür oluşturmak ve modern uygarlık seviyesine ulaşmak hedeflendi. Harf inkılabı başarıyla uygulanarak bu hedeflere ulaşılmıştır. Bu çalışmada Tanzimat ile başlayıp 1 Kasım 1928'de yeni Türk harflerinin kabul edilmesiyle neticelenen Harf İnkılabı ve Atatürk'ün bu konudaki çalışmaları yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Alfabe, Latin alfabesi, Harf İnkılabı, Atatürk.*

#### ABSTRACT

After the adoption of Islam, the Turks began using the Arabic script. However, this alphabet was insufficient in accurately reflecting the sounds of the Turkish language. The difficulty of learning to read and write using the Arabic script played a significant role in keeping literacy rates low. The idea of adopting the Latin alphabet was first introduced during the Second Constitutional Era. From this period onward, discussions on writing, language, and the alphabet began. However, these efforts were hindered due to religious concerns, and with a fatwa from the Sheik al-Islam of the time, the progress was stalled. Nevertheless, the issue of alphabet reform did not lose its importance, and debates on this topic continued even during the Ottoman Empire's involvement in World War I. Discussions on simplifying the script or changing the alphabet persisted until the early years of the Republic. As a result of these debates, Atatürk included the alphabet reform in his revolutionary agenda, and in 1928, he implemented the Harf İnkılabı (Alphabet Reform). The primary goals of this reform were to make literacy easier, raise the educational and cultural level of the Turkish people, establish a national culture, and move toward modern civilization. The Alphabet Reform was successfully executed, and these objectives were achieved. This study analyzes and evaluates the Alphabet Reform, which began with the Tanzimat period and culminated in the adoption of the new Turkish alphabet on November 1, 1928, along with Atatürk's efforts in this area.

**Keywords:** *Alphabet, Latin alphabet, Alphabet Reform, Atatürk*

#### JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

## GİRİŞ

İnkılap, genellikle bir toplumda köklü ve kalıcı değişiklikler anlamına gelir. Türkiye'de ise "inkılap" terimi, Cumhuriyet dönemi boyunca gerçekleştirilen köklü değişimleri ifade eder. Bu değişimler, genellikle modernleşme, Batılılaşma ve laikleşme idealleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Türkiye'de yapılan inkılaplar, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda gerçekleşmiştir. Özellikle Cumhuriyetin ilanından sonra, Osmanlı İmparatorluğu'nun mirasını tamamen değiştirme ve yeni bir ulus devlet inşa etme çabalarıyla yoğunlaşmıştır.

İnkılap, Türkiye'de bir dönüşüm süreci olarak kabul edilir ve Cumhuriyet'in kurucu ideolojisinin temel taşlarından biridir. Harf inkılabı, dilde reform, eğitimde yenilikler, hukuki ve siyasi değişiklikler gibi pek çok alanda gerçekleştirilen inkılaplar, Türkiye'nin modernleşme ve Batılılaşma sürecindeki önemli adımlarıdır. Bu inkılaplar, Türkiye'nin çağdaşlaşma ve uluslararası alanda daha rekabetçi bir konuma gelme çabalarının bir parçasıdır.

Türkiye'de Cumhuriyet dönemi boyunca gerçekleştirilen sosyal alandaki inkılaplar, toplumun modernleşmesini, Batılılaşmasını ve laikleşmesini hedeflemiş önemli reformlardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan kısa bir süre sonra, 1926'da Medeni Kanun kabul edilmiştir. Bu kanunla, kadınların medeni hakları güvence altına alınmıştır. Kadınlara miras hakkı tanınmış, boşanma ve evlenme hakları yeniden düzenlenmiştir. Bu, Türkiye'de kadınların toplumsal ve hukuki statülerinin güçlendirilmesine önemli bir katkı sağlamıştır. Türkiye'de eğitimde yapılan reformlar, toplumun eğitim seviyesini yükseltmeyi ve modern bilimsel eğitimi teşvik etmeyi amaçlamıştır. 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi laikleştirilmiş ve resmi olarak din ile eğitim ayrılmıştır. Zorunlu eğitim uygulaması başlatılmış ve okuryazarlık oranı artırılmaya çalışılmıştır. Harf inkılabı, 1928'de gerçekleşmiştir ve Türkiye'nin Osmanlı alfabesinden Latin alfabesine geçişini simgelemiştir. Bununla, Türk dilinin modernleşmesini, standartlaşmasını ve okuryazarlık oranının artırılmasını amaçlanmıştır. 1920'lerde ve 1930'larda, Türkiye'de kıyafet ve tarzda reformlar gerçekleştirilmiştir. Özellikle kadınların kıyafetleri modernleştirilerek, geleneksel peçe ve örtülerin kullanımı azaltılmıştır. Bu dönemde, kadınlar için modern kıyafetlerin benimsenmesi teşvik edilmiştir. Türkiye'de Cumhuriyet döneminde aile yapısı ve çalışma hayatıyla ilgili bazı reformlar yapılmıştır. Örneğin, kadınların işgücüne katılımını teşvik etmek amacıyla, kadınlara çalışma hakları tanınmıştır. Aynı zamanda, aile yapısında da değişimler yaşanmış ve kadınların toplumdaki yerinin güçlendirilmesi için çeşitli adımlar atılmıştır.

Sosyal alanda yapılan inkılaplar, Türkiye'nin modernleşme sürecinde önemli dönüşümler sağlamış ve toplumsal yapıyı derinlemesine etkilemiştir. Bu sosyal alanda yapılan inkılaplar, Türkiye'nin modernleşme ve Batılılaşma sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Bu reformlar, Türk toplumunun daha demokratik, laik, eşitlikçi ve çağdaş bir yapıya kavuşmasına yardımcı olmuştur. Bu inkılaplardan en önemlisi harf inkılabıdır.

Harf İnkılabı, Türkiye'nin modernleşme ve Batılılaşma hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilen en dikkat çekici reformlardan biridir. Bu reform, Osmanlı İmparatorluğu'ndan miras alınan Arap harfleri yerine Latin alfabesinin kullanılmasını sağlamış, böylece yazı ve eğitim alanında köklü bir dönüşüm yaşanmıştır (Lewis, 2002). Bu değişim, yalnızca bir alfabe değişikliği olarak görülmemeli, aynı zamanda Türkiye'nin toplumsal hafızasını yeniden inşa etmeye yönelik bir adım olarak değerlendirilmelidir (Zürcher, 2017).

Harf İnkılabının öncelikli hedefi, okuryazarlık oranını artırmak ve halkın eğitime daha hızlı adapte olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, 1928'de kurulan Millet Mektepleri aracılığıyla, halkın yeni alfabeyi öğrenmesi için yoğun bir seferberlik başlatılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün bizzat katılımıyla yürütülen bu çalışmalar, Türk halkının modernleşme sürecine dahil edilmesini hedeflemiştir (Karpas, 1985). Atatürk, harf değişikliğinin önemini şu sözlerle vurgulamıştır: "Türk harflerinin kabulü, yalnızca bir eğitim reformu değil, aynı zamanda milli kimlik inşasının bir gerekliliğidir" (Atatürk, 1928).

Harf İnkılabının toplumsal etkisi sadece okuryazarlık oranının artmasıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda Türkçenin standardizasyonunu ve bilimsel terimlerin modernleşmesini de mümkün kılmıştır. Yeni alfabe, Batı bilim ve kültür kaynaklarının daha etkin bir şekilde aktarılmasını kolaylaştırmış, Türk toplumunun uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir yapıya ulaşmasına katkıda bulunmuştur (Gökalp, 1959). Bununla birlikte, Harf İnkılabının eleştirildiği noktalar da bulunmaktadır. Özellikle geçiş sürecinde nesiller arasında bir kopukluk yaşandığı, eski yazıdan yeni yazıya geçişin kültürel mirasın anlaşılmasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir (Ortaylı, 2007).

Harf İnkılabı, aynı zamanda kadınların eğitime ve toplumsal hayata katılımını da teşvik etmiş, eğitimde fırsat eşitliğini artırmayı hedeflemiştir. Latin alfabesiyle eğitim veren okulların yaygınlaşması, özellikle kadınların okuma yazma öğrenme oranını hızla artırmıştır (İnalçık, 2000). Bu bağlamda, Harf İnkılabı, yalnızca bir eğitim reformu değil, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bir adım olarak da değerlendirilebilir. Bu çalışmada sosyal alanda yapılan inkılaplardan harf inkılabını ele alınmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniğine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tarihsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu yöntem (Yıldırım & Şimşek, 2006) aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Harf İnkılabı, tarihsel bir olaydır. Bu nedenle olayların gerçekleştiği döneme ait kaynaklar ve belgeler incelenmiştir. Tarihsel inceleme, hem Osmanlı Dönemi'nde kullanılan alfabenin yapısı hem de Türkiye Cumhuriyeti'nde bu alfabeği değiştirme sürecinin nasıl başladığı ve uygulandığına dair bilgi edinilmesini sağlamıştır. Kanunlar, arşiv belgeleri ve resmi raporlar incelenmiş; tarihçilerin yazdığı makaleler, kitaplar ve akademik çalışmalar gözden geçirilmiştir.

## 3. Osmanlıda Alfabenin Islahı Üzerine Çalışmalar ve Tartışmalar

Türkçenin bünyesine uygun olmadığı düşünülen Arap harflerinin değiştirilmesi hususu Osmanlı Devleti'nin yenileşme gayretleri sırasında ortaya konulmuş, milliyetçilik düşüncesinin gelişme göstermesiyle beraber yeni bir imla ve yazıya duyulan ihtiyaç ile hız kazanmıştır (Ortaylı, 1977). Osmanlı İmparatorluğu'nda alfabe çalışmaları, modernleşme ve Batılılaşma sürecinin bir parçası olarak 19. yüzyılın sonlarına doğru yoğunlaşmıştır. Bu dönemde, çeşitli nedenlerle Osmanlı hükümeti ve entelektüel çevreler, alfabede reform yapma ihtiyacını hissetmişlerdir. Bazı önemli gelişmeler şunlardır:

**Batı Etkisi:** Osmanlı İmparatorluğu, Batı Avrupa'nın teknolojik, bilimsel ve kültürel ilerlemelerine ayak uydurma ihtiyacını hissetmiştir. Bu bağlamda, Batılı alfabelerin (Latin alfabesi gibi) Osmanlı alfabesine tercih edilir hale gelmesi düşüncesi ön plana çıkmıştır.

**Yabancı Dil Eğitimi:** Osmanlı elitleri, Batı'da eğitim görmek için yurtdışına giden gençler aracılığıyla Batı dilleriyle olan etkileşimlerini artırmışlardır. Bu durum, bazı aydınlarda Osmanlı alfabesinin eksik ve yetersiz olduğu kanaatini uyandırmıştır.

**Modernleşme Çabaları:** Osmanlı reformcuları, imparatorluğun geri kalmışlığını aşmak ve Batılı güçlere karşı rekabet edebilmek için çeşitli alanlarda reformlar yapma amacı taşımışlardır. Bu kapsamda, alfabe reformu da gündeme gelmiştir.

**Osmanlılık ve Türkçülük Akımları:** Osmanlılık ve Türkçülük akımları, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki dil politikaları üzerinde etkili olmuştur. Osmanlılık, Arap alfabesiyle Osmanlı Türkçesi'nin korunmasını savunurken, Türkçüler, yeni bir alfabe ile Türk dilinin ve kültürünün daha öne çıkmasını desteklemiştir (Ortaylı, 2007; Akçay, 2007).

