ANKAD

ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)

ISSN: 2587-0491 YIL: 2025 CİLT: 9 SAYI: 4

İÇİNDEKİLER

TABLE OF CONTENTS

Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Afetlere Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi 844

Investigation of Secondary School Students' Cognitive Structures Regarding Natural Disasters Using a Word Association Test 844

Fen Bilimleri Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımıyla İlgili Yapılan Çalışmaların Sistematik Derlemesi 869

Systematic Review of Studies on the Use of Artificial Intelligence in Science Education 869

Üniversiteli Sporcuların Kariyer Adanmışlık Düzeyleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 899

Examining The Relationship Between Career Commitment Levels and Decision-Making Styles of University Athletes 899

The Effect of Artificial Intelligence-Supported Activities on Academic Achievement, Critical Thinking and Innovation Skills in Social Studies Classes 917

Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme ve İnovasyon Becerilerine Etkisi 917

Antik Yakın Doğu'da Kadınların Siyasi ve Diplomatik Rolü (MÖ 2000-1200) 951

The Political and Diplomatic Role of Women in the Ancient Near East (2000-1200 BCE) 951

Teknoloji Kabul Modeli Kapsamında Algılanan Yönetici Desteği: Sigorta Acentelerinde Bir Uygulama 975

Perceived Managerial Support Within the Scope of the Technology Acceptance Model: An Application in Insurance Agencies 975

Kültürün Dijital Göçü: Dijital Dünyada Kültürel Direniş 990

Digital Migration of Culture: Cultural Resistance in the Digital World 990

The Effect of Coping Strategy on Life Satisfaction in Faculty of Sports Sciences: The Mediating Role of Perceived Social Support 1008

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Başa Çıkma Stratejisinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi: Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü 1008

Akademisyenlerde Çevre Koruma Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi 1025

Development of a Perception Scale on the Implementation of Environmental Protection Policies Among Academics 1025

An Under-Researched Phenomenon: Self-Perception of Being Underweight/Thin with Experiencing Distress and Stigma 1043

Az Araştırılmış Bir Fenomen: Zayıf/Düşük Kilolu Olma Öz Algısı ile Stres ve Damgalama Yaşayan Bireyler 1043

Y ve Z Kuşağı Bireylerinin Fonksiyonel Gıda Tüketim Eğilimleri: Karadeniz Bölgesi Örneği 1055

Consumption Tendencies of Functional Foods Among Generation Y and Z Individuals: The Case of the Black Sea Region 1055

Ortaokul Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 1082

Examination of Secondary School Students' Opinions on Political Literacy Skills 1082

Maden Coğrafyası Özellikleri Yönüyle Gümüşhane İli 1108

Gümüşhane Province in Terms of Mining Geography 1108

Kültürel Miras Unsuru Olarak Tahta Çivili Ayakkabı Sanatı (Arapgir-Malatya) 1129

Wooden Studded Shoe Art as an Element of Cultural Heritage (Arapgir-Malatya) 1129

Aydınlanmacı ve Ansiklopedist Bir Politik Düşünür Olarak Diderot'ta "İnanç" Anlayışı 1142

Diderot's Understanding of "Faith" as an Enlightenmented and Encyclopedist Political Philosopher 1142

Türkiye'de Okaliptüs Yetiştiriciliği ve Okaliptüs Ormanlarının Yaygınlaştırılması (1936-1945) 1163

Eucalyptus Cultivation in Turkey and the Spread of Eucalyptus Forests (1936-1945) 1163

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkide Çeşitli Değişkenlerin Düzenleyici Rolü 1176

The Moderating Role of Various Variables in the Relationship Between Preschool Teachers' Professional Self-Efficacy and Motivation Levels 1176

Rıbāt in Transition: Meaning and Function in Islamic History 1198

Ribât'ın Dönüşümü: İslam Tarihinde Anlam ve İşlev Değişimi 1198

Açık Sorgulamaya Dayalı Fen Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarına ve Karar Verme Becerilerine Etkisi 1212

The Impact of Open Inquiry-Based Science Activities on Fourth Grade Students' Scientific Thinking Habits and Decision-Making Skills 1212

Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi 1226

An Investigation of Teachers' Perspectives on Values Education through Literary Genres 1226

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Afetlere Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi[1]

Investigation of Secondary School Students' Cognitive Structures Regarding Natural Disasters Using a Word Association Test

Fatma KONUK[2] & Nurcan UZEL[3]

DOI: 10.63556/ankad.v9i4.325

Geliş/Received: 26/08/2025	Kabul/Accepted: 16/10/2025

Öz

Bu araştırmada 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin deprem, heyelan, kuraklık, sel ve orman yangını doğal afetlerine ilişkin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Tarama modelinden yararlanılan araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da MEB'e bağlı iki farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılırken; nitel veri toplama aracı olarak öğrencilerin doğal afetler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kelime ilişkilendirme testine verilen cevaplarda en çok deprem doğal afetine yanıt verildiği tespit edilmiştir. Deprem anahtar kavramını sırasıyla orman yangını, sel, kuraklık ve heyelan doğal afetleri takip etmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin deprem, heyelan, kuraklık, sel, orman yangını anahtar kavramlarına ilişkin verdikleri cevapların sınıf düzeyine göre ciddi bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin afetlerin nasıl oluştuğuna dair çelişkili ifadeler verdiği, kuraklık kavramına daha az yer verdikleri, heyelan ve erozyon afetlerini karıştırdıkları, kavram yanılgılarının olduğu görülmüştür. Türkiye'nin diğer bölgelerini içerecek daha zengin veri toplama araçları kullanılarak çalışmalar yapılması, öğrencilerin doğal afetlere yönelik zihinsel yapılarını ortaya koymada daha derinlemesine yorumlar yapılmasına fırsat sunabilir.

Anahtar Kelimeler: *Afet, doğal afetler, kelime ilişkilendirme testi, öğrenci görüşleri, deprem.*

Abstract

This study aims to reveal the cognitive structures of 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students regarding natural disasters such as earthquakes, landslides, droughts, floods, and forest fires. The study group, which utilized a screening model, consisted of 200 students enrolled in two different secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul during the 2023-2024 academic year. A word association test was used as a quantitative data collection tool, while a semi-structured interview technique was used as a qualitative data collection tool to determine the students' views on natural disasters. The results of the study revealed that the most common response in the word association test was to the natural disaster of earthquakes. The key concept of earthquakes was followed by forest fires, floods, droughts, and landslides, respectively. This study found that the responses given by secondary school students regarding the key concepts of earthquake, landslide, drought, flood,

[1] Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Afetlere İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) İle İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye. E-mail:fatmakonuk03@gmail.com

[3] **Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. E-mail:nurcanuzel@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Konuk, F. & Uzel, N. (2025). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Afetlere Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9*(4), 844-868.

and forest fire did not show significant variation according to class level. However, it was observed that students made contradictory statements about how disasters occur, gave less attention to the concept of drought, confused landslides and erosion disasters, and had misconceptions. Conducting studies using more sophisticated data collection tools that encompass other regions of Turkey may provide an opportunity for more in-depth interpretations of students' mental structures regarding natural disasters.

Keywords: *Disaster, natural disasters, student views, word association test, earthquake.*

1. GİRİŞ

Afet; toplumun tamamı veya bazı kesimleri için fiziki, ekonomik ve sosyal zararlar oluşturan, normal hayatı ve insan faaliyetlerini kısmen veya tamamen durduran, etkilenen toplumun başa çıkma gücünün yetersiz olduğu insan, doğa veya teknoloji kaynaklı olaylardır (AFAD, 2024). Birden ortaya çıkan afet, hızlı bir şekilde yayılım göstererek daha geniş bir alanda çok sayıda canlıya ve çevreye hasar verebilir (Polat, 2023). Çevreyi olumsuz etkileyen, maddi hasarlara, can kaybına ve sakatlık durumlarına yol açan, toplumun sosyal ve ekonomik yapısını bozan, yerel imkânlarla başa çıkılamayan ve diğer ülkelerden destek istenen ani durumlara afet denilmektedir. Afetler, genellikle doğal sebeplerden kaynaklanmakla birlikte, aynı zamanda insan eliyle de oluşabilmektedir (Bahadır ve Uçku, 2018). İnsanların neden olduğu, doğal sebeplerden kaynaklanmayan, hem çevreye hem insanlara önemli zararlar verenlerine beşeri afetler denilmektedir (Özdemir, 2012). Ortaya çıkmaları doğal olaylara dayanan afetlere ise doğal afetler denilmektedir ve meydana gelen afetlerin büyük kısmını doğal afetler oluşturmaktadır (Bakır Özbilek, 2023).

Afetler yer ve gökteki olaylarla insan ve toplum arasındaki etkileşim sonucu meydana gelen insan yaşamını ve maddi kaynaklarını derinden etkileyen büyük olaylardır (Yavaş, 2005). Deprem gibi doğal afetlerin ardından çevreye yayılan enkaz yığınları ve bu yığınların temizlenmesi esnasında oluşan toz bulutları doğaya zarar vermekte ve uzun vadede çevresel problemlere yol açmaktadır (Dündar ve Pala, 2002). Özellikle deprem gibi doğa olayları sonucu şehirsel bölgelerde ya da farklı inşa edilmiş alanlarda (karayolu, viyadük, set, yapı) çeşitli insan kaynaklı atıklar meydana gelmekte ve tüm bunlar toprak, hava, su kirliliği başta olmak üzere pek çok çevre sorununa neden olmaktadır (İşçi, 2008).

Son yıllarda ülkemizde de sıklıkla görülen bir diğer yıkıcı doğa olayı olan orman yangınları tehlikeli bir hal almıştır. Günümüzde de etkileri görülen orman yangınları mevsim sıcaklıklarının normalin üzerine çıkması ve rüzgâr gibi etkenlerle artmış ve çevreye zarar vermiştir (Elvan vd., 2021). İklim değişikliği orman varlığını etkileyen önemli bir risk faktörüdür. Yüzyıllardır görülen bir doğa olayı olan yangın, kara parçalarında gösterdiği etkiyle biyomların hatlarını şekillendirmiştir (Lerma-Arce vd., 2023). Orman yangınları sonucu yaşanan en büyük çevresel sorun havada görülmektedir. Salınan zararlı gazlarla hava kalitesi düşmekte, oluşan kirlilik yangınla mücadelede görev alan personel başta olmak üzere tüm toplum için önemli bir halk sağlığı sorunu oluşturmaktadır (Kolusu vd., 2015).

Çevreye verdiği zarardan ötürü önem taşıyan bir diğer doğal afet ise seldir. Sel, büyük su kütlelerinin yamaç boyunca sürekli ya da zaman zaman akarak çukur alanlarda denetimsiz bir biçimde yayılmasıdır. Sel, ülkelerde can ve mal kaybına yol açarak bir doğal felakete dönüşmektedir. Bitki örtüsünün yok edilmesi, dere yataklarına konut ve yapı yapılması, yaşam alanları için gerekli olan yol, elektrik gibi altyapı unsurlarının yetersizliği gibi durumlar, selin felakete dönüşmesine neden olur (Özcan, 2006). Can ve mal kaybına yol açan ve en sık görülen doğal afetlerden biri de heyelandır. Yer yüzeyindeki toprak ve kaya kütleleri üzerinde etkili olan güçlerin değişmesi sonucunda toprak kayması olayı gerçekleşmektedir. Heyelanların meydana gelme nedenleri, taban ve yamaçların aşındırılması, ek ağırlık uygulanması ve yamaçtaki örtü tabakasının kaldırılması olarak belirtilebilir (Erguvanlı, 2016). Heyelanların ortaya çıkmasına neden olan etkenler; iklimsel olaylar, yüzey şekilleri, toprak yapısı, düzensiz yapılaşma ve yerleşim alanlarının planlanmadan oluşturulması gibi durumlardır (Ergünay,

2007). Günümüzde dünya çapında geniş bir etkiye sahip olan ve gelecekte de büyük etkiye sahip olacak bir diğer afet ise kuraklıktır. Kuraklık yıllık yağış miktarının azalmasıyla ortaya çıkan bir olaydır. Kuraklığın şiddeti, süresi ve ne zaman gerçekleşeceğini öngörmek oldukça güçtür ve kuraklığın etkileri, insan etkinlikleriyle doğrudan bağlantılıdır. Yapılan çalışmalar kuraklığın uzun yıllar devam ederek geniş bölgeleri etkilediğini göstermektedir (Şahin ve Kurnaz, 2014).

Doğal afetlerin etkisini en aza indirgeyebilmenin yolu afet eğitiminden geçmektedir. Afet ve afetlerin ardından görülen kayıp ve hasarın ciddi boyutlara ulaşmasının sebebi eğitim eksikliğidir. Yaşadığı çevrede hangi felaketlerle karşılaşabileceğini bilmeyen ve bu felaketler karşısında nasıl davranması gerektiğinin farkında olmayan bir toplumun, afet durumlarında can ve mal kaybı yaşaması kaçınılmazdır (Şengün ve Küçükşen, 2019). Afetlerin doğurduğu bu zararların önlenmesinde ise afet bilinci oldukça önemlidir (Clerveaux, Spence ve Katada, 2010). Afet öncesi afetlerle ilgili farkındalık oluşturabilmenin yolu eğitimden geçmektedir. Toplumda afet bilinci oluşturabilmek için eğitime önem verilmelidir (Coşkun, 2011). Afet bilincinin kazandırılmasında formal eğitim büyük bir öneme sahiptir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde verilen afetle ilgili eğitimler, yalnızca farkındalık oluşturmak ve toplumsal bilinç geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda afet anında meydana gelebilecek ciddi kayıpların azaltılmasına da önemli ölçüde katkı sağlar (Şengün ve Küçükşen, 2019).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde; beşinci sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının KİT aracılığıyla incelenmesi (Tokcan ve Yiter, 2017), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları (Turan ve Kartal, 2012), 11. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının KİT yoluyla incelenmesi (Sucu, 2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik görüşlerinin incelenmesi (Zengin, 2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramına ilişkin algılarının KİT aracılığıyla incelenmesi (Karakuş, 2019), doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD gezisi (Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2019) gibi çalışmaların olduğu anlaşılmıştır. Ancak Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testiyle inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca alanyazında ilköğretim düzeyinde yapılmış çalışmaların kaynak olarak 2013 öğretim programını aldığı, bu çalışmanın ise 2018 fen bilimleri öğretim programına eklenen "Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar." kazanımının öğrencilerin doğal afet bilgisine katkı sağlayıp sağlamadığının ortaya çıkarılmasını sağlaması açısından alana katkı sunmaktadır. Doğal afetlere yönelik KİT ile yapılan çalışmalarda genellikle tek bir sınıf düzeyine odaklanılmış ve çalışmalar bununla sınırlı kalmıştır. Bu çalışmada ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) ile belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de etkili olan ve büyük yıkımlara sebep olan doğal afetlerle ilgili öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Çalışmanın problem cümlesi "Ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapıları nasıldır?" şeklindedir. Bu kapsamda alt problemler aşağıdaki gibidir.

1. Ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin kavramlarla ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?

2. Ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farkı nasıldır?

3. Ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin "deprem, heyelan, kuraklık, sel, orman yangını" doğal afet kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını KİT aracılığıyla belirlemek için tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde önceki veya mevcut durumun olduğu şekilde tanımlanması amaçlanmaktadır (Siyez, 2018). Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin doğal afetler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir (Punch, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde İstanbul'da MEB'e bağlı iki farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 200 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada okulların seçimi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile İstanbul ilindeki 1791 ortaokul içinden iki okul belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımları

Sınıf Düzeyleri	**Kız**	**Erkek**
5. Sınıf	24	25
6. Sınıf	30	24
7. Sınıf	27	24
8. Sınıf	26	20
Toplam	107	93

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanacağı çalışma grubu 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinden rastgele ikişer öğrenci olmak üzere toplam 8 öğrenci seçilerek belirlenmiştir. Öğrenci seçiminde her sınıf düzeyinden 1 kız, 1 erkek öğrenci olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca veriler analiz edilirken her öğrenciye Ö1, Ö2, …, Ö200 şeklinde kod verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. KİT, öğrencinin zihinsel yapısı ile bu yapıdaki kavramlar arasında yer alan bağlantıları yani bilgi ağını meydana çıkarabilen, uzun süreli bellekte yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığını belirlemeye fırsat sunan alternatif bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Bu çalışmada yer alan beş anahtar doğal afet kavramı; deprem, heyelan, kuraklık, sel, orman yangınıdır. Anahtar kavramlar, her bir anahtar kavram bir sayfaya gelecek şekilde alt alta yazılmıştır. En altta ise her anahtar kavram için "…. nedir? Açıklayınız." sorusu sorularak KİT düzenlenmiştir. Aşağıda örnek bir KİT formu yer almaktadır:

Deprem : ……

Deprem : ……

…

Deprem nedir? Açıklayınız. ……

Araştırmada öğrencilerin doğal afetler konusuna yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Taslak görüşme sorularının hazırlanmasında araştırmanın problem cümlesi dikkate alınmış, alanyazın taraması yapılmış ve 20 soru yazılmıştır. Hazırlanan taslak sorular; çalışmanın amacı, konunun içeriği, öğrenci hazır oluş düzeyleri dikkate alınarak alan eğitiminde doktoralı iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Alınan uzman görüşleri çerçevesinde dört soru seçilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için form üç ortaokul öğrencisine okutturulmuştur. En son bir Türkçe dil uzmanından anlam ve yazım bakımından görüş alınmış ve form son haline getirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ana veri toplama aracı olarak KİT kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere KİT hakkında bilgi verilerek farklı bir anahtar kavramla ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama sonrası deprem, heyelan, kuraklık, sel ve orman yangını anahtar kavramları için oluşturulan KİT formları sırayla öğrencilere verilmiştir. Öğrencilere her bir anahtar kavram için bir dakika süre tanınmıştır. Öğrencilerin anahtar kavramla ilgili akıllarına gelen kelimeleri alt alta yazmaları ve son olarak anahtar kavramı açıklamaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrenciler, her anahtar kavrama tanınan süre dolduğunda diğer anahtar kavrama geçmeleri için uyarılmıştır.

KİT verilerinin toplanmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme verileri toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından okul ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri sakin ve uygun bir ortam temin edilmiştir. Sekiz öğrenciyle yapılan görüşmeler toplam yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Her bir öğrenci için görüşme süresi ortalama yedi dakika sürmüştür. Öğrencilerin soruların cevaplarını düşünebilmelerine olanak sağlamak amacıyla süre tanınmıştır. Görüşmeler öğrenci onaylarının alınması ile kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin bilişsel yapılarının belirlenmesinde kullanılan KİT verilerinin değerlendirilebilmesinde anahtar kavramlara verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Anahtar kavramlara verilen cevaplarda hangi kelimelerin kaç kez tekrarlandığını gösteren frekans tabloları oluşturulmuştur. Bir frekans tablosunda hangi anahtar kavramın en çok tekrar edildiğine ve anahtar kavramlar içerisinde en çok kullanılan kelime ya da kavrama ulaşılmıştır. Kavram ağının oluşturulmasında Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından ortaya konulan Kesme Noktası (KN) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknikte bir frekans tablosunda anahtar kavramlar için en fazla kullanılan kelimenin tekrarlanma sayısından biraz aşağısı kesme noktası olarak belirlenir. Bu kesme noktasının üstünde verilen yanıtlar, kavram ağının ilk kısmını meydana getirir. Sonrasında kesme noktası belirli aralıklarla aşağı çekilir. Bu işlem bütün anahtar kelimeler ortaya çıkıncaya kadar sürer. Her bir kesme noktası aralığı için ortaya çıkan kavramlar o aralıkta yer alan öğrenci sayısı kadar tekrar edilmiş demektir. Verilere dayanarak oluşturulan kavram ağlarında kesme noktaları ve her bir kesme noktası arasındaki mesafeyi gösteren renkler şu biçimde gösterilmiştir: Kesme noktası 140 ve üzeri mor renk, 114-139 kırmızı renk, 88-113 mavi renk, 61-87 yeşil renk, 35-60 pembe renk ve 11-34 kahverengi renk ile ifade edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizinde veri indirgeme, veri sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama adımları (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Bu doğrultuda, transkriptler tekrar tekrar incelenmiş ve verilerin basitleştirilmesi için kodlama işlemi yapılmıştır. Toplanan veriler iki kodlayıcı tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin güvenirliği için Miles ve Huberman (1994)'ın Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik

değeri %87 tespit edilmiştir. Alanyazında bu oranın %85 ve yukarısı olması önerilmektedir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2020).

2.6. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 09.05.2023 tarih ve 09 sayılı toplantısında 2023-665 kodlu karar ile Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin kavramlarla ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?" sorusuna ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerin doğal afetlere ilişkin anahtar kavramlara yönelik KİT'e verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlar, tablolar ve kavram ağları ile sunulmuştur.

Araştırmada deprem, heyelan, kuraklık, sel ve orman yangını anahtar kavramları için ortaokul öğrencilerinin KİT'e verdikleri cevaplara göre ürettikleri kelime sayıları ve toplamları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Anahtar kavramlara yönelik toplam kelime sayıları

Anahtar Kavram	**Kelime Sayısı (f)**
Deprem	642
Orman Yangını	594
Sel	472
Kuraklık	420
Heyelan	380
Toplam	2508

Tablo 2'ye göre öğrencilerin toplam 2508 kelime ürettiği tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından en çok kelime üretilen anahtar kavramın deprem (f=642); en az kelime üretilen anahtar kavramın ise heyelan (f=380) olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin anahtar kavramları bildikleri söylenebilir. Fakat verilen cevapların niteliği de kavramların doğru şekilde bilinip bilinmediğini anlama da önemlidir. En az kelimenin heyelan kavramı için üretilmesi ise öğrencilerin zihinlerinde daha az şekillendiğini düşündürebilir.

Ortaokul öğrencilerinin deprem, heyelan, kuraklık, sel ve orman yangını anahtar kavramlarına yönelik cevapları ve frekanslar Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7'de sunulmuştur.

Tablo 3. Deprem anahtar kavramına yönelik kelimeler ve frekansları

DEPREM	
Kelimeler	**Frekans (f)**
Ölüm	119
Bina	101
Enkaz	71
Sarsıntı	56
Fay Hattı	53
AFAD	50
Hatay	44
Kızılay	43
İnsan	39
Korku	34
Yardım	27
Felaket	12
Toplam	649

Tablo 3'e bakıldığında deprem anahtar kavramına yönelik KİT'e verilen cevaplarda 12 kelimenin üretildiği anlaşılmaktadır. Verilen cevaplara göre öğrencilerin bu anahtar kavramı en çok ölüm (f=119); en az ise felaket (f=12) kelimesiyle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin deprem anahtar kavramına yönelik "Deprem nedir? Açıklayınız." sorusuna ilişkin cevaplarına ait örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

- *-*/Deprem fay hatlarının oynaması sonucunda gerçekleşen yıkıcı etki (Ö64).*
- *Deprem yer altındaki fay hatlarının hareket edip belirli şehirlerin sallanarak toprağın üzerinde ne varsa yıkarak can kaybına yol açması (Ö26).*
- *Deprem yıkıcı bir doğal afettir (Ö11).*

Tablo 4. Heyelan anahtar kavramına yönelik kelimeler ve frekansları

HEYELAN	
Kelimeler	**Frekans (f)**
Toprak	129
Toprak Kayması	102
Ağaç	95
Ölüm	63
İnsan	32
Yağmur	28
Orman	24
Toplam	473

Tablo 4 incelendiğinde heyelan anahtar kavramına yönelik toplam 7 farklı kelime üretildiği tespit edilmiştir. Buna göre sırasıyla; toprak (f=129), toprak kayması (f=102), ağaç (f=95), ölüm (f=63), insan (f=32), yağmur (f=28) ve orman (f=24) şeklinde kelimelerin cevap olarak verildiği anlaşılmıştır.

Öğrencilerin heyelan anahtar kavramına yönelik "Heyelan nedir? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplara örnekler aşağıdaki gibidir:

- *Toprak kayması sonucuyla oluşan afet (Ö4).*
- *Toprağın yumuşaması sonucu kayan toprağa heyelan denir (Ö40).*
- *Aşırı yağmur yağması sonucu toprağın yumuşamasıyla toprağın kayması ve bazı şeylere zarar vermesi (Ö17).*

Tablo 5. Kuraklık anahtar kavramına yönelik kelimeler ve frekansları

KURAKLIK	
Kelimeler	**Frekans (f)**
Susuzluk	147
Çöl	107
Açlık	42
Sıcaklık	31
Kaktüs	30
Deve	21
Toplam	378

Tablo 5'e göre kuraklık anahtar kavramına yönelik cevapların toplam 5 kelimede toplandığı anlaşılmaktadır. Bu kelimeler sırasıyla; çöl (f=107), açlık (f=42), sıcaklık (f=31), kaktüs (f=30) ve deve (f=21) şeklindedir.

Ortaokul öğrencilerinin kuraklık anahtar kavramı için sorulan "Kuraklık nedir? Açıklayınız." sorusuna yaptıkları açıklamalarına yönelik doğrudan alıntılara örnekler aşağıda verilmiştir.

- *Yağışın olmadığı yerlerdeki toprağın kuruması verimsiz toprağa kuraklık denir (Ö7).*
- *Susuzluk nedeniyle toprağın kuruması (Ö26).*
- *Toprağın kuruyup verimsizleşmesi (Ö22).*

Tablo 6. Orman yangını anahtar kavramına yönelik kelimeler ve frekansları

ORMAN YANGINI	
Kelimeler	**Frekans (f)**
Ağaç	128
Hayvanlar	120
Ateş	110
İtfaiye	88
Cam	40
Antalya	36
Duman	20
Ambulans	16

2021	10
Toplam	568

Tablo 6 incelendiğinde orman yangını anahtar kavramı için verilen cevapların 9 kelimede toplandığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin en çok ağaç (f=128); en az ise 2021 (f=10) kelimesi ile orman yangını anahtar kavramını ilişkilendirdiği tespit edilmiştir.

Orman yangını anahtar kavramı için sorulmuş "Orman yangını nedir? Açıklayınız." sorusuna yönelik öğrenci cevapları, aşağıda doğrudan alıntı örnekleriyle sunulmuştur.

- *İnsanların ormana giderek ateşi söndürmeden gitmeleri ve ateşin sıçramasıyla orman yangını olur (Ö27).*
- *Ormanda herhangi bir şekilde ateş yakılması ya da doğal yollarla oluşan ateşin canlılara zarar gelmesine denir (Ö38).*
- *İnsanlar veya sıcaklık yüzünden çıkan ateşle oluşur (Ö41).*

Tablo 7. Sel anahtar kavramına yönelik kelimeler ve frekansları

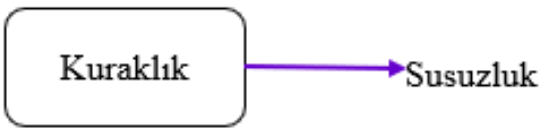
SEL	
Kelimeler	**Frekans (f)**
Su	128
Yağmur	91
Boğulmak	71
Taşkın	38
Deniz	34
Karadeniz	28
Toplam	390

Tablo 7'ye bakıldığında sel anahtar kavramı için verilen cevaplarda 6 kelimenin üretildiği anlaşılmaktadır. Bu kelimelerin sırasıyla; su (f=128), yağmur (f=91), boğulmak (f=71), taşkın (f=38), deniz (f=34) ve karadeniz (f=28) şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilere sel anahtar kavramı için sorulan "Sel nedir? Açıklayınız." sorusuna yönelik alınan cevaplara doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

- *Sel su kaynaklarının dolup taşmasıyla oluşan olay (Ö24).*
- *Şiddetli yağmurun yağmasıyla oluşan afet (Ö22).*
- *Yağmur yağıp nehrin taşmasıyla oluşur. Bu yüzden ağaç dikmeliyiz (Ö64).*

Ortaokul öğrencilerin anahtar kavramlar için ürettikleri kelimelerle ilgili kesme noktalarına göre oluşturulan kavram ağları Şekil 1, 2, 3, 4, 5 ve 6'da gösterilmiştir. Kesme noktası 140 ve üzeri için oluşturulan kavram ağı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Kesme noktası 140 ve üzerine için hazırlanan kavram ağı

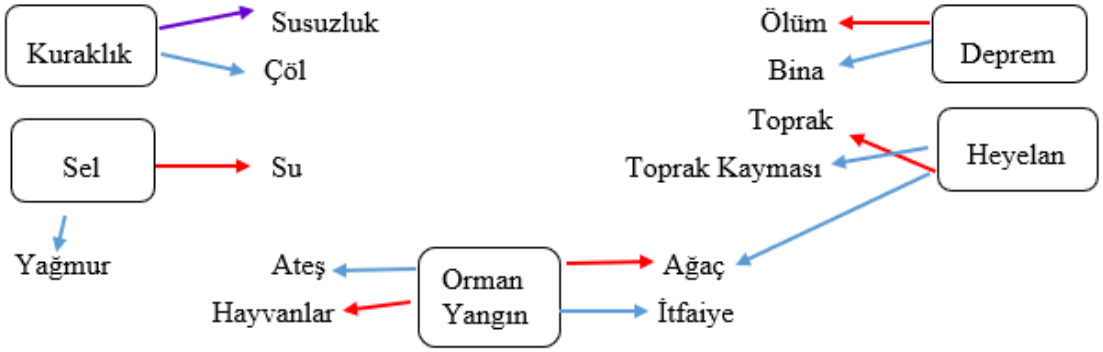
Şekil 1'de kesme noktası 140 ve üzeri için hazırlanan kavram ağına göre öğrencilerin kuraklık anahtar kavramıyla sadece susuzluk kelimesini ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Bu kesme noktası için öğrencilerin diğer anahtar kavramlarla ilgili kelimeler üretemedikleri anlaşılmıştır.

Kesme noktası 114-139 arası için hazırlanan kavram ağı Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Kesme noktası 114-139 arası için hazırlanan kavram ağı

Şekil 2'ye bakıldığında bu kesme noktası aralığında ilk kavram ağından farklı olarak deprem, heyelan, orman yangını ve sel anahtar kavramlarının da yer aldığı anlaşılmaktadır. Deprem, heyelan, kuraklık, sel anahtar kavramları için birer kelimenin; orman yangını (ağaç ve hayvanlar) anahtar kavramı için ise iki kelimenin ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu Kesme noktasında tüm anahtar kavramların yavaş yavaş belirginleştiği fark edilmektedir.

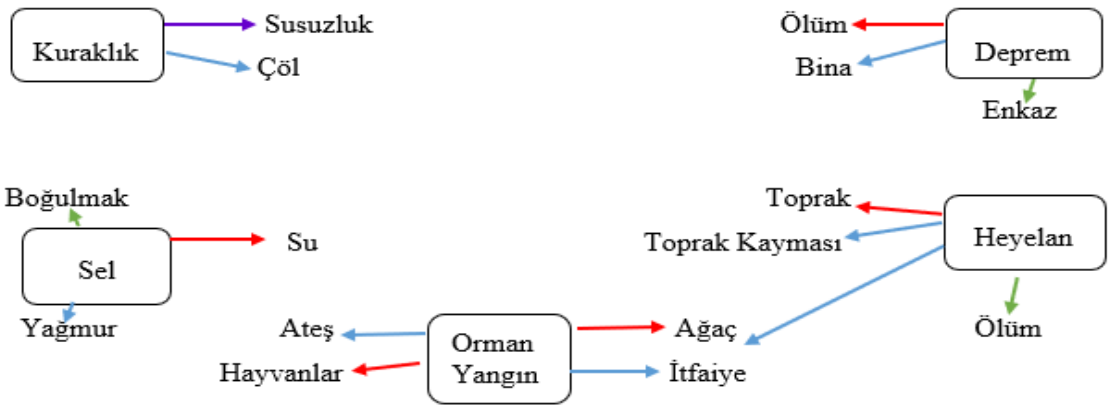
Şekil 3'te kesme noktası 88-113 arası için oluşturulan kavram ağına yer verilmiştir.



Şekil 3. Kesme noktası 88-113 arası için hazırlanan kavram ağı

Şekil 3'e göre beş anahtar kavramın yeni kelimelerle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Deprem, kuraklık ve sel iki, heyelan üç, orman yangını ise dört kelime ile ilişkilendirilmiştir. İlk kavramlar arası ilişki, bu kesme noktası aralığında ortaya çıkmıştır. Ağaç kelimesinin hem orman yangını hem heyelan anahtar kavramları için cevap olduğu anlaşılmıştır.

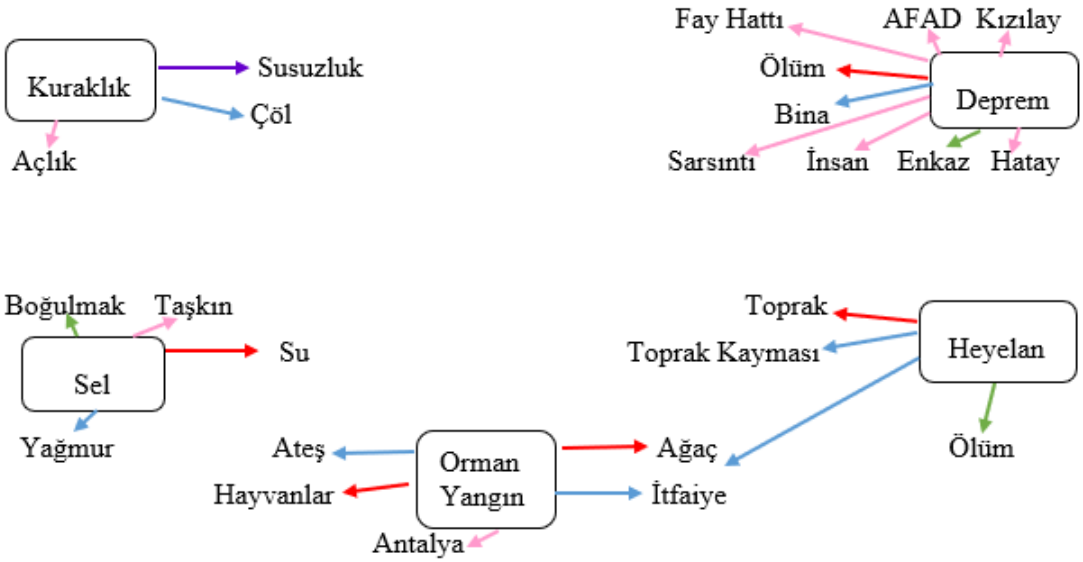
Kesme noktası 62-87 arası için hazırlanan kavram ağı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Kesme noktası 62-87 arası için hazırlanan kavram ağı

Şekil 4 incelendiğinde anahtar kavramların bir önceki kesme noktasından farklı olarak yeni kelimelerle ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Bu kesme noktasında deprem, heyelan ve sel anahtar kavramlarına yeni birer kelime eklenmiştir. Bununla birlikte kuraklık ve orman yangını anahtar kavramlarının herhangi bir yeni kelime ile ilişkilendirilmediği ortaya çıkmıştır.

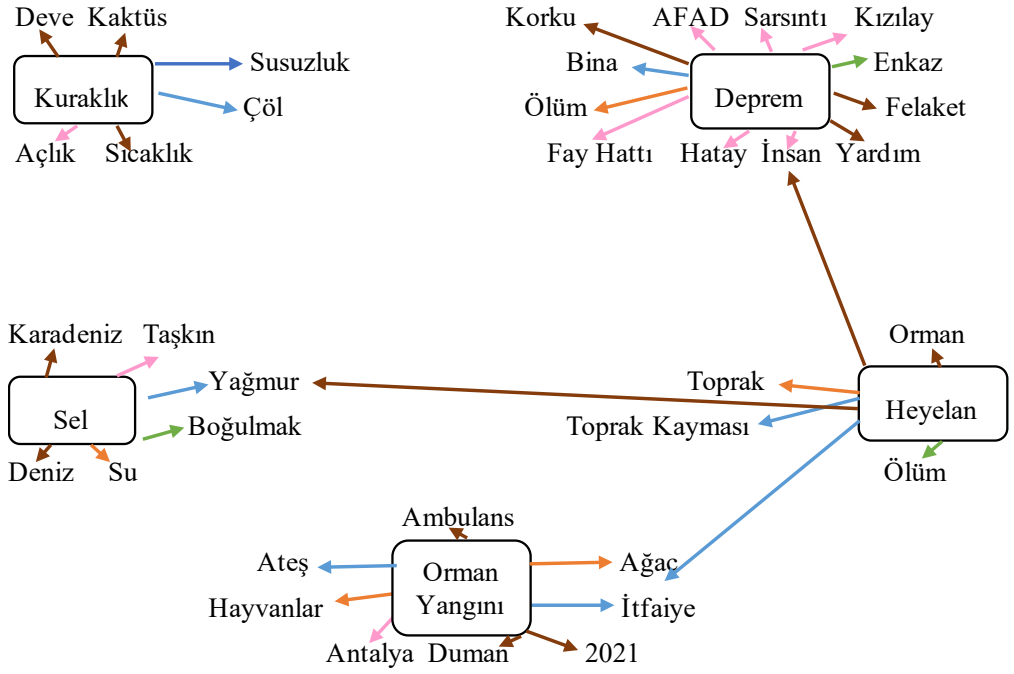
Şekil 5'te kesme noktası 36-61 arası için hazırlanan kavram ağı verilmiştir.



Şekil 5. Kesme noktası 36-61 arası için hazırlanan kavram ağı

Şekil 5'e bakıldığında bir çok yeni kelimenin bir önceki kesme noktasından farklı olarak anahtar kavramlarla ilişkilendirildiği fark edilmiştir. Öğrencilerin deprem anahtar kavramını altı, kuraklık, sel ve orman yangını anahtar kavramlarını bir yeni kelimeyle ilişkilendirdiği anlaşılmıştır.

Kesme noktası 10-35 arası için hazırlanan kavram ağı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Kesme noktası 10-35 arası için hazırlanan kavram ağı

Şekil 6 incelendiğinde anahtar kavramların bir önceki kesme noktasına göre daha fazla yeni kelimeyle ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Deprem anahtar kavramının felaket, yardım ve korku kelimeleriyle ilişkilendirilmesi depremin öğrencilerde korkuya sebep olduğunu düşündürebilir. Sel anahtar kavramının karadeniz ve deniz kelimeleriyle ilişkilendirilmesi ise Karadenizin kıyı bölgelerinde yoğun yağışlar görülmesinin öğrencilerin karadeniz kelimesiyle ilişkilendirdiği düşündürebilir. Kuraklık anahtar kavramı kaktüs, deve, sıcaklık kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. Heyelan anahtar kavramıyla ilişkilendirilen kelimeler incelendiğinde heyelan kavramının öğrenciler tarafından bilinmediğini düşündürebilir. Bu kesme noktasında anahtar kavramlar arasındaki ilişkinin biraz daha arttığı anlaşılmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi için "Ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf seviyelerine göre farkı nasıldır?" sorusuna yanıtlar aranmıştır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin deprem, heyelan, kuraklık, sel, orman yangını anahtar kavramlarına ilişkin cevapları sınıf düzeyine göre analiz edilmiştir.

Deprem anahtar kavramına ilişkin öğrenci cevaplarının sınıf düzeyine göre analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deprem anahtar kavramına ilişkin cevapların sınıf düzeyine göre dağılımı

DEPREM				
Cevaplar	**5. Sınıf (f)**	**6. Sınıf (f)**	**7. Sınıf (f)**	**8. Sınıf (f)**
Bina	37	16	24	24
Ölüm	27	27	44	21
Fay Hattı	23	15	2	13
İnsan	19	5	9	6
Sarsıntı	19	12	13	14
Enkaz	16	12	25	18
AFAD	15	14	9	12
Korku	9	4	9	12
Kızılay	9	13	11	10
Hatay	9	14	20	1
Yardım	0	13	7	7
Felaket	0	5	4	3

Tablo 8'e göre deprem anahtar kavramını 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin en çok bina (f=37; 24), 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ise en çok ölüm (f=27; 44) kelimeleri ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. En az cevap verilen kelimeler ise 5. ve 8. sınıflarda Hatay (f=9; 1), 6. sınıflarda korku (f=4), 7. sınıflarda fay hattı (f=2) olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. Heyelan anahtar kavramına ilişkin cevapların sınıf düzeyine göre dağılımı

HEYELAN				
Cevaplar	**5. Sınıf (f)**	**6. Sınıf (f)**	**7. Sınıf (f)**	**8. Sınıf (f)**
Toprak	43	24	31	31
Ağaç	41	22	15	27
Toprak Kayması	24	23	24	31
İnsan	13	7	5	7
Ölüm	11	14	31	7
Orman	9	5	4	6
Yağmur	9	4	5	10

Tablo 9'a bakıldığında heyelan anahtar kavramını 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin en çok toprak (f=43; 24; 31; 31) kelimesiyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca toprak kelimesiyle aynı sayıda 7. sınıf öğrencileri ölüm; 8. sınıf öğrencileri ise toprak kayması kelimesini de kullanmışlardır. En az cevap verilen kelime 5. ve 6. sınıflarda yağmur (f=9; 4); 7. ve 8. sınıflarda ise orman (f=4; 6)'dır.

Tablo 10. Kuraklık anahtar kavramına ilişkin cevapların sınıf düzeyine göre dağılımı

KURAKLIK				
Cevaplar	**5. Sınıf (f)**	**6. Sınıf (f)**	**7. Sınıf (f)**	**8. Sınıf (f)**
Susuzluk	43	33	37	34
Çöl	36	27	27	17
Kaktüs	16	7	2	7
Açlık	15	8	9	10
Sıcaklık	7	6	6	12
Deve	5	8	1	7

Tablo 10 incelendiğinde kuraklık anahtar kavramını 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin en çok susuzluk (f=43; 33; 37; 34) kelimesi ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. En az cevap verilen kelime 5. ve 7. sınıflarda deve (f=5; 1), 6. sınıflarda sıcaklık (f=6), 8. sınıflarda ise kaktüs (f=7)'tür.

Tablo 11. Orman yangını anahtar kavramına ilişkin cevapların sınıf düzeyine göre dağılımı

ORMAN YANGINI				
Cevaplar	**5. Sınıf (f)**	**6. Sınıf (f)**	**7. Sınıf (f)**	**8. Sınıf (f)**
Ateş	38	21	19	32
Hayvanlar	38	24	38	20
Ağaç	37	23	36	32
İtfaiye	27	19	22	20
Cam	13	5	5	17

Antalya	8	9	12	7
Duman	7	3	4	6
Ambulans	5	3	6	2
2021	4	4	2	0

Tablo 11'e göre orman yangını anahtar kavramını 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin en çok hayvanlar (f=38; 24; 38), 8. sınıf öğrencilerinin ise en çok ateş ve ağaç (f=32) kelimeleriyle ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda 5. sınıf öğrencilerinin bir diğer en çok kullandıkları kelime ateş olduğu için 8. sınıf öğrencileriyle de bu anlamda aynı olduğu anlaşılmaktadır. En az cevap verilen kelimelere bakıldığında 5. ve 7. sınıflarda 2021 (f=4; 2), 6. sınıflarda duman (f=3), 8. sınıflarda ambulans (f=2)'tır.

Tablo 12. Sel Anahtar anahtar kavramına ilişkin cevapların sınıf düzeyine göre dağılımı

SEL				
Cevaplar	**5. Sınıf (f)**	**6. Sınıf (f)**	**7. Sınıf (f)**	**8. Sınıf (f)**
Su	41	28	31	28
Yağmur	35	21	13	22
Boğulmak	14	15	30	11
Taşkın	10	5	10	13
Karadeniz	7	11	3	7
Deniz	5	7	7	15

Tablo 12'ye bakıldığında sel anahtar kavramını 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin en çok su (f=41; 28; 31; 28) kelimesi ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. En az cevap verilen kelimenin ise 5. sınıflarda deniz (f=5), 6. sınıflarda taşkın (f=5), 7. ve 8. sınıflarda karadeniz (f=3; 8) kelimesi olduğu bulunmuştur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Ortaokul öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusunun yanıtlarına dair bulgular verilmiştir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan dört açık uçlu soru ortaokul öğrencilerine sorulmuştur.

Görüşme formunda ilk olarak "Doğal afet nedir? Bildiğiniz doğal afetleri sayar mısınız?" sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazı doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

- *Doğal afet tedbir alınmadığında çok büyük kazalara yol açan insanların önem vermemesinden kaynaklanan bir durumdur. Deprem, heyelan, sel, kuraklık, çığ (Ö14).*
- *Doğal afet kendiliğinden meydana gelen bir olaydır. Deprem, heyelan, sel, çığ, kasırga, tsunami örnek verilebilir (Ö19).*
- *Doğal afetler doğada kendiliğinden bulunan ve insanların genellikle yapmadığı olaylardır. Bildiğim doğal afetler: deprem, sel, heyelan, tsunami, kasırga (Ö22).*
- *Doğada meydana gelen yıkım. Deprem, heyelan, çığ, tsunami, fırtına, kuraklık (Ö37).*

- *Doğal afetler insanların elinde olmadan gerçekleşen tehlike oluşturabilecek olaylardır. Deprem, sel, heyelan, erozyon, orman yangını, tsunami, kuraklık tam doğal afet sayılmaz aslında emin olamadım (Ö52).*
- *Doğada kendiliğinden oluşan olaylar doğal afettir. Sel, heyelan, deprem, orman yangını, tsunami (Ö57).*
- *Doğal afet doğada gerçekleşen doğa olayları. Deprem, sel, tsunami, orman yangını, çığ örnek verilebilir (Ö70).*
- *Doğal afet insanlar tarafından ya da kendiliğinden bazı zamanlar ortaya çıkan enerjidir. Heyelan, sel, erozyon, orman yangını, tsunami, tornado, deprem (Ö75).*

Araştırmada "Doğal afet nedir?" sorusuna öğrencilerin vermiş olduğu cevapların biribirine benzer olduğu ve doğal afet kavramını öğrencilerin bildiği anlaşılmaktadır. İlk soruya dahil olan "Bildiğiniz doğal afetleri sayar mısınız?" sorusuna verilen cevaplarda farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin ilk görüşme sorusuna verdiği cevaplar

Kodlar	**Frekans (f)**	**Yüzde**
Deprem	7	17,5
Sel	7	17,5
Heyelan	7	17,5
Kuraklık	2	5
Orman Yangını	4	10
Erozyon	2	5
Tsunami	7	17,5
Çığ	4	10
TOPLAM	40	100

Tablo 13 incelendiğinde öğrenci yanıtlarının en çok deprem, sel, heyelan ve tsunami (f=7) kodlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerden Ö75 dışında diğer tüm öğrenciler deprem yanıtını verirken; Ö70 dışında diğer tüm öğrenciler ise heyelan yanıtını vermişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin hepsinin tsunami yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en az verdiği cevabın kuraklık (f=2) ve erozyon (f=2) olduğu anlaşılmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ikinci soru olarak "Doğal afetler nasıl oluşur? Açıklayınız." sorusu öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlar ve frekanslara ait değerler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin ikinci görüşme sorusuna verdiği cevaplar

Kodlar	**Frekans**	**Yüzde**
Fay Hattı Kırığı	5	18,5
Yer Kabuğu Hareketi	2	7,4
Su Taşkını	3	11,1
Yağış	6	22,2

İnsan Faktörü	2	7,4
Toprak Kayması	6	22,2
İnsan ve Doğal Faktörler	3	11,1
TOPLAM	27	100

Tablo 14'e bakıldığında öğrencilerin cevaplarına göre yapılan kodlamalarda en çok yağış (f=6) ve toprak kayması (f=6) kodlarının kullanıldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla fay hattı kırığı (f=5), insan ve doğal faktörler (f=3), su taşkını (f=3), yer kabuğu hareketi (f=2) ve insan faktörü (f=2) kodları gelmektedir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının doğal afetlerin insan ve doğal faktörlerle oluştuğu yönünde görüş belirtirken, diğer bir kısmının ise sadece insan faktörüyle oluştuğu yönünde görüş belirttiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu konuda anlam kargaşası yaşadığı ve afetlerin oluşumuyla ilgili çelişkiye düştüğü söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

- *Deprem fay hatlarının çatlamasıyla oluşur. Heyelan toprak kayması olarak geçiyor. Tsunami deniz dalgası olarak biliniyor. Çığ kar parçalarının birikmesiyle oluşur. Sel yağmurun fazla yağmasıyla oluşur (Ö19).*
- *Deprem fay hatlarının kırılıp birbiriyle çarpışması sonucu oluşur. Orman yangını cam parçalarının yanması ya da insanların ateş yakıp söndürmeden bırakmalarıyla oluşur. Sel yağmurun fazla yağmasıyla toprak tüm suyu çekemez böyle oluşur. Heyelan ağaç eksikliğinden de kaynaklanan toprak kaymasıdır. Kuraklık o bölgeye yağmur yağmamasından oluşan bir doğal afettir. Tsunami de denizin karaya zarar verebilecek şekilde çarpmasıyla oluşur (Ö52).*
- *Orman yangını insan faktörüyle oluşabilir. Tsunami deprem sonucunda su seviyesi yükselmesiyle oluşur. Sel fazla birikmiş suyun taşmasıyla oluşur. Nemli toprağın kayarken büyümesiyle heyelan oluşur. Deprem fay hattı kırılması ile oluşur (Ö75).*

Görüşme formunda üçüncü olarak "Doğal afetler önlenebilir mi? Cevabınız evetse önlemek için neler yapılabilir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre oluşturulan Tablo 15 aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin üçüncü görüşme sorusuna verdiği cevaplar

Kodlar	**Frekans**	**Yüzde**
Önlenebilir	4	44,4
Önlenemez	5	55,5
TOPLAM	9	100

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin 4'ünün doğal afetlerin önlenebileceğini, 5'inin ise doğal afetlerin önlenemeyeceği yönünde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. bazılarının ise önlenemez olduğuna dair yanıtlar verdikleri görülmektedir. Tabloda dikkat çeken nokta ise öğrencilerden birinin doğal afetlerin hem önlenebilir hem de önlenemez olduğunu yönünde görüş belirtmesidir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ait bazı doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

- *Bazılarını önleyebiliriz, bazılarını önleyemeyiz. Depremi daha güvenlikli evler yaparak önleyebiliriz. Sel ve çığı önleyebileceğimizi düşünmüyorum. Heyelan için ağaç dikebiliriz. Tsunami önlenemez (Ö19).*
- *Çoğu önlenemez. Sel önlenemez bence çünkü havayı insanlar kontrol etmiyor. Etkisini azaltmak için dere yataklarına ev yapmamalıyız. Heyelan olan bölgelerde ağaçlandırma*

yapmalıyız. Deprem her koşulda olacak, önleyemeyiz ama tedbir alabiliriz. Binaları daha sağlam yapmak, malzemeden kaçmamak. Kasırgayı önlemek için önce fabrikadan salınan karbondioksitin azaltılması gerekli. Çünkü karbondioksit güneş ışınlarını dünyaya hapsediyor ve bunun sonucunda sıcak hava ve soğuk hava birleşerek kasırga oluşuyor. Tsunami bana göre önlenemez ama tam bilmiyorum. İnsanları bilinçlendirebiliriz. Bir haber görmüştüm. Haberde oteldeki bir kız denizin çekildiğini ve bunun sonucunda tsunami olacağını söylüyordu, herkesi ikna edip başka bir yere götürüyordu. Sonuçta sadece otelde kalan 1 kişi ölüyordu (Ö22).

- *Evet, depremi önlemek için fay hatlarının olduğu bölgelere ev yapmayabiliriz. Sel için barajların ve dere yataklarının bulunduğu bölgelere ev yapmamalıyız. Orman yangını için ormanda yaktığımız ateşi söndürebiliriz. Kuraklık için ağaçlandırma yapabiliriz. Heyelanı önlemek için ağaçlandırma yapmalıyız, eğimli bölgelere ev yapmamalıyız (Ö37).*

Görüşme formunda son olarak "Ülkemizde yaşanan ve yaşanması muhtemel görülen doğal afetler ile ilgili neler biliyorsunuz? Açıklayınız." sorusu öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak Tablo 16 oluşturulmuştur.

Tablo 16. Öğrencilerin dördüncü görüşme sorusuna verdiği cevaplar

Kodlar	**Frekans**	**Yüzde**
Deprem	8	26,6
Sel	8	26,6
Orman Yangını	4	13,3
Heyelan	7	23,3
Kuraklık	3	10
Toplam	30	100

Tablo 16 incelendiğinde verilen yanıtlarda en çok deprem (f=8) ve sel (f=8) ardından sırasıyla; heyelan (f=7), orman yangını (f=4) ve kuraklık (f=3) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara bazı doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

- *Deprem ülkemizin her bölgesinde görülebilir. Sel ülkemizde daha çok Karadeniz bölgesinde görülebilir. Heyelan dağlık bölgelerde görülüyor. Kuraklık ülkemizde görülür ama bazı illerde görülebilir. Orman yangını Antalya, Muğla bölgesinde eskiden de yaşanmıştı yine yaşanabilir (Ö52).*
- *Ülkemizde deprem fay hattının geçtiği yerlerde görülüyor. Sel akarsuların bulunduğu bölgelerde görülebilir. Sel Karadeniz bölgesinde görülebilir. Orman yangını ormanların yoğun olduğu yerlerde görülebilir (Ö57).*
- *Deprem, sel, heyelan yaşanabilir. Karadeniz bölgesinde özellikle sel yaşanabilir. Antalya'da kuraklık yaşanabilir. Antalya'da orman yangını yaşanmıştı yine yaşanabilir. İstanbul için de deprem yaşanabilir (Ö75).*

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin deprem, heyelan, kuraklık, sel ve orman yangını doğal afetlerine ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla KİT'ten yararlanılmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin doğal afetler konusuna ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

KİT'e verilen cevaplara bakıldığında anahtar kavramlardan en çok "deprem"in yeni kelimelerle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu durum yakın geçmişte olan 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş ve 10 ili etkileyen depremlerin öğrencilerin hafızasında iz bıraktığını gösterir niteliktedir. Ayrıca yine çalışmanın İstanbul'da yapılmış olması ve İstanbul'un yüksek riskli bir deprem şehri olması cevaplar üzerinde etkili olmuş olabilir. Bu durumu Yavaş (2001) ve Ergünay (2007)'ın yaptıkları çalışmada depremin Türkiye'de risk oluşturan bir afet olmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Demir Yıldız ve Demir Öztürk (2023)'ün yaptığı çalışmada çocukların bir afeti tehlikeli görmesinde, afetin yaşanan bölge ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Koç (2013) ise yaptığı çalışmada doğal afetlere ilişkin çıkan haberleri araştırmış ve haberler arasında en çok depremle ilgili haberler yapıldığı sonucuna varmıştır. Sayar vd. (2021)'nin yaptıkları çalışmada Türkiye'de 1900-2021 yılları arasında en çok yaşanan afetin deprem olduğu tespit edilmiştir. Kara (2018) yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin en çok deprem doğal afetine yönelik kaygı duyduğu gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin en iyi bildiği afetin deprem olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada da benzer bir sonuç gözlenmiştir. Konuk ve Uzel (2024)'in yaptığı çalışmada öğrenciler çizimlerinde en çok deprem doğal afetini kullanmış ve depremin en önemli afet olduğunu söylemişlerdir. Yine bu çalışmada ile sonuçlar örtüşmektedir. Günaydın, Eyüpoğlu Karaoğlu ve Günaydın (2019) yaptığı çalışmada katılımcılara resimler çizdirilmiş ve çalışma sonucunda afet deyince ilk akla gelen kavramın deprem olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin verilen anahtar kavramlar arasında en fazla "deprem" anahtar kavramını yeni kelimelerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Benzer şekilde, Cetin ve Benli Ozdemir (2024)'in çalışmasında ortaokul öğrencilerinin kelime ilişkilendirme testine verdikleri cevaplarda deprem kelimesi ilk sırada yer almıştır. Karakuş ve Önger (2017) yaptıkları araştırmada öğrencilerin afet türü sıralamasında en çok deprem, en az ise tsunami afeti bulunmuştur. Uzun, Kaya ve Coşkun (2022) yaptığı çalışmada öğrencilerin doğal afetlere yönelik algısını ölçmek istemiş ve sonuçta öğrencilerin en çok ifade ettikleri doğal afetlerin sırasıyla deprem, sel, çığ ve heyelan olduğu görülmüştür.

Deprem anahtar kavramının ardından "orman yangını" en çok kelime ile ilişkilendirilen anahtar kavram olmuştur. Yine bu durum da Türkiye'de yaz aylarında özellikle akdeniz ve ege bölgeleri başta olmak üzere çıkan orman yangınlarının tüm ülkeyi etkilemesiyle ilgili olabilir. Deprem ve orman yangını anahtar kavramlarını ilişkilendirilen kelime sayısına göre sırasıyla "sel", "kuraklık" ve "heyelan" anahtar kavramları takip etmektedir. Heyelan anahtar kavramının en az kelime ile ilişkilendirilmesinin nedeni, öğrenciler tarafından heyelanın ne olduğu, nasıl meydana geldiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve erozyon ile karıştırıldığı verilen cevaplar incelendiğinde görülmektedir. Taşkın (2022) yaptığı çalışmada öğrencilerin ilgili afet sorularından heyelana yönelik sorulara verdikleri cevapların doğruluk oranının düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da öğrencilerin heyelanla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Turan ve Kartal (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin heyelan ve erozyon kavramını karıştırdıkları ve heyelanla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Karakuş (2019) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür. Öğrencilerin heyelan kavramı ile ilgileri yetersiz olduğu görülmektedir. Tokcan ve Yiter (2017) yaptığı çalışmada da öğrencilerin erozyon ve heyelan kavramlarını karıştırdığı görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin deprem, heyelan, kuraklık, sel, orman yangını anahtar kavramlarına ilişkin verdikleri cevapların sınıf düzeyine göre ciddi bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Cetin ve Benli Ozdemir (2024)'in 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet kavramına ilişkin bilişsel yapılarını inceledikleri çalışmada, öğrenci cevaplarında sınıf düzeyleri arasında önemli bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Chueh (2007)'un yaptığı çalışmada ise deprem ve volkanik patlamaya yönelik kavram bilgisinin öğrencilerin sınıf düzeyi ile bağlantılı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada deprem anahtar

kavramını 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin en çok bina, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ise en çok ölüm kelimeleri ile ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gençoğlu (2019)'da çalışmasında KİT kullanmış ve öğrencilerin doğal afetleri en çok ölüm kelimesi ile ilişkilendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Demirkaya (2007) yaptığı çalışmada bazı öğrencilerin deprem sonrası binaların yıkılmasıyla ortaya çıkan ölümle zarar, acı ve keder gibi duygulara dikkat çektiklerini ve bazı öğrencilerin depremin nasıl oluştuğu, neden kaynaklandığıyla ilişkili soruya fay hatlarının harekete geçmesi ifadesini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin bir kısmı depremin nasıl oluştuğuna dair fay hattı kırığı ifadesini kullanmıştır. Aynı zamanda, Karakuş (2013) ve Aksoy (2013)'un çalışmalarında depremin "ölüm" ile ilişkilendirildiği anlaşılmıştır. Yine Çelik ve Çakmak (2023)'ın yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin doğal afetleri en çok ölüm kelimesi ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin görüşme formunun birinci sorusuna verdikleri cevaplardan doğal afet kavramını açıklamakta sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Yine verilen cevaplarda bazı öğrencilerin doğal afet çeşidi olarak tsunami ve kasırgayı da söyledikleri görülmektedir. Türkiye'de nadir veya hiç görülmeyen bu afet çeşitlerini biliyor olmaları Dünyada görülen doğal afetler konusunda farkındalıklarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formunun ikinci sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerden bazılarının tsunaminin nasıl oluştuğunu açıklamakta zorlandığı tespit edilmiştir. Bu durumun tsunaminin fen bilimleri kazanımında yer almamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine öğrencilerin kuraklık doğal afetinin nasıl oluştuğunu açıklamakta zorlandığı fark edilmiştir. Kuraklık kavramı neredeyse her sınıf düzeyinde çevre kirliliğine değinildiğinde alt metin olarak verilmektedir. Bunun sebebi olarak, büyük bir şehirde yaşayan öğrencilerin kuraklığı veya etkilerini doğrudan tecrübe etme şanslarının düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Dikmenli ve Yakar (2019) ve Bulu (2023) araştırmalarında Afet Bilinci Algı Ölçeği kullanarak öğretmen adaylarının afetlere ilişkin algısını ölçmüş ve çalışma bulgularına göre daha önce afetle karşı karşıya kalan kişilerin algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Görüşmenin üçüncü sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin bazı doğal afetlerin önlenebildiğine dair verdiği cevaplar doğru iken deprem gibi doğal afetlerin önlenemeyeceği konusunda anlam kargaşası yaşadığı anlaşılmıştır. Bazı öğrenciler depremin önlenemediğini fakat tedbir alarak zararlarını azaltılabileceğini bilmemektedir. Buna paralel olarak, Sozen ve Genc (2023)'in çalışmasında üniversite öğrencilerinin depreme yönelik birtakım teorik bilgilerinin olduğu ancak depreme karşı hazırlıkta yetersizlikler görüldüğü tespit edilmiştir. Görüşme formunun son sorusundaki cevaplar, öğrencilerden bazılarının kuraklık kavramının Türkiye'de sadece bazı bölgelerde gözlemlenebileceğini düşünmesi, kuraklığı bilmediklerini ve bu duruma karşı yeterli bilince sahip olmadıklarını gösterir niteliktedir. Yine cevaplar incelendiğinde bazı öğrencilerin sel doğal afetinin hangi bölgelerde ve illerde görülebileceğine dair bilgi eksikliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çelik ve Çakmak (2023)'ın yaptığı çalışmaya göre doğal felaketlere karşı alınması gereken tedbirler konusunda bilgi yetersizlikleri olduğu görülmüştür. Değirmenci, Kuzey, Yetişensoy (2019)'un çalışmaları sonucunda sosyal bilgiler ders kitapları afet bilinci açısından incelemiş ve ders kitaplarında dünyada ve Türkiye'de çok fazla görülen bir doğal afet olan depremin diğer afetlere göre daha çok yer verildiği anlaşılmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra Öcal (2005) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin deprem konusunu ilköğretim programlarındaki yerinin eksik kaldığını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucuna bakılarak da öğrencilerin doğal afetlere yönelik bilgi ve farkındalığın artması için öğretim programlarında daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Yine Durna (2009) yaptığı bir diğer çalışmada araştırma verilerine göre öğrencilere uygulanan aktif ders anlatım yönteminin doğal afetler algısının daha iyi gelişmesine yardımcı olduğunun farkına varmıştır. Adanalı, Yıyın ve Özenel (2022) ortaokul öğrencilerinin doğal afet bilincini değerlendirmek için yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin afet bilinci ve hazırlığının

yetersiz olduğu, afet deyince deprem doğal afetine yönelik bilgilerinin daha çok olduğu görülmüştür. Yine Thohir (2023)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise afet bilgisi daha fazla olan öğrencilerin meydana gelebilecek afetlere yönelik daha hazırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikmenli ve Gafa (2017)'nın çalışması ise öğrencilerin hangi eğitim kademesinde olursa olsun, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi programlarında afet kavramının yeterli düzeyde ve kapsamlı olarak ele alınmadığı görüşünü desteklemektedir.

4.1. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları; çalışmanın yapıldığı şehir, okullar ve kullanılan veri toplama araçları ile sınırlı kalmıştır. Araştırma Türkiye'nin batısında bulunan bir büyükşehrin ilçesinde iki farklı ortaokulda yapılmıştır. Türkiye'nin diğer bölgelerini içerecek daha zengin veri toplama araçları kullanılarak çalışmalar yapılması öğrencilerin doğal afetlere yönelik zihinsel yapılarını ortaya koymada daha genel yorumlar yapılmasına fırsat sunabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin afetlerin nasıl oluştuğuna dair çelişkili ifadeler verdiği, kavram yanılgılarının olduğu, kuraklık kavramına daha az yer verdikleri, heyelan ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, heyelan ve erezyon afetlerini karıştırdıkları görülmüştür. Fen Bilimleri ders kitaplarındaki doğal afetler konusu kapsamı arttırabilir, görsellerle konu daha fazla zenginleştirilebilir. Bu hususta öğretmenler bu konu üzerinde daha fazla durabilir ve öğretmenler bu konuya daha çok önem verebilir. Öğrencilerin konu ile ilgili kalıcı öğrenmeler edinebilmesi için öğretmenler öğrencilerden görsel materyaller, poster, afiş hazırlamasını isteyebilir. Araştırmada, kullanılan KİT'lerde belirtilen anahtar kavramlar hakkında öğrencilerden hikâye oluşturmaları ve cümleler kurmaları istenebilir.

KAYNAKÇA

Adanalı, R., Yıyın, F. T., & Özenel, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin afet bilinci. *International Journal of Geography and Geography Education, 47*, 56-81.

AFAD, (2024). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*, T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. sınıf öğrencilerinin "deprem" kavramına Yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Journal of World of Turks, 5*(1), 247-265.

Bahadır, H., & Uçku, R. (2018). Uluslararası acil durum veri tabanına göre Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki afetler. *Doğal Afetler ve Çevre Dergis, 4*(1), 28-33.

Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education, 33*(3), 134-141.

Bakır Özbilek, İ. (2023). Afetlerde mühendislik hizmetleri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8(2),* 809-816. https://hdl.handle.net/11469/3701

Bulu, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Çetin, T., & Benli Ozdemir, E. (2024). Investigation of secondary school students' cognitive structures related to the concept of natural disaster through word association test. *26th International Turkish Cooperative Congress,* 23-25 September 2024, Madrid, Spain.

Chueh, S. K. (2007). *Students' understanding of earthquakes and volcanic events: A cross age study in Taiwan*. Doctoral Dissertation, University of Southampton, Southampton.

Clerveaux, V., Spence, B. & Katada, T. (2010). Promoting disaster awareness in multicultural societies: the DAG approach. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, *19*(2), 199-218. https://doi.org/10.1108/09653561011038002

Coşkun, Ş. (2011). *Afet eğitimi algılaması: İlköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılamasını ölçmek üzere bir araştırma*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Çelik, B., & Çakmak, M. (2023). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 773-796.

Çetin, T., & Benli Ozdemir, E. (2024). Investigation of secondary school students' cognitive structures related to the concept of natural disaster through word association test. 26th International Turkish Cooperative Congress, 23-25 September 2024, Madrid, Spain.

Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *6*(2), 33-46.

Demir Yıldız, C., & Demir Öztürk, E. (2023). Eğitim ve Çocuk Özelinde Kahramanmaraş Depremleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(12), 1649-1664.

Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 68-76.

Dikmenli, Y., & Gafa, İ. (2017). Disaster Concept at Different Educational Grades. Mehmet *Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, *44*, 21-36. https://doi.org/10.21764/maeuefd.335007

Dikmenli, Y., & Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 386-416.

Durna, H. (2009). *10. sınıf coğrafya dersinde doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretilmesi ve öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dündar, M. Ş., & Pala, M. F. (2002). 17 Ağustos 1999 depremi sonrası Adapazarı Cadde tozlarında ağır metal kirliliği. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 63-68.

Elvan, O. D., Birben, Ü., Özkan, U. Y., Yıldırım, H. T., & Türker, Y. Ö. (2021). Orman yangını ve hukuku: Gıda ve Tarım Örgütü kriterlerine dayalı olarak Türk orman yangını mevzuatının analizi. *Yangın Ekolojisi*, *17*(1), 12.

Erguvanlı, K. (2016). *Mühendislik jeolojisi*. TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası. 5. Basım, ss 589.

Ergünay, O. (2007). *Türkiye'nin afet profili. TMMOB* Afet Sempozyumu, Aralık 2007, İMO Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara.

Gençoğlu, S. E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Günaydın, G., Eyüpoğlu Karaoğlu, N. D., & Günaydın, M. (2019). Afet kavramı konusunda görüşlerin resim çizme yoluyla incelenmesi. *Hastane Öncesi Dergisi, 4*(2), 67-77.

İşçi, C. (2008). Deprem nedir ve nasıl korunuruz. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi, 3*(9), 959. https://doi.org/10.19168/jyu.52931

Kara, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin afet farkındalıkları: Niksar, Erbaa, Taşova ilçeleri örneği. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi, 18*(29), 97-116.

Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(3), 735-751.

Karakuş, U., & Önger, S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(6), 482-491.

Koç, H. (2013). Türk basının doğal afetlere ilişkin bakış açısını belirlemeye yönelik bir inceleme. *Journal of World of Turks, 5*(2), 121-137.

Kolusu, S. R., Marsham, J. H., Mulcahy, J., Johnson, B., Dunning, C., Bush, M., & Spracklen, D. V. (2015). Impacts of Amazonia biomass burning aerosols assessed from short-range weather forecasts. *Atmospheric Chemistry and Physics, 15*(21), 12251-12266. https://doi.org/10.5194/acp-15-12251-2015

Konuk, F., & Uzel, N. (2024). Investigation of secondary school students' mental structures regarding the concept of natural disaster through drawings. *Bulletin of Educational Studies, 3*(1), 38-46.

Lerma-Arce, V., Yagüe-Hurtado, C., Van den Berg, H., García-Folgado, M., Oliver-Villanueva, J.-V., Benhalima, Y., Marques-Duarte, I., Acácio, V., Rego, F. C., López-Senespleda, E., Menéndez-Miguélez, M., Ruiz-Peinado, R., Petillon, T., Jalabert, S., Carbó-Valverde, E., Gimeno-García, E., Aleix-Amurrio, R., & Lorenzo-Sáez, E. (2023). Development of a model to estimate the risk of emission of greenhouse gases from forest fires. *Fire, 6*(1), 8. https://doi.org/10.3390/fire6010008

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Nalkıran, T., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: afad gezisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 9*(2), 91-113.

Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 169-184.

Özcan, E. (2006). Sel olayı ve Türkiye. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 35-50.

Özdemir, N. (2012). Genel fiziki coğrafya. C. Şahin (Ed.), *Doğal afetler* içinde (s. 217-218). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Polat, M. F. (2023). Toksikolojik afetler. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8*(2), 851-854.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.

Sayar, S., Şeyihoğlu, A., Şimşek, P., Saraç, H., & Gündüz, A. (2021). *Türkiye'de 1900-2021 yılları arasında görülen doğal afetler.* İ. Güneş ve A.G. Çelik (Edt.), 4, 113-119.

Siyez, D. M. (2018). *PDR'de kaynak tarama ve rapor yazma*. Ankara: Pegem.

Sozen, E., & Genc, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin deprem bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Turk Deprem Arastirma Dergisi, 5*(2), 148-165. https://doi.org/10.46464/tdad.1288571

Sucu, H. (2021). *11. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahin, Ü., & Kurnaz, L. (2014). *İklim değişikliği ve kuraklık. istanbul politikalar merkezi, sabancı üniversitesi, stiftung mercator girişimi.* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20200326-02030608.pdf adresinden erişilmiştir.

Şengün, H., & Küçükşen, M. (2019). Afet yönetimi eğitimi niçin gerekli?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33*(46), 193-211.

Taşkın, H. (2022). *Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin afet bilgi düzeyleri ve farkındalıkları: Sapanca örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Bezmialem Vakıf Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Thohir, N. B. M. (2023). *Malaysian university pre-and post-flood risk reduction strategies*. Manchester: The University of Manchester.

Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 115-129.

Turan, İ., & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 67-81.

Uzun, A., Kaya, M. E., & Çoşkun, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin zihin haritalarında doğal afetler algısı. *Kesit Akademi Dergisi, 8*(30), 370-390.

Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerel gündem 21 çalışmaları kapsamında İzmir'de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(3), 118-138.

Yavaş, H. (2005). *Doğal afetler yönüyle Türkiye'de belediyelerde kriz yönetimi*, Orion Yayınevi, Ankara.

Zengin, S. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Research Article

Investigation of Secondary School Students' Cognitive Structures Regarding Natural Disasters Using a Word Association Test

Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Afetlere Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Fatma KONUK & Nurcan UZEL

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The way to minimise the impact of natural disasters is through disaster education. The reason why the loss and damage seen during and after disasters reach serious proportions is a lack of education (Şengün and Küçükşen, 2019). The way to raise awareness about disasters before they occur is through education (Coşkun, 2011). Disaster education provided at primary and secondary school levels not only raises awareness and develops social consciousness but also contributes significantly to reducing the serious losses that may occur during a disaster (Şengün and Küçükşen, 2019). A review of the relevant literature reveals studies such as the examination of fifth-grade students' cognitive structures regarding natural disasters through the WAT (Tokcan and Yiter, 2017), the conceptual misconceptions of primary school fifth-grade students regarding natural disasters (Turan and Kartal, 2012), the examination of the cognitive structures of 11th grade students regarding natural disasters through WAT (Sucu, 2021), the examination of social studies teacher candidates' views on natural disasters (Zengin, 2021), the examination of social studies teacher candidates' perceptions of the concept of natural disasters through WAT (Karakuş, 2019), Teaching the topic of natural disasters in an out-of-school learning environment: AFAD field trip (Nalkıran and Karamustafaoğlu, 2019). However, no study has been found in Turkey that examines the cognitive structures of secondary school students regarding natural disasters using a word association test. Studies conducted using WAT related to natural disasters have generally focused on a single grade level, and the studies have been limited to this. This study aims to determine the cognitive structures of 5th, 6th, 7th and 8th-grade secondary school students regarding natural disasters using a word association test (WAT). Furthermore, it aims to reveal students' views on natural disasters that have affected Turkey and caused great destruction.

Methods

This study utilized a survey model to determine the cognitive structures of secondary school students regarding the concepts of natural disasters such as ‘earthquakes, landslides, droughts, floods, and forest fires’ through a questionnaire. The study group consisted of 200 students enrolled in two different secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul during the first term of the 2023-2024 academic year. The Word Association Test (WAT) was used as the main data collection tool in the study to determine the cognitive structures of secondary school students regarding natural disasters. In addition, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used to identify the students' views on natural disasters. Frequency tables were created to evaluate the students' WAT data in the study. The Cut-off point technique proposed by Bahar, Johnstone and Sutcliffe (1999) was used to create the concept map.

Results and Discussion

In this study, a questionnaire was used to reveal the cognitive structures of secondary school students in grades 5th, 6th, 7th, and 8th regarding natural disasters such as earthquakes, landslides, droughts, floods, and forest fires. Additionally, a semi-structured interview form was used to determine the views of secondary school students on the subject of natural disasters.

Looking at the responses given to the WAT, it was found that the keyword most frequently associated with new words was ‘earthquake’. The literature supports these findings (Yavaş, 2001; Ergünay, 2007; Kara, 2018; Koç, 2013; Sayar et al., 2021; Yıldız, 2023). Following the key concept of earthquake, ‘forest fire’ was the key concept most frequently associated with words. Again, this may be related to the fact that forest fires occurring in Turkey during the summer months, especially in the Mediterranean and Aegean regions, affect the whole country. Following the keywords ‘earthquake’ and ‘forest fire’ in terms of the number of words associated with them are the keywords ‘flood’, “drought', and ‘landslide’. The reason why the keyword landslide is associated with the fewest words is that, when the answers given are examined, it is seen that students do not have sufficient knowledge about what a landslide is and how it occurs, and that they confuse it with erosion. Taşkın (2022), Turan and Kartal (2012), Karakuş (2019), and Tokcan and Yiter (2017) support these findings in their studies.

This study found that the responses given by secondary school students regarding the key concepts of earthquake, landslide, drought, flood, and forest fire did not show any significant variation according to class level. The study concluded that 5th and 8th grade students most frequently associated the key concept of earthquake with the word “building”, while 6th and 7th grade students most frequently associated it with the word “death”. Similar results have been found (Demirkaya, 2007; Gençoğlu, 2019; Aksoy, 2013; Karakuş, 2013; Çelik and Çakmak, 2023).

It was determined that secondary school pupils had no difficulty explaining the concept of natural disasters based on their responses to the first question of the interview form. Furthermore, some pupils mentioned tsunamis and hurricanes as types of natural disasters in their responses. Their knowledge of these types of disasters, which are rare or non-existent in Turkey, can be interpreted as an indication of their awareness of natural disasters occurring worldwide. An analysis of the answers given to the second question of the interview form revealed that some students had difficulty explaining how a tsunami is formed. This situation is thought to stem from the fact that tsunamis are not included in the science curriculum. It was also noted that students had difficulty explaining how drought and natural disasters occur.