Osmanlı Devleti toprak aldıkça ve sınırlar genişledikçe Türkçe dili de önemini kaybetmeye başlamıştır. Zamanla Arapça, Farsça gibi dillerin kullanım alanı yaygınlaşmıştır. Bu da Arap harflerini kullanmayı cazip hale getirmiştir. Hatta Türkçe sadece konuşma dili olarak kalmıştır. Fakat 18. yüzyıla gelindiğinde Türkçeye ilgi artmaya başlamış ve daha milliyetçi hareketler başlamıştır. 18. yüzyılın ilk yarısında matbaanın kurulması, alfabe meselesini yeni bir boyuta taşımıştır. Bu gelişme, beraberinde türlü tartışmaları da getirmiştir. Tanzimat dönemi aydınları, bu konuyu ciddiyetle değerlendirerek çözüm önerileri üzerinde düşünmeye başlamışlardır (Ülkütaşır, 2009). A. Cevdet Paşa, var olan harflerin Türkçe 'deki bazı sesleri tam olarak ifade edemediğine dikkat çekerek farklı bir yazım sisteminin gerekliliğini vurgulamıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren alfabe sorunu giderek daha karmaşık bir durum almıştır. Edebiyat ve basın çevrelerindeki zorluklar, tartışmaların önemli boyutlara ulaşmasına neden olmuştur (Sarı ve Gedik, 2014). Yeni nesil aydınlar, matbaayı etkin bir şekilde kullanarak gazete ve dergiler yayınlamış ve bu yayınlar aracılığıyla alfabe tartışmaları çeşitli gruplar arasında devam etmiştir. Ayrıca, Tercüme Odaları'nda görevli olanların Avrupa dillerini öğrenmesi, ağır Osmanlıca'yı zayıflatmış ve bu durum birçok aydının dilin sadeleştirilmesi gerektiğini savunmasına yol açmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında, diğer alanlarda olduğu gibi kültürel alanda da önemli tartışmalar başlamış, özellikle alfabenin değiştirilmesi veya iyileştirilmesi konusunda değişik fikirler ortaya atılmıştır. Tanzimat devri, bu tartışmaların ilk filizlerinin görüldüğü dönemdir. 1850'li tarihlerde dil, edebiyat, basın ve çeviri vb. konular üzerine yapılan tartışmalar, harflerin düzeltilmesi meselesini gündeme getirmiştir. Alfabe sorunu ile ilgili esas tartışmalar ve teşebbüsler ise 1862 yılında Osmanlı basın yaşamının başlamasının hemen akabinde gündemde yerini almıştır. Basının temel hedefi halka inmek, toplumla daha etkili bir iletişim kurmak ve bu sayede tirajını arttırarak geniş kitlelere seslenebilmektir. Bu hedefin gerçekleşebilmesi ise gazetenin halkın anlayacağı sadeleştirilmiş bir dil ve rahatlıkla okuyabileceği bir yazıyla yazılmasıyla mümkün olacaktır. Gazetelerde halkın anlayabileceği sade bir dil kullanılmasını ve basın dilinin yalınlaştırılmasını savunan ilk isim İbrahim Şinasi olmuştur. Şinasi, yazılarında açıklık ve anlamın önemine vurgu yaparak, yapaylıktan uzak, süslemelerden arındırılmış bir dilin kullanılmasını gerektiğini savunmuş ve böylece dil ve edebiyat alanında modernleşmeye öncülük etmiştir. Geleneksel yazı kurallarını terk eden Şinasi, ağır ve süslü bir dil yerine, yazılarında halkın günlük yaşamda kullandığı sade dili kullanmayı yeğlemiştir (Çelik, 2009).

Bu devirde yazı ile ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmaya başlandı. Bunlardan bir grup, köktenci bir yaklaşım benimseyerek Latin harflerini tamamen kabul edip Türkçeye uygulamayı savunuyordu. Bu düşüncüyü destekleyenler, herhangi bir uzlaşmayı onaylamıyorlardı. Diğer bir grup ise, yazıda Batı yöntemlerine uyum sağlarken, aynı zamanda mümkün olduğunca mevcut yazı sisteminin özelliklerini koruma düşüncesindeydi. Özellikle Meşrutiyet'in ilanından sonra, mevcut harflerin düzeltilmesini savunan pek çok "İslah-ı Hurufcu" meydana çıktı. Benzer dönemde, Rusya ve İran'da da harf ıslahına yönelik hareketler görülmeye başlamıştı. Bizdeki bu tartışmaların ve akımların ortaya çıkışı ise Tanzimat dönemiyle başlamıştır (Haydar, 1340).

Tanzimat Dönemi'yle beraber eğitime verilen ehemmiyet artış göstermiş, bunun sonucunda eğitimin önündeki en önemli engellerden biri olan harf sorunu gündeme gelmiştir. İlk kez 1851 tarihinde Ahmet Cevdet Paşa, Arap harflerinin Türkçe 'deki bazı sesleri yansıtamadığını ve bu sorunun çözümü için yeni bir yazım sistemine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır (Ülkütaşır, 2009; Boyacıoğlu, 2001).

Antepli Münif Mehmet Efendi Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinin hemen ardından alfabe konusunda ilk girişimi yapmıştır. 1862 yılında Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de gerçekleştirdiği konuşmada, Arap alfabesinin yazımının dönüştürülerek okuma yazmanın kolaylaştırılmasını savunmuş ve Osmanlıca'yı diğer dillerle karşılaştırmıştır. Tanzimat devri şair ve yazarlarından Şinasi ve Ebuziyya Tevfik de Arap harflerini düzelterek matbaada kullanmışlardır (Boyacıoğlu, 2001). Ebuziyya Tevfik, yazılarında Latin harflerine geçiş düşüncesini sert bir dille eleştirerek bunun mümkün olmadığını vurgulamıştır. Bu görüşünü desteklemek için, Kur'an için farklı, bilim için farklı harflerin kullanılmayacağına dikkat çekmiştir (Paçacıoğlu, 1990).



Tanzimat Dönemi'nde dil tartışmalarıyla birlikte yazı ile ilgili konular da gündeme gelmiştir. Arap alfabesinin Türkçeyi yeterince açıklayamadığına ilk dikkat çeken isim Münif Efendi olmuştur (Ortaç, 1985). 12 Mayıs 1862 tarihinde kurucusu olduğu Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de gerçekleştirdiği konuşmada, kullanılan yazım metodunun değiştirilerek okuma yazmanın kolaylaştırılması gerektiğini belirtmiş ve yazımın, diğer ulusların yazı sistemleriyle karşılaştırıldığında yetersizliğinin dikkat çekici olduğunu vurgulamıştır (Buluç, 1981). Özellikle Arap alfabesinde hareketlerin kullanılmaması nedeniyle bir kelimenin farklı şekillerde okunabildiğine değinmiştir.

Münif Efendi, Osmanlı yazısıyla kitap ya da dergi basmanın zorluklarından da bahsederek bu sorunlara iki çözüm önermiştir. İlk önerisi, Arap harflerinin hareketli yazılmasıdır, ancak bu yöntemin de zorlukları olduğunu ifade etmiştir. Esas tavsiyesi ise, Latin alfabesindeki gibi, Arap harflerinin birbirine bitişik olmayan bir şekilde yazılmasıdır (Akalm, 2002). Münif Efendi, açık bir biçimde Latin alfabesinin kabul edilmesini savunmamış, fakat önerdiği çözümlerin de çıkmaz bir yol olduğu anlaşılmıştır. Görünüşe göre kalben Latin alfabesine meyilli olsa da o dönemde Latin harflerinden söz etmek için henüz erken olduğunu düşünmüştür (Canbolat, 1981).

Türk dünyasında alfabenin ıslahına yönelik ilk ciddi girişim Azerbaycanlı şair Mirza Fethali Ahunzade tarafından yapılmıştır. 1863 yılında İstanbul'a gelen Ahunzade, alfabe üzerine hazırladığı çalışmayı Sadaret makamına sunmuştur. Bu çalışma, değerlendirilmek üzere Sadaret tarafından Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'ye gönderilmiş ve Ahunzade, Münif Efendi'nin daveti üzerine Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de bir konferans düzenlemiştir. Bu konferansta Ahunzade, Arap alfabesinin okuma yazmayı güçleştirdiğini ve bunun cehalete neden olduğunu belirtmiş, ayrıca Arap harflerini kullanmanın dini bir zorunluluk olmadığını dile getirmiştir.

Bir hafta sonra Ahunzade'nin katılmadığı bir toplantıda, cemiyet, Arap harflerinin Türkçeyi yazmak için elverişli olmadığına ve düzeltilmesi gerektiğine dair bir karar almıştır. Ancak, 6 Ağustos 1863 tarihli bir yazıyla Sadaret makamı, Ahunzade'nin önerisini kabul edilemez bulduğunu açıklamıştır (Akalm, 2002).

Terakki gazetesi, var olan harflerin basım ve telgraf iletişiminde zorluklara yol açtığını vurgulayarak yenilik yapılmasının gerekli olduğunu savunurken, Ruzname-i Ceride-i Havadis bu görüşe karşı çıkıyordu (Katırcı, 2004). Melkum Han ve Namık Kemal de tartışmalara dahil olmuş ve kendi düşüncelerini dile getirmişlerdi. Hürriyet gazetesinde gerçekleştirilen tartışmalarda, Melkum Han, Osmanlı'da eğitimin gerilemesinin Arap harflerinin zorluğundan kaynaklandığını savunurken, Namık Kemal bu görüşe katılmamıştır. Namık Kemal'e göre, var olan alfabeği değiştirmek akılcı değildi. O, İngiltere ve Amerika gibi gelişmiş ülkelerin alfabelerinin zorluğuna rağmen eğitim seviyelerinin yüksek olduğunu örnek göstererek, Osmanlı'daki eğitimin gerilemesinin temel sebeğini bilgi eksikliği olarak değerlendirmiş ve mevcut alfabenin iyileştirilebileceğini ileri sürmüştü (Tongul, 2004).

Osmanlı Devleti'nde Garpcılar olarak adlandırılan ve fikirlerini genellikle İçtihat Mecmuası'nda yayımlayan aydınlar, programlarında "Mevcut Osmanlı alfabesi terk edilerek Latin harfleri kabul edilecektir" şeklinde bir hedef belirlemişlerdir (Safa, 1988, 35). Bu akımın önde gelen kişilerinden Celal Nuri (İleri), "Tarih-i Tedenniyat-ı Osmaniye" isimli yapıtının "Edebiyat Meselesi" bölümünde Latin harfleri konusundaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

*"Harflerimiz berbattır. Bu harflerle biz işimizi göremeyiz. Bunlar na kafidir. ... Bu harfleri ve bunlarla yazılmış ibarati avam suhuletle öğrenemiyor. Bunlar gayrı tabii şeylerdir. Bunlar terakkiyata mâni oluyor. Ahalide tahsil ve tenevvür hâhişini söndürüyor. Anın için hurufu ıslah gibi boş vâhi tedabire müracaat edeceğimize bir saat evvel, kemal-i cesaretle Latin harflerini kabul etmeliyiz... Latin harfleri hem pek tabii hem de Türkçe lisanının tahririne Arapça*

*harflerinden daha müsaittir. Bu harflerin kabul edilmemesi için serd olunabilecek veya olunan itirazat o kadar adidir ki münakaşasına bile tenezzül eymeyiz” (Celal Nuri, 1331, 182-183).*

İstanbul'da Arap harfleri üzerine ihtilaflar devam ederken, Arnavutların 1908'deki Manastır Kongresi'nde Latin alfabesini benimseme ve uygulamaya koyma talepleri geniş bir yankı uyandırmıştı. Bu gelişmeye karşı Şeyhülislam, "Latin harflerinin kabulüne ve bu harflerle İslam memleketlerinde eğitim yapılmasına asla şeriat açısından izin verilemez" şeklinde bir fetva vermiştir. Ancak Balkan Savaşları'ndan sonra Osmanlı'dan ayrılan Arnavutlar, Latin alfabesini resmi yazı sistemi olarak kabul etmişlerdir (Şimşir, 1992). Cumhuriyet Dönemi'ndeki harf tartışmalarının önde gelen figürlerinden Hüseyin Cahit (Yalçın), Arnavutluk'taki gelişmelerden memnuniyet duymuş ve Osmanlı Devleti'nin Latin alfabesini kabul etmesi gerektiğini savunmuştur.

İkinci Meşrutiyet, Osmanlı aydınlarının dil, yazı ve eğitim konularında yoğun bir tartışma yürüttüğü, reform fikirlerinin hız kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde harf ihtilafları, özellikle Türkçenin yazı sistemindeki sorunların çözülmesi gerektiği görüşü etrafında şekillenmiştir. Arap harflerinin Türkçenin fonetik yapısına uygun olmadığı fikri geniş bir kabul görmüş, ancak bu sorunların çözümü konusunda aydınlar arasında iki ana eğilim ortaya çıkmıştır: Harflerin ıslahı ve Latin harflerine geçiş.

Maarif Nazırı Şükrü Bey, harflerin ıslahı çalışmalarını kurumsallaştırmak adına Islahat-ı İlmiye Encümeni'ni kurdu ve bu girişim, dönemin reformcu aydınları tarafından desteklenmiştir (Akçay, 2007). Encümen, Arap harflerinin bazı karakteristiklerini düzenleyerek yazımı ve okunması daha kolay bir sisteme dönüştürme çabası içindeydi. Bu bağlamda, Arap harflerinin ayrık yazılması, harflerin üzerine konan noktalama işaretlerinin sadeleştirilmesi ve Türkçe kelimelere uygun eklemelerin yapılması gibi öneriler gündeme gelmiştir. Encümen'in bu önerileri halk arasında kısmen destek bulmuşsa da, önerilen düzenlemelerin uygulanması sırasında karşılaşılan teknik zorluklar ve yeterli toplumsal farkındalığın oluşturulamaması nedeniyle bu girişimler başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Zürcher, 2017).

Dönemin aydınları arasında harflerin ıslahını savunan önde gelen isimler arasında İsmail Hakkı, Hüseyin Cahit Yalçın, Celal Sahir Erozan ve Ahmet Mithat Efendi gibi isimler yer almıştır. Örneğin, İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), harflerin daha sade hale getirilmesini, bu yolla okuma-yazma oranının artırılmasını savunmuş ve Arap harflerinin Türkçe için yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Ona göre, reform sadece teknik bir mesele değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmanın anahtarıydı. Hüseyin Cahit Yalçın, Arap harflerinin karmaşıklığının eğitimi zorlaştırdığı ve modernleşme önünde engel teşkil ettiğini belirterek harf ıslahının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir (Yalçın, 1936). Celal Sahir Erozan, halkın okuma-yazma öğrenimini kolaylaştırmak adına, harflerin ayrık yazılması fikrine özellikle vurgu yapmıştır. Ona göre, birleşik yazım, sadece öğrenmeyi değil, yazılı kültürün yaygınlaşmasını da zorlaştırmaktaydı.

Harf ihtilaflarıyla ilgili en somut kurumsal adımlardan biri, Darü'l-Fünûn'da düzenlenen toplantılar sonucunda Islah-ı Huruf Cemiyeti'nin kurulması olmuştur. Cemiyet, Arap harflerinin ayrık yazılması prensibini benimsemiş ve bu yöntemin hem yazımda hem de öğrenmede kolaylık sağlayacağı fikrini savunmuştur (Akçay, 2007). Yeni Yazı adlı bir gazete aracılığıyla cemiyetin düşünceleri halka iletilmiş, yazı sisteminde reformun gerekliliği üzerine kamuoyu oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneğin, Cemiyet'in bir önerisi şuydu: Harflerin noktalama sisteminin sadeleştirilmesi ve sesli harflerin yazıma açık bir şekilde eklenmesiyle Türkçe kelimelerin doğru ve hızlı bir şekilde yazılmasının sağlanması. Ancak bu öneriler de dönemin muhafazakâr kesimlerinin tepkisiyle karşılaşmış ve yeterince geniş bir uygulama alanı bulamamıştır (Lewis, 2002).

İkinci Meşrutiyet döneminde harf ıslahı kadar tartışılan bir diğer konu, Latin harflerine geçiş fikridir. Bu görüş, özellikle Batı'daki modernleşme örneklerinden etkilenen aydınlar arasında destek bulmuştur. Latin harflerine geçişi savunanlar, bu sistemin Türkçenin fonetik yapısına daha uygun olduğunu, eğitimde ve iletişimde kolaylık sağlayacağını dile getirmiştir. Öne çıkan isimlerden bazıları Ali Suavi ve Ahmet Cevdet

Paşa'dır. Ali Suavi, Latin harflerine geçişi ilk savunan isimlerden biri olarak, bu değişimin Osmanlı'nın Avrupa ile entegrasyonunu hızlandıracağını öne sürmüştür (Ortaylı, 2007). Ahmet Cevdet Paşa, Arap harflerinin eğitimdeki zorluklarını dile getiren erken dönemdeki aydınlardan biri olarak, reform ihtiyacını gündeme taşımıştır. Latin harflerine geçiş fikri, özellikle muhafazakâr çevreler tarafından büyük bir dirençle karşılanmıştır. Bu çevreler, harf değişiminin dini ve kültürel değerlerden kopuş anlamına geleceğini savunmuşlardır. Buna rağmen, Latin harfleri üzerine tartışmalar İkinci Meşrutiyet dönemi boyunca gündemde kalmış ve Cumhuriyet dönemindeki Harf İnkılabına zemin hazırlamıştır.

Osmanlılar döneminde harf ıslahı üzerine yapılan bir diğer çalışma da Milaslı Doktor İsmail Hakkı Bey'e aittir. Hakkı Bey, bu çalışmasında Arapça sessiz harflerin yanına kendi meydana getirdiği sesli harfleri eklemiştir (Boyacıoğlu 2001). İsmail Hakkı, gazetede kaleme aldığı "İnsafa Davet" yazısında taşradaki halkın cehaletinin eğitimle ilgili olmadığını vurgulayarak, çocukların mekteplerde eğitim almasına rağmen yazının zorluğu nedeniyle öğrenemediklerini belirtmektedir. İsmail Hakkı, "Bu öğrenmemenin sebebi nedir? Hamakat ve belahat mı? Asla! Şüpheye mahal olmamak üzere elifbamızdaki sesli harflerin eksikliği ve imla sorunudur" diyerek düşüncelerini sürdürür. Ayrıca, Rum, Ermeni ve öteki yurttaşların çalışmadan basit bir şekilde okuma yazma öğrendiğini örnek olarak verir. Derneğin önerileri Enver Paşa tarafından da benimsenmiş ve orduda uygulanması için çaba gösterilmiştir. Bu uygulama "Ordu Elifbası", "Hatt-ı Cedit" ve "Enver Paşa Yazısı" gibi isimlerle anılmıştır (Ülkütaşır, 2009). Fakat 1. Dünya Savaşı sırasında kullanılan Enver Paşa yazısı, bazı komutanlar tarafından kabul edilmemiştir; zira bu yazı ikilik yarattığı ve işleyişi aksattığı gerekçesiyle kullanımdan kaldırılmıştır.

Harf inkılâbını gerçekleştiren Mustafa Kemal, 1906 tarihinde daha 25 yaşındayken yazı devriminin gerekliliğinden söz etmiştir. Bulgar Türkologu Manolof ile yaptığı bir sohbette, "Batı uygarlığına girmemize engel olan yazıyı atarak, kılık kıyafetimize kadar her şeyimizle Batılılara uymalıyız" demiş ve sözlerini "Emin olunuz ki, bunların hepsi bir gün olacaktır." (Korkmaz, 2004) diyerek bitirmiştir. Mustafa Kemal'in liderliğinde gerçekleşen Millî Mücadele yıllarında basındaki alfabe tartışmaları bir süre duraklamıştır (User, 2006). Fakat bu süreçte Mustafa Kemal, Latin alfabesinin kabul edilmesi konusunda önemli görüşlerini dile getirmiştir. Erzurum Kongresi'nden itibaren ölümüne kadar Mustafa Kemal'in yanında bulunan Mazhar Müfit Kansu ile 23 Temmuz 1919 gecesi yapılan bir konuşma, Mustafa Kemal'in harf inkılâbı konusundaki düşüncelerinin daha önce şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu görüşmede, Mustafa Kemal, Kansu'ya Cumhuriyet yönetiminin kabul edileceğini, padişah ve ailesiyle ilgili gerekli düzenlemelerin yapılacağını, kaç-göç uygulamalarının sona ereceğini, fesin yasaklanarak medeni uluslar gibi şapka giyileceğini ve Latin alfabesinin kabulü gibi devrimlerin hayata geçirileceğini belirtmiş ve bu bilgileri not aldırılmıştır (Kansu, 1966).

İkinci Meşrutiyet döneminde harflerin ıslahı ve Latin harflerine geçiş tartışmalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının başlıca nedenleri arasında toplumsal direnç, eğitim eksikliği ve siyasi istikrarsızlık yer almıştır. Özellikle kırsal kesimde halk, geleneksel yazı sistemine bağlı kalmayı tercih etmiş ve değişime direnç göstermiştir. Harf reformlarının geniş bir kitleye anlatılacak şekilde yaygınlaştırılmaması, reform çabalarının etkisiz kalmasına neden olmuştur. Ayrıca, İkinci Meşrutiyet döneminde yaşanan siyasi belirsizlikler ve savaş koşulları, reform çabalarını sekteye uğratmıştır (Zürcher, 2017). Tüm bu girişimlere rağmen, harf ihtilafları İkinci Meşrutiyet döneminde çözüme kavuşamamış, ancak bu tartışmalar Cumhuriyet dönemi reformlarına önemli bir miras bırakmıştır. Harf İnkılabı, İkinci Meşrutiyet'te başlatılan fikirlerin hayata geçirilmesi açısından kritik bir aşama olmuştur.

#### 4. Cumhuriyet Dönemi Alfabe Tartışmaları

Osmanlı'nın son zamanlarında ortaya atılan Arap alfabesinin iyileştirilmesi ve yeni alfabeğe geçilmesi fikirlerinden birincisi başarılı olamamış düşüncede kalmıştır. İkincisi ise yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin alfabe devrimine kaynak olmuş, birikim sağlamıştır. Çünkü Türk modernleşmesinin

temeli Osmanlının son dönemlerine dayanmaktadır. Sadece alfabe alanında değil birçok alanda modernleşme çalışmaları aslında Osmanlının son dönemine dayanır.

Mustafa Kemal, 1919'da Kansu'ya belirttiği yeni harflere geçilmesi düşüncesini koruyarak, üç yıl sonra aynı fikrini, Azerbaycan'ın yeni harflere geçişi dolayısıyla Halide Edip'e de açmıştır. Hatta 1922 senesinde Azerbaycan yeni harflere geçmiş ülkemize bununla ilgili yazı göndermiştir. Mustafa Kemal bunun üzerine Halide Edip Adıvar'a yakın zamanda bizim de yeni harflere geçeceğimizden bahsetmiş ve batılılaşmak üzerine sohbet etmişlerdir (Giritli, 1988) Mustafa Kemal birçok konuşmasında Latin harflerine geçileceğini fakat zamanının gelmediğini belirtmiştir. 1922 yılında Türkçe öğretmenleri ile görüşmüş onlara Türkçenin Arapça etkisinden kurtarılması gerektiğini söylemiştir.