Looking at the answers given to the third question of the interview, it is understood that while the students' answers regarding the preventability of some natural disasters are correct, they experience confusion regarding the preventability of natural disasters such as earthquakes. Some students do not know that earthquakes cannot be prevented, but that their damage can be reduced by taking precautions. The answers to the final question on the interview form indicate that some students believe the concept of drought can only be observed in certain regions of Turkey, demonstrating that they are unaware of drought and lack sufficient awareness of this situation. Again, an examination of the answers reveals that some students lack knowledge about the regions and provinces where floods as natural disasters can occur. Similar results have been found in other studies (Öcal, 2005; Durna, 2009; Değirmenci, Kuzey, Yetişensoy, 2019; Adanalı, Yıyın and Özenel, 2022; Çelik and Çakmak, 2023; Thohir, 2023).

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Fen Bilimleri Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımıyla İlgili Yapılan Çalışmaların Sistematik Derlemesi

Systematic Review of Studies on the Use of Artificial Intelligence in Science Education

Fatoş BEYAZ ERKUT [1] **& Gülden GÜRSOY** [2]

Geliş/Received: 12/03/2025	Kabul/Accepted: 28/08/2025

Öz

Bu çalışma, 2018-2024 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde yapay zekâ (YZ) kullanımına ilişkin yapılan araştırmaları sistematik bir derleme yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında Scopus, Web of Science, ERIC, TR Dizin, ScienceDirect, Google Akademik ve ProQuest veri tabanları taranarak, belirlenen kriterlere uygun 60 makale analize dahil edilmiştir. Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılarak, seçilen yayınlar; yayın yılı, anahtar kavramlar, araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açısından kategorize edilmiştir. Elde edilen bulgular, fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına yönelik en fazla çalışmanın 2024 yılında gerçekleştirildiğini göstermektedir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak nitel yöntemlerin benimsendiği, veri toplama aracı olarak en sık görüşme tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışma gruplarının büyük çoğunluğunu öğrenciler ve öğretmenler oluştururken, veri analizinde içerik analizinin yaygın olarak tercih edildiği görülmüştür. Bu sonuçlar, fen bilimleri eğitiminde YZ entegrasyonunun giderek arttığını ve alanda nitel araştırmaların öne çıktığını ortaya koymaktadır. Çalışma, fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarına dair mevcut eğilimleri bütüncül bir bakış açısıyla sunarak, gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Özellikle öğrenci ve öğretmen perspektiflerinin ön planda olduğu bu alanda, nicel ve karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Fen bilimleri eğitimi, yapay zekâ, sistematik derleme, PRISMA*

Abstract

This study aims to systematically review research conducted between 2018 and 2024 on the use of artificial intelligence (AI) in science education. Within the scope of the research, the Scopus, Web of Science, ERIC, TR Dizin, ScienceDirect, Google Scholar, and ProQuest databases were searched, and 60 articles that met the specified criteria were included in the analysis. Using content analysis, the selected publications were categorized according to publication year, key concepts, research method, study group, data collection tools, and data analysis techniques. The findings show that the highest number of studies on the use of AI in science education was conducted in 2024. It was determined that qualitative methods were predominantly adopted in the studies and that the interview technique was the most frequently used data collection tool. While the majority of the study groups consisted of students and teachers, content analysis was found to be widely preferred in data analysis. These results reveal that AI integration in science education is increasing and that qualitative research is coming to the fore in the field. The study aims to provide a comprehensive overview of current trends in AI applications in science education and to serve as a guide for future research. In this field, where student and teacher perspectives are particularly prominent, it may be recommended to increase the number of studies using quantitative and mixed methods.

Keywords: *Science education, artificial intelligence, systematic review, PRISMA*

[1] Yüksek lisans öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı. Adıyaman/Türkiye. E-mail: fatosbeyaz046@gmail.com

[2] **SorumluYazar/Corresponding Author**, Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı. Adıyaman, Türkiye. E-mail:gakdag@adiyaman.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Erkut Beyaz, F. & Gürsoy, G. (2025). Fen Bilimleri Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımıyla İlgili Yapılan Çalışmaların Sistematik Derlemesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4), 869-898.*

1. GİRİŞ

YZ kavramının ilk çıkış noktası 1956 yılında Dortmund Konferansında sunulan bir öneri mektubunda dile getirilmektedir (Arslan, 2020). YZ kavramı, yazarlar tarafından farklı şekillerde ve düşüncelerde açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin Slage, YZ kavramını "sezgisel programlama", Haugeland ise; "Bilgisayarları düşündürme yönündeki heyecan verici gayret" olarak açıklamıştır (Arslan, 2020; Sarıoğlu, 2023; Sanca vd., 2022). Temeli bilgisayar bilimi teriminin hayatımıza girmesine dayanan YZ, ilk olarak veri tabanları aracılığıyla insan zekâsını benzetebilmek ve bu süreçleri taklit edebilmek amacıyla teknoloji dünyasında yerini almıştır (Yazıcı ve Erkoç, 2023). YZ' nın sektördeki yaygın varlığının önemini kabul ederek çağdaş toplumda kullanımı giderek daha zorunlu bir hale gelmiştir (Jia vd., 2024). YZ gelişimi çok büyük bir hızla ilerlemiştir ve günümüz dünyasının en önemli teknolojilerinden biri konumundadır. Güçlü YZ uygulamalarının hayatımıza girmesiyle günlük yaşamdaki alışkanlıklarımız önemli ölçüde değişiklik göstermektedir. Akıllı telefonlar, mobil bankacılık, sanal asistanlar, internet ve etrafımızdaki birçok şey zaman içerisinde YZ ile uyumlu hale gelerek hayatımızda yerini almaya devam etmektedir (Yazıcı ve Erkoç, 2023). YZ kavramı, tüm dünyada üzerindeki ilgiyi her geçen gün daha da arttırıp toplumun artan dijitalleşmesinde önemli bir konumda bulunmaktadır (Cooper, 2023; Sarıoğlu, 2023). YZ, sosyal etkileşimlerimizin her alanında farklılık gösterebilen, gelişebilen teknolojik bir alandır, etkileşimlerimizi etkilemesinin beklenilen bir sonucu olarak eğitim alanını etkilemekte ve geliştirmektedir (Akdeniz ve Özdinç, 2021). YZ teknolojilerinin eğitime uyarlanmaya çalışılmasıyla öğretim ve öğrenim tasarımı, süreçleri ve değerlendirme yöntemleri ile devrim yapmayı amaçlamaktadır (Jia vd., 2023). YZ' nın eğitime entegre edilmesi ve kullanması ile ilgili yapılan çalışmalar (Aebi ve Karal, 2017; Akmeşe vd., 2021; Bellod vd., 2021; Huang vd., 2021; Li ve Su, 2020) incelendiğinde akademik başarının ölçüldüğü, yine eğitim alanında yapılan farklı çalışmalar (Aldeman vd., 2021; Bonneton-Botte vd., 2020; Crowe vd., 2017) incelendiğinde ise öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutumlarının ölçüldüğü görülmüştür. YZ süreç içerisindeki beceri çıktılarını doğru ve güvenilir bir şekilde ölçmek için öğrencilerin yaşantılarını öğretim süreci boyunca takip edip sürekli öğrenmesine olanak tanımaktadır (Alkanaan, 2022). YZ sayesinde öğrencilerin çalışmaları takip edilip yönlendirilebilir, öğrencilere uygun geri dönütlerle destek sağlanabilir (Mahmoud, 2020). Öğrencilerin performansları, süreç içerisinde verilen doğru yanıtlar, gerçekleştirilmiş halde bulunan görevler ve bu görevleri tamamlamak için harcanan süre, yaptıkları hatalara verilen geri dönütler konusunda bizlere yardımcı olabilir. Birden fazla öğrencinin sorulara hatalı cevaplar vermesi veya uygunsuz bir çalışma yapması halinde bu durum öğretmenlere bildirir, öğretmenler ise bu hatalara göre süreci değiştirebilir veya farklı bir yöne evirebilirler (Alkanaan, 2022; Karsenti, 2019). Geri dönütler yapılan hatanın hemen ardından veya verilen görevler tamamlandıktan sonra yapılabilir. Bununla birlikte daha iyiye ve ileriye taşıyacak bir eğitim faaliyeti sağlanabilir (Murphy, 2019).

YZ' nın fen bilimleri eğitiminde uygulanmasıyla bu etkililik arttırılabilir (AlKanaan, 2022). Bu etki sonucunda son yıllarda fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına olan ilginin artması beklenmektedir. fen bilimleri eğitimi ile ilgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmalarda YZ unsurlarının kullanılmakta olduğunu, YZ uygulamalarının geliştirilmeye çalışıldığını ve bununla beraber fen bilimleri eğitimine YZ entegre edilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür (Meço ve Coştu, 2022). Örneğin, Su (2022), çalışmasında fen bilimleri eğitiminde yenilikçi YZ uygulamalarının öğrenci performansı üzerindeki etkiyi araştırmıştır ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, aktif katılımını ve mantıksal akıl yürütme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Lee (2023) ise özel bir kural tabanlı YZ sohbet robotu geliştirerek 6. sınıf öğrencilerinin bilimle ilgili bilişsel ve duyuşsal çıktıları üzerindeki etkisini, cinsiyet ve eğitim gibi faktörlerin sınıf ortamını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışma

sonucunda özellikle ders başarısı düşük olan ve kız öğrencilerin fen başarısı üzerine önemli ve olumlu bir etki ortaya koyduğunu açıklamıştır. Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı yeni ve popüler bir alandır bu nedenle bulunan çalışma sayısı sınırlıdır. YZ uygulamaları fen bilimleri eğitiminde otomatik değerlendirme, akıllı özel ders sistemleri gibi ilgi çekici ve bireysel anlamda anlamlı öğrenme ortamları tasarlamak amacıyla yeni yollar sağlayabilir (Mercedes Heeg ve Avraamidou, 2023).

YZ' nın fen bilimleri eğitimindeki uygulanabilirliği, bu alandaki etkililiği artırma potansiyeline sahiptir (AlKanaan, 2022). Bu durum, son yıllarda fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına yönelik artan bir ilginin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Fen bilimleri eğitimi ile ilgili literatürü incelediğimizde, çeşitli çalışmalarda YZ unsurlarının kullanıldığı, uygulamaların geliştirilmeye çalışıldığı ve fen bilimleri eğitimine YZnın entegrasyonuna yönelik çabaların olduğu görülmektedir (Meço ve Coştu, 2022). Örneğin, Su (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yenilikçi YZ uygulamalarının öğrenci performansı üzerindeki etkisi araştırılmış ve bu uygulamaların öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, aktif katılım ve mantıksal akıl yürütme yeteneklerinde gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Lee (2023) ise özel bir kural tabanlı YZ sohbet robotu geliştirerek, 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilişsel ve duyuşsal çıktıları üzerindeki etkilerini, cinsiyet ve eğitim gibi faktörlerin sınıf ortamı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma, özellikle ders başarısı düşük olan kız öğrencilerin fen alanındaki başarıları üzerinde önemli ve olumlu bir etki sağladığını ortaya koymuştur. Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı, yeni ve popüler bir alan olmasından ötürü henüz sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. YZ uygulamaları, fen bilimleri eğitiminde otomatik değerlendirme ve kişiye özel akıllı ders sistemleri gibi ilgi çekici ve bireysel anlamda anlamlı öğrenme ortamları oluşturma konusunda yeni imkânlar sunabilir (Mercedes Heeg ve Avraamidou, 2023). Fen bilimleri eğitiminde mevcut literatür incelendiğinde, daha önce gerçekleştirilmiş sistematik inceleme çalışmalarının genel olarak; fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımıyla ilgili bibliyometrik analizler (Akhmadieva, 2023; Jia vd., 2023), okul fen bilimlerinde YZ uygulamaları (Heeg ve Avraamidou, 2023) ve YZ' nın epistemik içgörülerini ortaya koyan sistematik incelemeler (Cheung vd., 2024) gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Bu çerçevede, sistematik bir inceleme yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu çalışma, gelecekteki gelişim ve yenilik alanlarını belirginleştirmek, önemli araştırma eğilimlerini tespit etmek ve günümüzde fen bilimleri eğitiminde YZ entegrasyonuna dair nesnel ve veriye dayalı bilgi sunarak önceki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Diğer yandan, bu alanda giderek artan yayın hacmi göz önünde bulundurulduğunda, veri kümelerini düzenlemek, anlamlı sonuçlar çıkarmak ve eğitim uygulamalarını yönlendirebilecek kritik çalışmaların belirlenmesi açısından bu incelemenin önemi büyüktür. Bu çalışmada, fen bilimleri eğitimi alanında YZ kullanımının mevcut durumu ve potansiyeli üzerine bir sistematik derleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında, aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı konulu araştırmaların (İlgili araştırmalar) yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. İlgili araştırmalarda hangi anahtar kavramlar kullanılmaktadır?
3. İlgili araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?
4. İlgili araştırmalarda çalışma grubu kimlerden oluşmaktadır?
5. İlgili araştırmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
6. İlgili araştırmalarda hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?
7. İlgili araştırmaların yayınlandığı akademik veri tabanları hangileridir?

2. YÖNTEM

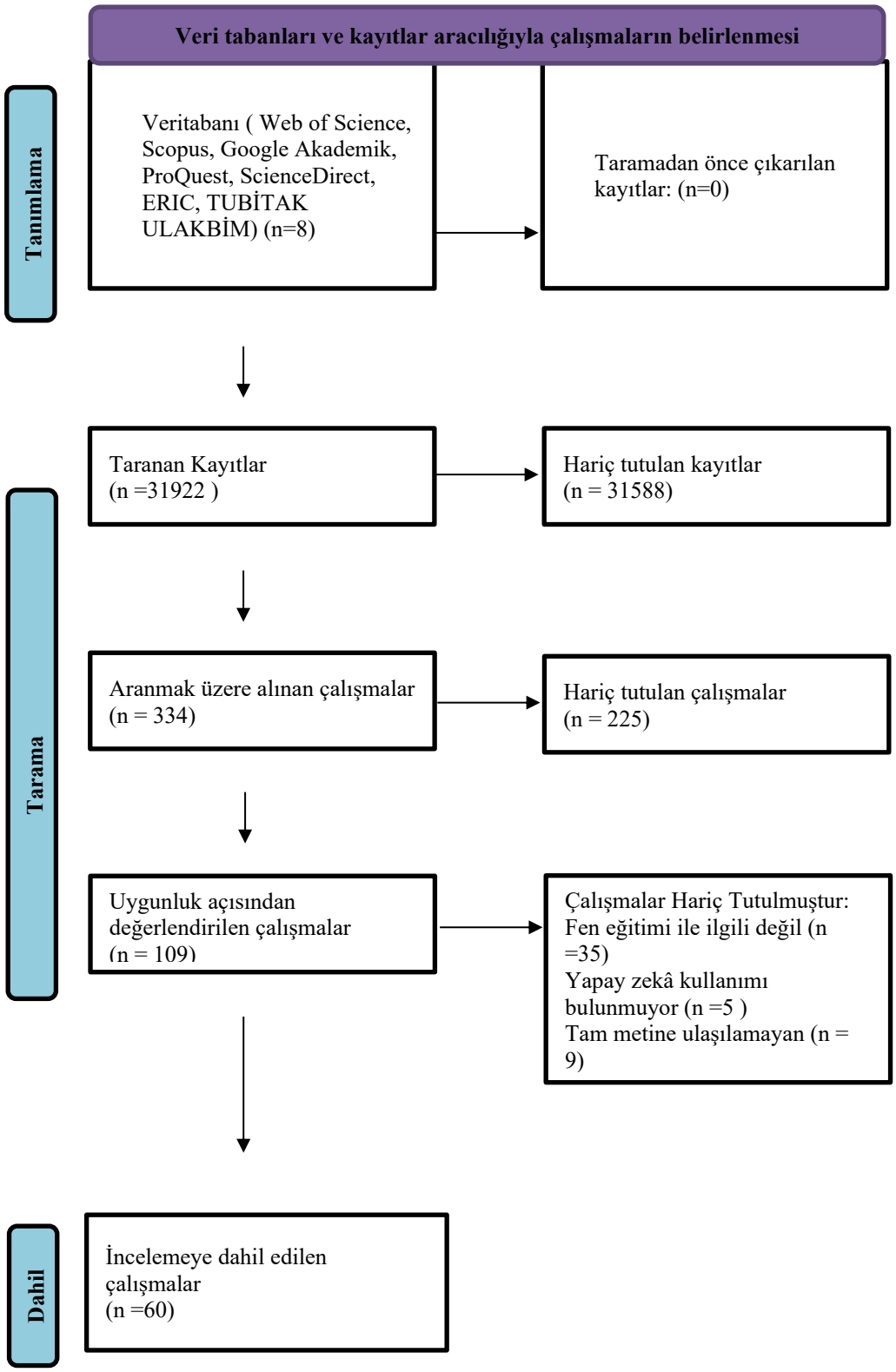
2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına ilişkin çalışmaların incelenmesi amacıyla sistematik derleme yöntemi benimsenmiştir. Sistematik literatür taraması, belirli bir araştırma alanındaki mevcut çalışmaları kapsamlı bir şekilde tarayarak, genelleme ve sentez yapılmasını mümkün kılmaktadır. Bu yöntem, geleneksel literatür incelemelerine kıyasla daha düşük yanlılık ve hata oranları içermesi ile güvenilir sonuçlar sunar (Çetin vd., 2023; Page vd., 2021). Ayrıca, bilimsel bilgi birikimini sistematik bir yaklaşımla değerlendirerek kuvvetli kanıtlar ortaya koyması nedeniyle önemli bir araştırma deseni olarak kabul edilmektedir (Karaçam, 2023).

Çalışmanın analiz sürecinde, şeffaflığı ve metodolojik tutarlılığı sağlamak amacıyla PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) bildirimi kullanılmıştır. PRISMA, sistematik derlemelerde çalışma seçim sürecinin aşamalarını (tanımlama, tarama, eleme ve dahil etme) görsel ve sistematik bir şekilde raporlamayı sağlayarak, araştırmanın yeniden üretilebilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. Bu kapsamda, belirlenen veri tabanlarından elde edilen çalışmalar, önceden tanımlanmış kriterlere göre filtrelenmiş ve nihai analize dahil edilecek makaleler titizlikle seçilmiştir.

2.2.Veri Toplama Süreci

Literatür taramasına başlamadan önce, kullanılacak veri tabanlarının belirlenmesine yönelik bir değerlendirme ve planlama yapılmıştır. Bu kapsamda, erişimi kolay ve genel olarak bilinen, çalışma sayısı sınırlaması bulunmayan veri tabanları olarak Google Akademik, Web of Science, Springer Link, SCOPUS, ProQuest, ERIC, EBSCO ve DOAJ seçilmiştir. Bu veri tabanlarında gerçekleştirilerek araştırma süreçlerine uygun anahtar kelimeler geliştirilmiş ve Google Akademik dışındaki diğer veri tabanlarında "Gelişmiş Arama" seçenekleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Ayrıca, tarama dili bakımından, Google Akademik'te hem İngilizce hem de Türkçe dillerinde arama gerçekleştirilmişken, diğer veri tabanlarında yalnızca İngilizce dilinde tarama yapılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarını kapsayan çalışmaların belirlenmesi için kapsamlı bir anahtar kelime seti oluşturulmuştur. Bu kapsamda; "artificial intelligence", "science education", "ChatGPT", "OpenAI", "deep learning" gibi temel terimlerin yanı sıra alan yazında sıklıkla kullanılan diğer ilgili anahtar kelimeler belirlenmiştir (Cheung vd., 2024; Heeg ve Avraamidou, 2023; Jia vd., 2023).Uygun veri tabanlarında “YZ ve fen bilimleri eğitimi’’ ile ilgili makaleler aranmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda yürütülen çalışma süreci aşağıda Şekil 1.’de gösterilmiştir. Bu aşamada PRISMA (Moher vd., 2009) bildiriminden yararlanılmıştır.



Şekil 1. Prisma Diyagramı (Moher vd., 2009)

Bu çalışmada, fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarını inceleyen mevcut araştırmaların tespit edilmesi amacıyla, altı uluslararası ve iki ulusal veri tabanında sistematik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, kademeli bir eleme stratejisi izleyerek ilgili

çalışmaların belirlenmesi ve metodolojik tutarlılık açısından değerlendirilmesi şeklinde tasarlanmıştır.

İlk aşamada, anahtar kelime seçiminde kapsayıcılığı sağlamak adına "fen bilimleri eğitimi" yerine genel bir kavram olan "Artificial Intelligence" ve "Yapay Zekâ" terimleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Bu doğrultuda, Web of Science veri tabanında 1573, Scopus'ta 1849, ERIC'te 11.227, ProQuest'te 8000, Google Akademik'te 8690, ScienceDirect'te 517 ve Tr Dizin'de 16 kaynak tespit edilmiştir.

İkinci aşamada, disipliner sınırlılığı ortadan kaldırmak amacıyla yalnızca "eğitim" veya "sosyal bilimler" kategorilerindeki çalışmalar dikkate alınmış ve eğitimle doğrudan ilişkisi bulunmayan 31.588 çalışma hariç tutularak 334 çalışma elde edilmiştir. Ardından, "fen bilimleri eğitimi" odaklı bir tarama yapılarak başlık, özet ve anahtar kelimeler üzerinden yapılan inceleme sonucunda 225 çalışmanın araştırma kapsamına uygun olmadığı belirlenmiştir.

Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına ilişkin uygun görülen 109 çalışma detaylı olarak incelenmiş ve 35 çalışmada metodolojik uyumsuzluk tespit edilerek elenmiştir. Geriye kalan 74 çalışma üzerinde yapılan derinlemesine analizde, 5 çalışmanın YZ kullanımını içermediği anlaşılmış ve bu çalışmalar hariç tutulmuştur. Ek olarak, 9 çalışmanın tam metnine erişim sağlanamadığı için nihai analiz kapsamına alınmamıştır. Sonuç olarak, 60 çalışma sistematik incelemeye dahil edilmiştir.

Bu çalışma, son altı yılda fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına dair eğilimleri belirlemede önemli bir katkı sunmuştur. Araştırmanın metodolojik geçerliliğini artırmak amacıyla yalnızca hakemli dergilerde yayımlanan çalışmalar dâhil edilmiş ve bildiri özetleri gibi sınırlı erişimli kaynaklar hariç tutularak analiz kapsamı netleştirilmiştir. Bu kısıtlamalar, çalışmanın güvenilirliğini ve sonuçlarının genellenebilirliğini desteklemektedir.

Kriterler

Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına ilişkin dahil etme ve hariç tutma kriterleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kriterler

Dahil etme kriterleri	**Hariç tutma kriterleri**
Fen bilimleri eğitiminde YZ ile ilgili olanlar. **İngilizce dili ile yayınlanmış olanlar.** **Türkçe dili ile yayınlanmış olanlar.** **Tüm araştırma yöntemleri** **Hakemli dergi makalesi**	YZ ile ilgili olmayanlar. Fen bilimleri eğitimi ile ilgili olmayanlar. Araştırma yöntemi açıkça belirtilmemiş olanlar. Ortaokul fen bilimleri eğitimi ile ilgili olmayanlar. Bildiri özetleri

Çalışmaya dahil edilecek makalelerin belirlenmesi amacıyla bir pilot form oluşturulmuş ve her bir makale iki araştırmacı tarafından incelenerek dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre karar verilmiştir.

Türk ve Suriyeli ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin "vatandaşlık" kavramına yönelik algılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplanma aracı olarak KİT (Kelime İlişkilendirme Testi) kullanılmıştır. Bahar ve Özatlı'ya göre bu testte öğrenci, herhangi bir konuya yönelik olarak verilen anahtar kavramlarla ilgili aklına gelen kelimeleri cevap olarak

yazar. Burada öğrencinin cevap olarak yazdığı kelimelerin sırası, onun bilişsel yapısındaki kavramlar arası bağlantıları ve anlamsal yakınlığı ortaya koyduğu kabul edilir. Yani, öğrencinin anahtar kavramla ilgili verdiği cevaplardaki kelimelerin sırasının, onun anlamsal belleğindeki ilgili kavrama yönelik bağlantıları ve anlamsal ilişkileri ortaya koyduğu düşünülmektedir (Bahar ve Özatlı, 2003). KİT iki boyuttan oluşturulmaktadır. Bu boyutlardan birincisi yapılan KİT ile ilgili açıklamaları veya yönergeleri içerirken, ikincisi ise ilgili anahtar kavram/kavramlara yönelik çalışma yapraklarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada kullanılan KİT iki aşamalı olarak tasarlanmıştır. İlk aşamada yapılacak olan KİT ile ilgili açıklamalar yapılırken, ikinci aşamada "vatandaşlık" anahtar kavramına yönelik Kelime İlişkilendirme Testi çalışma yaprağı bulunmaktadır.

2.3.Verilerin Analizi

Bu çalışmada, PRISMA bildirimine uygun olarak sistematik bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve nitel araştırma türlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Başlangıçta 109 çalışma belirlenmiş, ancak belirlenen kriterlere uygunluk ve erişilebilirlik nedeniyle nihai analizde 60 çalışma değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, önceden tanımlanan kategoriler (yayın yılı, yöntem, veri toplama aracı, çalışma grubu, veri analizi, yazar adı, yayın türü, amaç, sonuç, anahtar kavramlar ve veri tabanı) doğrultusunda Excel tablolarında kodlanmıştır. Kodlama sürecinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiş, veriler önce açık kodlama ile kategorize edilmiş, ardından ana temalar oluşturulmuştur.

2.4.Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın güvenirliği için araştırmacı ve akademisyen tarafından belirlenen kriterler dahilinde veri tabanlarında aynı anahtar kavramlarla aramalar yapılmıştır (Creswell ve Creswell, 2018). Yapılan aramalarda tutarlılığı belirlemek ve veri kaybını önlemek amacıyla veri tabanlarında arama kriterlerine uygun olarak veriler değerlendirilmiştir (Patton, 2002). Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak için, kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve tutarlılık oranı Cohen's Kappa katsayısı ile hesaplanmıştır (Landis ve Koch, 1977; McHugh, 2012). Uyuşmazlıklar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Bulgular, şekiller ve tablolar halinde sunularak desteklenmiştir.

Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın raporlaştırılması aşamasında, veriler şekil ve metinlerle açıklanmıştır (Shenton, 2004). Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma süreci ve veriler ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5.Etik Kurul Onayı

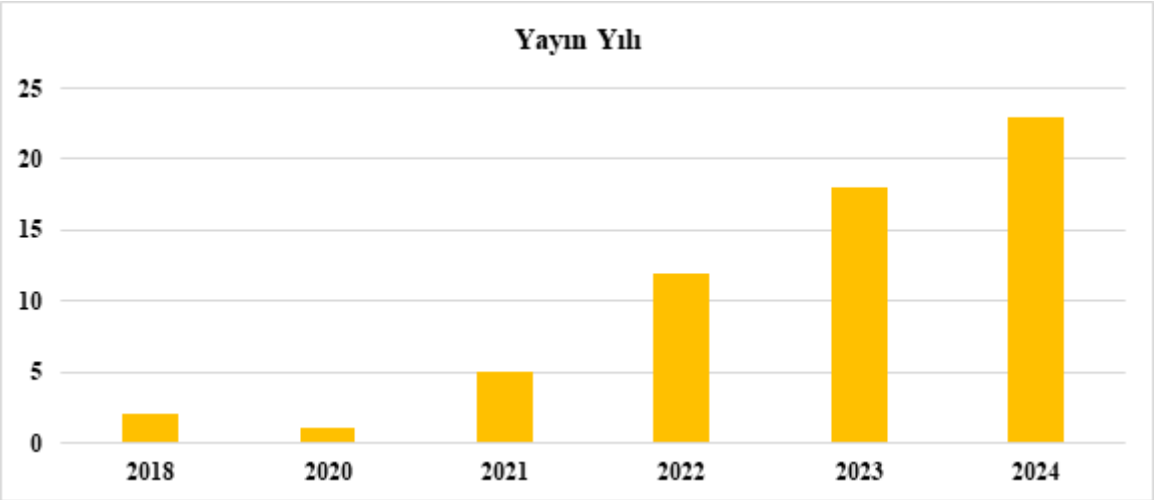
Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır.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

3. BULGULAR

Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımını inceleyen bu sistematik derleme çalışması kapsamında, 2018-2024 yılları arasında yayımlanan ve belirlenen dahil etme kriterlerini karşılayan 60 çalışma içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, çalışmaların metodolojik özellikleri ve ulaşılan temel bulgular özetlenmiş olup, detaylı sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem "Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımının yıllara ve yayın türüne göre dağılımları nasıldır?'' durumuna ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.

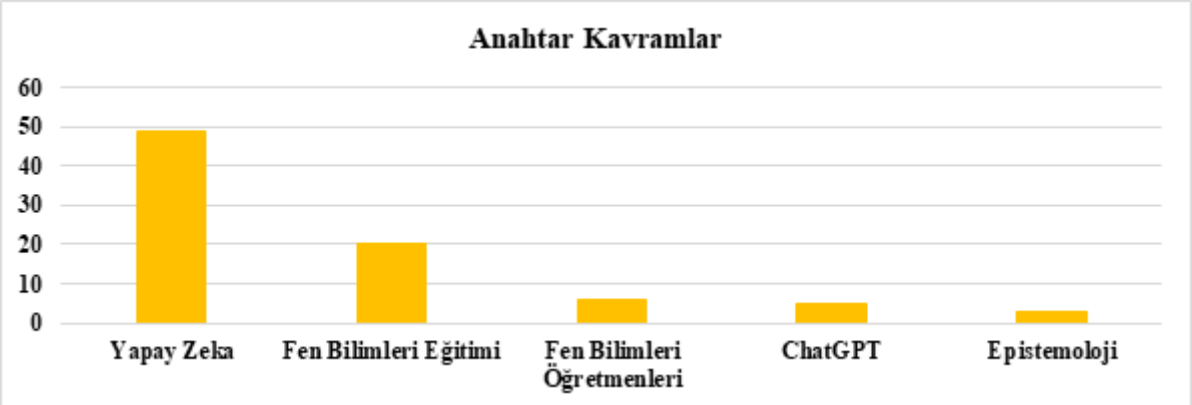


Şekil 2. Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde en az çalışma sayılarının 2018 yılında (n=2) ve 2020 yılında (n= 1) olduğu görülmektedir. 2021 yılında (n=5) olan çalışma sayısı 2022 yılında (n=12) olarak %120 civarında bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Çalışma sayısının artış göstermeye devam ettiği 2023 yılında (n=18) çalışma sayısına ulaşılmış olup 2024 yılında ise (n=23) en yüksek çalışma sayısına ulaşılmış ve yayın hacminin önceki yıllara göre artış gösterdiği görülmektedir. Veri setinde 2019 yılına ait herhangi bir yayın kaydının bulunmaması (n=0), literatürde dikkat çekici bir boşluk oluşturmaktadır.

3.2.İkinci alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem "Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı konulu araştırmalarda hangi anahtar kavramlar kullanılmaktadır?" durumuna ilişkin bulgular Şekil 3'de gösterilmiştir.

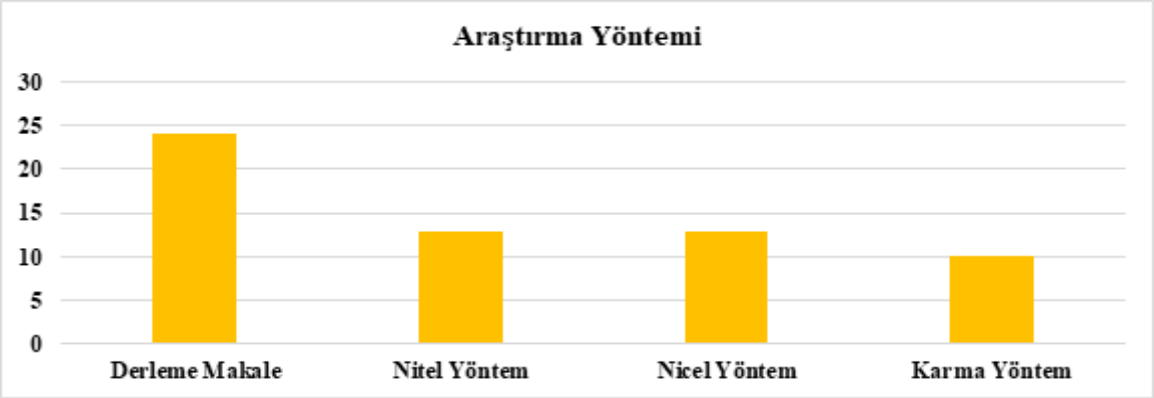


Şekil 3. Çalışmaların anahtar kavramlara göre dağılımları

Şekil 3'te görüldüğü üzere fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı ile ilgili incelenen makalelerin tercih edilen anahtar kavramları incelendiğinde baskın anahtar kavramın YZ (n= 49) olduğu belirlenmiş ve bunu takip eden anahtar kavramlar fen bilimleri eğitimi (n=20), fen bilimleri öğretmenleri (n=6), ChatGPT (n=5) ve Epistemoloji (n=3) olmaktadır.

3.3.Üçüncü alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem 'Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı konulu araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?'' durumuna ilişkin bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.

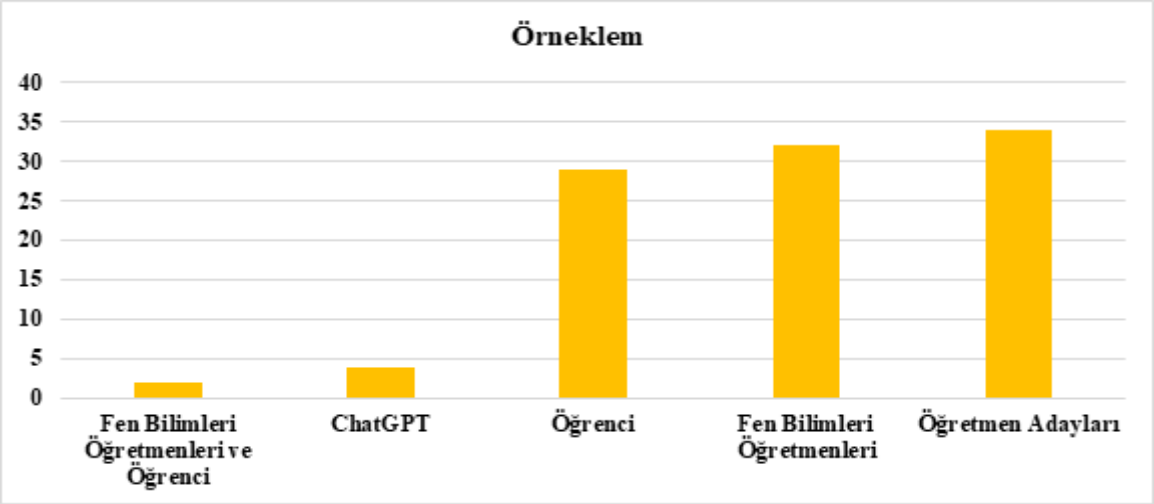


Şekil 4. Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 4'te görüldüğü üzere araştırmaların yöntemsel dağılımı incelendiğinde, en sık kullanılan yöntemin derleme makale (n=24) olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla nitel yöntem (n=13), nicel yöntem (n=13) ve karma yöntem (n=10) takip etmektedir.

3.4.Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Dördüncü alt problem ''Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı konulu araştırmalarda çalışma grubu kimlerden oluşmaktadır?'' durumuna ilişkin bulgular Şekil 3.6. ile gösterilmiştir.



Şekil 5. Çalışmaların örneklemlerine göre dağılımı(%)

Şekil 5'te görüldüğü üzere yapılan araştırmalarda örneklemlerin büyük bir çoğunluğunu öğretmen adayları (n=34) oluşturmaktadır. Daha sonra öğrenciler ile yapılan çalışmaların (n=29) ve fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan çalışmaların (n=32) olduğu ve yine araştırmalar sonucunda fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler ile birlikte yapılan çalışmaların (n=2) ChatGPT ile yapılan çalışmaların (n=4) olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların genelde

derleme makale çalışmalar olması nedeni ile çalışmaların örneklemlerinin açıklayıcı bir şekilde belirtilmediği düşünülmektedir.

3.5.Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Beşinci alt problem 'Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı konulu araştırmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?'' durumuna ilişkin bulgular Tablo 2 ile gösterilmiştir.