Arap alfabesinin hem öğrenilmesinin zorluğu hem de Türk dilini anlatmaya yetersiz olması nedeniyle yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde belli bir kesimde yeni bir alfabe kullanılmaya başlaması konusunda görüş birliği vardır. 1923 tarihinde gerçekleştirilen İzmir İktisat Kongresi'nde yeni harflerin kullanımına geçilmesi konusunda öneri sunulmuştur. Latin Alfabesinin kabul edilmesine yönelik sunulan bir öneri, bilhassa kongre başkanı Kazım Karabekir tarafından tepkiyle karşılanmış ve bu husus gazetelerde geniş çapta tartışmalara yol açmıştır.

Kazım Karabekir, harf inkılabına karşı çıkma nedenini şu şekilde dile getirmiştir: "Kütüphanelerimizde bulunan kutsal kitaplarımız, tarihlerimiz ve binlerce cilt eserimiz bu yazıyla yazılmışken, tamamen farklı bir alfabenin kabul edilmesi, bizi büyük bir felakete sürükleyecektir. Bu durum, Avrupa'ya güçlü bir propaganda aracı sağlayacaktır. Onlar, İslam dünyasına, 'Türkler yabancı bir yazıyı kabul etmiş, Hristiyan olmuşlardır' diyeceklerdir." (Hakimiyet-i Milliye, 5 Mart 1923).

24 Şubat 1924 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin görüşülmesi esnasında, İzmir Milletvekili Saraçoğlu Şükrü Bey, harfler meselesini gündeme taşıyarak dikkat çekici bir tartışma başlatmıştır. O, eğitim için büyük fedakârlıklar yapılmasına rağmen halkın okuma yazma oranının düşük kalmasını Arap harflerinin Türkçeye uygun olmayışına bağlamıştır (Levent, 1972).

Bu tartışmalar gerek savunma gerekse eleştiri yönünden uzun süre devam etmiştir. Mustafa Kemal'in bu ihtilaflardan faydalandığı açıktır. Ahmet Emin (Yalman), yıllarca Latin harflerini savunan Hüseyin Cahit Bey'in Mustafa Kemal'e bu hususta nasıl tavsiyeler verdiğini şöyle anlatır: "Cahit Bey, İzmir'de Cumhurbaşkanı Hazretleri'nin sofrasında konuşma yaparken, gençlik hayallerinin gerçekleştiğinden heyecanla bahsetmiş, gözleri yaşarmış ve yalnızca 'ah, Latin harfleri' demişti. Aradan sadece bir iki ay geçmişti ve harfler meselesi ciddi bir şekilde tartışılmaya başlanmıştı. Bu da Cahit Bey'in memnuniyetine yol açmıştır" (Vatan Gazetesi, 19 Mart 1924).

Nüfusun büyük ölçüde okuryazar olmasını amaçlayan genç cumhuriyette, 1923 yılında Cumhuriyet döneminde bu alfabenin Latin harflerine dönüştürülmesi fikri ortaya çıkmıştır. Fakat halk tabakasının bu reforma hazır olmadığı sebebiyle 1924-1928 yılları arasında basın, akademi ve parlamentoda konunun ele alınması için bir hazırlık dönemi başlamıştır. Özellikle Arap harflerinin okuma ve yazmanın zor olduğu söylenmiş ve bundan yola çıkarak okuryazarlık düzeylerinin değiştirilmesi tartışmaları başlamıştır. Bu çekişmeler sürerken Türkiye Cumhuriyeti'nde 1925 tarihinde yaşanan takvim ve sayı değişiklikleri, alfabenin de değiştirilebileceği anlayışını hızlandırmıştır. Böylece 1926 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından, Türk alfabesinin hazırlıklarının yapılması hususunda çalışmalar yapacak Dil Komitesi adı altında dil uzmanlarından meydana gelen bir çalışma grubu oluşturmuştur. Dil Komisyonu'nun çalışmaları sürerken, 1927'den itibaren Türkiye'deki doktorların Latin harfleriyle yazılması münasip görülmüş ve alfabe hususundaki tartışmalar ciddi ölçülere varmıştır.

1924 yılında eğitime harcanacak bütçe belirlenirken bu devrimin gerekliliği tekrar ortaya atılmıştır. Bu konu o yıllarda sert tepkilerle karşılanmıştır. Fakat olumlu bakılmasa da tepki gösterilse de devrimin sık

sık gündeme gelmesi, konunun sıcak kalmasını sağlamıştır. Bu sayede halk yavaş yavaş bu fikre aşına olamaya da başlayacaktır (Doğaner, 2004).

Yeni yönetim şekline geçilmesi, Tevhid-i Tedrisat ile eğitim ve öğretimin birleştirilmesi, kılık-kıyafette değişiklik yapılması, Halifelîğe son verilmesi, 1924 Anayasasının kabul edilmesi gibi inkılaplar zamanla harf inkılabının yapılmasını da kolaylaştırmıştır (Şentürk, 2012).

1926'da Azerbaycan'da Bakü'de düzenlenen Türkoloji Kongresi, Türk dünyasında ortak bir kültürel ve bilimsel dayanışmanın ifadesi olarak önemli bir dönüm noktası olmuştur. Kongrede özellikle Türk devletlerinin Latin alfabesine geçişine yönelik önemli kararlar alınmıştır (Demirci, 2011: 360). Bu kongredeki temel amaç, Türk devletleri için ortak bir Latin alfabesi oluşturmak ve bu alfabenin yaygınlaştırılmasını sağlamaktır. Kongre sonrasında, 26 kişiden oluşan bir ekip kurulmuş ve bu ekip "Yeni Türk Alfabesi" adı verilen bir sistem üzerinde çalışmalara başlamıştır (Aslan, 2009). 1927 yılında bu proje gerçekleştirilmiş ve Yeni Türk Alfabesi resmen kabul edilmiştir. Bu alfabenin hedefi, zamanla tüm Türk dünyasında ortak bir yazı sistemine geçilerek kültürel ve dilsel bütünlüğün sağlanması olmuştur.

Türkoloji Kongresi'ne Türkiye'den dönemin önemli bilim insanları ve aydınları katılım göstermiştir. Bu isimler arasında, İstanbul Üniversitesi'nden dilbilimci **Ahmet Caferoğlu**, Türk tarihi ve kültürü üzerine önemli çalışmalarıyla tanınan Zeki Velidi Togan, dil araştırmaları ve modernleşme tartışmalarında etkili olan Necip Asım Yazıksız gibi isimler yer almıştır. Katılımcılar, Türkiye'nin alfabe reformuna dair deneyimlerini paylaşmış ve ortak alfabe oluşturma çalışmalarına katkıda bulunmuşlardır.

Kongrede diğer Türk devletlerinin Latin alfabesine geçmesi konusu Türkiye'yi daha çok motive etmiş ve alfabe reformu çalışmalarının hızlanmasında önemli bir rol oynamıştır. Nitekim Türk devletleri arasında yeni alfabeğe en erken geçen ülkelerden biri Türkiye olmuştur. Atatürk'ün, diğer Türk devletleriyle kültürel bağların güçlendirilmesi ve kopuşların engellenmesi adına ortak bir alfabe kullanma fikrine önem verdiği bilinmektedir (Şimşir, 1992). Bu motivasyonla Türkiye'de Latin alfabesine geçiş süreci hızla gerçekleştirilmiş ve Harf İnkılabı hayata geçirilmiştir.

O dönem Türk basınında bu reformun, milletin gelişiminde, ilerlemesinde ve medenileşmesinde çok etkili bir adım olacağına dair değerlendirmeler yapılmıştır. Gazeteler, Latin alfabesinin uluslararası ilişkilerde, bilimde ve eğitimde sağlayacağı avantajlara dikkat çekmiş ve reformun desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1928 yılında Latin harflerine geçilmesinin gerekliliği ve getireceği faydalar dönemin bakanları tarafından sık sık dile getirilmiştir. Yapılan halka sesleniş konuşmalarında her fırsatta bu devrimin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bazı gazeteler bu devrimle ilgili "Latin harflerine geçilmeli mi geçilmemeli mi" gibi tartışma yazıları yazmışlardır.

Güngör Dilmen, Harf İnkılabına karşı olanların ileri sürdüğü gerekçeleri dört ana başlıkta toplamaktadır:

1. Bu yazı, Kur'an yazısıdır ve Tanrı'nın kelimidir; dolayısıyla başka bir yazının benimsenmesi dinsizlik olarak kabul edilir.
2. Yazı, bir kültür meselesidir ve bu nedenle değiştirilmemelidir.
3. Devletin resmi işlerinde oluşturacağı büyük değişiklikler dikkate alınmalıdır.
4. Kazım Karabekir Paşa'nın öne sürdüğü sebepler: Avrupalıların, Müslüman ülkeler arasında "Türkler, yabancı yazıyı kabul ederek Hristiyan oldular" şeklindeki propagandaları konusunda duyulan endişe ile Türkçe seslerini karşılayacak Latin harflerinin yetersizliği (Dilmen, 1983).

Bu tartışmalar sürerken, Mustafa Kemal Latin harflerinin Türkçeye adapte edilmesi için gereken bilimsel çalışmalara başlamıştır.

Yeni harflere geçmek gerektiğini savunanlar ise bunlara tam tersi şekilde karşılık veriyordu. Arap alfabesinin Türk diline uygun olmadığını, bu nedenle de okuma ve yazma konusunda sıkıntı yaşandığını söylüyorlardı. Memleketteki okur yazar oranının düşük olmasını da bu sebebe bağlıyorlardı.

Osmanlı Devleti'nde Batıcı görüşlerin önde gelen temsilcilerinden biri olan Celal Nuri, Latin harflerini savunarak Arap harfleri ile okuma yazmanın zorluğuna dikkat çekmiştir. Latin harfleriyle bir çocuğun bir ay içinde okuma yazma öğrenebileceğine işaret ederek bu husustaki çalışmalarını sürdürmüştür (Celal Nuri, 1926).

İkdam Gazetesi'nde Mehmet Ali Tevfik, Resimli Gazete 'de ise İbrahim Alaaddin (Gövs) Latin harfleri aleyhinde yazılar kaleme almışlardır. Ayrıca, Berlin'deki Türk öğrenciler, Latin harflerinin kabulünü desteklemek amacıyla bir cemiyet kurarak "Yeni Dünya" adlı bir dergi çıkarmaya başlamışlardır. 1925 tarihinde Cenap Şehabettin, Servet-i Fünun dergisinde ve 1926 tarihinde Ayaz İshaki, Türk Yurdu dergisinde Latin harflerini savunan yazılar yazmışlardır (Tongul, 2004).

Harf inkılabı için yıllarca beklenmesinin sebebi yukarıdaki sebepler de göz önüne alındığında hem halkın hem ülkemizin şartlarının henüz buna hazır olmamasıdır. Mustafa Kemal Atatürk bu durumu açıklarken doğuda dini isyanların söz konusu olduğunu, ülkede kurulan Terakkiperver Halk Fırkasının risk oluşturduğunu söyleyerek anlatmıştır. Ayrıca ona vakitsiz iş yaptırmak isteyenler olduğunu, yazı devriminin zamanı geldiğinde gerçekleşeceğini belirtmiştir (Şimşir, 1992).

## 5.Harf İnkılabı

Harf İnkılabının gecikmesindeki en önemli etkenlerden biri, İzmir Suikastı davasıdır. Bu dava sürecinde yaşanan tartışmalar ve gergin ortam, İnkılabın bir süre daha ertelenmesine yol açmış olabilir. Ancak Mustafa Kemal Paşa'nın Harf İnkılabı üzerine uzunca bir süre düşünmüş olduğu bilinen bir gerçektir (Dönmez, 2011). Cumhuriyet Dönemi'nde, alfabe tartışmaları gazete sütunlarından meclise taşındığında, Mustafa Kemal'in bu konuda nasıl bir tavır alacağı merakla bekleniyordu. Ancak o, bu önemli değişimin koşullarının olgunlaşmasını sabırla bekledi (Sadoğlu, 2003). Alfabe değişikliğinin, radikal gelenekler ve yerleşmiş alışkanlıklarla çatışma riski taşıyan bir devrim olduğu göz önüne alındığında, Mustafa Kemal'in doğru zamanı seçtiği ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde halifelik kaldırılmış, Şeyh Sait isyanı bastırılmış, kıyafet devrimi gerçekleştirilmiş, tekke ve zaviyeler kapatılmış ve medeni kanun kabul edilmişti. Yeni Türk Devleti, laik, milli ve çağdaş bir yolda ilerlemekteydi. Meclisteki tartışmalar, Latin alfabesine geçişin ilk adımlarını oluşturdu. Sonunda, 20 Mayıs 1928'de mecliste uluslararası rakamların kabulü görüşülürken, Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında oluşturulan geçici bir komisyon, yeni alfabe sorununu ele alarak hazırlık çalışmalarına başladı (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1929). Harf Devrimine yönelik ilk resmi adım Bakanlar Kurulu tarafından atılmış, Falih Rıfki, Ruşen Eşref, Yakup Kadri, Mehmet Emin, Hüseyin Cahit gibi önemli isimler bu kapsamda kurulan Dil Encümeninde yer almıştır. Encümen üyeleri, 26 Haziran 1928 tarihinde toplanarak Alfabe ve Gramer komisyonlarını oluşturmuşlardır (Doğaner, 2005). İlk resmî beyan, yeni alfabe için tavsiyelerin incelenmeye başlandığı yönündeydi. Bu süreçte Encümen, ilk olarak Latin alfabesi temeline göre kullanılan Batı ülkelerinin alfabelerini, arkasından Sovyetler Birliği'ne tabii Türk devletlerinin kullandığı alfabeleri incelemiştir. İncelemelerin ardından 41 maddeden oluşan bir "Elifba Raporu" hazırlanmıştır (Ülkütaşır, 2009). Mustafa Kemal Paşa da çalışmalara bizzat katılarak süreci yakından izlemiştir. Onun desteğiyle, kısa sürede Latin alfabesi temeline dayanan yeni Türk alfabesi geliştirilmiştir.

Dil Encümeni üyeleri, sadece komisyon çalışmalarına katılmakla kalmamış, aynı zamanda gazetelerde yazılar yazarak milleti Latin alfabesi hususunda bilinçlendirmeye gayret etmişlerdir. Ancak alfabenin ne zaman ve ne kadar sürede uygulamaya geçirileceği konusunda net bir plan veya ortak bir fikir oluşmamıştı. Genel olarak, beş ya da on beş yıllık bir süre öngörülmekteydi. Hatta bazıları, Latin alfabesinin Türkiye'de

tam olarak yerleşmesi için iki nesil, kısacası yetmiş yıl gibi uzunca bir süre gerektiğini dile getirmiştir. Geçiş dönemi olmaksızın yeni yazıya geçmenin mümkün olabileceğini ise hiç kimse düşünmemiştir. Dil Komisyonunun en radikal üyeleri dahi bu dönüşüm için en az beş yıllık bir süre gerektiğini iddia etmiştir.

Falih Rıfki (Atay), yeni alfabeğe geçilmesi süreciyle ilgili olarak Komisyonun düşüncelerini Mustafa Kemal'e aktarmıştır. Encümen, beş ya da on beş yıllık bir geçiş dönemi öngörmekte, bu süre içinde ilkokullarda hem eski hem de yeni alfabenin birlikte öğretilmesini ve gazetelerde yavaş yavaş, önce yarım sütunla başlayarak tüm metinlerin yeni yazıya çevrilmesini önermekteydi. Ancak, büyük bir devrimci olan Mustafa Kemal, bu öneriyi "Ya üç ayda olur ya da hiç olmaz" (Atay, t.y) diyerek kesin bir şekilde reddetmiştir.

Atatürk, 9-10 Ağustos 1928 akşamında yaptığı konuşmayla hem halkı bilgilendirmiş hem de harf devrimini resmen başlatmıştır. Bu konuşma, Atatürk'ün düşüncelerini ve devrim kararlılığını açıkça ortaya koyarak, toplumun yazı devrimine hazırlandığı önemli bir dönüm noktası olmuştur: "Arkadaşlar, bizim güzel, âhengdâr, zengin lisanımız yeni Türk harfleri ile kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmayan ve anlamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak ve bunu anlamak mecburiyetindediniz. Anladığınızın âsârına yakın zamanda bütün kâinât şahit olacaktır. Buna katiyetle eminim" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II, 1997).

Mustafa Kemal şu şekilde devam etmiştir:

*"Şimdi sözden ziyade iş zamanıdır... Çok işler yapılmıştır, amma bugün yapmaya mecbur olduğumuz son değil lâkin çok lüzumlu bir iş daha vardır. Yeni Türk harflerini çabuk öğrenmelidir. Vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalciya öğretiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik vazifesi biliniz. Bu vazifeyi yaparken düşününüz ki, bir milletin yüzde onu okuma yazma bilir, yüzde seksenden fazlası bilmez nevidendir. Bundan insan olanlar için utanmak lazımdır. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir. İftihar etmek için yaratılmış, tarihini iftiharla doldurmuş bir millettir... Artık mâzinin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız. Hataları tashih edeceğiz. Hataların tashih olunmasında bütün vatandaşların faaliyetini isterim. En nihayet bir yıl, iki yıl içinde bütün Türk heyet-i ictimâiyyesi yeni harfleri öğreneceklerdir. Milletimiz, yazısı ile, kafası ile, bütün âlem-i medeniyetin yanında olduğunu gösterecektir"*

Eğer Mustafa Kemal, bu uzun geçiş sürecini kabul etseydi, inkılap gerçekleşmezdi. Onun bu kararlı duruşu, inkılabın başarısını sağlamıştır.

Harf inkılabına yönelik çalışmalar büyük bir hızla yürütülmüştür. Mustafa Kemal'in konuşmasının ardından alfabe seferberliği başlatılmış ve Dolmabahçe Sarayı'nda 11 Ağustos 1928 tarihinde ilk uygulama dersi gerçekleştirilmiştir. Bu derse devlet büyüklerinin yanı sıra dil uzmanı İbrahim Necmi (Dilmen) tarafından verilen iki ek ders daha katılmıştır. Konferanslar, Mustafa Kemal'in de katılımıyla, aydınlar, yazarlar, üniversite hocaları ve ordu mensupları tarafından yoğun bir ilgiyle izlenmiş ve Türk alfabesi genel kabul görmüştür. Tartışmaların ardından Başbakan İsmet İnönü, kabul edilen harflerin Türk dilinin yapısına uygun ve pratik bir Türk alfabesi olduğunu belirtmiştir (Ergün, 1997).

Mustafa Kemal'in harf devrimi konusundaki yoğun çabaları, herkesin takdirini kazanmış ve büyük bir sorumluluk yüklemiştir. Yeni harfleri halkın hızlı bir şekilde öğrenmesi gerektiğini vurgulayan Mustafa Kemal, inkılâbı yasalaştırmadan önce halkla iletişim kurmak ve destek almak amacıyla yurt gezilerine çıkmıştır. Başöğretmen olarak Trakya, Karadeniz ve Orta Anadolu bölgelerinde halkla buluşmuş ve dersler vermiştir. Gittiği her yerde yeni harflere yönelik ilgiyle karşılaşan Mustafa Kemal, Ankara'ya döndüğünde Türk halkına teşekkür etmiştir.

Ankara'da toplanan öğretmenler, yeni harfleri öğreteceklerine dair yemin etmişlerdir. Başbakanlığa, artık resmi yazışmalarda yeni harflerin kullanılacağına dair bir yazı gönderilmiştir. Yeni harflerle basılan "Türkçe Gazete" isimli bir gazete çıkarılmaya başlanmış, öğretmenler bu harfler konusunda sınava tabi tutulmuş ve muhtarlar ile ihtiyar heyeti üyelerine de yeni harfleri öğrenme zorunluluğu getirilmiştir. Bu gelişmelerin ardından, 1 Kasım 1928 tarihinde Mustafa Kemal Meclis'in açılış konuşmasında, Latin alfabesi temelinde Türk alfabesine geçileceğini müjdelemiştir (Doğaner, 2010).

31 Ekim 1928 tarihinde toplanan Cumhuriyet Halk Partisi grubu, Meclis'te yeni Türk harflerinin ele alınması ve oylamaya sunulması için 1 Kasım 1928 tarihini belirlemiştir. Bu tarihte Meclis'e gelen Mustafa Kemal, yaptığı konuşmada şunları ifade etmiştir:

*"Değerli arkadaşlarım, öncelikle her gelişimin temel taşı olan bu meseleye değinmek isterim. Her şeyden önce, Büyük Türk Milletine, tüm çabalarını boşa çıkaran karanlık yollardan çıkmalarını sağlayacak, kolay bir okuma yazma anahtarı vermemiz gerekmektedir. Büyük Türk Milleti, cehaletten kurtulmak için, yalnızca az çaba harcayarak, kendi güzel ve asil diline uygun bir araçla bu yoldan sıyrılabilir. Bu okuma yazma anahtarı, sadece Latin alfabesi esasına dayanan Türk alfabesidir..." (Oğuzkan, 1981).*

Meclisteki tartışmaların ardından, TBMM'ye sunulan Türk Harflerinin Kabulü ve Uygulanmasıyla ilgili 1353 sayılı yasa onaylanmıştır. 11 maddeden oluşan bu yasa tasarısı, 3 Kasım 1928 tarihinde Resmî Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Yasanın gerekçesinde, Arap harfleriyle okuma yazmanın imkânsız olduğu, bunun Türk matbaacılığı ve telgrafçılığının gelişimini engellediği ve milli dilimizle uyumlu olmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, okuma yazmanın halk arasında kolayca yayılabilmesi ve Türk dilinin geleceği açısından yeni Türk harflerinin kabulünü mecburi hale getirmiştir ((TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Birinci İnikat, 1.11.1928). Ayrıca, 1353 sayılı kanuna itiraz edenlerin Türk Ceza Kanunu'nun 526. maddesi uyarınca devlet emirlerine itaat etmemekten yargılanacakları belirtilmiştir.

Yeni Türk harflerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması amacıyla 1354 sayılı kanunla 1928 Maarif Vekâleti bütçesine 400.000 lira ek bir ödenek eklenmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, c.5, Üçüncü İnikat, 8.11.1928). Ayrıca, yeni harflerin hızlı ve kolay bir şekilde öğrenilmesini teşvik etmek için 1575 sayılı "Gazete Primleri Kanunu" kabul edilmiştir; bu sayede 1929–1931 tarihleri arasında gazetelere ikramiye ödenmiştir. Böylece gazeteler, yeni harflerle basım yapma olanağına kısa sürede kavuşmuş ve bu ikramiye, gazetelerin basım sürecinde gerekli olan araç ve gereçleri hızla yenilemelerine olanak tanımıştır.

Harf değişimi, gerçekleştirilen inkılâplar arasında en etkili olanı ve yankı uyandırma bakımından en çok dikkat çekenidir. Harf İnkılabının sebepleri arasında okuma yazma ve basım süreçlerinin zorlukları gibi esaslar bulunsa da bu durum harf inkılâbını tam olarak açıklamakta yetersizdir. Harf İnkılâbı, çağdaşlaşma hedefi güden Türkiye Cumhuriyeti için, yaygın okuma yazma bilmemeyi ortadan kaldırmakla kalmamış, aynı zamanda yeni bir kültürel oluşumun önünü açmıştır. Batı uygarlık düzeyine ulaşmak ve kalkınmak amacıyla Batı'yı tercih etmemiz, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun belirttiği gibi, "Batı camiasına arka kapıdan değil, doğrudan ön kapıdan girmeyi" hedeflememiz de (Karaosmanoğlu, 1984) bu süreçte önemli bir rol oynamıştır. Harf İnkılâbı, ulusumuzun kültürel yaşamında başlattığı yeni devir ve bu sürecin gerçekleştirilme şekli ile inkılâplar arasında özel bir konuma sahiptir.