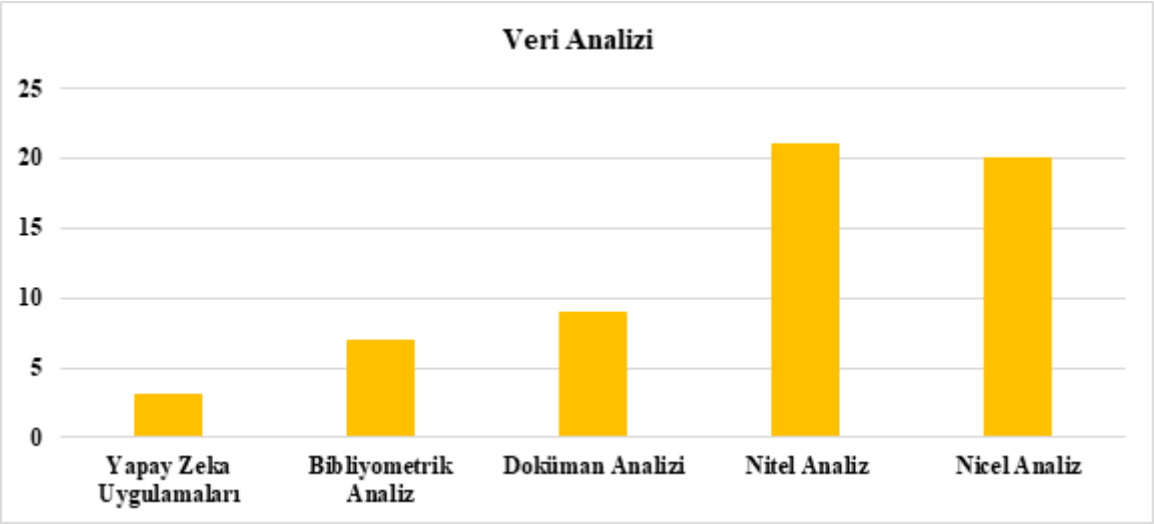
Tablo 2. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Sınıflandırılması

Veri Toplama Aracı	Frekans	Yazar/Yıl
Doküman İncelemesi	19	Akhmadieva vd, (2023), Jia vd. (2023), Cheung vd. (2024), Sanca vd. (2022), Heeg ve Avraamidou (2023), Yılmaz (2024), Acosta vd. (2024), Almasri (2024), Genç ve Koçak (2024), Husaeni vd. (2024), Arıcı (2024), Festiyed vd. (2024), Verma vd. (2023), Martin (2023), Zhai ve Nehm (2023), Kim (2023), Wu ve Tsai (2022), Yılmaz (2024),Tang ve Cooper (2024)
Ölçek	2	Alkanaan (2022), Chen ve Chen Liu (2024)
Görüşme ve Form	13	Karahan (2023), Ling vd. (2022), Gunawan vd. (2021), Çam vd. (2021), Bayram ve Çelik (2023), Yazıcı ve Erkoç (2023), Işık ve Köse (2024), Nguyen ve Hayward (2024), Anjos vd. (2024), Daraysey (2024), Usher ve Barak (2024),Park vd. (2023), Huang (2022)
Anket	12	Ling vd. (2022), Gunawan vd. (2021), Nja vd. (2023), Su (2022), Antonenkoa ve Abramowitz (2022), Lee vd. (2023), Alissa ve Hamadneh (2022), Kerneža ve Zemljak (2023), Zulfiani vd. (2018), Alshorman (2024), Ramnarain vd. (2024), Alneyadi vd. (2024)
ChatGPT	10	Okulu ve Muslu (2024), Kılınç (2023), Oh ve Lee (2024), Cooper (2023), Cooper ve Tang (2024), Blonder vd. (2024), Powell ve Courchesne (2024),Wang (2023), Lopes (2023), Bewersdorff vd. (2024)
Test	3	Gunawan vd. (2021), Su (2022), Lee vd. (2023)
Rubrik	1	Wu ve Yang (2022)

Tablo 2'de görüldüğü üzere Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı ile ilgili çalışmaların verilerinin toplanmasında çeşitli araçlardan yararlanılmıştır. Tablo incelendiğinde en çok veri toplama aracı olarak Doküman incelemesi (n=19) tercih edilmiştir. Doküman incelemesinden sonra sıklıkla kullanılan veri toplama aracı olarak görüşme ve form (n=13) kullanılmış olup bu değerleri takiben veri toplama araçları anket (n=12), ChatGPT (n=10), test (n=3), ölçek(n=2) ve rubrik (n=1) grupları altında sınıflandırılmıştır.

3.6.Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Altıncı alt problem ''Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı konulu araştırmalarda hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?'' durumuna ilişkin bulgular Şekil 3.7. ile gösterilmiştir.

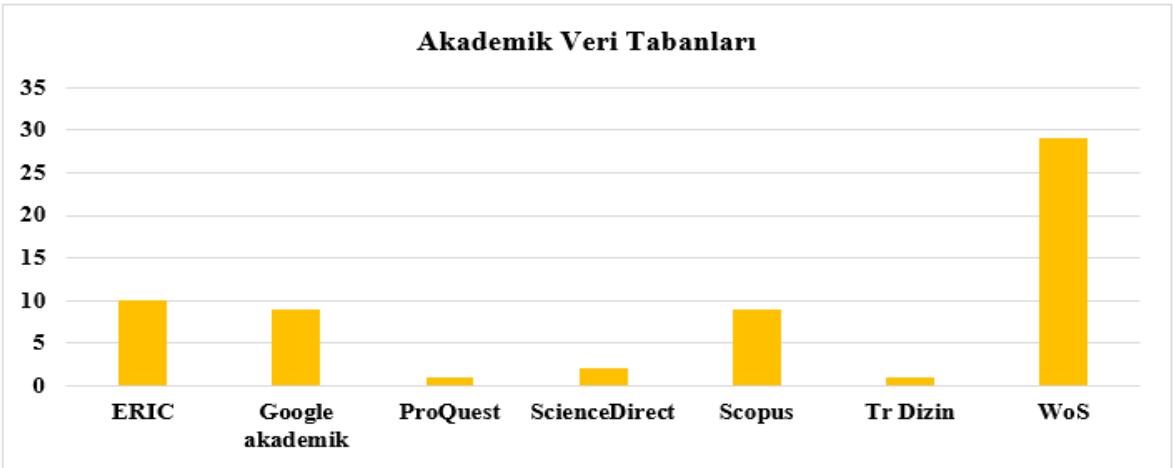


Şekil 6. Çalışmaların Veri Analizlerinde Kullanılan Araçlarına Göre Dağılımları

Şekil 6' da sunulan veriler incelendiğinde, çalışmalarda kullanılan veri analiz araçlarının dağılımında nitel analiz yöntemlerinin baskın bir eğilim sergilediği görülmektedir (n=21). Nitel araştırma desenlerinin benimsendiği çalışmalarda, veri analiz süreçlerinde tematik içerik analizinin (Çam vd., 2021; Oh ve Lee, 2024) ağırlıklı olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Nitel analiz yöntemlerini takiben, nicel analiz (n=20) araçlarının da yaygın bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, özellikle nicel ve karma araştırma desenlerinin benimsendiği çalışmalarda belirgin bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte, doküman analizi (n=9) (Okulu ve Muslu, 2024), bibliyometrik analiz (n=7) (Akhmadieva vd., 2023) ve yüz ifadelerini tanıma temelli yapay zekâ sistemleri (n=3) (Ezquerra vd., 2022) gibi farklı metodolojik yaklaşımların da araştırmacılar tarafından benimsendiği görülmektedir.

3.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Yedinci alt problem ‘’Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı konulu araştırmaların yayınlandığı akademik veritabanları hangileridir?’’ durumuna ilişkin bulgular Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Çalışmaların Yayınlanan Akademik Veri Tabanlarına Göre Dağılımı

Şekil 7’de verilen çalışmalar incelendiğinde fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı ile ilgili ulaşılan çalışmalar veri tabanlarına göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların genellikle Web of Science (n=29) veri tabanında yayınlandığı görülmektedir. Bu durumun nedeni incelendiğinde WoS veri tabanı kendi bünyesinde önemli arama dizinleri bulundurmaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Web of Science veri tabanını takip eden veri tabanları ERIC (n=10), Google

Akademik (n=9), Scopus (n=9) ProQuest (n=1), ScienceDirect (n=2) ve Tr Dizin(n=1) şeklinde analiz edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımı ile ilgili çalışmalar sistematik derleme yoluyla incelenmiştir. Alanyazında 60 çalışmaya ulaşılmıştır, Söz konusu çalışmaların yıllara, araştırma yöntemlerine, örneklem gruplarına, veri tabanlarına, veri analizlerine, veri toplama araçlarına ve anahtar kelimelerine göre dağılımları ortaya konmuş olup ulaşılan çalışmaların sonuçları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Yapılan literatür incelemeleri sonucunda ulaşılan ilk bulgu, 2018-2024 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarına yönelik çalışmaların sayısında istikrarlı bir artış olduğu ve bu dönemde gerçekleştirilen araştırmaların niceliksel olarak birbirine yakın dağılım gösterdiğidir. Bu eğilimin, YZ' nın diğer disiplinlerdeki kullanımına ilişkin önceki çalışmalarda (Akhmadieva vd., 2023; Bircan ve Salah, 2022; Meço ve Coştu, 2022; Talan, 2021; Jia vd., 2023) tespit edilen genel yayın trendiyle örtüştüğü gözlemlenmiştir. 2021 yılında (n=5) olan çalışma sayısı 2022 yılında (n=12) olarak %120 civarında bir artış olduğu görülmüştür bu durumun nedeni incelendiğinde yakın zamanda teknolojinin gösterdiği ilerleme ve eğitim içerisinde teknolojiye verilen önemin artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Genç ve Koçak, 2024). Yapılan bu çalışma bu durumu destekleyecek bulgular ortaya koymaktadır ve ulaşılan çalışmaların %68,33'ü son iki yıl içerisinde yayımlanmış çalışmalardır. En çok çalışma sayısına ise 2024 (n=23) yılında ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, önümüzdeki yıllarda yeni YZ araçlarının geliştirilmesi ve bu araçların eğitim ortamlarında yaygınlaşmasıyla birlikte, fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarının kullanım sıklığının artacağı öngörülebilir. Çalışmamızın verileri incelendiğinde, 2019 ve 2020 yıllarında bu alandaki akademik çalışma sayılarında belirgin bir azalma gözlemlenmiştir. Bu düşüş eğiliminin, küresel COVID-19 pandemisinin araştırma faaliyetleri üzerinde yarattığı olumsuz etkilerle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir (Zhao vd., 2021). Pandemi dönemindeki kısıtlamalar, akademisyenlerin saha çalışmalarına ve deneysel araştırmalara erişimini önemli ölçüde sınırlandırmış (Anderson vd., 2021; UNESCO, 2022), bu durum da ilgili alandaki yayın sayılarında geçici bir azalmaya neden olmuştur.

Yapılan içerik analizinden elde edilen ikinci bulgu, fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına ilişkin çalışmalarda öne çıkan anahtar kavramların dağılımına yöneliktir. Literatürdeki anahtar kelime analizi, belirgin bir odaklanma eğilimi ortaya koymakla birlikte, bazı kavramsal eksiklikleri de gözler önüne sermektedir.

En baskın anahtar kavramın "YZ" (n=49) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Arıcı (2024) tarafından Web of Science veri tabanında incelenen 80 çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu durumun, son yıllarda YZ teknolojilerinin eğitim alanında giderek yaygınlaşmasının doğal bir yansıması olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim Elsevier (2023) tarafından yapılan bir analiz, 2018-2023 yılları arasında "AI in science education" anahtar kelimesinin kullanımında %420'lik bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, Türkiye özelinde yapılan incelemeler, çalışmaların büyük ölçüde (%65) genel "YZ" kavramına odaklandığını, "doğal dil işleme", "otomatik değerlendirme" veya "makine öğrenmesi" gibi daha çok özel alt alanların ise nispeten ihmal edildiğini göstermektedir (TÜBİTAK, 2023). Bu durum, araştırmaların kavramsal derinlikten ziyade yüzeysel bir perspektifle sınırlı kaldığına işaret etmektedir.

İkinci sırada yer alan "fen bilimleri eğitimi" (n=20) kavramı, çalışmaların disipline özgü uygulamalara eğildiğini göstermekle birlikte, "fen bilimleri öğretmenleri" (n=6) ve "epistemoloji" (n=3) gibi kavramların düşük frekansları dikkat çekicidir. Bu bulgular, YZ'nin fen bilimleri eğitimine entegrasyonunda pedagojik hazır bulunuşluk ve bilimsel bilginin

doğasına ilişkin araştırmaların yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmen eğitimi ve epistemolojik tartışmaların eksikliği, alandaki çalışmaların teknoloji odaklı ilerlediği, ancak öğretimsel ve felsefi boyutların göz ardı edildiği şeklinde yorumlanabilir (Bartels ve Lederman, 2022).

Ayrıca, son dönemde popülerlik kazanan "ChatGPT" (n=5) gibi yenilikçi YZ uygulamalarının literatürde sınırlı yer bulması, araştırmacıların güncel teknolojik gelişmelere uyum sağlamada geciktiğini düşündürmektedir (Zhai, 2023). Küresel bağlamda ise farklı eğilimler göze çarpmaktadır. Örneğin, ABD ve Çin'deki çalışmalarda "machine learning" (n=18) ve "adaptive learning" (n=12) gibi teknik terimlerin daha sık kullanıldığı (IEEE Xplore, 2023), Avustralya'daki araştırmalarda ise "AI ethics" ve "teacher training" gibi kavramların öne çıktığı görülmektedir (Henderson vd., 2023). Bu durum, ülkelerin araştırma önceliklerindeki farklılıkları yansıtmakta ve Türkiye'deki çalışmaların daha bütüncül bir yaklaşım benimsemesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, fen bilimleri eğitiminde yapay YZ kullanımının geliştirilmesinin öğretme ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Derleme analizinden elde edilen üçüncü temel sonuç, fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımının araştırma yöntemleri bağlamında incelenmesidir. Yapılan incelemeler, Derleme Makalelerin (n=24) bu alanda en sık başvurulan çalışma türü olduğunu göstermektedir. Söz konusu derleme makaleleri içerisinde bibliyometrik analizler, sistematik derlemeler, kavramsal çerçeve incelemeleri ve eleştirel analizler öne çıkmaktadır.

Bu bulgular, araştırmacıların YZ'nin fen bilimleri eğitimine entegrasyonu konusunda henüz teorik bir temel oluşturma aşamasında olduklarına işaret etmektedir. Christou (2023), bu durumu "teknolojik adaptasyondan önce kavramsal netleşme gerekliliği" olarak açıklamakta ve özellikle karmaşık teknolojilerin eğitime entegrasyonunda benzer bir yaklaşımın yaygınlığına dikkat çekmektedir. Hwang ve Tu (2024) ise derleme çalışmalarındaki bu yoğunlaşmanın, alanda metodolojik bir olgunlaşma sürecinin göstergesi olduğunu vurgulamaktadır. Literatürdeki bu eğilim, aşağıdaki faktörlerle açıklanabilir: YZ'nin eğitimdeki rolüne ilişkin teorik çerçevenin henüz tam olarak oturmamış olması**,** YZ araçlarındaki gelişmelerin, uygulamalı araştırmaların metodolojik tutarlılığını zorlaştıracak kadar hızlı ilerlemesi**,** Fen eğitimcilerinin teknoloji entegrasyonunda temkinli ve sistematik bir yaklaşım benimsemesi (Pedaste ve Leijen, 2024). Özellikle sistematik derlemelerin artan önemi, PRISMA gibi metodolojik standartların eğitim araştırmalarında giderek daha fazla benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, alanda kanıta dayalı uygulamalara duyulan ihtiyacın bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Derleme makalelerini takiben, nitel yöntemlerle (n=13) gerçekleştirilen araştırmaların önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle uzun süreli katılımcı gözlemleri**,** derinlemesine görüşmeler ve mikro düzeyde etki analizleri içermektedir. Ancak, alanda daha kapsamlı nitel veri setlerine ve uzun vadeli etki değerlendirmelerine ihtiyaç olduğu açıktır. Benzer şekilde, nicel yöntemler (n=13) ve karma yöntemlerle (n=10) yürütülen çalışmalar da önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmalar: YZ uygulamalarının öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini**,** Farklı uygulama modellerinin karşılaştırmalı analizlerini**,** Ölçek geliştirme çalışmalarını kapsamaktadır. Bununla birlikte, bu alanda daha fazla deneysel çalışmaya**,** kontrollü saha araştırmalarına ve uzun vadeli etki analizlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmelidir.

İncelenen çalışmaların bulgularının sentezlenmesinden elde edilen dördüncü bir sonucumuz ise fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımının örneklem bağlamlarına göre dağılımlarıdır. Analiz sonuçlarına göre ağırlıklı olarak fen bilimleri öğretmen adayları ve öğrenciler üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin örneklemlerin kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu tür öğrencilerden oluşan örneklemlerde genellikle

öğrencilerin derse karşı tutumu, motivasyonu ve başarı düzeyi ölçülmüştür (Lee vd., 2023; Ling vd., 2022; Wu ve Yang, 2022). Çalışmanın örneklemini öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalarda genellikle öğretmen adaylarının konuya yönelik görüşleri ve farkındalıkları ölçülmüştür (Alkanaan, 2022; Bayram ve Çelik, 2023; Karahan, 2023; Çam vd., 2021). Çalışma örnekleminin öğretmen ve öğrenci üzerinde birlikte yapılan çalışmalara rastlanmıştır (Park vd., 2023). Bir çalışmada ilgili alan konu gereğince örneklem olarak YZ uygulama alanı olan ve oldukça kullanılan ChatGPT ile çalışma yapılmıştır bu çalışmanın örneklemi olarak ChatGPT verilmiştir (Oh ve Lee, 2024). Bu örneklem grupları ile yapılan çalışmalardan yola çıkılarak incelendiğinde, örneklemlerin yaş grupları arttıkça YZ uygulamalarının uygulanabilirliği ile ilgili çalışmaların sayılarının azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarının kullanımının ağırlıklı olarak öğrenci grupları ile yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına ilişkin bu çalışmada, veri toplama araçlarının dağılımı incelendiğinde, araştırmacıların büyük ölçüde doküman incelemesi (n=19) yöntemine başvurduğu görülmektedir. Bu durum, alanda henüz teorik bir temelin oluşturulma aşamasında olduğunu ve mevcut literatürün sistematik bir şekilde analiz edilmesi gerekliliğini desteklemektedir (Christou, 2023; Hwang ve Tu, 2024). Doküman analizinin öne çıkması, YZ'nin fen bilimleri eğitimine entegrasyonunda kavramsal çerçevenin netleştirilmesine yönelik bir ihtiyacı yansıtmaktadır.

Görüşme ve form (n=13) gibi nitel veri toplama yöntemlerinin yaygınlığı, YZ uygulamalarının pedagojik etkilerinin derinlemesine anlaşılmasına odaklanıldığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen ve öğrenci perspektiflerinin YZ entegrasyon sürecindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır (Pedaste ve Leijen, 2024). Bununla birlikte, anket (n=12) gibi nicel yöntemlerin kullanımı, YZ'nin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin ölçülmesine yönelik artan bir eğilime işaret etmektedir. Dikkat çeken bir diğer bulgu, ChatGPT (n=10) gibi YZ modellerinin doğrudan veri toplama aracı olarak kullanılmasıdır. Bu durum, araştırmacıların YZ'yi yalnızca bir araştırma konusu değil, aynı zamanda dinamik bir veri üretme mekanizması olarak benimsediğini göstermektedir. Ancak, bu tür araçların metodolojik sınırlılıkları (örneğin, veri güvenilirliği ve etik sorunlar) nedeniyle dikkatli bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Zawacki-Richter vd., 2019).

Test (n=3), ölçek (n=2) ve rubrik (n=1) gibi araçların daha az tercih edilmesi, alanda deneysel ve ölçme odaklı çalışmaların henüz yeterince gelişmediğine işaret etmektedir. Bu durum, özellikle YZ destekli öğretim modellerinin etkililiğinin sınandığı kontrollü deneylerin ve uzun vadeli saha araştırmalarının eksikliğini ortaya koymaktadır (Luckin vd., 2022).Bu çalışmanın bulguları, fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına yönelik araştırmaların teorik temellerinin güçlendirilmesi ve metodolojik çeşitliliğin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle: Deneysel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılması, YZ uygulamalarının etkililiğini kanıta dayalı olarak değerlendirmek açısından kritik öneme sahiptir. ChatGPT ve benzeri YZ araçlarının veri toplama süreçlerindeki rolü, etik ve metodolojik açıdan derinlemesine incelenmelidir. Uzun vadeli saha çalışmaları, YZ'nin fen bilimleri eğitimindeki kalıcı etkilerini anlamak için teşvik edilmelidir. Ölçek ve rubrik geliştirme çalışmaları, YZ destekli öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde standartlaşmayı sağlayabilir. Sonuç olarak, fen bilimleri eğitiminde YZ entegrasyonu, disiplinlerarası bir yaklaşım ve sürdürülebilir araştırma stratejileri gerektirmektedir. Gelecek çalışmalar, hem teorik hem de uygulamalı boyutları dengeli bir şekilde ele alarak alandaki boşlukları doldurmayı hedeflemelidir.

Bu çalışmada, incelenen araştırmalarda veri analiz yöntemlerinin dağılımı ve kullanım eğilimleri sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, nitel analiz yöntemlerinin (özellikle tematik içerik analizi) eğitim araştırmalarında belirgin şekilde ağırlıklı olarak tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun temel nedeni olarak, nitel araştırma

desenlerinin derinlemesine veri toplama ve yorumlama olanağı sunması gösterilebilir. Ayrıca, analiz edilen çalışmalar arasında derleme makalelerin önemli bir yer tuttuğu görülmüş olup, araştırmacıları nitel veri analiz araçlarına yöneltmiş olabileceği dikkate alınması gereken bir bulgudur. Bu sonuç, alanyazın taramasına dayalı çalışmalarda nitel yaklaşımların doğal bir tercih olarak ortaya çıkması bakımından oldukça anlamlı ve beklenen bir durumdur. Özellikle öğrenci deneyimlerinin incelenmesi, mevcut durumun derinlemesine tespit edilmesi, öğretmen görüşlerinin analizi ve süreç odaklı araştırmalarda nitel yaklaşımların daha uygun ve verimli olduğu literatür tarafından desteklenmektedir (Çam vd., 2021; Oh ve Lee, 2024).

Nicel analiz yöntemlerinin çalışmalarda önemli bir kullanım oranına sahip olduğu gözlemlenmiştir. SPSS gibi istatistiksel yazılımların yaygın kullanımı, eğitim araştırmalarında sayısal verilerin betimsel ve nedensel analizlerinin ne denli önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Korelasyon, ANOVA ve regresyon analizleri gibi ileri istatistiksel tekniklerin sıklıkla kullanılması, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik güçlü bir eğilimin varlığına işaret etmektedir (Alkanaan, 2022; Ling vd., 2022). Bu durum, nicel araştırmaların genellenebilir sonuçlar üretme potansiyeli ve istatistiksel güvenilirlik sağlama avantajları nedeniyle tercih edildiğini düşündürmektedir.

Öte yandan, fen bilimleri eğitimi araştırmalarında nicel veri analiz araçları arasında MATLAB R2012a (Yorgancı ve Işık, 2018) gibi mühendislik kökenli yazılımların kullanımı dikkat çekicidir. Bu durum, özellikle fizik ve mühendislik eğitimi çalışmalarında karşılaşılan matematiksel modelleme ve simülasyon gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, fen bilimleri eğitimi araştırmalarının disiplinlerarası doğasını ve farklı disiplinlerden metodolojik yaklaşımları bünyesinde barındırdığını açıkça yansıtmaktadır.

Araştırmalarda ayrıca doküman analizi, bibliyometrik analiz ve YZ temelli yöntemler gibi yenilikçi ve çeşitli yaklaşımların giderek artan oranda kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu metodolojik çeşitlilik, fen bilimleri eğitimi alanında disiplinlerarası çalışmaların ve yenilikçi araştırma paradigmalarının giderek daha fazla benimsendiğinin önemli bir göstergesidir. Özellikle YZ uygulamalarının giderek artan kullanımı (Ezquerra vd., 2022), hızla gelişen teknolojik yeniliklerin fen bilimleri eğitim araştırmalarında entegrasyon sürecinin somut bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bu eğilim, gelecekteki fen bilimleri eğitimi araştırmalarının yönelimleri hakkında önemli ipuçları sunmaktadır.

Çalışmamızın yedinci ve son bulguları, fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarına ilişkin araştırmaların bilimsel yayın dağılımını ortaya koymaktadır. Yedi farklı saygın veri tabanında (Web of Science, Scopus, ULAKBİM, Google Akademik, ERIC, Proquest, ScienceDirect) yürütülen sistematik tarama sonucunda elde edilen bulgular dikkat çekicidir. Araştırmamızda Web of Science (WoS) veri tabanı, 29 çalışma ile en fazla yayına ulaşılan kaynak olarak öne çıkmaktadır. Bu baskın konumun altında yatan temel nedenler incelendiğinde SCIE (Science Citation Index Expanded), SSCI (Social Sciences Citation Index) ve A&HCI (Arts ve Humanities Citation Index) gibi multidisipliner indeksleri bünyesinde barındırması (Şeref ve Karagöz, 2019), yalnızca belirli etki faktörü eşiğini aşan dergileri indekslemesi, detaylı atıf ağı haritalama özellikleri sunması, fen bilimleri eğitimi gibi multidisipliner alanlarda geniş kapsam sunması (Jia vd., 2023) sonuçlarına ulaşılmaktadır. WOS'u takip eden veri tabanlarının dağılımı şu şekildedir; ERIC (n=10) eğitim odaklı içeriğiyle özellikle pedagojik YZ uygulamalarında öne çıkmaktadır. Google Akademik (n=9) açık erişimli kaynaklar ve gri yayınlar açısından zenginlik sunmaktadır.

Scopus (n=9), WoS ile benzer kalite standartlarına sahip olmakla birlikte, özellikle Avrupa kaynaklı yayınlarda güçlüdür. ScienceDirect (n=2) özellikle Elsevier yayınlarında uzmanlaşmıştır. Tr Dizin (n=1) ve ProQuest (n=1): Ulusal ve tez tabanlı kaynaklarda sınırlı temsil sağlamaktadır.

Bu sistematik derleme çalışması fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına ve eğilimlerine derinlemesine bir bakış sunduğu düşünülmektedir. 2018'dan 2024'e kadar fen eğitimde YZ kullanımının sistematik derlemesi öğretimin kalitesini arttırmak ve öğrencileri desteklemek için YZ uygulamalarının kullanımının arttığını söylemek mümkündür. Bu derlemenin materyalleri bu konu alanında ileri yapılabilecek çalışmalara ışık tutmak için kullanılabilir.

YZ' yı fen bilimleri eğitiminde kullanmaya çalışırken etik kurallar ve önyargılarda gündeme gelmektedir. Bu çalışma ile elde edilen sonuçlara bakıldığında bu alanda çok fazla çalışma bulunmamaktadır, bununla birlikte fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımının doğurabileceği etik sorunlar, zorluklara ilişkin ek çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir. Bu makalede yayın dilinin sadece İngilizce ve Türkçe olarak sınırlandırılması veri tabanlarında ulaşılan ilgili makaleleri göz ardı etmiş olabilir. İleriki zamanda yapılacak çalışmalarda daha fazla veri tabanlarına ulaşılarak ve farklı dillerinde dahil olmasıyla fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımının daha kapsamlı bir derlemesi veya bibliyometrik analizi yapılabilir.

Sonuç olarak fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımının sistematik derlemesi, bu alanda YZ kullanılarak yapılan çalışmaların artan önemini ortaya koymuş ve sonraki yıllarda yapılacak olan çalışmalara rehberlik etmiştir. Bu alanda yapılacak olan çalışmaların arttırılması gerektiği ve etik kurallar çerçevesince detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğinin altını çizmiş ve önemini vurgulamıştır.

4.1. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarının geliştirilmesi için aşağıdaki somut adımların atılmasını gerektirmektedir:

Araştırma Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi: Fen bilimleri eğitiminde YZ kullanımına yönelik çalışmaların büyük çoğunluğu nitel yöntemlerle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, daha geniş örneklemlerle nicel ve karma yöntem araştırmalarının yapılması, YZ'nin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi daha güvenilir şekilde ölçülecektir.

Örneklem Çeşitliliğinin Artırılması: Mevcut çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen adayları ve öğrencilerle yürütülmüştür. Farklı yaş grupları (ilkokul, lise), öğretmenler ve uzmanlarla yapılacak çalışmalar, YZ'nin fen bilimleri eğitimindeki uygulanabilirliğine daha bütüncül bir bakış sunacaktır.

Yeni YZ Araçlarının ve Etik İncelemelerin Dahil Edilmesi: ChatGPT gibi dil modellerinin fen bilimleri eğitimindeki rolüne dair çalışmalar sınırlıdır. Bu araçların öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve otomatik değerlendirme sistemleri üzerine odaklanan araştırmalar desteklenmelidir.

Veri Toplama ve Analiz Yöntemlerinin Geliştirilmesi: Çalışmalarda rubrik, ölçek ve standart testlerin kullanımı oldukça azdır. Özellikle nicel çalışmalarda geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi, YZ'nin akademik başarı ve beceriler üzerindeki etkisini daha nesnel değerlendirecektir. Nitel veri analizinde YZ destekli içerik analizi (örneğin, NVivo + YZ eklentileri) gibi yenilikçi yöntemlerin kullanımı önerilmektedir.

Politika Yapıcılar ve Uygulayıcılar İçin Çıkarımlar: Eğitim politikalarında YZ tabanlı öğretim stratejilerine yer verilmeli ve öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik mesleki gelişim programları (hizmet içi eğitimler) tasarlanmalıdır. Okullara YZ altyapısı (akıllı sınıflar, veri analiz araçları) sağlanarak, deneysel çalışmaların gerçek ortamlarda yapılması kolaylaştırılmalıdır.

YZ kullanımının yol açabileceği etik sorunlar (veri gizliliği, algoritmik önyargılar) ve öğrenci üzerinde bu öneriler fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarının etkililiğini artırmak için

somut ve uygulanabilir adımlar sunmaktadır. Gelecek araştırmaların bu çok özel alanlara odaklanması, alandaki eksikliklerin giderilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aebi, A. A., & Karal, H. (2017). An application of fuzzy analytic hierarchy process (FAHP) for evaluating students' project. *Educational Research and Reviews, 12*(3), 120–132.

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi [A review of Turkey-based studies on artificial intelligence in education]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 912–932.

Akhmadieva, R. S., Udina, N. N., Kosheleva, Y. P., Zhdanov, S. P., Timofeeva, M. O., & Budkevich, R. L. (2023). Artificial intelligence in science education: A bibliometric review. *Contemporary Educational Technology, 15*(4), ep460. https://doi.org/10.30935/cedtech/13587

Akmese, O. F., Kor, H., & Erbay, H. (2021). Use of machine learning techniques for the forecast of student achievement in higher education. *Information Technologies and Learning Tools, 82*(2), 297–311.

Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4,* 100132. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100132

Al Husaeni, D. F., Haristiani, N., Wahyudin, W., & Rasim, R. (2024). Chatbot artificial intelligence as educational tools in science and engineering education: A literature review and bibliometric mapping analysis with its advantages and disadvantages. *ASEAN Journal of Science and Engineering, 4*(1), 93–118.

Aldeman, N. L. S., Aita, K., Machado, V. P., da Mata Sousa, L. C. D., Coelho, A. G. B., da Silva, A. S., Mendes, A. P. D., Neres, F. J. D., & do Monte, S. J. H. (2021). Smartpath (k): A platform for teaching glomerulopathies using machine learning. *BMC Medical Education, 21*(1), 1–12. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02750-4

Alissa, R. A. S., & Hamadneh, M. A. (2023). The level of science and mathematics teachers' employment of artificial intelligence applications in the educational process. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology, 11*(6), 1597–1608.

AlKanaan, H. M. N. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction, 15*(3), 895–912.

Alkış Küçükaydın, M. (2020). Fen eğitiminde kavram öğretimi konulu araştırmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi [A systematic review of research on concept teaching in science education]. *Ege Eğitim Dergisi, 21*(2), 36–56. https://doi.org/10.12984/egeefd.746326

Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education, 54*(5), 977–997. https://doi.org/10.1007/s11165-023-10145-2

Alneyadi, S., Almessabi, A., & Alshraifin, N. (2024). Exploring science teachers' perceptions and practices in integrating STEM and AI through mind mapping: A case study in the UAE. *Journal of Ecohumanism, 3*(3), 1239–1252.

Alshorman, S. M. (2024). The readiness to use AI in teaching science: Science teachers' perspective. *Journal of Baltic Science Education, 23*(3), 432–448.

Anderson, R. M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D., & Hollingsworth, T. D. (2021). The impact of non-pharmaceutical interventions on COVID-19 cases. *The Lancet, 395*(10238), 1833–1836. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30967-9

Antonenko, P., & Abramowitz, B. (2023). In-service teachers'(mis) conceptions of artificial intelligence in K-12 science education. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(1), 64-78.

Arıcı, F. (2024). Examination of research conducted on the use of artificial intelligence in science education. *Sakarya University Journal of Education, 14*(3), 539–562.

Arora, A., Alderman, J. E., Palmer, J., Ganapathi, S., Laws, E., Mccradden, M. D., ... & Liu, X. (2023). The value of standards for health datasets in artificial intelligence-based applications. *Nature Medicine, 29*(11), 2929–2938.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları [Artificial intelligence and its applications in education]. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71–88.

Bartels, S., & Lederman, J. (2022). What do elementary students know about science, scientists and how they do their work?. *International Journal of Science Education*, *44*(4), 627-646.

Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri [A socio-scientific activity integrating reasoning and entrepreneurship skills on artificial intelligence: Views of pre-service science teachers]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 11*(1), 41–78.

Bellod, H. C., Ramón, V. B., Fernández, E. C., & Luján, J. F. G. (2021). Analysis of stress and academic-sports commitment through self-organizing artificial neural networks. *Challenges, 42,* 136–144.

Bewersdorff, A., Hartmann, C., Hornberger, M., Seßler, K., Bannert, M., Kasneci, E., ... & Nerdel, C. (2025). Taking the next step with generative artificial intelligence: The transformative role of multimodal large language models in science education. *Learning and Individual Differences, 118,* 102601.

Bircan, T., & Salah, A. A. A. (2022). A bibliometric analysis of the use of artificial intelligence technologies for social sciences. *Mathematics, 10*(23), 4398.

Blonder, R., Feldman-Maggor, Y., & Rap, S. (2024). Are they ready to teach? Generative AI as a means to uncover pre-service science teachers' PCK and enhance their preparation program. *Journal of Science Education and Technology.* https://doi.org/10.1007/s10956-024-10045-9

Bonneton-Botte, N., Fleury, S., Girard, N., Le Magadou, M., Cherbonnier, A., Renault, M., Anquetil, E., & Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. *Computers & Education, 151,* 103831.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi.* Kibele Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/343022256_SPSS_ile_Nicel_Veri_Analizi_Rehberi

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, *8*, 75264-75278. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2066462

Chen, P. Y., & Liu, Y. C. (2024). Impact of AI robot image recognition technology on improving students' conceptual understanding of cell division and science learning motivation. *Journal of Baltic Science Education, 23*(2), 208–220.

Cheung, K. K. C., Long, Y., Liu, Q., & Chan, H. Y. (2024). Unpacking epistemic insights of artificial intelligence (AI) in science education: A systematic review. *Science & Education,* 1–31.

Christou, A. (2023). Conceptual clarification before technological adaptation: A framework for AI integration in science education. *Educational Technology Research and Development, 71*(3), 1125–1143.

Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology, 32,* 444–452.

Cooper, G., & Tang, K. S. (2024). Pixels and pedagogy: Examining science education imagery by generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, *33*(4), 556-568. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10104-0

Crowe, D., LaPierre, M., & Kebritchi, M. (2017). Knowledge based artificial augmentation intelligence technology: Next step in academic instructional tools for distance learning. *TechTrends, 61*(5), 494–506.

Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi [Determining pre-service teachers' awareness of artificial intelligence technologies]. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(48), 263–285.

Çetin, A., Gündoğdu, B., Hökkaş, H., & Genç, M. (2023). Stem eğitimi yaklaşımı konulu araştırmalar üzerine sistematik bir derleme. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 1-23.

Deroncele-Acosta, A., Bellido-Valdiviezo, O., Sánchez-Trujillo, M. D. L. Á., Palacios-Núñez, M. L., Rueda-Garcés, H., & Brito-Garcías, J. G. (2024). Ten essential pillars in artificial intelligence for university science education: A scoping review. *SAGE Open, 14*(3), 21582440241272016. https://doi.org/10.1177/21582440241272016

Deveci Topal, A., Dilek Eren, C., & Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies, 26,* 6241–6265.

Dos Anjos, J. R., de Souza, M. G., de Andrade Neto, A. S., & de Souza, B. C. (2024). An analysis of the generative AI use as analyst in qualitative research in science education. *Revista Pesquisa Qualitativa, 12*(30), 1–29.

Elsevier. (2023). *Artificial intelligence in education: Global trends and future prospects.* Elsevier. https://www.elsevier.com/ai-education-report

Erduran, S., & Levrini, O. (2024). The impact of artificial intelligence on scientific practices: an emergent area of research for science education. *International Journal of Science Education*, *46*(18), 1982-1989. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2306604

Erkoç, M. (2023). Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapay zekâ kullanma durumlarının analizi [Analysis of science teachers' use of artificial intelligence

in distance education]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58,* 2682–2704.

Ezquerra, A., Agen, F., Rodríguez-Arteche, I., & Ezquerra-Romano, I. (2022). Integrating Artificial Intelligence into Research on Emotions and Behaviors in Science Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *18*(4).

Genc, H. N. & Kocak, N. (2024). Bibliometric analysis of studies on the artificialintelligence in science education with VOSviewer. *Journal of Education in Science,Environment and Health (JESEH),* 10(4), 183-195. https://doi.org/10.55549/jeseh.756

Gunawan, K. D. H., Liliasari, L., Kaniawati, I., & Setiawan, W. (2021). Implementation of competency enhancement program for science teachers assisted by artificial intelligence in designing HOTS-based integrated science learning. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, *7*(1), 55-65.

Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., Yurdaöz, E., & Saad, S. (2023). Eğitimde yapay zekâ konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizi [Content analysis of studies on artificial intelligence in education]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 5*(1), 66–77. https://doi.org/10.53694/bited.1060730

Heeg, D. M., & Avraamidou, L. (2023). The use of Artificial intelligence in school science: a systematic literature review. *Educational Media International*, *60*(2), 125-150. https://doi.org/10.1080/09523987.2023.2264990

Henderson, M., Gruppetta, M., & Southgate, E. (2023). Artificial intelligence in Australian education: Ethical implications and teacher professional development. *Australasian Journal of Educational Technology, 39*(2), 45–67.

Huang, J., Shen, G., & Ren, X. P. (2021). Connotation analysis and paradigm shift of teaching design under artificial intelligence technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 16*(5), 73–86.

Huang, X. (2022). Application of artificial intelligence APP in quality evaluation of primary school science education. *Educational Studies*, *50*(6), 1215-1235. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2066462

Hwang, G.-J., & Tu, Y.-F. (2024). The evolving landscape of AI in education research: A methodological review. *Computers & Education, 201,* 104812. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104812

IEEE. (2023). *Global trends in AI education research: 2023 analysis report.* IEEE Xplore Digital Library.

Işık, E., & Köse, M. (2024). Investigating the views of science teachers on augmented reality, artificial intelligence, the metaverse, and their applications in education. *Journal of Education in Science, Environment and Health, 10*(3), 241–258.