Harf İnkılabının temel hedeflerinden biri, diğer inkılâplarda olduğu gibi, milli devletin laikleşme özelliğinin sağlanmasıdır. Türkiye'de ulusal devlet düzeninin oluşturulabilmesi için laik bir kültürün inşa edilmesi gerekiyordu. Bu amaca ulaşmak için Osmanlı İmparatorluğu ile bağlantılı olan ve ümmeti simgeleyen Arap harflerinin terk edilip, Latin alfabesinin benimsenmesi şarttı. Mustafa Kemal, harf devriminin planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması süreçlerinde aktif olarak görev almıştır. Harf devriminin uzun vadeli ve



kalıcı manası, yazı devrimi olarak tanımlanabilir ve bu devrim, tüm unsurlarıyla birlikte kapsamlı bir kültürel dönüşüm sürecini temsil etmektedir.

## 6. Harf İnkılabının Uygulanması ve Sonuçları

Harf inkılabının tanıtılması süreci, dönemin Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk ve hükümeti tarafından yürütülmüştür. Reformun amacı, Türk dilinin yazımını ve okunuşunu daha basit hale getirerek okuryazarlık oranlarını artırmak, dilin modernleşmesini sağlamak ve Türk toplumunu batılılaşma sürecine uyumlu hale getirmektir. Reformun tanıtılması sürecinde, halka yeni harflerin öğretilmesi için yoğun bir eğitim kampanyası yürütülmüş, okullarda yeni alfabenin öğretilmesine başlanmış ve yaygın olarak yeni harfleri içeren kitaplar ve materyaller yayımlanmıştır.

Mustafa Kemal alfabeyi halka tanıtmaya yönelik çalışmalarını hızlandırmış, kamuoyuna anlatmak ve halkın desteğini kazanmak için yurt gezisine çıkmıştır. Önce Tekirdağ, Bursa, Maydose (Eceabat) ve Gelibolu'yu gezmiştir. Ardından Sinop, Samsun, Amasya, Tokat, Şarkışla ve Kayseri'yi gezerek Ankara'ya dönmüştür (Ergün, 1997; Dönmez 2011). Mustafa Kemal Paşa, Ankara'ya döndüğünde gezisi sırasında yaşadığı deneyimlerden ve halkın gösterdiği tepkilerden son derece memnun kalmıştır. Bu memnuniyetini, *“Yeni harflerin uygulamasını ülkenin birçok yerinde gözlemlerim. Şehirlerde ve köylerde her yerde halk yeni harflerle okuyup yazmaya başlamıştır. Halk, yeni yazının kolaylığından oldukça memnun”* şeklinde ifade etmiştir (Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV, 1991, s.590).

Mustafa Kemal yurt dışı gezisinden döndükten sonra ilgili olduğu Başbakanlığa bir genelge göndermiştir. Bu genelgede Mustafa Kemal dört maddede gramer kurallarına ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur. 11 Ağustos 1928'de Dolmabahçe Sarayı'nda yeni Türk alfabesi için tatbikat başlatılmış ve Atatürk, bazı milletvekilleri ve cumhurbaşkanlığı heyetinin katılımıyla alfabenin seferberliği başladı. Öğretmenlerden, yazarlara, askerlerden şairlere kadar pek çok ülkeden aydının katılımıyla konferanslar verilmiştir. Dolmabahçe Sarayı'ndaki derslerin ardından üyeler seçim bölgelerinde yeni Türk alfabesini tanıtmaya ve öğretmeye başlamıştır. Yeni Türkçe alfabeyi ve uygulamalarından bahseden broşürler Dil Komisyonu tarafından basılmıştır, Dil Komisyonu'nun onayı ile matbaa şirketlerine bu kitapların basılmasına ve dağıtılmasına izin verildi ve bu konuda Anadolu Ajansı tarafından yayınlanan açıklamalar yapılmıştır. Yeni Türk alfabesini halka anlatan broşürler askeri matbaalarda basılarak Türkiye'nin çeşitli yerlerine gönderilmiştir. Ülkenin tüm il, ilçe ve köylerinde yeni harflerin öğrenilmesine yönelik kurslar düzenlendi, memurlara, işçilere, çiftçilere ve okul dışı yaştakilere yönelik yazma kampanyaları başlatılmıştır. Gündüz kurslarına katılmayacak olanlar için akşam kursları da mevcuttur. Bu konuyla aydınlar da ilgilenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, yeni karakterleri içeren ders kitaplarının dağıtımının yanı sıra, bu yayınların yaygınlaştırılması için Çocuk Esirgeme Kurumu, Kızılay, Ordu gibi ülkedeki diğer kamu kurumlarıyla birlikte çalışmıştır. Bu çalışmaları gözlemek ve denetlemek üzere bir merkez komite oluşturulmuştur (Kılıç, 2017).. Latin harflerinin askeri personele, öğrencilere ve topluma öğretilmesine yardımcı olmak için Eylül 1928'de oluşturulmuştur. Bu metin, Atatürk'ün isteği üzerine dönemin Cumhurbaşkanlığı Orkestrası şefi Zeki Üngör tarafından bestelenmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk, yeni harflerin öğretilmesi ve benimsenmesi için yurt gezilerine çıkmış, buralarda kara tahta başında bizzat “Başöğretmen” sıfatıyla harfleri halka tanıtmıştır. Hatta gittiği yerlerde askeri personeli sınava tabi tutmuştur.

Dil Encümeni Kıraat ve Yeni Türk Yazısı isimli eserler basmış ve halka dağıtmıştır. Arap alfabesi ile basılmasının zor olması nedeniyle kitle iletişim araçları da Latin alfabesine geçişi desteklemiştir ve yeni alfabeğe geçiş için seferberlik başlattı. 2 Eylül 1928'de Hakimiyet Milliye gazetesi, daha sonra Ulus adını alan gazete başlığını, 20 Eylül 1928'de ilk sayfası değiştirilmiş, 15 Eylül 1928'de Vakit gazetesi logosunu değiştirmiş ve bazı haberlerin başlığı değiştirilmiştir. 29 Eylül 1928'de Cumhuriyet gazetesi son basılan sayfasını değiştirdi. Medya ayrıca günlük dersleri yeni harflerle yayınlamıştır (Dönmez, 2011).

Çalışmalar sonunda 1 Kasım 1928'de TBMM'ye yeni bir Türk alfabesinin kabulü teklifinde bulunulmuş ve TBMM'de görüşüldükten sonra teklif aynı gün "Kanun" adı altında kabul edilmiştir. Bundan 7 ay sonra ise Arap harflerinin kullanılması tamamen yasaklanmıştır.

Harf İnkılabı sonrasında, yeni harfleri öğrenme konusunda büyük bir heves ortaya çıkmıştır. Toplumun büyük bir kesimi, bir an önce okur yazar olabilmek için yoğun bir çaba sarf etmeye başlamıştır. Bu konuda bir Fransız yazarın anıları oldukça dikkat çekicidir:

*“Ankara'dan Diyarbakır'a, Sivas'tan Konya'ya kadar birçok yere gittim. Hemen her köy ve kasabada durdum. Geniş bir halk topluluğunun gösterdiği çabaya yakından tanıklık ettim. Gençler ve yaşlılar, yeni yazıyı öğrenmek için gösterdikleri çaba oldukça duygusal bir manzara sunuyordu. Diyarbakır'da bir genç bahçivana ders verdim. Bu genç, benimle buluşup yeni yazıyı öğrenebilmek için her gün tam iki saat yürüyerek geliyordu.”* (Özdemir, 1978, 542; Yılmaz, 2010, 1637).

Türk milletindeki bu okuma yazma isteği karşısında, önceden var olan teşkilatların yetersiz kalması üzerine hükümet, Millet Mektepleri Talimatnamesini yayımlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, ülkedeki cehaleti azaltmak ve okuma yazma oranını yükseltmek amacıyla 1927 yılında bünyesinde Halk Eğitimi birimini kurmuş ve Halk Dershaneleri'ni faaliyete geçirmiştir. Harf Devriminden sonra bu dershaneler yeniden yapılandırılarak Millet Mektepleri adı altında yeniden organize edilmiştir (Sarısaman, 2006).

7 Kasım 1928'de İsmet İnönü, TBMM'de yaptığı konuşmada, yeni yazının halk arasında yayılması amacıyla Millet Mekteplerinin açılacağını duyurmuştur. İsmet Paşa, ülkede iki ya da dört aylık kurslar düzenleneceğini ve vatandaşların bu okullara uygun oldukları zamanlarda katılmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Devletin her kademesindeki memurların, Millet Mektepleri organizasyonunda ihtiyaç doğrultusunda görev alacağını söylemiş ve Mustafa Kemal'in Millet Mekteplerinin genel başkanlığı ve başöğretmenliği görevini kabul ettiğini vurgulamıştır. Bu sayede, vatandaşların günlük yaşamları etkilenmeden, ileri yaşlardaki birçok insanın okuma yazma öğrenebileceği ifade edilmiştir. Bakanlar Kurulu, 11 Kasım 1928 tarihinde “Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesini (Korkmaz, 1992) kabul etmiş ve ardından 24 Kasım'da yönetmelik Resmî Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmî Gazete, 24.11.1928).

Mustafa Kemal'in liderliğinde, tüm Türk vatandaşlarının katılacağı bir teşkilat oluşturuluyordu. Bu teşkilat, illerde Maarif müdürlükleri, ilçelerde kaymakamlıklar, nahiyelerde nahiy müdürlükleri ve köylerde köy ihtiyar heyetlerinin gözetiminde faaliyet gösterecekti. Yapı içinde Millet Mekteplerinin işleyişinden en üst düzeyde sorumlu olan Maarif Vekili, her üç ayda bir Cumhurbaşkanına rapor sunmak zorundaydı. İl, ilçe, nahiy ve köylerde görev yapanlar ise Millet Mekteplerinin günlük işleyişini sürdürmekten sorumlu olacaklardı. İlkokulların kapasitesi yeterli olmadığında, cami, hükümet salonları, kulüpler ve kahvehaneler dershane olarak kullanılabilirdi (Sadoğlu, 2003).

Millet Mekteplerinin ülke genelindeki dağılımına bakıldığında, bu okulların %65'inin köylerde, geri kalanının ise şehirlerde bulunduğu görülmektedir. Bu durum, Harf İnkılabının özellikle okuma yazma oranının düşük olduğu bölgeleri hedef aldığı anlamına gelmektedir. Bu bölgelerde yaşayanların okuma yazmayı öğrenmesi teşvik edilmiştir. Böylelikle, çağdaş bireylerden oluşan bir toplum yaratma hedefi göz önünde bulundurulmuştur. Mustafa Kemal Paşa, Millet Mektepleri hakkında Meclis'te yaptığı bir konuşmada, “*Meclisinizin en büyük eseri olan Türk harfleri, memleketin genel hayatında tamamen uygulanmıştır. İlk zorluk, milletin idealleri ve medeniyete olan sevgisi sayesinde kolaylıkla aşılmıştır,*” ifadelerini kullanmıştır. İlerleyen yıllarda da Meclis'te Mustafa Kemal Paşa'nın görüşlerine benzer konuşmalar yapılmaya devam etmiştir (T.B.M.M. Z.C., D.3, C.19, s.106). Bu durum, Harf İnkılabının toplum tarafından kabul edildiğini ve uygulanmaya çalışıldığını göstermektedir.