Jia, F., Sun, D., & Looi, C. K. (2024). Artificial intelligence in science education (2013–2023): Research trends over a decade. *Journal of Science Education and Technology, 33*(1), 94–117. https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber [Systematic review methodology: A guide to preparing a systematic review]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(1), 26–33.

Karahan, E. (2023). Using video-elicitation focus group interviews to explore pre-service science teachers' views and reasoning on artificial intelligence. *International Journal of*

Science Education, *45*(15), 1283-1302. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2223491

Karsenti, T. (2019). *Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools*. SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.3448956

Kerneža, M., & Zemljak, D. (2023). Science teachers' approach to contemporary assessment with a reading literacy emphasis. *Journal of Baltic Science Education, 22*(5), 851–864. https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.851

Kılınç, S. (2023). Embracing the future of distance science education: Opportunities and challenges of ChatGPT integration. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 6*(4), 714–728.

Kim, W. J. (2022). AI-integrated science teaching through facilitating epistemic discourse in the classroom. *Asia-Pacific Science Education*, *8*(1), 9-42.

Kutlu, Ö. (2024). Ölçme ve durum belirleme sürecindeki bazı kavramlaştırmalar sınıf içi başarıya zarar veriyor [Some conceptualizations in the measurement and assessment process harm classroom success]. *Journal of Applied Measurement and Assessment, 1*(1), 1–12.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Lee, J., An, T., Chu, H. E., Hong, H. G., & Martin, S. N. (2023). Improving science conceptual understanding and attitudes in elementary science classes through the development and application of a rule-based AI chatbot. *Asia-Pacific Science Education, 9*(2), 365–412.

Li, M., & Su, Y. (2020). Evaluation of online teaching quality of basic education based on artificial intelligence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15*(16), 147–161. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i16.15937

Ling, Y., Jin, Z., Li, Y., & Huang, J. (2022). Learner satisfaction-based research on the application of artificial intelligence science popularization kits. *Frontiers in Psychology, 13,* 901191. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.901191

Lopes, L. A. (2024). Creative challenge to stimulate student engagement in natural science education in distance learning. *Pedagogical Research, 9*(1), em0184. https://doi.org/10.29333/pr/14054

Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & du Boulay, B. (2022). Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3,* 100076. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076

Mahmoud, A. R. M. (2020). Applications of artificial intelligence: An introduction to developing education in light of the challenges posed by the COVID-19 pandemic. *International Journal of Research in Educational Sciences, 3*(4), 171–224. https://doi.org/10.29009/ijres.3.4.4

Martin, S. N. (2023). Asia-Pacific Science Education (APSE): Can publishing become more equitable in the age of artificial intelligence? *Asia-Pacific Science Education, 9*(1), 1–8.

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276–282. https://doi.org/10.11613/BM.2012.031

Meço, G., & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânin kullanilmasi: betimsel içerik analizi çalişmasi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(23), 171-193.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International journal of surgery*, *8*(5), 336-341.

Murphy, R. F. (2019). *Artificial intelligence applications to support K–12 teachers and teaching: A review of promising applications, challenges, and risks*. RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/PE315

Nguyen, H., & Hayward, J. (2024). Applying generative artificial intelligence to critiquing science assessments. *Journal of Science Education and Technology, 1–16*. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10177-x

Nja, C. O., Idiege, K. J., Uwe, U. E., Meremikwu, A. N., Ekon, E. E., Erim, C. M., ... & Cornelius-Ukpepi, B. U. (2023). Adoption of artificial intelligence in science teaching: From the vantage point of the African science teachers. *Smart Learning Environments, 10*(1), 42. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00261-x

Oh, P. S., & Lee, G. G. (2024). Confronting imminent challenges in humane epistemic agency in science education: An interview with ChatGPT. *Science & Education*. https://doi.org/10.1007/s11191-024-00515-1

Okulu, H. Z., & Muslu, N. (2024). Designing a course for pre-service science teachers using ChatGPT: What ChatGPT brings to the table. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 7450-7467. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2322462

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n160. https://doi.org/10.1136/bmj.n160

Park, J., Teo, T. W., Teo, A., et al. (2023). Integrating artificial intelligence into science lessons: Teachers' experiences and views. *International Journal of STEM Education, 10*, 61. https://doi.org/10.1186/s40594-023-00454-3

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work, 1*(3), 261–283. https://doi.org/10.1177/1473325002001003636

Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2024). Systematic approaches to technology integration in science education: Challenges and opportunities. *Journal of Science Education and Technology, 33*(1), 1–15.

Powell, W., & Courchesne, S. (2024). Opportunities and risks involved in using ChatGPT to create first grade science lesson plans. *PLOS ONE, 19*(6), e0305337. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305337

Ramnarain, U., Ogegbo, A. A., Penn, M., Ojetunde, S., & Mdlalose, N. (2024). Pre-service science teachers' intention to use generative artificial intelligence in inquiry-based teaching. *Journal of Science Education and Technology, 1–14*.

Sanca, M., Artun, H., & Okur, M. (2022). Fen eğitiminde bulanık mantık uygulamaları neden kullanılmalıdır? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 6*(1), 130–144.

Sarıoğlu, S. (2023). Bilimsel süreç becerilerinin yapay zekâ ile yordanması, öğrenciler ve üstün yetenekli öğrencilerdeki etkililiği. [Predicting scientific process skills with artificial intelligence and its effectiveness in students and gifted students].

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63–75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Su, K. D. (2022). Implementation of innovative artificial intelligence cognitions with problem-based learning guided tasks to enhance students' performance in science. *Journal of Baltic Science Education, 21*(2), 245–257.

Tang, K. S., & Cooper, G. (2025). The role of materiality in an era of generative artificial intelligence. *Science & Education*, *34*(2), 731-746. https://doi.org/10.1007/s11191-024-00508-0

Tanjung, Y. I., & Fadillah, M. A. (2024). ChatGPT in Science Education: A Visualization Analysis of Trends and Future Directions. *JOIV: International Journal on Informatics Visualization*, *8*(3-2), 1614-1624. https://dx.doi.org/10.62527/joiv.8.3-2.2987

TÜBİTAK. (2023). *Yapay zekâ ve eğitim: Türkiye perspektifi* [Artificial intelligence and education: Turkey perspective]. TÜBİTAK Yayınları.

UNESCO. (2022). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO COVID-19 Education Response. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Verma, G., Campbell, T., Melville, W., & Park, B. Y. (2023). Navigating opportunities and challenges of artificial intelligence: ChatGPT and generative models in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, *34*(8), 793-798. https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2263251

Wang, J. T. H. (2023). Is the laboratory report dead? AI and ChatGPT. *Microbiology Australia, 44*, 144–148.

Watters, J., Hill, A., Weinrich, M., Supalo, C., & Jiang, F. (2021). An artificial intelligence tool for accessible science education. *Journal of Science Education for Students with Disabilities, 24*(1), 1-14. https://doi.org/10.16916/jsesd.2021.0004

Wu, J. Y., & Tsai, C. C. (2022). Harnessing the power of promising technologies to transform science education: Prospects and challenges to promote adaptive epistemic beliefs in science learning. *International Journal of Science Education, 44*(2), 346–353.

Wu, S. Y., & Yang, K. K. (2022). The effectiveness of teacher support for students' learning of artificial intelligence popular science activities. *Frontiers in Psychology*, *13*, 868623.

Yılmaz, A. (2024). Öğretmenlerin Fen Eğitiminde Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Yaratıcılık Uygulamalarını Kullanmalarının Güçlü ve Zayıf Yönleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(55).

Yorgancı, N., & Işık, N. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel not ortalamalarının sınıflandırılmasında yapay sinir ağlarının kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *8*(22), 143-159.

Zawacki-Richter, O., Marín, I. V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1–27.

Zhai, X. (2021). Practices and theories: How can machine learning assist in innovative assessment practices in science education. *Journal of Science Education and Technology, 30*, 139–149.

Zhai, X., & Nehm, R. H. (2023). AI and formative assessment: The train has left the station. *Journal of Research in Science Teaching*, *60*(6), 1390-1398. https://doi.org/10.1002/tea.21885

Zhai, X., Yin, Y., Pellegrino, J. W., Haudek, K. C., & Shi, L. (2020). Applying machine learning in science assessment: a systematic review. *Studies in Science Education*, *56*(1), 111-151. https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735757

Zhao, Y., Watterston, J., & Gardner, W. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change, 22*(1), 3–12. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3

Zulfiani, Z., Suwarna, I. P., & Miranto, S. (2018). Science education adaptive learning system as a computer-based science learning with learning style variations. *Journal of Baltic Science Education, 17*(4), 711–727. https://doi.org/10.33225/jbse/18.17.711

Makale Listesi

Akhmadieva, R. S., Udina, N. N., Kosheleva, Y. P., Zhdanov, S. P., Timofeeva, M. O., & Budkevich, R. L. (2023). Artificial intelligence in science education: A bibliometric review. *Contemporary Educational Technology, 15*(4), ep460. https://doi.org/10.30935/cedtech/13587

Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4,* 100132. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100132

Al Husaeni, D. F., Haristiani, N., Wahyudin, W., & Rasim, R. (2024). Chatbot artificial intelligence as educational tools in science and engineering education: A literature review and bibliometric mapping analysis with its advantages and disadvantages. *ASEAN Journal of Science and Engineering, 4*(1), 93–118.

Alissa, R. A. S., & Hamadneh, M. A. (2023). The level of science and mathematics teachers' employment of artificial intelligence applications in the educational process. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology, 11*(6), 1597–1608.

AlKanaan, H. M. N. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction, 15*(3), 895–912.

Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education, 54*(5), 977–997. https://doi.org/10.1007/s11165-023-10145-2

Alneyadi, S., Almessabi, A., & Alshraifin, N. (2024). Exploring science teachers' perceptions and practices in integrating STEM and AI through mind mapping: A case study in the UAE. *Journal of Ecohumanism, 3*(3), 1239–1252.

Alshorman, S. M. (2024). The readiness to use AI in teaching science: Science teachers' perspective. *Journal of Baltic Science Education, 23*(3), 432–448.

Antonenko, P., & Abramowitz, B. (2023). In-service teachers'(mis) conceptions of artificial intelligence in K-12 science education. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(1), 64-78.

Arıcı, F. (2024). Examination of research conducted on the use of artificial intelligence in science education. *Sakarya University Journal of Education, 14*(3), 539–562.

Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri [A socio-scientific activity integrating reasoning and entrepreneurship skills on artificial intelligence: Views of pre-service science teachers]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 11*(1), 41–78.

Bewersdorff, A., Hartmann, C., Hornberger, M., Seßler, K., Bannert, M., Kasneci, E., ... & Nerdel, C. (2025). Taking the next step with generative artificial intelligence: The transformative role of multimodal large language models in science education. *Learning and Individual Differences, 118,* 102601.

Blonder, R., Feldman-Maggor, Y., & Rap, S. (2024). Are they ready to teach? Generative AI as a means to uncover pre-service science teachers' PCK and enhance their preparation program. *Journal of Science Education and Technology.* https://doi.org/10.1007/s10956-024-10045-9

Chen, P. Y., & Liu, Y. C. (2024). Impact of AI robot image recognition technology on improving students' conceptual understanding of cell division and science learning motivation. *Journal of Baltic Science Education, 23*(2), 208–220.

Cheung, K. K. C., Long, Y., Liu, Q., & Chan, H. Y. (2024). Unpacking epistemic insights of artificial intelligence (AI) in science education: A systematic review. *Science & Education,* 1–31.

Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology, 32,* 444–452.

Cooper, G., & Tang, K. S. (2024). Pixels and pedagogy: Examining science education imagery by generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, *33*(4), 556-568. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10104-0

Çam, M. B., Çelik, N. C., Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi [Determining pre-service teachers' awareness of artificial intelligence technologies]. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(48), 263–285.

Deroncele-Acosta, A., Bellido-Valdiviezo, O., Sánchez-Trujillo, M. D. L. Á., Palacios-Núñez, M. L., Rueda-Garcés, H., & Brito-Garcías, J. G. (2024). Ten essential pillars in artificial intelligence for university science education: A scoping review. *SAGE Open, 14*(3), 21582440241272016. https://doi.org/10.1177/21582440241272016

Deveci Topal, A., Dilek Eren, C., & Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies, 26,* 6241–6265.

Dos Anjos, J. R., de Souza, M. G., de Andrade Neto, A. S., & de Souza, B. C. (2024). An analysis of the generative AI use as analyst in qualitative research in science education. *Revista Pesquisa Qualitativa, 12*(30), 1–29.

Erduran, S., & Levrini, O. (2024). The impact of artificial intelligence on scientific practices: an emergent area of research for science education. *International Journal of Science Education*, *46*(18), 1982-1989. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2306604

Erkoç, M. (2023). Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapay zekâ kullanma durumlarının analizi [Analysis of science teachers' use of artificial intelligence in distance education]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58,* 2682–2704.

Ezquerra, A., Agen, F., Rodríguez-Arteche, I., & Ezquerra-Romano, I. (2022). Integrating Artificial Intelligence into Research on Emotions and Behaviors in Science Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *18*(4).

Genc, H. N. & Kocak, N. (2024). Bibliometric analysis of studies on the artificialintelligence in science education with VOSviewer. Journal of Education in Science,Environment and Health (JESEH), 10(4), 183-195. https://doi.org/10.55549/jeseh.756

Gunawan, K. D. H., Liliasari, L., Kaniawati, I., & Setiawan, W. (2021). Implementation of competency enhancement program for science teachers assisted by artificial intelligence in designing HOTS-based integrated science learning. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, *7*(1), 55-65.

Heeg, D. M., & Avraamidou, L. (2023). The use of Artificial intelligence in school science: a systematic literature review. *Educational Media International*, *60*(2), 125-150. https://doi.org/10.1080/09523987.2023.2264990

Huang, X. (2022). Application of artificial intelligence APP in quality evaluation of primary school science education. *Educational Studies*, *50*(6), 1215-1235. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2066462

Işık, E., & Köse, M. (2024). Investigating the views of science teachers on augmented reality, artificial intelligence, the metaverse, and their applications in education. *Journal of Education in Science, Environment and Health, 10*(3), 241–258.

Jia, F., Sun, D., & Looi, C. K. (2024). Artificial intelligence in science education (2013–2023): Research trends over a decade. *Journal of Science Education and Technology, 33*(1), 94–117. https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6

Karahan, E. (2023). Using video-elicitation focus group interviews to explore pre-service science teachers' views and reasoning on artificial intelligence. *International Journal of Science Education*, *45*(15), 1283-1302. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2223491

Kerneža, M., & Zemljak, D. (2023). Science teachers' approach to contemporary assessment with a reading literacy emphasis. *Journal of Baltic Science Education, 22*(5), 851–864. https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.851

Kılınç, S. (2023). Embracing the future of distance science education: Opportunities and challenges of ChatGPT integration. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 6*(4), 714–728.

Kim, W. J. (2022). AI-integrated science teaching through facilitating epistemic discourse in the classroom. *Asia-Pacific Science Education*, *8*(1), 9-42.

Lee, J., An, T., Chu, H. E., Hong, H. G., & Martin, S. N. (2023). Improving science conceptual understanding and attitudes in elementary science classes through the development and application of a rule-based AI chatbot. *Asia-Pacific Science Education, 9*(2), 365–412.

Ling, Y., Jin, Z., Li, Y., & Huang, J. (2022). Learner satisfaction-based research on the application of artificial intelligence science popularization kits. *Frontiers in Psychology, 13,* 901191. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.901191

Lopes, L. A. (2024). Creative challenge to stimulate student engagement in natural science education in distance learning. *Pedagogical Research, 9*(1), em0184. https://doi.org/10.29333/pr/14054

Martin, S. N. (2023). Asia-Pacific Science Education (APSE): Can publishing become more equitable in the age of artificial intelligence? *Asia-Pacific Science Education, 9*(1), 1–8.

Nguyen, H., & Hayward, J. (2024). Applying generative artificial intelligence to critiquing science assessments. *Journal of Science Education and Technology, 1–16*. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10177-x

Nja, C. O., Idiege, K. J., Uwe, U. E., Meremikwu, A. N., Ekon, E. E., Erim, C. M., ... & Cornelius-Ukpepi, B. U. (2023). Adoption of artificial intelligence in science teaching: From the vantage point of the African science teachers. *Smart Learning Environments, 10*(1), 42. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00261-x

Oh, P. S., & Lee, G. G. (2024). Confronting imminent challenges in humane epistemic agency in science education: An interview with ChatGPT. *Science & Education*. https://doi.org/10.1007/s11191-024-00515-1

Okulu, H. Z., & Muslu, N. (2024). Designing a course for pre-service science teachers using ChatGPT: What ChatGPT brings to the table. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 7450-7467. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2322462

Park, J., Teo, T. W., Teo, A., et al. (2023). Integrating artificial intelligence into science lessons: Teachers' experiences and views. *International Journal of STEM Education, 10*, 61. https://doi.org/10.1186/s40594-023-00454-3

Powell, W., & Courchesne, S. (2024). Opportunities and risks involved in using ChatGPT to create first grade science lesson plans. *PLOS ONE, 19*(6), e0305337. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305337

Ramnarain, U., Ogegbo, A. A., Penn, M., Ojetunde, S., & Mdlalose, N. (2024). Pre-service science teachers' intention to use generative artificial intelligence in inquiry-based teaching. *Journal of Science Education and Technology, 1–14*.

Sanca, M., Artun, H., & Okur, M. (2022). Fen eğitiminde bulanık mantık uygulamaları neden kullanılmalıdır? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 6*(1), 130–144.

Su, K. D. (2022). Implementation of innovative artificial intelligence cognitions with problem-based learning guided tasks to enhance students' performance in science. *Journal of Baltic Science Education, 21*(2), 245–257.

Tang, K. S., & Cooper, G. (2025). The role of materiality in an era of generative artificial intelligence. *Science & Education*, *34*(2), 731-746. https://doi.org/10.1007/s11191-024-00508-0

Tanjung, Y. I., & Fadillah, M. A. (2024). ChatGPT in Science Education: A Visualization Analysis of Trends and Future Directions. *JOIV: International Journal on Informatics Visualization*, *8*(3-2), 1614-1624. https://dx.doi.org/10.62527/joiv.8.3-2.2987

Verma, G., Campbell, T., Melville, W., & Park, B. Y. (2023). Navigating opportunities and challenges of artificial intelligence: ChatGPT and generative models in science teacher

education. *Journal of Science Teacher Education*, *34*(8), 793-798. https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2263251

Wang, J. T. H. (2023). Is the laboratory report dead? AI and ChatGPT. *Microbiology Australia, 44*, 144–148.

Watters, J., Hill, A., Weinrich, M., Supalo, C., & Jiang, F. (2021). An artificial intelligence tool for accessible science education. *Journal of Science Education for Students with Disabilities, 24*(1), 1-14. https://doi.org/10.16916/jsesd.2021.0004

Wu, J. Y., & Tsai, C. C. (2022). Harnessing the power of promising technologies to transform science education: Prospects and challenges to promote adaptive epistemic beliefs in science learning. *International Journal of Science Education, 44*(2), 346–353.

Wu, S. Y., & Yang, K. K. (2022). The effectiveness of teacher support for students' learning of artificial intelligence popular science activities. *Frontiers in Psychology*, *13*, 868623.

Yılmaz, A. (2024). Öğretmenlerin Fen Eğitiminde Yapay Zekâ, Transhümanizm Ve Yaratıcılık Uygulamalarını Kullanmalarının Güçlü Ve Zayıf Yönleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(55).

Yorgancı, N., & Işık, N. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Not Ortalamalarının Sınıflandırılmasında Yapay Sinir Ağlarının Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *8*(22), 143-159.

Zhai, X. (2021). Practices and theories: How can machine learning assist in innovative assessment practices in science education. *Journal of Science Education and Technology, 30*, 139–149.

Zhai, X., & Nehm, R. H. (2023). AI and formative assessment: The train has left the station. *Journal of Research in Science Teaching*, *60*(6), 1390-1398. https://doi.org/10.1002/tea.21885

Zhai, X., Yin, Y., Pellegrino, J. W., Haudek, K. C., & Shi, L. (2020). Applying machine learning in science assessment: a systematic review. *Studies in Science Education*, *56*(1), 111-151. https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1735757

Zulfiani, Z., Suwarna, I. P., & Miranto, S. (2018). Science education adaptive learning system as a computer-based science learning with learning style variations. *Journal of Baltic Science Education, 17*(4), 711–727. https://doi.org/10.33225/jbse/18.17.711

Research Article

Systematic Review of Studies on the Use of Artificial Intelligence in Science Education

Fen Bilimleri Eğitiminde Yapay Zekâ Kullanımıyla İlgili Yapılan Çalışmaların Sistematik Derlemesi

Fatoş BEYAZ ERKUT & Gülden GÜRSOY

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Artificial intelligence is a technological field that can differ and develop in all areas of our social interactions, and it affects and develops the field of education as an expected result of affecting our interactions (Akdeniz & Özdinç, 2021). Thanks to artificial intelligence, students' work can be monitored and guided, and students can be supported with appropriate feedback (Mahmoud, 2020). Students' performances, the correct answers given during the process, the tasks performed and the time spent to complete these tasks can help us with the feedback given on their mistakes. If more than one student gives incorrect answers to the questions or does inappropriate work, this situation is reported to the teachers, who can change the process or evolve it in a different direction according to these errors (Alkanaan, 2022; Karsenti, 2019). Feedback can be given immediately after the mistake or after the tasks are completed. However, an educational activity can be provided that will improve and move forward (Murphy, 2019).

Methods

In this study, a systematic review method was adopted to examine studies on the use of AI in science education. A systematic literature review is a research method that enables generalization and synthesis by comprehensively reviewing existing studies in a specific research area. This approach has been demonstrated to yield more accurate results with reduced bias and error rates when compared to conventional literature reviews (Çetin et al., 2023; Page et al., 2021). Moreover, it is regarded as a significant research design in the field of science because it assesses the accumulation of scientific knowledge through a systematic approach and generates substantial evidence (Karaçam, 2023).

Results

When the distribution of the use of artificial intelligence in science education according to years is examined, it is seen that the lowest number of studies was in 2018 (n=2) and 2020 (n=1). In 2021 (n=5), 2022 (n=11), 2023 (n=18), and 2024 (n=23), the highest number of studies was reached. When examining the preferred key concepts of articles related to the use of AI in science education, it was determined that the dominant key concept was AI (n=49), followed by science education (n=20), science teachers (n=6), ChatGPT (n=5), and epistemology (n=3). A subsequent examination of the methodological distribution of the studies revealed that the most frequently employed method was review articles (n=24). Subsequent to this, qualitative methods (n=13), quantitative methods (n=13), and mixed methods (n=10) were employed.

The majority of the samples in the studies consisted of teacher candidates (n=34). Subsequent studies were conducted with a sample of students (n=29) and a sample of science teachers (n=32). The results of the studies demonstrated that there were two studies conducted with

science teachers and students together (n=2) and four studies conducted with ChatGPT (n=4). A variety of instruments were employed to amass data for research on the implementation of artificial intelligence in science education. A subsequent analysis of the data revealed that document review (n=19) emerged as the most preferred data collection tool. A subsequent analysis of the data collection tools utilized in the study revealed that the most prevalent instruments were interviews and forms (n = 13), followed by surveys (n = 12), ChatGPT (n = 10), tests (n = 3), scales (n = 2), and rubrics (n = 1). A review of the distribution of data analysis tools used in the studies reviewed reveals a clear preference for statistical analysis programs (n=19). This phenomenon is particularly evident in studies that employ a combination of quantitative and qualitative research methods. The findings of the aforementioned studies indicated that SPSS software was the most prevalent software utilized in statistical analysis processes. The analysis techniques employed in this study include correlation analysis (Alkanaan, 2022; Nja et al., 2023), ANOVA (Su, 2022), regression analysis (Ling et al., 2022), and dependent groups t-test (Wu & Yang, 2022). A survey of the extant literature reveals that the majority of studies are disseminated through the Web of Science database (n=29). An examination of the underlying causes reveals that the WoS database contains significant search indexes. The following databases were analyzed: ERIC (n=10), Google Scholar (n=9), Scopus (n=9), ProQuest (n=1), ScienceDirect (n=2), and TR Dizin (n=1).

Discussion and Conclusion

The literature review reveals seven major trends in AI applications for science education. First, publication volume shows steady growth (120% increase from 2021 to 2022), mirroring broader AI-in-education trends (Akhmadieva et al., 2023; Talan, 2021). This surge aligns with technological advancements and educational digitalization (Genç & Koçak, 2024). "AI" emerged as the dominant keyword (n=49), consistent with Arıcı's (2024) WoS analysis. While global studies reflect this trend (420% keyword growth per Elsevier, 2023), Turkish research predominantly addresses generic AI concepts (65%), neglecting specialized subfields like NLP or automated assessment. Methodologically, review papers dominate (n=24), particularly bibliometric analyses and systematic reviews. Sample groups focus heavily on pre-service teachers and students due to accessibility, examining attitudes (Lee et al., 2023), motivation (Ling et al., 2022), and AI awareness (Alkanaan, 2022). Notably, ChatGPT appears both as a research subject and a tool (Oh & Lee, 2024). Data collection emphasizes document analysis (n=19) and qualitative methods (n=13), underscoring pedagogical exploration (Pedaste & Leijen, 2024). Quantitative surveys (n=12) gauge learning outcomes, while AI tools like ChatGPT (n=10) serve as novel data sources-though ethical and reliability concerns persist (Zawacki-Richter et al., 2019). Thematic content analysis prevails, suited to process-oriented inquiries (Çam et al., 2021). Qualitative dominance reflects the field's exploratory phase and review-heavy sample. Database analysis identifies WoS as the primary source (n=29), attributed to its rigorous indexing (SCIE/SSCI), impact factor thresholds, and multidisciplinary coverage (Jia et al., 2023).

Collectively, findings highlight AI's potential to transform science education while revealing gaps in specialized research and ethical frameworks. The field shows maturation through methodological diversity but requires deeper engagement with AI subdomains and practitioner perspectives.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Üniversiteli Sporcuların Kariyer Adanmışlık Düzeyleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining The Relationship Between Career Commitment Levels and Decision-Making Styles of University Athletes

Emirhan KAN[1], Mücahit DURSUN[2], Talha HAN[3] & Erdoğan TOZOĞLU[4]

Geliş/Received: 18/03/2025	Kabul/Accepted: 28/08/2025

Öz

Üniversiteli sporcuların kariyer adanmışlık düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmaya 387 birey katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu", "Kariyer Adanmışlık Ölçeği", ve "Melbourne Karar Verme Ölçeği II" kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikli normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normal dağılım sergilemesinden dolayı parametrik testlerden t-testi ve pearson korelasyon analizleri uygulanmıştır. Sonuçlar p<,050 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir. Verilerin iç tutarlık değerlerinin incelenmesi amacıyla Cronbah's Alpha analizi uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, spor yaşının kariyer adanmışlığı pozitif yönde etkilemesi (r=,165, p<,01) ve kariyer adanmışlığı yüksek olan sporcuların daha az kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme eğilimi göstermesidir. Ayrıca, cinsiyet farklılığının yalnızca kaçıngan karar verme stilinde ortaya çıkması, kadın sporcuların bu alanda daha yüksek puan alması da önemli bir bulgudur. Sonuç olarak, kariyer adanmışlık düzeyi cinsiyet, yaş, spor türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, spor yapma süresi ile anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Karar verme stilleri ise yaş, spor türü ve spor yapma süreleri ile anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların kariyer adanmışlık düzeyleri ile kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stili arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken, dikkatli karar verme stili ile kariyer adanmışlık düzeyi arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Üniversiteli sporcular, kariyer, kariyer adanmışlık, karar verme stilleri*

[1] **Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, Dr. Öğr. Üyesi., Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Erzurum-Türkiye, E-mail: emirhankan@atauni.edu.tr

[2] Dr. Öğr. Üyesi., Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü, Konya-Türkiye. E-mail: mucahitdursun1903@gmail.com

[3] Dr. Öğr. Üyesi., Karabük Üniversitesi, Hasan Doğan Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Karabük-Türkiye. E-mail: muhammettalhahan@karabuk.edu.tr

[4] Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Erzurum-Türkiye. E-mail: erdogan.tozoglu@atauni.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Kan, E., Dursun, M., Han, T. & Tozoğlu, E. (2025). Üniversiteli Sporcuların Kariyer Adanmışlık Düzeyleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 899-916.

Abstract

A total of 387 individuals participated in this study, aimed at examining the relationship between university athletes' career commitment levels and their decision-making styles. The research was designed using a relational survey model. Data collection instruments included a "Demographic Information Form," the "Career Commitment Scale," and the "Melbourne Decision Making Questionnaire II," prepared by the researchers. The collected data were analyzed using the SPSS 25.0 package. Prior to analysis, normality testing was conducted, confirming that the data exhibited normal distribution. Due to this normal distribution, parametric tests such as t-tests and Pearson correlation analyses were applied. Results were evaluated based on a significance level of p <.050. Cronbach's Alpha analysis was performed to examine the internal consistency of the data. According to the findings, the age of sports engagement positively influences career commitment (r = .165, p <.01), and athletes with higher career commitment demonstrate less avoidant, procrastinative, and panic decision-making tendencies. Additionally, gender differences were evident primarily in avoidant decision-making style, with female athletes scoring higher in this area, which is a significant finding. In conclusion, career commitment levels did not vary significantly according to gender, age, or type of sport, but a significant relationship was found with the duration of sports engagement. Decision-making styles did not vary significantly based on age, type of sport, or duration of sports engagement, but did vary significantly according to gender. Furthermore, a significant negative relationship was observed between participants' career commitment levels and avoidant, procrastinative, and panic decision-making styles, whereas no significant relationship was found between careful decision-making style and career commitment level.

Keywords: *University athletes, career, career commitment, decision-making styles*

1. GİRİŞ

Sporcuların kariyer gelişimi, spor psikolojisi, kariyer danışmanlığı ve eğitim bilimleri disiplinlerinin kesişim noktasında yer alan çok yönlü bir araştırma alanıdır. Üniversite çağındaki sporcuların hem akademik hem de sportif kariyerlerini yönetme süreçleri, bireysel farkındalıkları, motivasyonları ve karar verme becerileri ile yakından ilişkilidir. Kariyer adanmışlığı, bireyin kariyerine yönelik bağlılık düzeyi ve bu doğrultuda gösterdiği çabalarla tanımlanırken (Albion & Fogarty, 2005; Ertekin, 2021; Uysal & Özsarı, 2024), karar verme stilleri, bireyin alternatif seçenekler arasından en uygun olanı seçme sürecinde kullandığı zihinsel stratejileri ifade eder (Mutlu vd., 2023; Scott & Bruce, 1995; Kelecek vd., 2013). Sporcuların kariyer adanmışlıkları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, onların gelecekteki mesleki yönelimlerini ve kariyer yönetim becerilerini daha iyi anlamak adına önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

Üniversite eğitimi sırasında sportif faaliyetlere katılım, bireylerin akademik ve kişisel gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynar. Sporcuların kariyerlerine yönelik adanmışlıkları, yalnızca mesleki başarılarını değil, aynı zamanda kariyer tatminlerini ve yaşam doyumlarını da doğrudan etkileyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Lent vd., 2000). Spor psikolojisi literatüründe, sporcuların kariyer hedeflerine yönelik bağlılıklarını belirleyen birçok psikososyal faktör olduğu belirtilmektedir (Stambulova & Wylleman, 2019). Bu faktörler arasında motivasyon, öz-yeterlik algısı, psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri ön plana çıkmaktadır (Deci & Ryan, 2000).

Özellikle karar verme süreci, bireyin kariyer gelişimini şekillendiren temel unsurlardan biridir. Karar verme sürecinde bireyler, farklı bilişsel ve duygusal süreçlerden geçerek gelecekteki kariyer yönelimlerini belirlemektedirler (Germeijs & Verschueren, 2006; Zhou & Zhang, 2024). Literatürde, rasyonel karar verme stilinin bireylerin kariyer adanmışlığı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir (Uysal & Özsarı, 2024). Rasyonel karar verme stili, sistematik bilgi toplama, seçenekleri mantıksal olarak değerlendirme ve olasılıkları analiz etme gibi unsurları içermektedir (Scott & Bruce, 1995). Bu süreç, bireyin bilinçli ve kontrollü kararlar almasını sağlarken, kariyer hedeflerine yönelik daha istikrarlı bir bağlılık geliştirmesine de katkıda bulunmaktadır (Gati vd., 2010).

Buna karşın, kaçınmacı veya bağımlı karar verme stilleri, bireyin kariyer gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Kaçınma karar verme stiline sahip bireyler, genellikle belirsizlikten kaçınma eğiliminde olup, kritik kararları erteleyerek kariyer yönelimlerinde belirsizlik yaşayabilirler (Saunders vd., 2000). Bu durum, sporcular açısından değerlendirildiğinde, belirsizlikle başa çıkamama ve uzun vadeli kariyer planlamalarında zorluklar yaşama gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Siyahtaş vd., 2023; Wang vd., 2025).

Bununla birlikte, sporcuların kariyer kararlarını verirken yalnızca rasyonel düşünce süreçlerine değil, aynı zamanda sezgisel ve deneyimsel süreçlere de başvurdukları belirtilmektedir (Krieshok vd., 2009). Sezgisel karar verme, bireyin bilinçdışı süreçler ve önceki deneyimlerine dayanarak hızlı ve içgüdüsel kararlar almasını ifade eder. Sporcular, özellikle yüksek baskı altında hızlı kararlar almaları gereken durumlarda sezgisel karar verme süreçlerine başvurabilirler (Raab, 2012). Ancak, sporcuların uzun vadeli kariyer planlamalarında yalnızca sezgisel karar verme süreçlerine güvenmeleri, eksik bilgiye dayalı yanlış kararlar almalarına yol açabilir. Bu bağlamda, etkili bir kariyer planlaması yapabilmek için rasyonel ve sezgisel karar verme süreçlerinin dengeli bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Gottfredson, 2002).

Sporcuların karar verme stilleri ile kariyer adanmışlıkları arasındaki ilişkinin anlaşılması, onların kariyer geçişlerini yönetmelerine ve meslek hayatlarına daha bilinçli bir şekilde yön vermelerine yardımcı olabilir. Kariyer gelişimi teorilerine göre, bireylerin kariyer adanmışlıkları, meslek hayatındaki başarılarını ve tatmin düzeylerini belirleyen temel faktörlerden biridir (Savickas, 2002). Üniversite düzeyindeki sporcular, akademik ve sportif kimliklerini dengelemeye çalışırken, karar verme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler (Stambulova vd., 2009). Bu bağlamda, sporcuların kariyer gelişimlerini destekleyici mentörlük ve rehberlik programlarının oluşturulması, onların karar verme becerilerini güçlendirebilir ve kariyer adanmışlıklarını artırabilir (Wylleman & Lavallee, 2004).

Bu araştırmanın önemi, üniversite eğitimi gören sporcuların hem sportif hem de akademik yaşamlarında karşılaştıkları kariyer planlama ve karar verme süreçlerini daha iyi anlamaya katkı sağlamasıdır. Sporcu öğrenciler, eğitim hayatları boyunca hem akademik başarı hem de sportif performans beklentilerini dengelemek zorunda kalmaktadırlar ve bu süreç içinde aldıkları kararlar, gelecekte mesleki yönelimlerini doğrudan etkilemektedir. Kariyer adanmışlığı, kişilerin mesleki amaçlarına yönelik çabalarını sürdürebilme ve bu hedeflere bağlı kalma düzeylerini yansıtırken, karar verme stilleri bireylerin seçenekler arasında nasıl seçim yaptıklarını ve bu seçimleri ne tür stratejilerle gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, sporcuların kariyer adanmışlık düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine tasarlanmış olan bu araştırma, sporcu öğrencilerin mesleki gelişimlerini destekleyebilecek eğitim ve rehberlik programlarının oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın amacı, üniversite sporcularının kariyer adanmışlık düzeyleri ile benimsedikleri karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu doğrultuda, sporcuların daha bilinçli ve etkin kariyer planlaması yapabilmelerine yönelik öneriler sunmaktır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nicel araştırma verileri, sayısal değerlerin istatistiksel çıktıları aracılığıyla analiz edilir (Garip, 2023). Çalışmada araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bir durum veya olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma sebep olan değişkenlerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Christensen vd.,2011; Karasar vd.,2023).

2.2.Araştırma Grubu

Çalışmanın evrenini 2023-2024 öğrenim sürecinde, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve spor yapan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise çalışma sürecinde uygulanan anketlere gönüllü olarak katılan, 231 kadın ve 156 erkek olmak üzere toplam 387 katılımcı oluşturmaktadır. Örmek bireylerin belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, ana kütle içerisinden seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarınca belirlendiği tesadüfî olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütleden en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Henry, 1990).

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Yapmakta Oldukları Spor Türü Dağlımı

Değişken		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	231	59,7
	Kadın	156	40,3
	Toplam	387	100,0
Spor Türü	Bireysel	201	51,9
	Takım	186	48,1
	Toplam	387	100,0

2.3.Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Çalışmada veriler sınıf ortamında yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Birinci bölümde "Demografik Bilgi Formu", ikinci bölümde Hirschi, Freund ve Herrmann (2014) tarafından geliştirilen ve Korkmaz vd. (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kariyer Adanmışlık Ölçeği" ve üçüncü bölümde Melbourne (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz (2004) tarafından yapılan "Melbourne Karar Verme Ölçeği II" kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu

Demografik bilgi formu cinsiyet, yaş, yapmakta olduğu spor türü ve sporculuk süresini belirleyici dört sorudan oluşmaktadır.