Millet Mekteplerinin yanı sıra, eğitim alanında yapılan diğer reformlar arasında öğretmen yetiştirme sistemlerinin düzenlenmesi, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi, çağdaş eğitim metotlarının ve materyallerinin kullanımının teşvik edilmesi gibi adımlar da bulunmaktadır. Bu reformlar, Türkiye'nin modernleşme sürecinde eğitimin önemli bir rol oynamasını sağlamıştır. Millet Mektepleri, özellikle kırsal bölgelerde olmak üzere Türkiye genelinde birçok okulun açılmasını sağlamıştır. Bu, kırsal kesimdeki halkın eğitim fırsatlarına erişimini artırmıştır. Millet Mektepleri, ücretsiz ve zorunlu eğitimi teşvik etmiştir. Bu sayede her kesimden çocukların okula gitmesi sağlanmıştır. Millet Mektepleri, çağdaş eğitim ilkelerini benimsemiş ve eğitim programlarını buna göre güncellemiştir. Öğrencilere modern bilgi ve becerilerin yanı sıra milli değerlerin de öğretilmesi amaçlanmıştır. Millet Mektepleri, çağdaş eğitim ilkelerini benimsemiş ve eğitim programlarını buna göre güncellemiştir. Öğrencilere modern bilgi ve becerilerin yanı sıra milli değerlerin de öğretilmesi amaçlanmıştır. Millet Mekteplerinin başarılı bir şekilde işleyebilmesi için öğretmen yetiştirme sistemlerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi sağlanmıştır. Millet Mektepleri, modern eğitim materyallerinin ve araçlarının kullanımını teşvik etmiştir. Bu, öğrencilerin daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamıştır. Millet Mekteplerinin çalışmaları, Türkiye'nin eğitim sisteminin temellerini modernleştirme ve geniş kitlelere ulaştırma amacı doğrultusunda önemli bir adım olmuştur. Bu mektepler, Cumhuriyet döneminin eğitim politikalarının merkezinde yer almış ve Türkiye'nin genel eğitim seviyesini yükseltmeye büyük katkı sağlamıştır.

Yeni harflerin uygulanması, Türkiye'de önemli değişimlere ve sonuçlara yol açmıştır. Yeni harflerin uygulanmasıyla birlikte okuryazarlık oranlarında belirgin bir artış yaşanmıştır (Sarısamanoğlu, 2006; Şimşir, 1992). Latin alfabesi, Arap alfabesine göre daha basit ve okunması daha kolay olduğu için halkın yazı ve okuma becerilerini geliştirmiştir. Yeni harflerin uygulanması, Türk dilinin yaygınlaşmasına ve standartlaşmasına katkı sağlamıştır. Latin alfabesi, Türk dilinin ses yapısını daha doğru bir şekilde yansıtabildiği için dilin birleştirici bir unsuru olmuştur. Yeni harflerin uygulanmasıyla birlikte eğitim ve kültür alanında önemli değişimler yaşanmıştır. Yeni harflerle birlikte eğitim materyalleri ve kitaplar yeniden düzenlenmiş, eğitim sistemi modernleşmiş ve batılılaşma süreci hızlanmıştır. Yeni harflerin uygulanması, Türkiye'nin modernleşme sürecinde önemli bir adım olmuştur. Bu süreç, toplumsal dönüşümü hızlandırmış, geleneksel yapılardan uzaklaşarak çağdaş bir toplumun oluşumuna katkı sağlamıştır.

## 7.Sonuç ve Tartışma

Genç Cumhuriyet'in kültürel alanda yaptığı önemli adımlardan biri, 1928 yılında gerçekleştirilen Harf İnkılabıdır. Türkçe'nin yapısına uygun olmadığı düşünülen Arap harflerinin değiştirilmesi meselesi, Osmanlı Devleti'nin yenileşme çabaları sırasında gündeme gelmiş ve milliyetçilik düşüncesinin güçlenmesiyle yeni bir yazı sistemine olan ihtiyaç artmıştır. Yazı değişikliğine duyulan gereksinimin nedenleri arasında, dilin Arapça ve Farsça etkisi altında olması nedeniyle tutarlı bir imla kuralının bulunmaması, öğrenme güçlüğü, Arap harflerinin sesli harfler bakımından yetersizliği ve birçok sesin aynı harfe denk gelmesi gibi etkenler bulunmaktadır.

Cumhuriyet öncesi dönemde yazı meselesi zaman zaman gündeme gelmiş, özellikle İkinci Meşrutiyet döneminde Arap harflerinin ıslahı ve Latin harflerinin kabulü şeklinde iki ana görüş öne çıkmıştır. İkinci Meşrutiyet dönemi aydınlarının bir kısmı, Latin harfleriyle yapılacak eğitimin avantajlarına dikkat çekerken, diğer bir kısmı ise Kur'an'ın Arap harfleriyle yazılmasından dolayı, bu harflerden vazgeçilmesinin İslam dünyasıyla siyasi ve kültürel bağların kopmasına neden olacağını savunmuştur. 1860'lardan itibaren etkisini artıran alfabe tartışmaları, zamanla Latin alfabesinin benimsenmesi yönündeki eğilimi güçlendirmiştir. 1923'te Türkiye İktisat Kongresi'nde Latin harflerinin kabulü önerisi reddedilirken, 1924 yılında Eğitim bütçesi görüşülürken yeniden gündeme getirilmiş ve tepkiyle karşılanmıştır. Latin harfleri bu dönemde tepki alsa da Cumhuriyet'in ilanından itibaren tartışılmaya devam edilmiş, böylece konunun kamuoyunda sıcak kalması sağlanmıştır. 1926 yılında Bakü'de düzenlenen Türkiyat Kongresi de Latin

harflerinin tartışılmasında önemli rol oynamış ve bu kongrede Latin harflerinin kabul edilmesi, Türk kamuoyunun Latin harflerine daha olumlu bakmasına katkı sağlamıştır.

Mustafa Kemal, gençlik yıllarından itibaren Latin harflerini Batı uygarlığına katılmanın bir unsuru olarak görmeye başlamış ve bu ilgisi zamanla daha da artmıştır. 1927 yılında harf inkılabını gerçekleştirme kararı alan Mustafa Kemal, uzmanlarla görüşerek çalışmaları başlatmış, uluslararası rakamların kabul edilmesi bu süreci hızlandırmıştır. Harf inkılabının ilk resmi hazırlıkları, Bakanlar Kurulu kararıyla kurulan Dil Encümeni tarafından başlatılmıştır. Bu encümen bünyesindeki Alfabe ve Gramer Komisyonları, harfler ve imla kurallarıyla ilgili düzenlemeler üzerinde çalışmıştır. Mustafa Kemal, komisyonların belirlediği hedefler doğrultusunda, "başöğretmen" sıfatıyla yeni Türk harflerini halka öğretmeye başlamıştır.

Yeni alfabenin halka benimsetilmesi, harf inkılabının başarısı için kritik bir adımdır ve Türkiye'de bir dizi önlem ve strateji gerektirmiştir. Yeni alfabenin halka benimsetilmesi için öncelikle eğitim sistemi ve materyalleri yenilenmiştir. Yeni alfabenin öğretilmesi için okullarda özel dersler verilmiş, öğretmenler eğitilmiş ve yeni müfredatlar geliştirilmiştir. Ayrıca, halka yönelik eğitim kampanyaları düzenlenmiş ve halkın yeni alfabeyi öğrenmesini teşvik etmek için çeşitli materyaller dağıtılmıştır. Yeni alfabenin benimsenmesini hızlandırmak için yaygın medya kullanılmıştır. Gazeteler, dergiler, kitaplar ve diğer yayınlar yeni alfabeyi kullanmaya başlamıştır. Radyo ve sinema gibi diğer iletişim araçları da bu süreçte önemli rol oynamıştır. Devlet kurumları, resmi yazışmalar ve belgelerde yeni alfabeyi kullanmaya başlamıştır. Bu, halka yeni alfabeyi görmeleri ve kullanmaya alışmaları için sürekli bir maruziyet sağlamıştır.

Toplum liderleri, yazarlar, şairler, sanatçılar ve diğer önde gelen kişiler yeni alfabeyi benimsemek ve desteklemek için önemli bir rol oynamışlardır. Onların yeni alfabeyi kullanması ve savunması, halk üzerinde olumlu bir etki yarattı ve benimsemeyi hızlandırmıştır. Sonuç olarak, yeni alfabenin halka benimsetilmesi için eğitim, yaygın medya kullanımı, resmi işlemlerde yeni alfabe kullanımı, toplum liderlerinin rolü ve süreklilik gibi faktörlerin bir araya gelmesi gerekmiştir. Bu faktörlerin etkili bir şekilde uygulanması, harf inkılabının başarılı bir şekilde gerçekleşmesine ve Türkiye'nin modernleşme sürecine katkı sağlamasına yardımcı olmuştur.

Yeni alfabenin öğretilmesinde millet mektepleri önemli rol oynamıştır. Millet Mektepleri, Türkiye'de 1924 yılında kurulan ve özellikle kırsal kesimdeki çocuklara eğitim imkânı sunmayı amaçlayan devlet okullarıdır. Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitim reformlarından biri olan Millet Mektepleri, eğitimin yaygınlaştırılması ve ulusal kimliğin inşası için önemli bir rol oynamıştır.

Okuma-yazma devrimi ve tamamlayıcı milli okulların yardımıyla okuma-yazma konusunda elde edilen başarı dikkat çekicidir. Böylece yüzyıllardır süregelen cehalete karşı mücadele başarıyla sonuçlanmış ve Türkiye, öğrenilmesi kolay yeni harflerle çağdaş uygarlık yolunda büyük bir adım daha atmıştır.

Milli okulların pratikteki sonucu da Türk devriminin uygulayıcılarının plan ve program dahilinde başarılı olmak için gereken her şeyi yapmaya çalışmalarıdır. Harf devriminden önce her türlü bilimsel ve toplumsal araştırma yapılıyordu, devrimden sonra ise onun başarısı için gerekli eğitim kurumları oluşturulmuştur.

## KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. (2002). Cumhuriyet döneminde Türkçe. *Türkler* (Cilt XVIII, ss. 19). Yeni Türkiye Yayınları.
- Akçay, M. (2007). İkinci Meşrutiyet döneminde harf ihtilafları ve ıslah çalışmaları. *Tarih ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 23(4), 125–138.

- Akçay, Y. (2007, Nisan). Osmanlı dönemi alfabe tartışmaları bağlamında Dr. İsmail Hakkı Bey ve Islah-ı Huruf Cemiyeti. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, 2.
- Aslan, A. (2009). Türk dünyasında ortak alfabe çalışmaları ve Latin alfabesi. *Uluslararası Türk Dünyası Kongresi Bildirileri*, 19–25.
- Aslan, T. (2008). Siyasi, sosyal ve kültürel açıdan Atatürk'ün liderliği üzerine bir deneme. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 241-261.
- Aslan, S., & Yılmaz, A. (2001). Modernizme bir başkaldırı projesi olarak postmodernizm. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 93-108.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri II. (1997). 272-274.
- Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV. (1991). T.T.K. Basımevi, 590.
- Atay, F. R. (n.d.). Çankaya (Cilt II). Dünya Yayınları.
- Boyacıoğlu, R. (2001). Harf Devrimi ve sağladığı kolaylıklar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 50, 17.
- Buluç, S. (1981). Osmanlılar devrinde alfabe tartışmaları. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* (ss. 47). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1930). Türkoloji Kongresi üzerine notlar. *Türk Dili ve Edebiyatı Mecmuası*, 5(3), 45–60.
- Canbolat, M. (1981). Arap yazılı Türk alfabesinin gelişmesi. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu* (ss. 52). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Celal Nuri. (1915). *Tarih-i tedenniyat-ı Osmaniye*. İstanbul: Yeni Osmanlı Matbaası ve Kitabevi.
- Celal Nuri. (1926). *Türk İnkılabı*. İstanbul: Suhulet Kütüphanesi.
- Çelik, Â. (2009). Harf İnkılabına giden süreç (1923-19328) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, H. (2011). Türkoloji Kongresi ve ortak alfabe çalışmaları. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 31(2), 360–375.
- Demirci, Ü. Ö. (2011). Türk dünyasında Latin alfabesine geçiş süreci (geçmişten günümüze). *Türk Yurdu Dergisi*, 31(287), 225-229.
- Dilmen, G. (1983). Yazıda devrim. *Harf İnkılabı Sempozyumu (1978)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Doğaner, Y. (2005). Elifba'dan alfabeğe: Yeni Türk harfleri. *Modern Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesi*. Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası.
- Doğaner, Y. (2010). Bir modernleşme modeli olarak Atatürk inkılabları. *Atatürk Üniversitesi Atatürk Dergisi*, 4(1), 153-187.
- Dönmez, C. (2011). Atatürk ve harf inkılabı. *ATAM Dergisi*, 79(27), 37-70.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Giritli, İ. (1988). Harf İnkılâbı ve Atatürk. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 5(13), 31.
- Hakimiyet-i Milliye. (1923, Mart 5).
- Haydar, A. (1924). Arap ve Latin harfleri. *Milli Mecmua*, 1(12), 186.
- İnan, A. (1991). *M. Kemal Atatürk'ün Karlsbad hatıraları*. Türk Tarih Kurumu.
- Kansu, M. M. (1966). *Erzurum'dan ölümüne kadar Atatürk'le beraber* (Cilt I). Ankara.