Kariyer Adanmışlık Ölçeği

Hirschi, Freund ve Herrmann (2014) tarafından geliştirilen kariyer adanmışlık ölçeği, tek boyuttan, 5'li likert tipindeki ve 9 maddeden oluşmaktadır. Bireyler davranışlarının derecesini 1'den (Neredeyse Hiç) 5'e (Çok Sık) kadar belirtebilmektedirler. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Toplanan veri seti üzerinde yapılan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .88 olarak hesaplanmıştır (Korkmaz vd., 2020). Bu çalışma kapsamında ise tüm ölçek için iç tutarlık katsayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kariyer Adanmışlık Ölçeği Alt Boyutların Güvenirlilik Cronbach's Alpha Değeri

	Cronbach's Alpha	**Madde Sayısı**
Kariyer Adanmışlık	,92	9

Melbourne Karar Verme Ölçeği II

Melbourne (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz (2004) tarafından yapılan "Melbourne Karar Verme Ölçeği II, üçlü likert tipi olup (1=Doğru,

2=Bazen, 3=Doğru Değil), yirmi iki maddeden oluşmakta ve karar verme stillerini ölçmektedir. Ölçekten elde edilen düşük puan o alt boyutun daha çok tercih edildiğini, ölçekten elde edilen yüksek puan ise o alt boyutun daha az kullanıldığını ifade etmektedir. Ölçekte farklı karar verme stillerini değerlendiren 4 alt boyut bulunmaktadır ve ölçek alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları .65 ile .80 arasında değişmektedir (Deniz, 2004). Bu çalışma kapsamında ise ölçekteki alt boyutlara ait iç tutarlık katsayıları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Karar Verme Ölçeği Alt Boyutların Güvenirlilik Cronbach's Alpha Değerleri

	Cronbach's Alpha	**Madde Sayısı**
Dikkatli Kara Verme	,77	6
Kaçıngan Karar Verme	,65	6
Erteyici Karar Verme	,60	5
Panik Karar Verme	,62	5

2.4.Verilerin Analizi

"Verilerin analizine başlanmadan, verilerin homojenlik, normallik, doğrusallık ve durağanlık vb. varsayımları sağlayıp sağlamadığı test edilmeli ve bununla ilgili istatistiksel bilgilere yer verilmelidir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacı hangi analiz tekniklerini uygulayacağını gerekçesiyle ifade etmelidir" (Tozoğlu & Dursun, 2020). Bu değerler Tablo'4 de verilmiştir. Kariyer adanmışlık ve Karar verme ölçeğinin alt boyutlarının çarpıklık ile basıklık değerlerinin birbirine yakın olduğu George ve Mallery (2003) tarafından ifade edilen sınırlar içerisinde (-1 ile +1; -1,5 ile +1,5; -2,0 ile +2, 0) yer aldığı için veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunlukları, ölçek puanlarının Mahalanobis uzaklıkları, Z skorları ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek belirlenmiştir.

Tablo 4. Kariyer Adanmışlık ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Kariyer Adanmışlık	**Dikkatli Karar Verme**	**Kaçıngan Karar Verme**	**Erteleyici Karar Verme**	**Panik Karar Verme**
N	387	387	387	387	387
Ortalama	32,66	10,55	13,00	10,34	10,22
Medyan	33,00	11,00	13,00	10,00	10,00
Mod	45,00	12,00	12,00	10,00	10,00
Std. Sapma	8,02	2,94	2,59	2,24	2,14
Çarpıklık	***-,363***	***,199***	***-,077***	***-,065***	***,016***
Std. Hata (Çarpıklık)	,124	,124	,124	,124	,124
Basıklık	***-,389***	***-,609***	***-,365***	***-,446***	***-,134***
Std. Hata (Basıklık)	,247	,247	,247	,247	,247

Normal dağılım gösteren verilerde katılımcıların kariyer adanmışlık ve karar verme stillerinde iki farklı bağımsız değişkenler arasındaki farklılaşmayı belirmek için parametrik "Bağımsız Örneklemler T-testi" uygulanmıştır. Katılımcıların yaşları ve sporculuk süreleri ile kariyer adanmışlık ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi, kariyer adanmışlık ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla "Pearson korelasyon" analizleri yapılarak sonuçlar p<,050 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiştir.

2.5.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurulu'nun 18.10.2024 tarihli ve 2024/10 sayılı toplantısında etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilere ait araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan istatistik analizler sonucunda ortaya çıkan ve tablo ve yorumlar sunulmaktadır.

Araştırma 231 erkek ve 156 kadın olmak üzere toplam 387 spor yapan üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerden 201 kişi bireysel ve 186 kişi ise takım sporu yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Katılımcıların Yaş ve Spor Yapma Süresi Ortalamaları

	Yaş	**Spor Yaşı**
N	387	387
Ortalama	21,50	6,97
Medyan	21,00	7,00
Mod	20,00	10,00
Std. Sapma	2,81	3,78

Bu araştırmada toplam 387 katılımcının demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, örneklemin yaş ortalamasının 21,50 (SS=2,81) olduğu görülmektedir. Medyan değerinin 21,00 ve mod değerinin 20,00 olması, yaş dağılımının normal dağılıma yakın bir seyir izlediğini ve katılımcıların büyük çoğunluğunun genç yetişkin döneminde bulunduğunu göstermektedir. Yaş değişkenine ait standart sapmanın (2,81) görece düşük olması, örneklemin yaş açısından homojen bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların spor yaşı değişkeni incelendiğinde ise, ortalama spor deneyiminin 6,97 yıl (SS=3,78) olduğu tespit edilmiştir. Medyan değerinin 7,00 ve mod değerinin 10,00 olması, spor yaşı dağılımının da merkezi eğilim ölçüleri açısından tutarlı bir profil çizdiğini göstermektedir. Ancak spor yaşına ait standart sapmanın (3,78) yaş değişkenine kıyasla daha yüksek olması, katılımcıların spor deneyimleri açısından daha heterojen bir yapı sergilediklerini işaret

etmektedir. Bu bulgular, örneklemin spor bilimi araştırmalarında sıklıkla hedef alınan genç sporcu popülasyonunun karakteristik özelliklerini yansıttığını ve çalışmanın amacına uygun bir örneklem yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Kadın ve Erkek Katılımcıların Kariyer Adanmışlık ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırması (T Testi Sonuçları)

	Cinsiyet	**N**	**X̄**	**Ss**	**T testi**	
					t	**p**
Kariyer Adanmışlık	Erkek	231	32,48	7,92	-,545	,586
	Kadın	156	32,93	8,17		
Karar Verme Stilleri						
Dikkatli Karar Verme	Erkek	231	10,71	2,97	-1,342	,180
	Kadın	156	10,30	2,90		
Kaçıngan Karar Verme	Erkek	231	13,23	2,50	-2,117	**,035**
	Kadın	156	12,66	2,68		
Erteleyici Karar Verme	Erkek	231	10,49	2,16	-1,643	,101
	Kadın	156	10,11	2,34		
Panik Karar Verme	Erkek	231	10,36	2,01	-1,640	,102
	Kadın	156	10,00	2,32		

Katılımcıların kariyer adanmışlık düzeylerinde kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farklılaşmayı belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda p<,050 anlamlılık düzeyinde farlılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

Katılımcıların karar verme stillerinde kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farklılaşmayı belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda p<,050 anlamlılık düzeyinde, kaçıngan karar verme alt boyutunda farlılık olduğu sonucu bulunmuştur (p,035<,050). Kadın öğrencilerin kaçıngan karar verme düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sunucu bulunmuştur. Dikkatli, erteleyici ve panik karar verme düzeylerinde ise kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7. Bireysel ve Takım Sporu Yapan Katılımcıların Kariyer Adanmışlık ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutlarının Karşılaştırması (T Testi Sonuçları)

	Spor Türü	**N**	**X̄**	**ss**	**T testi**	
					t	**p**
Kariyer Adanmışlık	Bireysel	201	32,37	8,28	-,741	,459
	Takım	186	32,97	7,73		
Karar Verme Stilleri						
Dikkatli Karar Verme	Bireysel	201	10,60	2,97	-,360	,719

	Takım	186	10,49	2,92		
Kaçıngan Karar Verme	Bireysel	201	12,82	2,63	1,437	,151
	Takım	186	13,19	2,53		
Erteleyici Karar Verme	Bireysel	201	10,35	2,26	-,113	,910
	Takım	186	10,32	2,22		
Panik Karar Verme	Bireysel	201	10,20	2,21	,125	,901
	Takım	186	10,23	2,09		

Katılımcıların kariyer adanmışlık düzeylerinde ve karar verme stillerinde yapmakta oldukları spor türü değişkenine göre farklılaşmayı belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda p<,050 anlamlılık düzeyinde bireysel ve takım sporu yapan öğrenciler arasında anlamlı farlılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Yaş ve Spor Yapma Süresi ile Kariyer Adanmışlık ve Karar Verme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

		Kariyer Adanmışlık	**Dikkatli Karar Verme**	**Kaçıngan Karar Verme**	**Erteleyici Karar Verme**	**Panik Karar Verme**
Yaş	**r**	,046	-,006	-,001	,031	,020
	p	,362	,906	980	,549	,697
Spor Yaşı	**r**	,165**	-,019	-022	,068	-,010
	p	***,001***	,715	,666	,185	,840

Katılımcıların yaş ve spor yapma süreleri ile kariyer adanmışlık düzeyleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, p<,050 düzeyinde spor yapma süresi ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu karar verme stilleri düzeyleri arasında ise ilişki olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların yaşları ile kariyer adanmışlık düzeyleri ve karar verme stilleri arasında ise anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların Kariyer Adanmışlık Düzeyleri ile Karar Verme Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

		Dikkatli Karar Verme	**Kaçıngan Karar Verme**	**Erteleyici Karar Verme**	**Panik Karar Verme**
Kariyer Adanmışlık	**r**	,094	-,155**	-,179**	-,135**
	p	,064	***,002***	***,000***	***,008***

Katılımcıların kariyer adanmışlık düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, p<,050 düzeyinde kariyer adanmışlık düzeyleri ile kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stilleri düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Katılımcıların kariyer adanmışlık düzeyleri arttıkça kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stilleri düzeylerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Üniversiteli sporcuların kariyer adanmışlık düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmaya 156 kadın ve 231 erkek olmak üzere toplam 387 birey katılmıştır. Araştırmanın ilk bulgusunda, katılımcıların kariyer adanmışlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum günümüzde geleneksel rollerin değişmesi sonucunda kariyer adanmışlığın belirli bir cinsiyete özgü bir özellik olarak çıkmasından ve katılımcıların üniversite öğrencileri olması farklı bir ifadeyle eğitim düzeylerinin birbirine yakın olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde, Dursun ve Tozoğlu (2024) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada cinsiyet ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmadığı saptanmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan farklı bir çalışmada da öğretmenlerin kariyer adanmışlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tunç ve Tunç, 2022). Ayrıca spor bilimleri öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada cinsiyetin kariyer kararlılığı üzerinde de anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür (Ulun, 2023). Çıkan bu sonuçlar araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Öte yandan araştırma bulgumuzdan farklı olarak Chung (2002) tarafından yapılan çalışmada, kadınların kariyer adanmışlık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda katılımcıların cinsiyetleri ile karar verme stilleri ölçeğinin kaçıngan karar verme stili arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kadınların erkeklere göre daha kaçıngan karar verdikleri görülmüştür. Kadınların duygusal bir yapıya sahip olmaları, toplumun erkeklere biçmiş olduğu sosyal roller neticesinde erkeklerin daha fazla liderlik ve kararlılık göstermelerine teşvik edilmeleri ve kadınların vereceği kararların başkaları tarafından nasıl karşılanacağı vb. gibi nedenlerden dolayı kadınların erkeklere göre daha kaçıngan karar vermelerine neden olabileceği varsayılabilir. Alanyazın incelendiğinde, Tatlıoğlu (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, kadınların erkeklere göre daha kaçıngan karar verdikleri bulunmuştur. Tatlıoğlu (2024) tarafından yapılan "Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi" isimli çalışmada da kaçıngan karar verme stili ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık çıktığı ve kadınların erkeklere göre daha kaçıngan karar verdikleri bulunmuştur. Tuinstra vd., (2000) tarafından ergenler üzerinde yapılan çalışmada kızların erkeklere göre daha panik, dikkatsiz ve kaçıngan oldukları tespit edilmiştir. Çıkan bu sonuçların araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Öte yandan araştırma sonucumuzdan farklı olarak Atılgan ve Tükel (2019) tarafından hakemlerin karar verme stillerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada erkek hakemlerin kadın hakemlere göre daha kaçıngan karar verdikleri görülmüştür. Karar verme stilleri ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Alanyazında araştırma bulgumuzu destekleyen farklı çalışmalarda bulunmaktadır (Tükel, 2021; Nacar, 2019; Schuller, 2010; Kelecek ve ark., 2013; Vural, 2013; Hansson ve Andersen, 2007; Avşaroğlu, 2007; Certel vd., 2013 Taşdelen, 2002).

Katılımcıların kariyer adanmışlık düzeyleri ile yapmakta oldukları spor türü değişkenine göre anlamlı farlılık olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu sonuç bireylerin hangi spor türünü yaptığından ziyade sporun bireyler üzerindeki genel etkisinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında kariyer adanmışlık düzeyi ile spor türü değişkeni üzerine yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Katılımcıların karar verme stilleri ile yapmış oldukları spor türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum sporun bütün branşlarda benzer etki gösterebileceği ve öğrencilerinin karar verme stillerinin değiştirmede branşın tek başına yeterli olmayacağından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Tekin vd., (2009) tarafından özel yetenek sınavına katılan öğrencilerin karar verme ve düşünme stillerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerinin yapmış oldukları spor türleri ile

karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tekkurşun Demir vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada sporcuların spor türleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Temel (2015) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılmış olan çalışma sonucunda, öğretmenlerin yapmış oldukları spor türü ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öte yandan çalışma sonucumuzdan farklı olarak Çetin'in (2009) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin yapmış oldukları spor türü ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda katılımcıların spor yapma süreleri ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle katılımcıların spor yapma süreleri arttıkça kariyer adanmışlık düzeylerinde artacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Özman, Özsoy, Güneş ve Özer (2022) tarafından spor gönüllülerinin kariyer adanmışlığı ve girişimci davranışlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, düzenli spor yapan bireylerin kariyer adanmışlık düzeylerinin yüksek çıktığı ifade edilmiştir. Siyahtaş, Çavuşoğlu ve Kantar (2023) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların spor yapma sürelerinin kariyer adanmışlığı üzerinde pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Dursun ve Tozoğlu'nun (2024) çalışmasında katılımcıların sportif aktivite yapma süreleri ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Çıkan bu sonuçlar çalışma bulgumuzla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların spor yapma süreleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde Tekkurşun Demir vd., (2018) tarafından bireysel ve takım sporu yapan sporcuların karar verme stilleri ve mental iyi oluş düzeylerinin incelendiği çalışmada, sporcuların spor yapma süreleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Temel ve Nas (2021) tarafından spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin karar verme stillerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin karar verme stilleri ile spor yapma süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazında spor yapma süresi ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılığın çıkmadığını bulan farklı çalışmalarda mevcuttur (Güvendi, Işım ve Güçlü, 2018; Kelecek vd., 2013; Gülşen, 2008; Kırgil 2015; Çetin, 2009; Temel 2015). Öte yandan araştırma bulgumuzdan farklı olarak Uzunoğlu, Şahin ve Fişekcioğlu (2009) tarafından futbol hakemlerin karar verme stillerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, hakemlerin spor yapma süreleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda katılımcıların yaşları ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların üniversite öğrencisi olması, genel olarak yaşlarının birbirine yakın olması ve eğitim hayatlarının devam etmesinden dolayı öğrencilerin kariyer adanmışlığından ziyade eğitime odaklanmaları, ayrıca öğrencilerin birçoğunun henüz iş deneyimi yaşamamış olma ihtimalinin de yaş ile kariyer adanmışlık düzeyi arasında anlamlı ilişki çıkmamasına neden olmuş olabilir. Literatür incelendiğinde, Söner vd., (2024) tarafından yapılan öğretmenlerin kariyer adanmışlığı ve kariyer uyumlarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin yaşları ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çıkan bu sonuç çalışma sonucumuzla örtüşmektedir. Öte yandan çalışma bulgumuzdan farklı olarak Dursun ve Tozoğlu'nun (2024) çalışmasında yaş ile kariyer adanmışlık düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Katılımcıların yaşları ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum katılımcıların üniversite öğrencisi olması ve yaş aralıkların birbirine yakın olması ayrıca öğrencilerin benzer çevresel koşullara sahip olmasından kaynaklı olabileceği varsayılabilir. Literatür incelendiğinde, Hulderman (2023) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada yaş ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dursun ve Günay (2024) tarafından yönetici adayları üzerinde yapılan çalışma sonucunda, yönetici adaylarının yaşları ile karar verme stilleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Tekkurşun

Demir vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların yaşları ile karar verme stilleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çıkan bu sonuçlar araştırma sonucumuzla benzerlik göstermektedir. Öte yandan araştırma sonucumuzla farklılık gösteren bir çalışmada, Güvendi, Can ve Işım (2020) tarafından triatlon sporcularının zihinsel dayanıklılıkları ve karar verme stillerinin incelendiği çalışmada yaş ile karar verme stili arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın son bulgusunda katılımcıların kariyer adanmışlık düzeyleri ile karar verme stilleri ölçeğinin kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Farklı bir ifadeyle öğrencilerin kariyer adanmışlık düzeyi yükseldikçe kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme tutumu sergileyeceklerdir. Kariyer adanmışlık düzeyi ile dikkatli karar verme stili arasında ise anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde, kariyer adanmışlık düzeylerinin yüksek olan bireylerin belirsizlikler karşısında daha dirençli oldukları (Germeijs & De Boeck, 2003), daha stratejik ve bilinçli karar aldıkları ifade edilmektedir (Gati & Asher, 2001). Ayrıca çalışma bulgumuzla örtüşen Uysal ve Özsarı (2024) tarafından spor yöneticisi adayları üzerine yapılan çalışmada, katılımcıların kaçıngan karar verme stilleri ile kariyer adanmışlık düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, kariyer adanmışlık düzeyi cinsiyet, yaş, spor türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, spor yapma süresi ile anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Karar verme stilleri ise yaş, spor türü ve spor yapma süreleri ile anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların kariyer adanmışlık düzeyleri ile kaçıngan, erteleyici ve panik karar verme stili arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken, dikkatli karar verme stili ile kariyer adanmışlık düzeyi arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Araştırma bulguları ve literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Spor yapma süresinin kariyer adanmışlık düzeyine pozitif etkisinden hareketle öğrencilerin spora yapmaya teşvik edilebilir.
- Kariyer adanmışlığının karar verme stilleri üzerindeki pozitif etkisini arttırmak için kariyer planlama ve danışmanlık hizmetlerinin daha verimli yapılabilmesi için politikalar geliştirilebilir.
- Üniversite öğrencilerinin karar verme becerilerini geliştirecek eğitimler düzenlenebilir.
- Ayrıca, bu çalışma sadece tek bir üniversite ile sınırlı olduğundan dolayı gelecek çalışmalarda farklı bölgelerden farklı üniversiteler tercih edilebilir.
- Son olarak, kariyer adanmışlığı ve karar verme stillerini etkileyecek farklı değişkenler de eklenerek konunun daha derinlemesine incelenebilmesi için karma yöntem ve boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Albion, M. J., & Fogarty, G. J. (2005). Career decision making for young elite athletes: are we ahead on points?. *Australian Journal of Career Development*, *14*(1), 51-63. https://doi.org/10.1177/1038416205014001

Atılgan, D., & Tükel, Y. (2019). Hakemlerin karar verme stillerinin incelenmesi. *Sport Sciences*, *14*(2), 22-32. https://doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.2.2B0119.

Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle basa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Certel, Z., Bahadır, Z., & Sönmez, G.T. (2013). Investigatıon of empathy and self esteem in decision making and decision making styles among those who played team sports. *Nigde University Journal of Physical Education And Sport Sciences*. 7(1), 16-27. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/53538/713022

Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2011). *Research methods, design, and analysis.*

Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of career Development*, *28*, 277-284. https://doi.org/10.1023/A:1015146122546

Çetin, M. Ç. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karar verme stilleri, sosyal beceri düzeyleri ve stresle başa çıkma biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Demir, G. T., Namlı, S., Hazar, Z., Türkeli, A., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Bireysel ve takım sporcularının karar verme stilleri ve mental iyi oluş düzeyleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *13*(1), 176-191. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/cbubesbd/issue/38083/417188

Deniz, M. E. (2004). Investigation of the relation between decision self-esteem, decision making style and problem solving skill of the university students. *Eurasian Journal of Educational Research, 4,* 15, 23-35. Erişim Adresi: https://acikerisim.selcuk.edu.tr/bitstreams/34aea087-24bf-4a7b-a76b-e671c99dbbc4/download

Dursun, M., & Günay, M. (2024). Investigation of the relationship between leadership orientations, emotional ıntelligence levels and decision making styles of manager candidates. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(2). Erişim Adresi: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1268974

Dursun, M., & Tozoğlu, E. (2024). Öğretmen adaylarının mental iyi oluş ve kariyer adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, *6*(3), 254-261. https://doi.org/10.56639/jsar.1527399

Ertekin, A. B. (2021). Kariyer adanmışlığı ile yaşam doyumu arasındaki ilişki: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *23*(3), 128-141. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1436511

Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, *12*(1), 1-19. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2702537

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, *43*(4), 510. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510

George, D., & Mallery, P. (2003). SP*SS for Windows step by step: A simple guide and reference.* 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. Erişim Adresi: https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/557542

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational behavior*, *70*(2), 223-241. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. *Career choice and development/Jossey-Bass*. Erişim Adresi: https://l24.im/Jcbjh

Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Güvendi, B., Can, H. C., & Işım, A. T. (2020). Triatlon sporcularının zihinsel dayanıklılıklarının karar verme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 146-160. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1169431

Güvendi, B., Işım, A. T., & Güçlü, M. (2018). Korumalı futbol (Amerikan futbol) sporcularının kişilik özellikleri ve psikolojik performans stratejileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 159-175. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/566661

Hansson, P.H., & Andersen, J.A. (2007). The Swedish principal: Leadership style, decision-making style, and motivation profile. *International Electronic Journal Leadership in Learning*, Vol:11, Article 8. Erişim Adresi: https://l24.im/MV8U4fv

Henry, G. T. (1990). *Practical sampling* (Vol. 21). Sage.

Hulderman, A. M. (2003). D*ecision-making styles and learning strategies of police officers: ımplications for community policing*. Oklahoma State University, Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Doctorate Thesis, Oklahoma Erişim Adresi: https://l24.im/lRKvw

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel yayın dağıtım.

Kayış, A. (2010). *Güvenirlik analizi.* Ş. Kalaycı (Yay. haz). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 403-419). Ankara: Asil Yayıncılık. Erişim Adresi: https://l24.im/aiwG

Kelecek, S., Altıntaş, A., & Aşçı, F. H. (2013). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 21-27. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/cbubesbd/issue/32236/357818

Kırgil, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenlikler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Korkmaz, O., Kırdök, O., Alkal, A., & Akça, M. Ş., (2020). Kariyer Adanmışlık ölçeği: Proaktif kariyer davranışlarının ölçümünün geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, *6(*72), 4668-4677. Erişim Adresi: https://l24.im/zipXr1T

Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of vocational behavior*, *75*(3), 275-290. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.006

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, *47*(1), 36. https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36

Mutlu, Ş., Kaya, Z., & Altınışık, K. (2023). Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (60), 56-70. https://doi.org/10.53568/yyusbed.1231332

Nacar, E. (2019). Investigation of prospective kickboxing coaches' self-esteem in decision making and decision making styles. *Journal of Education and Training Studies*. 7(5), 32-38. Erişim Adresi: https://l24.im/etUH

Özman, C., Özsoy, D., Güneş, Ş., & Özer, İ. (2022). Spor gönüllülerinde kariyer adanmışlığı ve girişimci davranış ilişkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi*, 1(1), 39-52. Erişim Adresi: https://bessedjournal.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=62349

Raab, M. (2012). Simple heuristics in sports. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *5*(2), 104-120. https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.654810

Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of vocational behavior*, *56*(2), 288-298. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1715

Savickas, M. L. (2002). Career construction. *Career choice and development*, *149*(205), 14-38. Erişim Adresi: https://l24.im/FsB9QKE

Schuller, I. (2010). Decision-making under time pressure regard to preffered cognitive style (Analytical-Intutıve) and study orientation. *Studia Psychologia*, 52 (4), 285-290. Erişim Adresi: https://l24.im/qHoWFlb

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831. https://doi.org/10.1177/0013164495055005017

Siyahtaş, A., Çavuşoğlu, S. B., & Kantar, A. N. (2023). Spor gönüllülerinin motivasyonları ile kariyer gelecekleri ve adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 49-63. https://doi.org/10.55929/besad.1243177

Söner, O., Akpolat, G., Akpolat, E. K., Bezgin, E., Sertkaya, E., & Koşar, M. (2024). Kariyer adanmışlıklarının anahtarı: öğretmenlerin kariyer uyumları ve demografi denklemindeki yeri. *The Journal of Social Sciences*, *68*(68), 69-82. DOI: 10.29228/SOBIDER.74739

Stambulova, N., & Wylleman, P. (2019). Psychology of career transitions in sport. International *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-5. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.013

Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının farklı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü D.E.U.B.E.F. İzmir.

Tatlılıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tatlılıoğlu, K. (2024). Üniversite Öğrencilerinin karar vermede öz-saygi düzeyleri ile karar verme stilleri arasindaki ilişkinin bazi değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, *2*(2), 150-170. Erişim Adresi: https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870784.pdf

Tekin, M., Özmutlu, İ., & Erhan, S. E. (2009). Özel yetenek sınavlarına katılan öğrencilerin karar verme ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 11(3), 42-56. Erişim Adresi: https://l24.im/HJVG

Temel, V. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri, karar verme stilleri ve öfke tarzları*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Temel, V., & Nas, K. (2021). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 90-98. Erişim Adresi: https://besyodergi.bozok.edu.tr/upload/pdf/tam-metin-iai9.pdf

Tozoğlu, E., & Dursun, M. (2020). *Spor bilimlerinde bilimsel araştırma süreci*, Editör; Gökmen, Ö. Spor & Bilim, İstanbul: Efe Akademi Yayınevi. S.7-23.

Tuinstra, J., Van Sonderan F.L.P., Groothoff J.W., Van Den Heuvel W.J.A. & Post D. (2000). Reliability, validity and structure of the Adolescent Decision Making Questionnaire among adolescents in The Netherlands. *Pesonality and Individual Differences*, 28, 273-285. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00096-3

Tunç, E., & Tunç, M. F. (2022). Rehber öğretmenler ile psikolojik danışman adaylarının kariyer adanmışlıkları ve kariyer kararı pişmanlıkları. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 34-50. https://doi.org/10.58501/kpdd.1108991

Tükel, Y. (2021). Antrenörlerin karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri. *Sportive*, *4*(1), 43-56. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1568255

Ulun, C. (2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kariyer kararlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Çalışmaları*, *5*(2), 106-115. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3590293

Uysal, H., & Özsarı, A. (2024). Karar verme stilleri ve kariyer adanmışlığı: spor yöneticisi adayları araştırması. *Journal of Management Archive*, *1*(1), 1-14. https://doi.org/10.70877/joma.3

Uzunoğlu, Ö., Şahin, M., & Fişekçioğlu, İ. (2009). Türk futbol hakemlerinin karar verme stillerinin klasmanlarına ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 2009, 11 (1), 32–36 Erişim Adresi: https://l24.im/27vMd6

Vural, M. (2013). *Spor genel müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatında görev yapan spor yöneticilerinin düşünme ve karar verme stillerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Wang, X., Liu, Q., & Xiao, B. (2025). The impact of adult attachment on career decision-making in Chinese college students: the chain mediating role of self-differentiation and social support. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1531292. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1531292

Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, 507-527. Erişim Adresi: https://l24.im/78tZgQ

Zhou, Y., & Zhang, Z. (2024). From athletic excellence to academic influence: a study of retired Chinese athletes transitioning into the higher education sector. *Frontiers in Psychology*, 15, 1401575. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401575

Research Article

Examining The Relationship Between Career Commitment Levels and Decision Making Styles of College Athletes

Üniversiteli Sporcuların Kariyer Adanmışlık Düzeyleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Emirhan KAN, Mücahit DURSUN, Talha HAN & Erdoğan TOZOĞLU

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Athlete career development is a multifaceted research area at the intersection of sports psychology, career counseling, and educational sciences. The processes of managing both academic and athletic careers of university-age athletes are closely related to their individual awareness, motivation, and decision-making skills. While career commitment is defined as the individual's level of commitment to their career and the efforts they make in this direction (Albion & Fogarty, 2005; Ertekin, 2021; Uysal & Özsarı, 2024), decision-making styles refer to the mental strategies an individual uses in the process of choosing the most appropriate option among alternative options (Mutlu et al., 2023; Scott & Bruce, 1995; Kelecek et al., 2013). Examining the relationship between athletes' career commitment and decision-making styles constitutes an important area of research in order to better understand their future professional orientations and career management skills.

Participation in sports activities during university education plays an important role in individuals' academic and personal development processes. Athletes' dedication to their careers is considered a critical factor that directly affects not only their professional success but also their career satisfaction and life satisfaction (Lent et al., 2000). In the sports psychology literature, it is stated that there are many psychosocial factors that determine athletes' commitment to their career goals (Stambulova & Wylleman, 2019). Among these factors, motivation, self-efficacy perception, psychological resilience and decision-making skills stand out (Deci & Ryan, 2000). In particular, the decision-making process is one of the basic elements that shape an individual's career development. During the decision-making process, individuals determine their future career orientations by going through different cognitive and emotional processes (Germeijs & Verschueren, 2006).

It has been shown in the literature that the rational decision-making style has a positive effect on individuals' career dedication (Uysal & Özsarı, 2024). The rational decision-making style includes elements such as systematically gathering information, logically evaluating options, and analyzing probabilities (Scott & Bruce, 1995). This process allows the individual to make conscious and controlled decisions, while also contributing to the development of a more stable commitment to career goals (Gati et al., 2010). In contrast, avoidant or dependent decision-making styles can have negative consequences for the individual's career development. Individuals with an avoidant decision-making style generally tend to avoid uncertainty and may experience uncertainty in their career orientations by postponing critical decisions (Saunders et al., 2000). When evaluated in terms of athletes, this situation can lead to negative consequences such as not being able to cope with uncertainty and having difficulties in long-term career planning (Siyahtaş et al., 2023).

Methodology

This study examines the accessibility of career locations and decision-making areas by analyzing various variables from the perspective of career locations and decision-making distribution at popular universities. Quantitative research methods were employed, with data analyzed through digital values (Garip, 2023). The relational screening model, which identifies the relationships, effects, and degrees of variables influencing a situation, was used (Kaya, Balay, & Göçen, 2012). Data were gathered via a three-part questionnaire administered face-to-face in a classroom: the "Demographic Information Form," the "Career Commitment Scale" (Hirschi, Freund, & Herrmann, 2014; adapted to Turkish by Korkmaz et al., 2020), and the "Melbourne Decision-Making Scale II" (Melbourne, 1997; Turkish validity by Deniz, 2004). Prior to data analysis, assumptions such as homogeneity, normality, linearity, and stationarity were tested. According to the values presented in Table 3, the skewness and kurtosis of the Career Commitment and Decision-Making Scale sub-dimensions fell within the acceptable range (-1 to +1; -1.5 to +1.5; -2.0 to +2.0) as specified by George and Mallery (2003), confirming the normality of the data distribution.

Conclusion and Discussion

This study examined the relationship between career commitment levels and decision-making styles among university athletes, with 387 participants. The findings revealed no significant difference in career commitment levels based on gender, suggesting that evolving societal roles and similar educational backgrounds may reduce gender differences in career commitment. However, women displayed more avoidance in decision-making than men, which aligns with societal expectations and emotional tendencies. No significant differences were found between sport type and either career commitment or decision-making styles, indicating that the impact of sports on individuals may be generalized across different sports. A significant positive relationship was found between the duration of sports participation and career commitment, suggesting that longer involvement in sports enhances career commitment. However, no significant relationship was found between sports duration and decision-making styles. Age had no significant impact on either career commitment or decision-making styles, likely due to the similar age and focus on education among participants. Finally, a significant negative relationship was found between career commitment and avoidance, procrastination, and panic decision-making styles, indicating that individuals with higher career commitment are less likely to exhibit these styles. Overall, these findings underscore the complex interplay between gender, sport participation, and career commitment in shaping decision-making behaviors.

Recommendations

Based on the research findings and literature, the following recommendations can be made:

• Encouraging students to engage in sports, given the positive impact of sports duration on career commitment, could be beneficial.

• Policies can be developed to enhance career planning and counseling services, thereby increasing the positive effect of career commitment on decision-making styles.

• Training programs aimed at improving university students' decision-making skills could be organized. • Since this study is limited to a single university, future research could include different universities from various regions.

• Finally, to explore the topic more comprehensively, it is recommended that future studies incorporate mixed-methods and longitudinal research, adding additional variables that may influence career commitment and decision-making styles.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

The Effect of Artificial Intelligence-Supported Activities on Academic Achievement, Critical Thinking and Innovation Skills in Social Studies Classes

Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme ve İnovasyon Becerilerine Etkisi

Alaattin ARIKAN[1]

Geliş/Received: 25/03/2025	Kabul/Accepted: 28/08/2025

Abstract

This research investigated the effect of artificial intelligence-supported activities on academic achievement, critical thinking, and innovation skills. To this end, an explanatory sequential mixed-methods design was used. The quantitative phase utilised a quasi-experimental pretest-posttest control group design, while the qualitative phase adopted a case study approach. A total of 49 seventh-grade students from a public school were selected through simple random sampling, with 25 students in the experimental group and 24 in the control group. The experimental intervention lasted six weeks. The quantitative data were collected using the Academic Achievement Test, the Critical Thinking Disposition Scale, and the Innovation Skills Scale, while the qualitative data were collected through semi-structured interviews. The analysis showed that AI-supported activities significantly enhanced academic achievement and innovation skills but did not improve critical thinking compared to traditional textbook-based instruction. The analysis of interview responses revealed that students perceived the advantages of AI for learning and its disadvantages for critical thinking and misdirection. Based on these findings, it is recommended that classrooms be equipped with the essential technological infrastructure to help students benefit from AI, that large language models designed for educational use be fine-tuned with scientific and reliable sources, and that further research explore and exemplify the potential roles of AI tools in educational contexts.

Keywords: *Artificial intelligence, large language models, academic achievement, innovation, critical thinking*

Öz

Bu çalışmada yapay zekâ etkinliklerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve inovasyon becerisine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmaya basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenen bir devlet okulunda 7. sınıfa devam eden 49 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın deney grubunda 25, kontrol grubunda 24 öğrenci yer almıştır. Deneysel müdahale 6 hafta sürmüştür. Nicel veriler, akademik başarı testi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve İnovasyon Becerileri Ölçeği ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yapay zekâ etkinliklerinin akademik başarıyı ve inovasyon becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini, ancak eleştirel düşünmeyi ders kitabı etkinliklerine kıyasla geliştiremediğini göstermiştir. Görüşmelerde öğrencilerin yapay zekânın öğrenme için algılanan avantajlarını, eleştirel düşünme ve yanlış yönlendirmelere dönük dezavantajlarını vurguladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrenme ortamlarında yapay zekâdan öğrencilerin faydalanabilmesi için sınıflarının gerekli teknolojik cihazlarla donatılması, eğitim için kullanılacak yapay zekâ büyük dil modellerinin daha bilimsel ve güvenilir kaynaklar kullanılarak eğitilmesi için ince ayarlamaların yapılması ve yapay zekâ araçlarının öğrenme ortamında ne tür farklı eğitimsel rolleri üstlenebileceğine ilişkin çalışmaların yapılması ve örneklerin sunulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yapay zekâ, büyük dil modeli, akademik başarı, inovasyon, eleştirel düşünme*

[1] Corresponding author: Res. Assist. Dr., Department of Social Studies Education, Faculty of Education, Aydın Adnan Menderes University, Aydın, Turkey, E-mail: alaattin.arikan@adu.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Arıkan, A. (2025). The Effect of Artificial Intelligence-Supported Activities on Academic Achievement, Critical Thinking and Innovation Skills in Social Studies Classes. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 917-950.

INTRODUCTION

The 21st century is an age in which the impact of innovative information technologies (IT) and tools is most strongly felt. Undoubtedly, present technological changes and transformations are reflected in educational environments. Striking developments in the software world have increased the diversity of technologies that can be used in education. Such technologies have become tools that complement or transform classical teaching methods. Recent years have witnessed remarkable developments in AI technology. The integration of IT and AI tools into educational environments plays a critical role in supporting teaching methods and achieving targeted learning outcomes.

In educational settings, students are expected to achieve a number of goals. One of the most important goals is to ensure cognitive development. The concept of academic achievement comes to the fore at this point. Academic achievement also indicates the performance measures for the target behaviour throughout the learning process. Many factors, such as physical, mental, and socioeconomic levels, influence academic achievement, and technological developments are among these factors (Byrnes, 2011). Thus, academic achievement develops under the influence of various variables and is an important outcome in terms of the use of technology in education.

In addition to academic achievement, thinking skills are vital in educational practice. In modern education systems, curricula are focused on cultivating students who are capable of both critical thought and productive output (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). The four fundamental essential 21st-century skills, i.e., critical thinking, creativity, communication, and collaboration, are central to this goal (Spector & Ma, 2019). The term 'critical' in critical thinking originates from the Latin 'criticus' derived from the Greek word 'kriticos' (Alkın-Şahin & Tunca, 2015; Şenşekerci & Bilgin, 2008). Critical thinking requires multi-dimensional thinking in the process of acquiring information and the ability to think mentally and emotionally effectively (Akınoğlu, 2001, p. 20). Ennis (1991) defines critical thinking as analysing arguments through basic thinking processes and logical reasoning by taking into account assumptions and prejudices. Similarly, Elçi et al. (2020) define critical thinking as the logical interpretation of complex events and situations based on evidence and accurate grounds, while recognising prejudices and stereotypes (p. 3318). Critical thinking is one of the *sine qua non* of scientific development, and by extension, education. However, traditional schooling often fails to foster the development of critical thinking (Spector & Ma, 2019). Thus, most researchers and educators advocate for the integration of critical thinking into educational curricula (Hatcher, 2013). Critical thinking skills also play a pivotal role in the adoption and dissemination of technological tools in educational settings. They have significantly contributed to the expansion of technology use in education (Evcim & Topsakal, 2019; Schooner et al., 2017). Nevertheless, the potential of technological innovations to enhance critical thinking in education has largely been overlooked. Rusandi et al. (2023) pointed out that today, one of the main focuses is on how AI can improve critical thinking skills while improving learning and research. Therefore, it is reasonable to assert that critical thinking is intricately linked to AI-supported educational activities, and this connection warrants further investigation.