- Karaosmanoğlu, Y. K. (1984). *Politikada 45 yıl*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Katırcı, A. (2004). Harf devrimine yönelik çalışmalar, devrimin gerçekleşmesi ve uygulanışı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, F. (2017). Yeni Türk alfabesinin yaygın eğitim yoluyla öğretilmesi. *A.Ü. Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 211.
- Korkmaz, Z. (1992). *Atatürk ve Türk dili belgeler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2004). Atatürkçü düşüncede Türk dilinin yeri. *Atatürkçü Düşünce El Kitabı I*, 205. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Levent, A. S. (1972). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lewis, G. (2002). *The Turkish language reform: A catastrophic success*. Oxford University Press.
- Maarif Vekâleti Mecmuası. (1929). S. 17, Devlet Matbaası, İstanbul, 1929, s.20.
- Oğuzkan, T. (1981). Yeni Türk harflerine geçişte Atatürk. *B. Ü. Uluslararası Atatürk Konferansları*, İstanbul.
- Ortaç, S. (1985). *Halkın eğitime hizmet edenler* (s.49). Ankara.
- Ortaylı, İ. (1977). Tarihsel ve toplumsal nedenleriyle Türk Harf Devrimi. *Atatürk döneminin ekonomik ve toplumsal sorunları (1923-1938)* (s.407-408). İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2007). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. Timaş Yayınları.
- Özdemir, E. (1978). Yazı devriminin getirdikleri. *Türk Dili*, 326(38), 540-547.
- Paçacıoğlu, B. (1990). *Sivas basınında harf inkılâbı* (s.15, 16). Sivas.
- Resmî Gazete. (1928, Kasım 24). S.1048.
- Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye’de ulusçuluk ve dil politikaları* (s.224). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Safa, P. (1988). *Türk inkılabına bakışlar*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sarı, M., & Gedik, H. (2014). Türkiye’de harf devrimi öncesinde basına yansıyan görüşler. *Turkish Studies*, 9(7), 486.
- Sarısamancıoğlu, S. (2006). Taşrada harf inkılabının uygulanışı (Afyonkarahisar örneği). *AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Atatürk Özel Sayısı), 3(8), 93-135.
- Şentürk, A. (2012). Harf inkılapçılığı ve uygulanışında basının rolü. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 27-44.
- Şimşir, B. N. (1992). *Türk yazı devrimi*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, TTK Yayınları.
- T.B.M.M. Zabıt Ceridesi. (1928). D.3, C.19, s.106.
- T.B.M.M. Zabıt Ceridesi. (1928). C.5, Birinci İnikat, 1.11.1928, s.13.
- T.B.M.M. Zabıt Ceridesi. (1928). C.5, Üçüncü İnikat, 8.11.1928, s.40.
- Togan, Z. V. (1969). *Hatıralar: Türkistan ve diğer Müslüman Doğu Türklerinin alfabe reform çabaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tongul, N. (2004). Türk Harf İnkılâbı. *A.Ü. Atatürk Yolu Dergisi*, 33-34.
- User, H. Ş. (2006). *Başlangıçtan günümüze Türk yazı sistemleri* (s.367). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ülkütaşır, Ş. (2009). *Atatürk ve Harf Devrimi*. TDK.
- Vatan Gazetesi. (1924, Mart 19).
- Yalçın, H. C. (1936, Kasım 3). Harf meselesi üzerine görüşler. *Tan Gazetesi*.
- Yazıksız, N. A. (1926). Türkoloji Kongresi ve Türk dünyasıyla kültürel bağlar. *Cumhuriyet Gazetesi*, 15 Ağustos.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, S. (2010). Celal Sahir Erozan ve Falih Rıfki Atay'ın kaynaklarda rastlanmayan bir eseri: Yeni Kitap. *Turkish Studies*, 4(5), 1632-1653.
- Zürcher, E. J. (2017). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. İletişim Yayınları.

## EXTENDED ABSTRACT

### **The Alphabet Reform From The Ottoman Empire To The Republic Of Turkey**

Throughout history, Turks have used various alphabets due to their expansion into different geographical regions. With the acceptance of Islam, the Arabic alphabet began to be widely used. The Ottoman Empire also adopted the Arabic alphabet; however, the incompatibility of this alphabet with the phonetic structure of Turkish led to several difficulties. These issues eventually sparked discussions among Ottoman intellectuals about either reforming the alphabet or transitioning to a different one.

The establishment of the printing press in the first half of the 18th century added a new dimension to the alphabet issue and brought various debates along with it. Tanzimat intellectuals addressed these developments seriously and sought solutions.

By the second half of the 19th century, the alphabet issue had become even more complex. The difficulties faced in the literary and press worlds deepened these discussions. The new generation of intellectuals effectively utilized the printing press to publish newspapers and magazines, where discussions regarding the alphabet continued in various circles. Additionally, the learning of European languages by those working in the Translation Offices contributed to the weakening of the cumbersome structure of Ottoman Turkish, leading many intellectuals to advocate for the simplification of the language.

During the Tanzimat period, discussions about the alphabet generally focused on two main points: the reform of Arabic letters or the transition to a different alphabet. There was also a group advocating for leaving the alphabet untouched. With the Second Constitutional Era, discussions about the alphabet advanced to a more sophisticated level. However, those supporting reform still constituted the majority.

Various attempts were made at different times, but none of these initiatives provided a lasting solution. Enver Pasha's trial of writing the letters separately for the army did not gain widespread acceptance due to the challenges posed by World War I. With the collapse of the Ottoman Empire and the establishment of the Republic of Turkey, the discussions about the alphabet were revived once again.

After the victory of the War of Independence, certain steps were taken to help the country recover. The prolonged wars and poverty had caused significant destruction. However, Mustafa Kemal Pasha believed that while material development was essential, important steps also needed to be taken in the cultural realm. Therefore, he frequently engaged in discussions about culture and Westernization with those close to him. It is known that he was occasionally asked questions like, "Why aren't we switching to Latin letters?" However, it seems that Mustafa Kemal Pasha preferred to act cautiously and at the right moment.

One of the steps taken for the country's planned progress after the war was the convening of an economics congress in Izmir, chaired by Kazım Karabekir Pasha. At the congress, a worker participant named Ali Nazmi Bey proposed the transition to Latin letters. However, Kazım Pasha, in his capacity as president, did not want to discuss the issue and stated that the Latin alphabet would harm Islamic unity.

By 1926, the debates about the alphabet had reached a serious level once again. Proponents of adopting a Latin-based alphabet emphasized that the current writing system was difficult to learn and that spelling posed challenges. In contrast, opponents argued that the same alphabet had been used for centuries, that cultural heritage would be harmed, that learning was not as difficult as claimed, and that the spelling of Western languages was even more complex. While these debates continued in Turkey, the First Turkology Congress had convened in Baku, Azerbaijan. Although many important discussions took place at the congress, the most notable point was the acceptance of a Latin-based alphabet. This decision taken at the congress, as anticipated by Ayaz İshaki, created a significant impact in Turkey.

One of the most significant factors delaying the Alphabet Revolution was the Izmir Assassination case. The discussions and tense atmosphere resulting from this case likely led to a further postponement of the revolution. However, it is known that Mustafa Kemal Pasha had been contemplating the Alphabet Revolution for a long time. He was simply waiting for the right conditions to materialize. By 1928, it was observed that the necessary conditions had matured, and it was decided to implement the revolution. The first official step towards the Alphabet Revolution was taken by the Council of Ministers. With this decision, the Language Academy was established, and notable figures such as Falih Rıfkı, Ruşen Eşref, Yakup Kadri, Mehmet Emin, and Hüseyin Cahit were appointed to this council.



On June 26, 1928, the members of the Academy met for the first time and formed the Alphabet and Grammar Commissions. The Academy initially examined Western alphabets based on the Latin alphabet and then focused on the alphabets used by the Turkic states affiliated with the Soviet Union. As a result of this work, a 41-item "Alphabet Report" was prepared. Mustafa Kemal Pasha actively participated in this process and closely followed the developments. With his active efforts and support, a new Turkish alphabet based on the Latin alphabet was quickly established. Following the decision regarding the alphabet, Mustafa Kemal Pasha organized a meeting at Sarayburnu on August 9, 1928, where he announced the revolution in his speech.

After the new letters were first introduced at Sarayburnu, the teaching process began. To accelerate this process, prominent figures of the time participated in the courses to set an example for the public. Members of the Republican People's Party came together and decided to open classrooms in every region to teach the new letters. From August 25 to 29, 1928, new letters were taught to the members of parliament in Dolmabahçe, and the teaching process gained momentum.

Mustafa Kemal Pasha embarked on a nationwide tour that would last until September 20, during which he personally introduced the new alphabet to the public and conducted classes at the blackboard. The lessons given by Mustafa Kemal, as he traveled from city to city, had a significant impact, leading to considerable progress in a short time. Moreover, a march was even composed for the alphabet. With the positive results from the trials, the matter was brought to the parliament to formalize the new alphabet. Thus, on November 1, 1928, the new Turkish alphabet based on Latin letters was accepted with Law No. 1353, which consisted of 11 articles, and it was announced in the Official Gazette on November 3, 1928, officially coming into effect.

The primary goal was for the public to quickly adapt to and adopt the new letters. After returning to Ankara, Mustafa Kemal Pasha was quite pleased with the process he experienced during the tour and the reactions he received from the public.

It was decided that the new writing system should be used as soon as possible in official institutions. Subsequently, Mustafa Kemal Pasha brought the issue to parliament, made the necessary explanations, and after the bill was accepted, it was enacted into law. Thus, the Alphabet Revolution officially began. The members of parliament also played an important role in the process of teaching the new letters, contributing by introducing them to the public in their electoral districts.

The Language Academy, established to promote the introduction and adoption of the new letters, began to print and distribute booklets for this purpose. In addition, organizations such as the Child Protection Institution and the Red Crescent supported the process by distributing booklets and organizing seminars to inform the public. The Ministry of National Education launched a comprehensive education campaign, establishing the People's Schools and initiating a widespread educational mobilization for the public to learn the new letters.

Thus, a nationwide campaign was launched for the learning of the new letters. With the contributions of state institutions, teachers, members of parliament, and private organizations, this process achieved success rapidly.

**Keywords:** *Alphabet, Latin alphabet, Alphabet Reform, Atatürk.*