Considering the use of AI technologies in education, the concept of innovation is also of great importance. Innovation is often associated with novelty and can be defined as a new idea, product, or service that provides societal benefits (Nakano & Wechsler, 2018). The term originates from the Latin 'innovatus', which means to renew (Kocabaşoğlu, 2023, p. 11). Innovation skills involve thinking outside the box, heightened awareness, authenticity, sociability, and openness to productivity (Aras, 2020, p. 9; Koyuncuoglu, 2021, pp. 105-106; Özmusul, 2012, p. 732). It can be argued that the concepts of education and innovation are inherently connected, as innovation plays a critical role in transforming educational

environments in terms of processes, opportunities, and curriculum (Keleşoğlu & Kalaycı, 2017). Contemporary frameworks such as Industry 4.0 and Education 4.0 are indicative of the effectiveness of innovation skills (Gonzalez-Perez & Ramirez-Montoya, 2022). The Ministry of National Education Social Studies Curriculum also emphasises innovative thinking skills (MEB, 2018a). In particular, the learning outcomes in the 'Global Connections' and 'Science, Technology and Society' units focus on fostering innovative thinking. Similarly, creative thinking is also featured in the Science Curriculum, and from an interdisciplinary perspective, promoting innovation skills in educational settings is essential (MEB, 2018b).

1.1. Historical Development of Artificial Intelligence

AI has undergone various transformations throughout history. According to some sources, an automaton chess player named 'The Turk' invented by Wolfgang von Kempelen in the 18th century is considered one of the first inventions using machine intelligence, although there is no conclusive evidence of whether it is an example of AI (Artut, 2019). During the Second World War, the British mathematician Alan Turing used the intelligence of machines to break the 'Enigma' code, an effective weapon of the German army. With his invention, Turing launched the first modern attempt to develop AI (Haenlein & Kaplan, 2019).

The term AI was first coined in 1956 by scientist John McCarthy, who was part of a research team funded by the Rockefeller Foundation (Andresen, 2002). McCarthy defined AI as the ability of computers to perform metacognitive skills such as reasoning, generalisation, problem-solving, and inference-making. In the 1960s, the natural language processing program 'ELIZA' that increased the functionality of computers was developed by Joseph Weizenbaum in the AI laboratories at the Massachusetts Institute of Technology (MIT) (Arslan, 2020). The "physical symbol system hypothesis (PSSH)" was introduced by Allen Newell and Herbert A. Simon in the 1970s constituted a philosophical milestone in the conceptualisation of AI (Yeşilkaya, 2022).

To date, ELIZA created by Joseph Weizenbaum at MIT in 1966, PARRY implemented by Kenneth Colby in 1972, ALICE developed by Richard Wallace, SmarterChild, developed by ActiveBuddy in 2001, IBM's Watson in 2011, and Google Duplex introduced in 2018, have marked key moments in the evolution of natural language processing and machine learning algorithms, which are the first examples of chatbots that provide human-like responses (Labadze et al., 2023). Large language models (LLM) such as Microsoft Copilot, ChatGPT, Claude, DeepSeek, Gemini, Grok, Llama, and Mistral have led a quiet revolution in AI. For example, ChatGPT reached more than 100 million users within two months of its release (Guo & Wang, 2023). AI technology has developed in many different areas. Today, traces of AI are visible in many social and digital fields, including medicine, industry, engineering, psychology, architecture, art, and education. Autonomous devices, smart software, and technologies that make human life easier in every sense are the reflections of AI.

It is possible to say that artificial intelligence technologies have an important place in today's educational environments. It is inevitable that the innovations brought about by this constantly evolving technology will permeate education. Roll and Wylie (2016, p. 583) draw attention to this situation and state that educational environments and applications must work together to keep pace with this transformation. However, artificial intelligence applications are changing and innovating every day. For educational integration, it is important for education stakeholders to learn about these changes and the basic use of artificial intelligence.

Artificial intelligence technologies, therefore, have significant potential for learning and teaching activities (Huang et al., 2021; Söllner et al., 2025). This situation has made it inevitable that AI will be used more frequently in educational environments to observe its effects (Qian et al., 2025). When considering artificial intelligence technologies in educational environments in

the literature, they are generally grouped under three headings: Intelligent tutoring systems (İncemen & Öztürk, 2024), expert systems (Arslan, 2020), and chatbots, i.e., dialogue-based systems (Barış, 2020). The generative artificial intelligence (LLM) tools we focus on in this study are also included in dialogue-based systems. LLM tools incorporate individual and group contributions from the perspective of educators and learners in the learning process (Chu et al., 2025). Additionally, it can be said that LLM tools have made educators' roles easier and positively influenced design-oriented active learning processes (Bozkurt, 2023). LLMs have had a significant impact in the field of education. LLMs can recognise, classify, and summarise texts, make inferences, generate creative content, translate, write code, and provide informative answers to questions based on information from large data sets. LLMs use the dataset they were trained on to predict the most likely sequence of words that could resemble a human response, thereby answering questions (Crawford et al., 2023).

LLMs are a subset of generative AI technologies. Generative AI is not limited to text production; it can also generate new information from different modalities, such as visuals and sounds. Farrokhnia et al. (2024) conducted a SWOT analysis to explore the effects of such software in educational environments and highlighted that, despite its possible threats and weaknesses, the successful integration of AI in education is essential due to its many learning-enhancing features and the fact that today's students are digital natives. Similarly, Baidoo-Anu and Owusu-Ansah (2023) emphasised the necessity of AI integration into education, given the growing importance of internet-based remote access opportunities in education, especially since the COVID-19 pandemic. Thus, it is evident that LLMs occupy a key place in educational environments.

One of the most well-known LLM-based applications is ChatGPT. Developed by OpenAI, this software was released in 2020 under the name GPT-3, and a paid version called GPT-4 was launched in 2023. ChatGPT offers innovative opportunities in learning and teaching processes, providing students and teachers with an application environment that reduces potential risks through fast, effective, and activity-based learning (Rudolph et al., 2023).

The AI-powered chatbot within Microsoft's Bing search engine is based on large language models (LLMs) and includes several advanced features. Initially introduced as "Bing Chat," the tool was later rebranded as "Microsoft Copilot" as part of Microsoft's broader strategy to integrate AI across its platforms. Copilot became one of the most up-to-date implementations by incorporating additional layers on top of OpenAI's foundational GPT-4 model through its "Prometheus Model". This Prometheus system utilises a component called the "Orchestrator" to combine the Bing search index and results with the capabilities of GPT-4. Copilot distinguishes itself with key capabilities such as maintaining context in multi-turn conversations, the ability to analyse external content (e.g., an article), and providing responses with up-to-date information through real-time web access.

Considering that AI technologies have gained ground in many fields today, their use in educational environments has been studied from a diversity of perspectives. The volume of studies focusing on AI has significantly increased,with bibliometric analyses revealing a particularly sharp surge in publications since 2018 (Karaca & Kılcan, 2023). Tapan-Broutin (2023) conducted a qualitative study to explore the LLM user experiences of pre-service mathematics teachers. Celik (2023) developed a scale to measure teachers' knowledge of AI-based instruction in terms of technological, pedagogical, and content knowledge. In their quantitative study with 215 teachers, Choi et al. (2023) examined the pedagogical acceptance of educational AI tools using structural equation modelling. In their thematic qualitative study, Chiu and Chai (2020) explored teachers' opinions about the suitability of AI tools for the school curriculum. Perkins (2023) addressed the issue of generative AI software within the context of academic integrity. Apart from those stated above, the literature also includes empirical

research (Chocarro et al., 2023; Dogan et al., 2021) and theoretical discussions (Akgun & Greenhow, 2022; Alharbi, 2023; Cooper, 2023; Crompton & Burke, 2023; Fraiwan & Khasawneh, 2023; Lim et al., 2023; Lo, 2023; Siegle, 2023; Yang, 2022). However, no mixed-methods research has been found that experimentally examines the effects of LLMs on academic achievement, innovation, and critical thinking in the educational environment.

Some scholars have pointed out that some teachers may become overdependent on LLMs, which could adversely impact students' creativity, critical thinking, and problem-solving skills (Kasneci et al., 2023). Apart from such assumptions, the questions of how teachers can use AI and how LLMs impact education have not been adequately investigated. Thus, there is a certain need for empirical research on this topic (Aşkun, 2023; Guo & Wang, 2023; İşler & Kılıç, 2021; Jeon & Lee, 2023; Labadze et al., 2023; Oksanen et al., 2020; Rahman & Watanobe, 2023; Williamson, 2020). In a report on AI and mobile learning, UNESCO (2019) also underlined the encouragement of experimental research on how to integrate educational technologies in school education within the framework of the 2030 goals in education.

1.2. Current Study

Fostering innovation skills in educational environments is of key importance to adapt to and manage the rapid advancements in technology. This is because different problems are likely to arise in this process. Wrahatnolo and Munoto (2018) pointed out the need to investigate the use and impact of innovation skills and other 21st-century skills in educational settings, together with educational strategies and technologies, and they emphasised that this is important for the proper management of the process. A recent study by IBM emphasised that many people need new skills, especially on a sectoral basis, and innovation skills soon come to the fore as a result of the effectiveness of AI (Solimano, 2023). Thus, it is of utmost importance to evaluate innovation in education and the requirements and outcomes of innovation skills. There is a need to explore how to use and improve innovative thinking in educational environments, which has evolved with the introduction of AI.

Several factors influence students' academic achievement. Özer and Sarı (2009) noted that academic achievement is affected by the quality of education, which is shaped by many variables such as environmental, cultural, socioeconomic, familial, and health factors, as well as by the increasing use of technological innovations. Digital and technological competences have a boosting effect on academic achievement. IT, especially AI technologies, contribute to academic achievement (İşler & Kılıç, 2021; Jiao et al., 2022; Ulum, 2022). Thus, the widespread, effective, and proper use of AI tools in educational environments can reduce shortcomings and deficiencies that hamper academic achievement.

Unlike the case with academic achievement, it is hard to ascertain that IT and AI tools positively affect critical thinking processes. Despite the ongoing controversy in the literature, the general belief is that the frequent use of AI tools in educational environments negatively affects students' critical thinking skills (Bozkurt, 2023; Sağın et al., 2023; Spector & Ma, 2019). Thus, it is important to carry out new research, especially in educational environments and integrate AI tools into the learning process. Zhai (2022) argued that AI software such as ChatGPT has positive effects in many ways; however, the integration of such tools should be well managed, especially in terms of critical and creative thinking skills. Although AI-supported tools make student-oriented teaching and assessment processes more systematic and efficient (Chassignol et al., 2018), they may create some disadvantages for creative, reflective, and critical thinking, which are the intellectual processes of the human mind (Coşkun & Gülleroğlu, 2021; Karakoç-Keskin, 2023). Therefore, the proper and effective use of AI is critical. Considering that traditional teaching methods have come to be inadequate in many aspects, developments in IT prove the necessity of using AI tools in education (Chen et al., 2020; Kouzov, 2019). Thus, it

seems that AI technologies and AI-supported teaching activities will soon have an important position in education; thus, new research on these issues is of key importance.

This research aimed to explore the effects of AI-supported activities on middle school students' academic achievement, critical thinking, and innovation skills in social studies classes. As a mixed-methods study, it holds the potential to make a significant contribution to the literature by examining the impact of LLMs on the learning environment. In line with this aim, the following research sub-questions were formulated:

1. Is there a significant difference between the experimental group's pretest and posttest mean scores on the Academic Achievement Test (AAT)?

2. Is there a significant difference between the control group's pretest and posttest mean scores on the AAT?

3. Is there a significant difference between the experimental and control groups in their adjusted posttest means on the AAT?

4. Is there a significant difference between the experimental group's pretest and posttest mean scores on the Critical Thinking Disposition Scale (CTDS)?

5. Is there a significant difference between the control group students' pretest and posttest mean scores on the CTDS?

6. Is there a significant difference between the experimental and control groups in their posttest mean scores on the CTDS?

7. Is there a significant difference between the experimental group's pretest and posttest mean scores on the Innovation Skills Scale (ISS)?

8. Is there a significant difference between the control group's pretest and posttest mean scores on the ISS?

9. Is there a significant difference between the experimental and control groups in their posttest mean scores on the ISS?

10. How do the qualitative data help explain the quantitative findings regarding the effects of AI-supported activities on academic achievement, critical thinking, and innovation skills?

2. METHODS

2.1. Research Design

This research collected quantitative and qualitative data to examine the effects of AI-supported activities on academic achievement, critical thinking, and innovation skills. For this purpose, an explanatory sequential mixed-methods design was used. The quantitative phase utilised a quasi-experimental pretest-posttest control group design, while the qualitative phase followed a case study approach. The independent variable in the study was the use of AI-supported activities, whereas the dependent variables were academic achievement, innovation skills, and critical thinking disposition.

2.2. Sample

The sample was selected using simple random sampling and consisted of 7th-grade students enrolled in two different sections of a public school. Table 1 shows the demographics of the sample group.

Table 1. Demographics of the sample

Gender	Age	Experimental	Control	Total
Girls	12	4	4	8
	13	5	8	13
	14	-	-	-
Boys	12	2	2	4
	13	13	10	23
	14	1	-	1
Total		25	24	49

Table 1 presents the demographic information of 25 students in the experimental group and 24 students in the control group. The participants were aged between 12 and 14 years. The qualitative data were collected through semi-structured interviews with eight students (four girls and four boys) from the experimental group.

2.3. Data Collection Tools

The data were collected using four instruments: the Academic Achievement Test (AAT) developed by Toy and Akpınar (2020), the Critical Thinking Disposition Scale (CTDS) developed by Yıldırım-Döner and Demir (2022), the Innovation Skills Scale (ISS) originally developed by Chell and Athayde (2009) and adapted into Turkish by Akkaya (2016), and a set of semi-structured interview questions developed by the researcher.

The AAT developed by Toy and Akpınar (2020) is designed to measure students' attainment of the learning outcomes in the "Global Connections" unit, which is also the focus of the present research. The test involves 25 multiple-choice questions. The KR-20 reliability coefficient of the test was reported as .850, indicating high internal consistency.

The CTDS, developed by Yıldırım-Döner and Demir (2022), measures middle school students' tendencies toward critical thinking. The scale consists of 21 items, each rated on a 5-point Likert scale ranging from always to never. The minimum and maximum scores are 21 and 105, respectively. The scale's overall Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated as .87. It consists of three factors: dialectical thinking (e.g., "My main goal in the thinking process is to reach the truth"), tendency (e.g., "I use critical thinking in my daily life"), and analysis (e.g., "I can sense bias in a sentence"). Since the scale was subjected to second-order confirmatory factor analysis, the total score is available for statistical analysis. Researchers conducted second-order confirmatory factor analysis on a different sample to test model fit. The analysis revealed that the model fit was within an acceptable range and the scale structure was validated (Yıldırım-Döner & Demir, 2022).

The ISS developed by Chell and Athayde (2009) was adapted into Turkish by Akkaya (2016). The scale was developed to measure innovation skills. The adaptation study was conducted with 7th-grade students. Items are scored using a 5-point Likert scale (strongly agree to strongly disagree), and the total score ranges from 31 to 155. The scale consists of five factors: creativity composed of six items (e.g., I want my classes to include many different creative activities), leadership composed of six items (e.g., I like to be the leader of a group), energy composed of seven items (e.g., I really push myself to get good grades), self-efficacy composed of eight items (e.g., I was raised to be able to make my own decisions), and risk-taking tendency composed of four items (e.g., I would not take a risk for an activity that might prevent me from getting good grades at school) (Akkaya, 2016).

The researcher formulated semi-structured interview questions to analyse the experimental intervention process in greater depth. The interview form consisted of eight open-ended questions. Expert feedback was obtained from two experts in social studies education, two in measurement and evaluation, and two in Turkish language teaching. The questions were then revised based on expert suggestions to ensure clarity and content validity.

2.4. Experimental Procedure

While artificial intelligence-supported activities were implemented in the experimental group, the control group followed the activities in the standard social studies textbook. The experimental procedure lasted six weeks and focused on the "Global Connections" unit of the 7th-grade social studies curriculum. The global connections learning area focuses on solving global issues at the 7th-grade level of social studies and is based on the concept of global citizenship, which emerges from the scientific processes involved (Dere &Uçar, 2020). In the literature, various studies have shown that artificial intelligence tools have a significant impact on students' global citizenship connections (Cathrin et al., 2024; Swarts, 2020). For this reason, students' academic achievements, critical thinking, and innovation skills, which have been transformed by the influence of artificial intelligence, have been examined based on the topics of the global connections unit, and the aim has been to observe the research results in terms of their becoming effective citizens.

The AI-based activities implemented in the experimental group were designed with the support of Microsoft Copilot, an LLM-powered tool. Rahman and Watanobe (2023) highlighted that educators can utilise large language models (LLMs) to prepare outlines for specific courses or subject content. LLMs offer various capabilities, including generating instructional content that benefits both teachers and students (Agarwal et al., 2023; Naidu & Sevnarayan, 2023). In this context, Microsoft Copilot was used to assist in lesson planning. First, relevant sections of the textbook and information about the curriculum's learning outcomes were provided to the system. Then, it was prompted to design weekly lesson plans and corresponding activities based on an appropriate learning approach. Microsoft Copilot recommended project-based learning for teaching the unit. Based on the feedback and suggestions generated by Microsoft Copilot, a six-week instructional plan was developed and implemented in the experimental group.

After obtaining the necessary ethical approval and research implementation permissions, the study was conducted in a public middle school selected using simple random sampling. Subsequently, school administrators and teachers teaching 7th-grade social studies and technology design classes were given detailed information and asked for their opinions. There were five separate 7th-grade sections in the school. After the administration of pretests, two sections with similar mean scores were randomly assigned as the experimental and control groups.

One week before the experimental procedure began, the researcher met with both groups in their classrooms to provide information about the study and obtain their informed consent. The researcher attended all sessions in both groups. Classes for the experimental group were conducted in the information and technology classroom of the school. The experimental group used Microsoft Copilot for the defined activities. In this context, the students had the opportunity to use the AI software during lessons whenever they wanted. In contrast, the control group followed the regular textbook-based instruction in their standard classroom.

The "Global Connections" unit was selected for this study due to its rich content and potential to enhance students' academic achievement, critical thinking, and innovation skills. Table 2 provides detailed information about the unit.

Table 2. Information about the unit

Subject Title	Content	Possible achievements and skills	Explanation
Turkey and the World	Turkey's foreign policy and role in international organizations	Academic achievement, critical thinking, innovation	It helps students learn about Turkey's foreign policy and international relations. Relations between countries can help foster critical and creative thinking and problem-solving skills.
Thriving Turkey	Turkey's relations with economic zones and organizations	Academic achievement, critical thinking	Academic achievement in economic knowledge and economic development enables the development of critical thinking skills through the organizations in which countries participate in line with their economic interests.
False Facts We Think Are True	Cultures of different countries and stereotypes	Academic achievement, critical thinking	Getting to know diverse cultures, respecting differences, questioning stereotypes, and proposing solutions to problems are important for critical thinking.
Solutions to Today's World Problems	Global problems such as natural disasters, climate change, hunger, terrorism, and migration	Academic achievement, critical thinking, innovation	This section encourages students to think about these problems and undertake projects and activities to bring effective solutions to the problems. This allows them to use their critical thinking and innovation skills.

2.5. Data Collection and Analysis

Within the scope of the research, the experimental implementation, data collection, and interviews were carried out by the researchers. The interviews were conducted by the researcher in a quiet and distraction-free classroom at the school. Prior to the interviews, each student was informed in detail about the purpose of the interview, and their voluntary consent was obtained for audio recording. The interviews lasted approximately 62 minutes in total. Following the interviews, the recordings were played back for the students, who were then asked whether they had anything to add; final approval was obtained for the use of their responses. For the citation of interview findings, male students were coded as B (Boy) and female students as G (Girl), and they were numbered according to the interview sequence (e.g., B1, G1).

The interview data were transcribed using Microsoft 365 Word software and subsequently subjected to content analysis using the MAXQDA 2020. During the content analysis, codes, categories, and themes were generated. For the analysis of quantitative data, SPSS 23.0 and Microsoft 365 Excel were utilised. All data were analysed independently by the researcher and a doctoral student.

To determine the appropriate statistical tests for the quantitative data, normality tests were conducted. The normality of the data was assessed by examining whether the skewness and kurtosis values fell within the acceptable range of ±1.96 or not (Can, 2020).

2.6. Ethical Approval

This study has been conducted in full compliance with ethical principles throughout all stages, including the development of the conceptual framework, data collection, data analysis, and interpretation. The Editorial Board of the JANCR Journal holds no responsibility for any ethical violations that may arise; all responsibility lies with the authors. I certify that this study has not been submitted for evaluation in any other academic publication outlet besides the JANCR Journal. All rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been strictly followed. None of the actions listed under the second section of the directive, titled "Violations of Scientific Research and Publication Ethics," has been committed. Ethical approval for this research was obtained from the Education Research Ethics Committee of Aydın Adnan Menderes University with the resolution numbered VII at the 2024/3 meeting held on 03.04.2024.

3. FINDINGS

3.1. Findings Related to the First Sub-Problem

To determine whether there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group on the AAT, a dependent samples t-test was conducted, as the data met the assumption of normality. The results of the analysis are presented in Table 3.

Table 3. Dependent samples t-test results for the experimental group's pretest and posttest mean scores on the AAT

Group	Test	N	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Experimental	Pretest	25	12.96	5.18	-7.90	24	.000*	.77
	Posttest	25	17.00	5.27				

*p<.05

experimental group on the AAT increased statistically significantly from 12.96 to 17.00. Additionally, the effect size of the difference was large [t(24) = -7.90; p < .05; Cohen's d = .77].

3.2. Findings Related to the Second Sub-Problem

To examine whether there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the control group on the AAT, a dependent samples t-test was conducted, as the data were normally distributed. The results are presented in Table 4.

Table 4. Dependent samples t-test results for the control group's pretest and posttest mean scores on the AAT

Group	Test	N	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Control	Pretest	24	12.88	3.72	-.97	23	.345	-
	Posttest	24	13.46	3.93				

*p<.05

As can be seen in Table 4, the mean scores of the control group on the AAT increased from 12.88 in the pretest to 13.46 in the posttest. However, this increase was not statistically significant, indicating that the textbook-based activities implemented in the control group did not result in a meaningful improvement in academic achievement [t(23) = -.97; p > .05].

3.3. Findings Related to the Third Sub-Problem

To examine whether there was a significant difference between the experimental and control groups in their adjusted posttest mean scores on the AAT, an analysis of covariance (ANCOVA) was conducted, as the data met the assumption of normality and other relevant statistical assumptions. The results are presented in Table 5.

Table 5. ANCOVA results for the adjusted posttest means of the experimental and control groups on the AAT

Dimension	Source of Variance	SS	df	MS	F	p	η2
Overall Test	Pretest	686.581	1	686.581	94.17	.000*	.305
	Group	147.419	1	147.419	20.22	.000*	
	Error	335.378	46	7.291			
	Sum	1.169,378	48				

*p<.05

The ANCOVA results showed that the adjusted posttest means of the experimental group ($\bar{X}$experimental = 16.97) were significantly higher than those of the control group ($\bar{X}$control = 13.50). This difference was statistically significant and represented a large effect size [$F(1, 46) = 20.22$; $p < .05$; $\eta 2 = .305$].

3.4. Findings Related to the Fourth Sub-Problem

To examine whether there was a significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group on the CTDS, the Wilcoxon signed-rank test was conducted because the posttest scores were not normally distributed. The results are presented in Table 6.

Table 6. Wilcoxon signed-rank test results for the experimental group's pretest and posttest scores on the CTDS

Test	Dimension	Groups	N	$\bar{X}$rank	∑rank	Z	p	r
Pretest-Posttest	Overall	Negative ranks	16	12.81	205.00	-1.14	.253	-
		Positive ranks	9	13.33	120.00			
		Ties	0					
		Total	25					

*p<.05

According to the results of the Wilcoxon signed-rank test, the AI-supported activities implemented in the experimental group did not result in a statistically significant difference between the pretest and posttest scores on the CTDS ($Z = -1.14$; $p > .05$).

3.5. Findings Related to the Fifth Sub-Problem

To examine whether there was a significant difference between the pretest and posttest scores of the control group on the CTDS, the Wilcoxon signed-rank test was conducted, as the posttest scores did not meet the assumption of normality. The results are presented in Table 7.

Table 7. Wilcoxon signed-rank test results for the control group's pretest and posttest scores on the CTDS

Test	Dimension	Groups	N	X̄rank	∑rank	Z	p	r
Pretest-Posttest	Overall	Negative ranks	2	4.00	8.00	-4.06	.000*	.83
		Positive ranks	22	13.27	292.00			
		Ties	0					
		Total	24					

*p<.05

According to the results of the Wilcoxon signed-rank test, the textbook-based activities implemented in the control group resulted in a statistically significant difference between the pretest and posttest scores on the CTDS. Additionally, the effect size of this difference was large (Z =- 4.06; p < .05, r = .83).

3.6. Findings Related to the Sixth Sub-Problem

To examine whether there was a significant difference between the experimental and control groups in their posttest scores on the CTDS, the Mann-Whitney U test was conducted, as the posttest scores were not normally distributed. The results are presented in Table 8.

Table 8. Mann-Whitney U test results for the posttest scores of the experimental and control groups on the CTDS

Test	Dimension	Groups	N	X̄rank	∑rank	U	Z	P	r
Posttest	Overall	Experimental	25	16.34	408.50	83.50	-4.33	.000*	.62
		Control	24	34.02	816.50				
		Total	49						

*p<.05

According to the results of the Mann-Whitney U test, the experimental group students obtained a lower posttest mean rank on the CTDS (16.34) compared to the control group (34.02). The difference between the two groups was statistically significant in favour of the control group students, and the effect size was large (U = 83.50; Z = -4.33; p < .05; r=.62).

3.7. Findings Related to the Seventh Sub-Problem

To determine whether there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group on the ISS, the Wilcoxon signed-rank test was conducted, as the data did not meet the assumption of normality. The results are presented in Table 9.

Table 9. Wilcoxon signed-rank test results for the experimental group's pretest and posttest means on the ISS

Test	Dimension	Groups	N	X̄rank	∑rank	Z	p	r
Pretest-Posttest	Creativity	Negative Ranks	0	0.00	0.00	-4.11	.000*	.82
		Positive Ranks	22	11.50	253.00			
		Ties	3					
		Total	25					

	Leadership	Negative Ranks	0	0.00	0.00	-4.20	.000*	.84
		Positive Ranks	23	12.00	276.00			
		Ties	2					
		Total	25					
	Energy	Negative Ranks	5	7.40	37.00	-3.23	.001*	.65
		Positive Ranks	19	13.84	263.00			
		Ties	1					
		Total	25					
	Self-efficacy	Negative Ranks	2	3.75	7.50	-4.08	.000*	.82
		Positive Ranks	22	13.30	292.50			
		Ties	1					
		Total	25					
	Risk-taking tendency	Negative Ranks	4	5.75	23.00	-3.37	.001*	.67
		Positive Ranks	18	12.78	230.00			
		Ties	3					
		Total	25					
	Overall	Negative Ranks	2	4.25	8.50	-4.15	.000*	.83
		Positive Ranks	23	13.76	316.50			
		Ties	0					
		Total	25					

*p<.05

According to the results of the Wilcoxon signed-rank test, AI-supported activities caused a statistically significant positive difference in the experimental group's mean scores on the total ISS, with a large effect size ($Z = -4.15$; $p < .05$, $r = .83$). There were also statistically significant positive differences across all sub-scales, with large effect sizes: the creativity sub-scale ($Z = -4.11$; $p < .05$, $r = .82$), the leadership sub-scale ($Z = -4.20$; $p < .05$, $r = .84$), the energy sub-scale ($Z = -3.23$; $p < .05$, $r = .65$), the self-efficacy sub-scale ($Z = -4.08$; $p < .05$, $r = .82$), and the risk-taking tendency sub-scale ($Z = -3.37$; $p < .05$, $r = .67$).

3.8. Findings Related to the Eighth Sub-Problem

To examine whether there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the control group on the ISS, a dependent samples t-test was conducted, as the data met the assumption of normality. The results are presented in Table 10.

Table 10. Dependent samples t-test results for the control group's pretest and posttest means on the ISS

Dimension	Test	N	$\bar{X}$	SD	t	df	p	Cohen's d
Creativity	Pretest	19.63	24	6.04	-.26	23	.799	-
	Posttest	20.08	24	7.25				
Leadership	Pretest	14.54	24	2.96	-2.04	23	.053	-
	Posttest	17.00	24	4.49				
Energy	Pretest	23.71	24	8.28	.49	23	.627	-
	Posttest	22.71	24	6.89				
Self-efficacy	Pretest	23.75	24	6.44	-1.03	23	.316	-
	Posttest	25.71	24	7.60				
Risk-taking tendency	Pretest	12.71	24	2.74	-.51	23	.615	-
	Posttest	13.21	24	3.80				
Overall	Pretest	94.33	24	24.69	-.61	23	.546	-
	Posttest	98.71	24	26.15				

*p<.05

As can be seen in Table 10, the mean scores of the control group students on the ISS increased from 94.33 to 98.71. However, this difference was not statistically significant [t(23) = -.61; p > .05]. Although the increases were not statistically significant, the mean scores also increased. Similarly, increases were observed in the mean scores for some sub-scales, but none of these changes reached statistical significance: from 19.63 to 20.08 for the creativity sub-scale [t(23)=-.26; p>.05], from 14.54 to 17.00 for the leadership sub-scale [t(23)=-2.04; p>.05], from 23.75 to 25.71 for the self-efficacy scale [t(23)=-1.03; p>.05], and from 12.71 to 13.21 for the risk-taking tendency sub-scale [t(23) = -.51; p > .05]. The mean score decreased from 23.71 to 22.71 for the energy sub-scale; however, this difference was also not statistically significant [t(23) = .49; p > .05].

3.9. Findings Related to the Ninth Sub-Problem

To examine whether there was a significant difference between the posttest mean scores of the experimental and control groups on the ISS, the Mann-Whitney U test was conducted, as the posttest scores of the experimental group were not normally distributed. The results are presented in Table 11.

Table 11. Mann-Whitney U test results for the posttest scores of the experimental and control groups on the ISS

Test	Dimension	Groups	N	X̄rank	∑rank	U	Z	p	r
Posttest	Creativity	Exp.	25	31.04	776.00	149.00	-3.04	.002	.43
		Control	24	18.71	449.00				
		Total	49						
Posttest	Leadership	Exp.	25	30.86	771.50	153.50	-2.94	.003	.42
		Control	24	18.90	453.50				
		Total	49						
Posttest	Energy	Exp.	25	31.32	783.00	142.00	-3.17	.002	.45
		Control	24	18.42	442.00				
		Total	49						
Posttest	Self-efficacy	Exp.	25	30.78	769.50	155.50	-2.90	.004	.41
		Control	24	18.98	455.50				
		Total	49						
Posttest	Risk-taking tendency	Exp.	25	30.52	763.00	162.00	-2.78	.005	.40
		Control	24	19.25	462.00				
		Total	49						
Posttest	Overall	Exp.	25	31.92	798.00	127.000	-3.46	.001	.49
		Control	24	17.79	427.00				
		Total	49						

*p<.05

According to the test results, the mean rank of the experimental group on the ISS (31.92) was higher than that of the control group (17.79). The difference was statistically significant, with a moderate effect size (U = 127.00; Z = -3.46; p < .05; r = .49). Likewise, the mean ranks of the experimental group were higher than those of the control group across all sub-scales, and the effect sizes of the differences were also moderate.

3.10. Findings Related to the Tenth Sub-Problem

In this part of the research, middle school students' views about AI-supported social studies instruction were explored. The data collected through semi-structured interviews were used to help interpret the quantitative findings. The qualitative data were analysed through inductive content analysis to generate codes, categories, and themes. Students' views about AI-supported social studies instruction were subsumed under two overarching themes: 'Advantages' and 'Disadvantages'. There were ten categories under the two themes. The 'Advantages' theme involves six categories (academic achievement, thinking processes, education, daily life, motivation, and use of AI), and the 'Disadvantages' theme involves four categories (difficulties in use, critical thinking, misdirection, and not a substitute for the teacher).

The academic achievement category under the theme of advantages involves the following codes: facilitating learning (in social studies and other courses), research, learning information

(topics in the Global Connections unit), and conceptual knowledge. The interviewed students stated that the experimental process improved them, especially in terms of their research skills. For example, G1 stated, "*For example, we did scientific research, didn't we? We learned how to do scientific* research*, and we learned how to access accurate sources*." B1 expressed, "*I was able to get more comprehensive information with AI, whereas I normally got less information when I did research*." With respect to the category of facilitating learning, it was observed that students adopt AI processes for social studies and other courses and find them useful, as is clear in the remarks of B1: "*I can use artificial intelligence in other courses such as Mathematics, Science, and Turkish*." The code of conceptual knowledge can be exemplified by G2 saying, "*Our conceptual knowledge has also improved AI courses."* Likewise, the following remarks of B1 are indicative of the positive effect of AI-supported activities on the learning of the topics in the Global Connections unit, stating: "*First, I had a hard time using the app, but later AI made it easier for me to learn G20, global warming, and natural disasters*."

The thinking processes category under the theme of advantages involves the following codes: gaining a perspective for the future, technology-driven thinking, new and innovative, scientific learning processes, and creativity. It was observed for this category that students especially emphasise the novelty and innovative nature of AI. For example, B4 stated, "T*his process by which we learned with AI led me to generate new ideas*." G4, on the other hand, stated, *"In general, we thought about new things*." G2 also expressed, "*The activities we do with AI are useful in developing my creative thinking and versatile perspective*." Their remarks indicate the effect of AI-supported activities on their thinking processes. G3 mentioned the advantage of AI for scientific learning processes, stating, *"My research and scientific thinking skills have improved. I saw that I improved my scientific learning knowledge by researching myself*."

The education category under the theme of advantages has the highest number of codes: technology literacy (learning to use computers, digital knowledge, internet literacy, knowledge of technology, and knowledge of writing), learning (facilitating education, awareness, visuality-appeal, homework, and learning environments), and guiding learning. The impact of AI on technology literacy can be illustrated by G2 saying, "*For example, I did not know much about saving files. And I learned it, and I am more competent now. We are more competent when we are preparing a presentation for a class. And we know more*." What B2 stated is also remarkable: "*During the class, a classmate copied and pasted, and some parts were left in English. We saw how wrong copy-paste was*." In the learning category, the facilitating role of AI can be seen in the comments of G1, who stated, "*AI should be used in classes because it has a facilitating aspect*." B2 also mentioned the impacts of AI in learning environments, stating, "*It also improved our level of knowledge. I realised that I learned the subject better after we did AI-supported activities*." B4 also emphasised the guiding aspect of AI for learning, stating, "*AI is useful because it teaches. It is like a teacher*."

Another category under the theme of advantages is daily life. In this category, students stated that AI can also be applied and beneficial in everyday contexts. G3 remarked, "*Maybe it can help with* housework*, such as recipes*." Likewise, B3 emphasised the impact of AI in daily life, noting, "*I plan to use AI in daily life to learn more*."

The motivation category under the theme of advantages includes the following codes: encouragement and motivation, happiness, excitement and curiosity, and effectiveness and fun. The positive effects of AI on learning processes, as well as factors affecting motivation, were highlighted under this category. B1, for example, commented, "*It took us a while to get used to it because it was the first time we used it. But it was a nice process, and it was fun to have classes with AI and the computer*." G4 reflected, *"Normally, I rarely do research. Thanks to this project, my interest in studying and researching has increased, and I can say that it*

encourages and excites me in this sense." Likewise, B3 emphasised his increasing motivation with AI-supported learning, stating, "*It made me want to study more in social studies classes*."

The use of AI category under the theme of advantages includes the following codes: ethical use, effective use, easy access, AI course, proliferation, and software. In this category, the students especially emphasised the effectiveness of AI in educational contexts. G4, for example, stated, "*AI has benefited us in terms of easy and rapid teaching*." B2 remarked, "*Thanks to AI, we can easily access a scientific study or a school assignment in our classes*." B1 also noted, "*We used to take social studies in the classroom, but in this process, we had a more advanced class because we learned with AI*." B3 also indicated the impact of generative AI software, noting, "*It helped me to do more research on applications such as AI on topics I did not understand. It helped me with topics and vocabulary I did not understand in classes and homework*."

Four categories were subsumed under the theme of disadvantages: critical thinking, difficulties in use, misdirection, and not a substitute for the teacher. The students expressed concerns that AI may negatively affect critical thinking processes, pose challenges in initial use, mislead learners, and cannot replace the role of the teacher. B2, for example, reflected, "*It can guide us more accurately if there is a teacher. As it does not put a limit on us in terms of critical thinking, AI-supported teaching may have a negative effect on this process.*" G4 commented, "*I do not think AI positively affects our critical thinking. I think we look more critically when we learn in the regular way*." Likewise, B3 remarked, *'I do not think AI improved my critical thinking skills.'* They emphasised that AI may have a negative impact on critical thinking skills. Additionally, the following remark of B1 illustrates the misdirection category: "*The answers to the questions we asked the AI were sometimes correct and sometimes wrong or meaningless, and it was a bit strange*." B2 also stated, "*AI is an effective learning tool, but it fails to create the same interaction as the teacher does*."

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This research examined the effects of AI-supported activities on middle school students' academic achievement, critical thinking disposition, and innovation skills by collecting both quantitative and qualitative data. The findings revealed that the AI-supported activities implemented in the experimental group led to a statistically significant increase in academic achievement, with a large effect size. In contrast, the textbook-based activities in the control group did not result in a statistically significant improvement. Furthermore, a statistically significant difference was observed between the adjusted posttest means of the experimental and control groups on the Academic Achievement Test, favouring the experimental group, with a large effect size. These findings indicate that AI-supported instructional practices are more effective in enhancing students' academic achievement than traditional textbook-based methods.

These results are largely consistent with earlier observations. Numerous studies have demonstrated that AI applications in educational settings can directly or indirectly improve students' academic achievement and overall learning performance (Gülel et al., 2023; Karsenti, 2019; Kumar, 2019). In a meta-analysis study, Deng and Yu (2023) found that AI technologies have a significant impact on learning outcomes, with a moderate to large effect size, regardless of factors such as intervention duration, chatbot function, or learning content. Similarly, Garcia-Martinez et al. (2023), in a systematic review and meta-analysis of 25 studies, concluded that AI positively influences student performance and enhances student attitudes and motivation, particularly in STEM disciplines. Sun and Zhou (2024) found that generative artificial intelligence tools have a moderate positive effect on academic achievement. Their meta-analysis revealed significant differences in some moderator variables, such as activity categories, sample size, and generated content, while no significant differences were found for

others, such as intervention duration, discipline types, and assessment tools. Chang et al. (2022) also highlighted the effectiveness of AI-powered chatbots in supporting learning. They emphasised that AI is effective because chatbots provide personalised learning opportunities to students, and they offer an interactive learning mode where students can learn what they need to learn according to their progress. In an experimental study with engineering students, Bahçeci (2011) reported that those who used an AI-supported personalised learning portal achieved higher posttest scores than students who received traditional instruction. Pertiwi et al. (2024) concluded that artificial intelligence tools contributed to students' intrinsic motivation, curiosity and autonomy skills in addition to academic achievement. In a case study with 184 students, Tapalova and Zhiyenbayeva (2022) explored the role of AI in building personalised learning systems for students. They pointed out the possible social and ethical concerns that AI may create and suggested that such a teaching approach has a positive effect on students' academic achievement. Additionally, earlier studies have noted that AI-based tools play a significant role in predicting academic performance and developing effective instructional models (Alyahyan & Düştegör, 2020). Jeon and Lee (2023) similarly stressed the importance of teachers integrating technology into instruction, suggesting that educators should adopt more professional and adaptive roles in technology-enriched environments.

AI applications have the capacity to identify and address students' misconceptions or incomplete knowledge by activating prior knowledge (Lee et al., 2022). Today, AI-based learning environments are being created in many countries and the positive contributions of AI tools are being utilised (Forero-Corba & Bennasar, 2024). The integration of AI into education can revolutionise traditional learning methods and improve student performance. AI applications can track student progress and provide a personalised educational experience to plan an intervention model needed for students. This allows students to easily adjust the difficulty and pace of activities and learning materials according to their level (Abbas et al., 2023). One key reason why AI improves student performance is its ability to centre the learning process around the student (Garcia-Martinez et al., 2023). Integrating chatbots into education increases student participation, helps achieve learning outcomes, and contributes to the reduction of student stress (Perez et al., 2020). The interactive nature of LLMs also contributes to making learning more engaging (Khan et al., 2023) and may even facilitate access to education for learners with disabilities (Lyerly, 2023).

Despite the positive effects on academic achievement, the present study found that AI-supported activities did not significantly improve students' critical thinking disposition. In contrast, the control group, which followed textbook-based instruction, showed a statistically significant improvement in critical thinking, with a large effect size. Additionally, posttest scores on the CTDS were significantly higher in the control group compared to the experimental group, again with a large effect size. These findings suggest that traditional instructional activities, as implemented in the social studies textbook, were more effective in fostering students' critical thinking disposition than the AI-supported activities. Several studies have argued that the integration of AI-based activities and AI-supported tools into educational settings may weaken students' critical thinking skills (Kasneci et al., 2023; Lintner, 2024; Park et al., 2021; Szmyd & Mitera, 2024; Şenocak, 2020; Tapan-Broutin, 2023; Wach et al., 2023; Zhai, 2022).

It is essential to consider not only the educational opportunities that LLMs offer, but also the potential risks they pose (Yeşilyurt et al., 2025; İnel & Çetin, 2025; Karakuş, 2023). In this regard, Ifenthaler et al. (2024) stated that the human factor should not be ignored in the use of AI tools in education and that privacy-ethics, reliable algorithms and equity-justice challenges should be taken into account, especially for policymakers and researchers in this field. In their research with academics, Farazouli et al. (2024) argued that AI introduces a sense of

unknowability in assessment practices and may even have destructive effects on critical thinking evaluation. Similarly, Abbas et al. (2023) noted that AI-powered applications may misinterpret unconventional student responses, leading to inaccurate assessments of students' capabilities. The potential for misuse or over-reliance on AI tools is also a concern, as such tools may encourage shortcut behaviours that are fundamentally opposed to the development of critical thinking (Susnjak & McIntosh, 2024). Crawford et al. (2023) stated that LLMs can also be trained on incomplete, inaccurate, and low-quality data; thus, despite producing outputs that may appear logical, they can provide factually incorrect information or false references. LLMs are shaped by the data they are trained on. Therefore, their responses may include prejudice, discriminatory language, and distorted perspectives (Labadze et al., 2023). LLMs also have limitations, such as the inability to access many scientific databases that require membership, and sometimes making incorrect mathematical calculations (Sullivan et al., 2023). These issues point to a range of ethical concerns regarding the use of LLMs in education, particularly with respect to the accuracy, reliability, and fairness of their responses (Labadze et al., 2023).

Artificial intelligence models can be utilised to collect, analyse, assess, and predict students' learning performance by accumulating various data such as personal background information, academic performance, and verbal records (Reiss, 2021). While these models can optimise the learning experience within the classroom, they also raise ethical concerns regarding data privacy, including issues like personal information leakage, lack of informed consent, and the right to be forgotten (Tang & Su, 2024). For these reasons, many researchers, including Rusandi et al. (2023), emphasise the critical importance of maintaining critical thinking when using artificial intelligence tools. It is quite natural for people to worry that AI might replace humans and become uncontrollable (Epstein, 2016), and it is also natural for teachers to worry that AI might take away their jobs. While these concerns are rising, it is important to integrate AI tools into our daily lives in a user-friendly way to make people's lives easier. Teachers must be trained to use AI software effectively to equip future generations with these skills and to make effective use of AI in their learning environment (Crompton & Burke, 2023). In doing so, teachers should not deviate from the principles of academic honesty and should not put the act of supporting students' original thoughts in the background (Alier et al., 2024).

Researchers have argued that developing critical thinking skills enables individuals to approach AI-generated information rigorously, make sound decisions based on reliable information, and use AI tools effectively across various fields. This calls for a balanced approach that considers the ethical, social, and pedagogical aspects of AI use in education to minimise potential negative consequences (Abbas et al., 2023). For example, Darwin et al. (2024) drew attention to this situation in a study on English language learning and concluded that one should be aware of the negative aspects as well as the positive aspects of artificial intelligence tools while developing critical thinking tendencies. When using AI tools, it is important for users to be aware of their limitations. Users should critically evaluate the accuracy and objectivity of AI-generated information and analyses and always keep these limitations in mind. Users should also be aware that LLMs may violate data privacy, security, and ethical principles.

The findings revealed that AI-supported activities implemented in the experimental group led to a statistically significant improvement in students' innovation skills, with a large effect size. On the other hand, textbook-based activities in the control group did not lead to any significant improvement in innovation skills. Furthermore, a statistically significant difference was observed between the experimental and control groups' posttest scores on the ISS, in favour of the experimental group, with a moderate effect size. These findings suggest that AI-supported instructional strategies are more effective in enhancing students' innovation skills compared to traditional textbook-based approaches.

Innovation skills are commonly associated with innovation and thinking and producing new ideas. AI can help students produce novel solutions and develop innovative projects by approaching problems from different perspectives. The literature also confirms the present findings (Chang & Tsai, 2024; Cockburn et al., 2019; Demir-Dülger, 2023; Dengiz, 2023; Soydemir-Bor & Alkış-Küçükaydın, 2021). Zhan et al. (2022) investigated whether AI-powered product-oriented pedagogy has an impact on students' creative and innovation skills. They found that this pedagogy positively improved students' creativity and innovation skills. In their study with science teachers, Bayram and Çelik (2023) showed the innovative benefits of activity design with AI. Öner (2023) focused especially on metaverse software and argued that AI-supported activities can be employed for many learning outcomes in social studies education. Similarly, Yetişensoy and Rapoport (2023) stated that AI tools can be integrated into social studies to foster innovative learning experiences. Based on the findings of the present study and the similar conclusions reached in prior research, it can be stated that instructional activities supported by AI tools contribute significantly to students' innovative thinking and have the potential to broaden their innovation skill sets.

Wollny et al. (2021) noted that chatbots have the potential to function as educational tools that enhance students' problem-solving skills. Today, societies are increasingly engaged with rapidly evolving AI technologies across various sectors, which underscores the growing importance of innovation and innovative thinking (Verganti et al., 2020; Yavuz-Aksakal & Ülgen, 2021). Thus, it can be said that AI is directly related to innovation, that is, the concept of innovation. Especially in educational settings, LLMs can provide real-time support and feedback to students. This can increase the efficiency and fluidity of the creative thinking process by allowing students to access relevant information quickly and easily (Abbas et al., 2023). AI can also take over some of the roles performed by teachers, assisting students in understanding complex concepts using simplified language. Guo and Wang (2023) argued that LLMs provide more balanced, more frequent, more comprehensive, and faster feedback to students compared to teachers. The authors also emphasised that LLMs give students direct guidance on what needs to be revised, while teachers give more indirect feedback. It is a fact that LLMs give more complimentary feedback and motivate students more to do what they do.

According to the code-category-theme analysis conducted in the qualitative phase of the study, most students emphasised the advantages of AI-supported education (f = 191), while a smaller number pointed to its disadvantages (f = 27). Under the theme of advantages, six categories were identified: education, academic achievement, motivation, thinking processes, use of AI, and daily life. The theme of disadvantages comprised four categories: critical thinking, misdirection, difficulties in use, and not a substitute for the teacher. The perceived benefits of AI-supported education in enhancing academic achievement and improving learning environments are also reflected in previous research (Bahçeci, 2011; Chen et al., 2022; Hooda et al., 2022; İşler & Kılıç, 2021). Additionally, AI applications have been shown to positively influence cognitive processes and motivation-related factors (Hooda et al., 2022). In a qualitative study with teachers, Parlak et al. (2023) found that AI and other innovative technologies have grown in importance in terms of thinking skills and achievement factors, together with the process of digital transformation in educational environments. Moreover, the advantages of AI in daily life, as noted by students in this study, are similarly emphasised in previous research (Atak, 2022; Dirican, 2015; Kim et al., 2022; Lee et al., 2023). In this context, taken together, the interview findings suggest that AI-supported activities contribute to students' academic achievement and innovation skills and make the learning environment interesting and engaging.

Looking at students' views subsumed under the theme of disadvantages, the prevailing view was that AI-supported teaching would weaken critical thinking and mislead students. Several

studies have also addressed similar concerns (Demir-Dülger, 2023; Doğankaya, 2023; Kaya, 2023; Park et al., 2021). However, students' views that AI cannot replace the teacher are valuable in terms of the position of AI with respect to the role of the teacher. It is also emphasised that AI-powered robots, which take on the role of teachers, cannot fully replace the teacher and mostly act as a guide (Raaflaub, 2021). In his study in which he interviewed 74 teachers on this subject, Uygun (2024) expressed that artificial intelligence tools have a positive effect in educational environments as a general opinion, but on the other hand, he also included concerns especially in terms of ethics and privacy and emphasized that artificial intelligence tools should take place in education with a balanced use in which the rights and interests of stakeholders are protected. Similarly, a study on pre-service teachers revealed that they perceive AI through both positive metaphors like "Help Mechanism" and negative ones like "Harmful," underscoring this need for a balanced perspective (Bartın-Savran et al., 2025). In this respect, it can be said that it would be right to use productive artificial intelligence tools in educational environments in a conscious way and by considering their possible negative effects.

AI applications have notable features that distinguish them from other learning materials and make them superior. First, AI can be integrated into every stage of the teaching and learning process, as identifying student readiness, course design and planning, preparation for courses, teaching courses, student engagement, feedback, exams, and retention. It is fast, affordable, easily accessible, user-friendly and practical. AI is suitable for every lesson. Since it can solve questions, formulate questions, allow practical applications, translate, write code, perform mathematical operations, and can be used as a multimodal system (such as text, tables, slides, pictures, and videos that recognise different contents), it can be used in every course from mathematics to English, from informatics to social studies. AI is also suitable for individual work or group activities, as it allows you to share content. Like a close friend, AI gives kind, understanding, and motivating answers to questions. AI applications can also be used on different devices and accessed from anywhere. One of its most prominent features is that even if it gives inaccurate information or comments, it can update itself when new information and valid comments are provided. Thanks to these features, AI tools are helpful learning materials for both teachers and students.

In the present study, AI-supported activities in the experimental group were conducted in the school's computer laboratory to ensure student access to AI tools. This highlights the need for equipping classrooms with the necessary technological infrastructure to facilitate the effective integration of AI in educational environments. However, LLMs sometimes provide false or stereotypical information due to the data that they are trained in. Therefore, it would be beneficial to fine-tune LLMs for educational purposes using more scientific and reliable sources. For easier and more effective integration of LLMs into education, these models could be tailored to specific grade levels, subject areas, or curricular goals.

REFERENCES

Abbas, N., Ali, I., Manzoor, R., Hussain, T., & Hussaini, M. H. A. (2023). Role of artificial intelligence tools in enhancing students' educational performance at higher levels. *Journal of Artificial Intelligence, Machine Learning and Neural Network,* 3(5), 36-49.

Agarwal, M., Sharma, P., & Goswami, A. (2023). Analysing the applicability of ChatGPT, Bard, and Bing to generate reasoning-based multiple-choice questions in medical physiology. *Cureus*, *15*(6), e40977.

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics,* 431-440. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7

Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Akkaya, D. (2016). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin inovasyon becerilerinin değerlendirilmesi.* Unpublished master's thesis, Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences, Aydın.

Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International, 2023,* 1-15. https://doi.org/10.1155/2023/4253331

Alier, M., García-Peñalvo, F. J., & Camba, J. D. (2024). Generative artificial intelligence in education: From deceptive to disruptive. *International Journal Of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, *8*(5), 5-14.

Alkın-Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 192-206.

Alyahyan, E., & Düştegör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: Literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 3. https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7

Andresen, S. L. (2002). John McCarthy: Father of AI. *IEEE Intelligent Systems, 17*(5), 84-85.

Aras, B. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin inovatif (yenilikçi) düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Afyonkarahisar il örneklemi).* Unpublished master's thesis, Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, Afyonkarahisar.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71-88.

Artut, S. (2019). Yapay zekâ olgusunun güncel sanat çalışmalarındaki açılımları. *İnsan ve İnsan, 6*(22), 767-783. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.478162

Aşkun, V. (2023). Sosyal bilimler araştırmaları için ChatGPT potansiyelinin açığa çıkarılması: Uygulamalar, zorluklar ve gelecek yönelimler. *Erciyes Akademi, 37*(2), 622-656. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1281544

Atak, M. C. (2022). *Metaverse'ün çalışma hayatı üzerine etkisi: Bir delphi çalışması.* Unpublished master's thesis, Başkent University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Bahçeci, F. (2011). *Kişiye özgü öğretim portalının öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi.* Unpublished doctoral dissertation, Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elazığ.

Baidoo-Anu, D., & Owusu-Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI. 7*(1), 52-62.

Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 11*(1), 41-78. https://doi.org/10.56423/fbod.1241946

Barış, A. (2020). A new business marketing tool: Chatbot. *GSI Journals Serie B: Advancements in Business and Economics, 3*(1), 31-46.

Bartın-Savran, C., Gürgil Ulusoy, F., & Çetin, T. (2025). An investigation of pre-service social studies teachers' metaphorical perceptions towards the concept of artificial intelligence. *International Journal of Progressive Education, 21*(2), 1-15.

Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, Üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın, 4*(1), 63-72. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282

Byrnes, J. P. (2011). Academic achievement. *Encyclopedia of adolescence,* 1-9. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00001-6

Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Pegem Akademi.

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior, 138,* 107468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Cathrin, S., Rukiyati, R., & Maryani, M. (2024). Artificial intelligence, academic ethics, and global citizenship. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, *21*(2), 214-226. https://doi.org/10.21831/jc.v21i2.77828

Chang, C. Y., Kuo, S. Y., & Hwang, G. H. (2022). Chatbot-facilitated nursing education: Incorporating a knowledge-based chatbot system into a nursing training program. *Educational Technology & Society, 25*(1), 15-27.

Chang, Y. S., & Tsai, M. C. (2024). Effects of design thinking on artificial intelligence learning and creativity. *Educational Studies*, *50*(5), 763-780. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1999213

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science, 136,* 16-24. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233

Chell, E., & Athayde, R. (2009). *The identification and measurement of innovation characteristics of young people. Development of the youth ınnovation skills measurement tool.* NESTA (National Endowment for Science, Technology and the Arts). https://core.ac.uk/download/pdf/90615.pdf

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access, 8,* 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education: contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions. *Educational Technology & Society, 25*(1), 28-47.

Chiu, T. K. F., & Chai, C. S. (2020). Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A self-determination theory perspective. *Sustainability, 12*(14), 5568. https://doi.org/10.3390/su12145568

Chu, Z., Wang, S., Xie, J., Zhu, T., Yan, Y., Ye, J., ... & Wen, Q. (2025). LLM agents for education: Advances and applications [Preprint]. *arXiv.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.11733

Chocarro, R., Cortinas, M., & Marcos-Matas, G. (2023). Teachers' attitudes towards chatbots in education: A technology acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics. *Educational Studies, 49*(2), 295-313. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850426

Choi, S., Jang, Y., & Kim, H. (2023). Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools. *International Journal of Human–Computer Interaction, 39*(4), 910-922. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049145

Cockburn, I. M., Henderson, R., & Stern, S. (2019). The impact of artificial intelligence on innovation: An exploratory analysis. In A. Agrawal, J. Gans, & A. Goldfarb (Eds.), *The economics of artificial intelligence: An agenda* (pp. 115–146). University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226613475.001.0001

Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology, 32*, 444-452. https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y

Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 54*(3), 947-966. https://doi.org/10.30964/auebfd.916220

Crawford, J., Cowling, M., Ashton-Hay, S., Kelder, J. A., Middleton, R., & Wilson, G. S. (2023). Artificial intelligence and authorship editor policy: ChatGPT, Bard Bing AI, and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(5), 1-11. https://doi.org/10.53761/1.20.5.01

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Darwin, Rusdin, D., Mukminatien, N., Suryati, N., Laksmi, E. D., & Marzuki. (2024). Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations. *Cogent Education*, *11*(1), 2290342. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2290342

Demir-Dülger, E. (2023). *Lise müdürleri ve öğretmenlerinin eğitimde yapay zekâ kullanılmasına ilişkin görüşleri.* Unpublished doctoral dissertation. İstanbul Okan University, Graduate School of Education, İstanbul.

Deng, X., & Yu, Z. (2023). A meta-analysis and systematic review of the effect of chatbot technology use in sustainable education. *Sustainability, 15*(4), 2940, https://doi.org/10.3390/su15042940

Dengiz, Y. (2023). *Yapay zekanın öğretmen eğitimi üzerindeki yenilikçi etkileri.* Unpublished master's thesis. Muğla Sıtkı Koçman University, Institute of Social Sciences, Muğla.

Dere, İ., & Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(2), 212-240. https://doi.org/10.33308/26674874.2020342189

Dirican, C. (2015). The impacts of robotics, artificial intelligence on business and economics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 195,* 564-573. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.134

Dogan, S., Agacli-Dogan, N., & Celik, I. (2021). Teachers' skills to integrate technology in education: Two path models explaining instructional and application software use. *Education and Information Technologies, 26,* 1311-1332. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10310-4

Doğankaya, A. (2023). *21. Yüzyılda insan haklarına yönelik yeni bir tehdit: Yapay zeka.* Unpublished master's thesis. Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Elçi, A. C., Tuncel, F., Demirogları, B., Akman, P., Elçi, R. M., & Kutlu, M. O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Turkish Studies - Education, 15*(5), 3315-3326.

Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 68–71). The Association of Supervision and Curriculum Development.

Epstein, Z. (2016). Has artificial intelligence already surpassed the human brain? Bgr.com. https://bgr.com/tech/alphago-beats-lee-sedol-again/

Evcim, İ., & Topsakal, Ü. U. (2019). STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 5*(2), 254-263. https://doi.org/10.34137/jilses.525872

Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 49*(3), 363-375. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(3), 460-474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Forero-Corba, W., & Bennasar, F. N. (2024). Techniques and applications of machine learning and artificial intelligence in education: A systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *27*(1), 209-253. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491

Fraiwan, M., & Khasawneh, N. (2023). A review of chatgpt applications in education, marketing, software engineering, and healthcare: Benefits, drawbacks, and research directions [Preprint]. *arXiv.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.00237

Garcia-Martinez, I., Fernandez-Batanero, J. M., Fernandez-Cerero, J., & Leon, S. P. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research, 12*(1), 171-197. https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240

Gonzalez-Perez, L. I., & Ramirez-Montoya, M. S. (2022). Components of education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability, 14*(3), 1493. https://doi.org/10.3390/su14031493

Guo, K., & Wang, D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies, 29*(1), 8435–8463. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0

Gülel, S., Sargın, A., & Çetin, H. İ. (2023). Yapay zekâ eğitici eğitimi. *Eurasian Education & Literature Journal,* (17), 64-73. https://doi.org/10.17740/eas.edu.2023-V17-05

Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review, 61*(4), 5-14. https://doi.org/10.1177/0008125619864925

Hatcher, D. L. (2013). Reflections on critical thinking: Theory, practice, and assessment. *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines, 28*(2), 4-24. https://doi.org/10.5840/inquiryct20132827

Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial intelligence for assessment and feedback to enhance student success in higher education. *Mathematical Problems in Engineering, 2022*, 1-19. https://doi.org/10.1155/2022/5215722

Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *10*(3). 206-217. https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077

Ifenthaler, D., Majumdar, R., Gorissen, P., Judge, M., Mishra, S., Raffaghelli, J., & Shimada, A. (2024). Artificial intelligence in education: Implications for policymakers, researchers, and practitioners. *Technology, Knowledge and Learning*, *29*(4), 1693-1710. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09747-0

İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, *7*(1), 27-49.

İnel, Y., & Çetin, T. (2025). Sosyal bilgiler eğitiminde yapay zekâ. In Ç. Uluyol & T. Çetin (Eds.), *Eğitimde paradigma değişimi ve yapay zekâ: Stratejiler ve uygulamalar* (pp. 167-188). Pegem Akademi.

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5*(1), 1-11.

Jeon, J., & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies, 28*, 15873-15892. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1

Jiao, P., Ouyang, F., Zhang, Q., & Alavi, A. H. (2022). Artificial intelligence-enabled prediction model of student academic performance in online engineering education. *Artificial Intelligence Review, 55*, 6321-6344. https://doi.org/10.1007/s10462-022-10155-y

Karaca, A., & Kılcan, B. (2023). The adventure of artificial intelligence technology in education: Comprehensive scientific mapping analysis. *Participatory Educational Research, 10*(4), 144–165. http://dx.doi.org/10.17275/per.23.64.10.4

Karakoç-Keskin, E. (2023). Yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT ve Türkiye internet gündeminde oluşturduğu temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 7*(2), 114-131.

Karakuş, A. (2023). Social studies and artificial intelligence. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 8*(24), 3079–3102. http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.1813

Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et Profession, 27*(1), 105-111.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103,* 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kaya, B. N. (2023). *Yapay zeka tabanlı dil modelleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Unpublished master's thesis. Düzce University, Graduate School of Education, Düzce.

Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 12* (1), 69-86. https://doi.org/10.21612/yader.2017.004

Khan, R. A., Jawaid, M., Khan, A. R., & Sajjad, M. (2023). ChatGPT-Reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 39*(2), 605-607. https://doi.org/10.12669/pjms.39.2.7653

Kim, J. K., Bae, M. N., Lee, K., Kim, J. C., & Hong, S. G. (2022). Explainable artificial intelligence and wearable sensor-based gait analysis to identify patients with osteopenia and sarcopenia in daily life. *Biosensors, 12*(3), 167. https://doi.org/10.3390/bios12030167

Kocabaşoğlu, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin inovasyon becerileri ve inovasyon becerilerini destekleyici öğrenme iklimi.* Unpublished doctoral dissertation. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

Kouzov, O. (2019). The new paradigms in education and support of critical thinking with artificial intelligence (AI) tools. *Serdica Journal of Computing, 13*(1-2), 27-40. https://doi.org/10.55630/sjc.2019.13.27-40

Koyuncuoglu, D. (2021). An investigation of potential leadership and innovation skills of university students. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 9*(1), 103-115. https://doi.org/10.46328/ijemst.1374

Kumar, N. M. (2019). Implementation of artificial intelligence in imparting education and evaluating student performance. *Journal of Artificial Intelligence and Capsule Networks, 1*(1), 1-9. https://doi.org/10.36548/jaicn.2019.1.001

Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: Systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, 56. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1

Lee, S., Lee, M., & Lee, S. (2023). What if artificial intelligence become completely ambient in our daily lives? Exploring future human-AI interaction through high fidelity illustrations. *International Journal of Human–Computer Interaction, 39*(7), 1371-1389. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2080155

Lee, Y. F., Hwang, G. J., & Chen, P. Y. (2022). Impacts of an AI-based chatbot on college students' after-class review, academic performance, self-efficacy, learning attitude, and motivation. *Educational Technology Research and Development, 70,* 1843–1865, https://doi.org/10.1007/s11423-022-10142-8

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education, 21*(2), 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

Lintner, A. (2024). A case study on critical thinking and artificial intelligence in middle school. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *23*(4), 1-7.

Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences, 13*(4), 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Lyerly, E. (2023). Utilizing ChatGPT to help students with disabilities. *Disability Compliance for Higher Education*, *28*(9), 2-7.

MEB. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5., 6. ve 7. sınıflar).* Ankara.

MEB. (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5., 6. ve 7. sınıflar).* Ankara.

Naidu, K., & Sevnarayan, K. (2023). ChatGPT: An ever-increasing encroachment of artificial intelligence in online assessment in distance education. *Online Journal of Communication and Media Technologies, 13*(3), e202336. https://doi.org/10.30935/ojcmt/13291

Nakano, T. D. C., & Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia (Campinas), 35*(3), 237-246. https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300002

Oksanen, A., Savela, N., Latikka, R., & Koivula, A. (2020). Trust toward robots and artificial intelligence: An experimental approach to human–technology interactions online. *Frontiers in Psychology, 11,* 568256. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568256

Öner, G. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde Metaverse. In Y. Doğan & N. Şen-Ersoy (Eds.), *Eğitimde metaverse: Kuram ve uygulamalar* (pp. 115-132). Efe Akademi Yayınları.

Özer, H., & Sarı, A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24*(2), 105-126.

Özmusul, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 731-746.

Park, C. S. Y., Kim, H., & Lee, S. (2021). Do less teaching, do more coaching: Toward critical thinking for ethical applications of artificial intelligence. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 6*(2), 97-100.

Parlak, N., Yurdakul, F., Kalender, M., & Üngör, B. (2023). Dijital dönüşüm ve eğitim: Öğretmenlerin karşılaştığı yenilikçi yaklaşımlar. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(8), 1322-1339.

Perez, J. Q., Daradoumis, T., & Puig, J. M. M. (2020). Rediscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education, 28*(6), 1549–1565.

Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(2), 07. https://doi.org/10.53761/1.20.02.07

Pertiwi, R. W. L., Kulsum, L. U., & Hanifah, I. A. (2024). Evaluating the impact of artificial Intelligence-based learning methods on students' motivation and academic achievement. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 2*(1), 49-58. https://doi.org/10.59944/postaxial.v2i1.279

Qian, L., Cao, W., & Chen, L. (2025). Influence of artificial intelligence on higher education reform and talent cultivation in the digital intelligence era. *Scientific Reports, 15*(1), 6047. https://doi.org/10.1038/s41598-025-89392-4

Raaflaub, C. (2021). *Switzerland gears up to place robots in classrooms*. Swissinfo.ch. https://www.swissinfo.ch/eng/sci-tech/switzerland-gears-up-to-place-robotsin-classrooms--/46402716

Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences, 13*(9), 5783. https://doi.org/10.3390/app13095783

Reiss, M. (2021). The use of ai in education: Practicalities and ethical considerations. *London Review of Education, 19*(1). 1-14 https://doi.org/10.14324/lre.19.1.05

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *26*, 582-599.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1). 342-363. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Rusandi, M. A., Ahman, Saripah, I., Khairun, D. Y., & Mutmainnah. (2023). No worries with ChatGPT: building bridges between artificial intelligence and education with critical thinking soft skills. *Journal of Public Health*, *45*(3), e602–e603. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad049

Sağın, F. G., Özkaya, A. B., Tengiz, F., Geyik, Ö. G., & Geyik, C. (2023). *Yapay zekâ araçlarının eğitimde kullanılmasına ilişkin durum raporu ve öneriler.* Türk Biyokimya Derneği TBD Akademi Eğitim Grubu. https://turkbiyokimyadernegi.org.tr/upload/TBDYapayZekâ.pdf

Schooner, P., Nordlöf, C., Klasander, C., & Hallström, J. (2017). Design, system, value: The role of problem-solving and critical thinking capabilities in technology education, as perceived by teachers. *Design and Technology Education: An International Journal, 22*(3), 1-16.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 193-200.

Siegle, D. (2023). A Role for ChatGPT and AI in gifted education. *Gifted Child Today, 46*(3), 211-219. https://doi.org/10.1177/10762175231168443

Solimano, P. (2023). 40% of Workers Will Need New Job Training Due to AI: IBM. Emerge. https://decrypt.co/152914/40-of-workers-will-need-new-job-training-due-ai-ibm

Soydemir-Bor, S., & Alkış-Küçükaydın, M. (2021). Yapay zekâ temalı sosyobilimsel konu öğretiminin ilkokul öğrencilerinin problem çözme ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 432-446. https://doi.org/10.51460/baebd.904806

Söllner, M., Arnold, T., Benlian, A., Bretschneider, U., Knight, C., Ohly, S., … & Wendt, D. H. (2025). ChatGPT and beyond: Exploring the responsible use of generative ai in the workplace. *Business &Amp; Information Systems Engineering, 67*, 289-303. https://doi.org/10.1007/s12599-025-00932-8

Spector, J. M., & Ma, S. (2019). Inquiry and critical thinking skills for the next generation: From artificial intelligence back to human intelligence. *Smart Learning Environments, 6*(1), 8. https://doi.org/10.1186/s40561-019-0088-z

Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Consideration for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching, 6*(1), 31-40. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

Sun, L., & Zhou, L. (2024). Does generative artificial intelligence improve the academic achievement of college students? A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, *62*(7), 1676-1713. https://doi.org/10.1177/07356331241277937

Susnjak, T., & McIntosh, T. R. (2024). ChatGPT: The end of online exam integrity?. *Education Sciences, 14*(6), 656. https://doi.org/10.3390/educsci14060656

Swarts, G. P. (2020). Re/Coding global citizenship: How information and communication technologies have altered humanity and created new questions for global citizenship education. *Research in Social Sciences and Technology*, *5*(1), 70-85. https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.4

Szmyd, K., & Mitera, E. (2024). The impact of artificial intelligence on the development of critical thinking skills in students. *European Research Studies Journal*, *27*(2), 1022-1039.

Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 56-78.

Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(14), 15-43.

Tang, L., & Su, Y. S. (2024). Ethical implications and principles of using artificial intelligence models in the classroom: A systematic literature review. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, 8*(5), 25-36. https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.010

Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways. *The Electronic Journal of e-Learning, 20*(5), 639-653. https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597

Tapan-Broutin, M. S. (2023). Matematik öğretmen adaylarının ChatGPT ile başlangıç deneyimlerinde sordukları soruların incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 707-732. https://doi.org/10.19171/uefad.1299680

Toy, İ., & Akpınar, E. (2020). The effect of storyline method on academic success and permanence of learning and opinions of teachers and students on the method. *International Journal of Field Education, 6*(2), 1-23.

Ulum, H. (2022). The effects of online education on academic success: A meta-analysis study. *Education and Information Technologies, 27*(1), 429-450. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10740-8

UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education, compendium of promising initiatives: Mobile learning week 2019.* UNESCO. https://iite.unesco.org/publications/ai-in-ed-compendium-of-promising-initiatives-mlw-2019/

Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *4*(1), 931-939. https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.005

Verganti, R., Vendraminelli, L., & Iansiti, M. (2020). Innovation and design in the age of artificial intelligence. *Journal of Product Innovation Management, 37*(3), 212-227. https://doi.org/10.1111/jpim.12523

Wach, K., Duong, C. D., Ejdys, J., Kazlauskaite, R., Korzynski, P., Mazurek, G., Paliszkiewicz, J., & Ziemba, E. (2023). The dark side of generative artificial intelligence: A critical analysis of controversies and risks of ChatGPT. *Entrepreneurial Business and Economics Review, 11*(2), 7-30. https://doi.org/10.15678/EBER.2023.110201

Williamson, B. (2020). New digital laboratories of experimental knowledge production: Artificial intelligence and education research. *London Review of Education, 18*(2), 209–220. https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.05

Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are we there yet? A systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in Artificial Intelligence, 4,* 654924. https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924

Wrahatnolo, T., & Munoto. (2018). 21st centuries skill implication on educational system. IOP Conference Series: *Materials Science and Engineering, 296*, 012036. https://doi.org/10.1088/1757-899X/296/1/012036

Yang, W. (2022). Artificial intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3,* 100061. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061

Yavuz-Aksakal, N., & Ülgen, B. (2021). Yapay zekâ ve geleceğin meslekleri. *TRT Akademi, 6*(13), 834-853. https://doi.org/10.37679/trta.969285

Yeşilkaya, N. (2022). Felsefi bir sorun olarak yapay zekâ. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 97-126*. https://doi.org/10.51553/bozifder.1171640

Yeşilyurt, S., Dündar, R., Demir, R. Z., & Yeşilyurt, A. G. (2025). Üretken yapay zekâ araçları ile sosyal bilgiler öğretimi: Avantajlar ve dezavantajlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*(20), 1-16, https://doi.org/10.57135/jier.1594253

Yetişensoy, O., & Rapoport, A. (2023). Artificial intelligence literacy teaching in social studies education. *Journal of Pedagogical Research, 7*(3), 100-110. https://doi:10.33902/JPR.202320866

Yıldırım-Döner, S., & Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (54), 99-129. https://doi.org/10.9779/pauefd.823427

Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. *Available at SSRN:* http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418

Zhan, Z., Shen, W., & Lin, W. (2022). Effect of product-based pedagogy on students' project management skills, learning achievement, creativity, and innovative thinking in a high-school artificial intelligence course. *Frontiers in Psychology, 13,* 849842. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.849842

Research Article

Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme ve İnovasyon Becerilerine Etkisi

The Effect of Artificial Intelligence-Supported Activities on Academic Achievement, Critical Thinking, and Innovation Skills in Social Studies Classes

Alaattin ARIKAN

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

21. yüzyıl, yenilikçi bilgi teknolojileri ve araçlarının etkisinin belirgin bir biçimde hissedildiği bir çağdır. Özellikle son yıllarda yapay zekâ teknolojisinde önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Teknolojik değişim ve dönüşümler, eğitim ortamlarına da yansımaktadır. Bilişim teknolojileri ve yapay zekâ araçlarının eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretim yöntemlerinin desteklenmesinde ve hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Eğitim ortamlarında, öğrencilerin kazanması beklenilen bazı hedefler vardır. Bu hedeflerin en önemlilerinden biri de öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin sağlanmasıdır. Bu noktada "akademik başarı" kavramı ön plana çıkmaktadır. Akademik başarı, bireyin öğrenme süreci boyunca istenilen hedef davranışa yönelik performans ölçütlerini ortaya koyar. Akademik başarının yanı sıra, son yıllarda çeşitli düşünme becerilerinin gelişimine de önem verilmektedir. Modern eğitim sistemleri, düşünen ve üreten bireyler yetiştirme odaklı bir bakış açısıyla (Seferoğlu & Akbıyık, 2006), özellikle 21. yüzyılın dört temel becerisi olarak bilinen eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişimine odaklanmıştır (Spector & Ma, 2019).

Eleştirel düşünme; bilgi edinme sürecinde çok yönlü düşünmeyi, zihinsel ve duyuşsal açıdan etkin düşünebilmeyi gerektirir (Akınoğlu, 2001, s. 20). Elçi vd. (2020, s. 3318), eleştirel düşünmeyi, önyargı ve kalıp yargıların fark edilerek karmaşık olay ve durumların zihinsel süreçte kanıt ve doğru dayanaklarla mantıksal olarak anlamlandırılması biçiminde tanımlamıştır. Eleştirel düşünme, bilimsel gelişmenin, dolayısıyla eğitimin vazgeçilmez bileşenlerinden biridir. Ancak eleştirel düşünme gelişiminin geleneksel okul ortamlarında yeterince ele alınmadığı da araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Spector & Ma, 2019).

Eleştirel düşünme becerisinin, özellikle eğitim ortamlarında teknolojik donanımların yaygınlaşmasında önemli bir etkisi bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi; düşünsel süreçte teknolojinin eğitimde yaygınlaşmasına öncülük etmiştir (Evcim & Topsakal, 2019; Schooner vd., 2017). Fakat eleştirel düşünme becerisinin eğitim ortamlarında teknolojik yeniliklerle geliştiğine yönelik aynı düzeyde bir etkiden söz edilemeyebilir. Rusandi vd. (2023), günümüzde temel odak noktalarından birinin yapay zekânın öğrenme ve araştırmayı geliştirirken eleştirel düşünme becerilerini nasıl destekleyebileceği olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, eleştirel düşünme becerisinin eğitimde teknolojik bağlamda yapay zekâ destekli uygulamalarla yakından ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin araştırılması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır.

Eğitimde yapay zekâ teknolojileri açısından "inovasyon" kavramı da dikkat çekmektedir. İnovasyon; çoğunlukla yenilik ile ilişkilendirilir ve topluma fayda sağlayan yeni bir fikir, ürün veya hizmet olarak tanımlanabilir (Nakano & Wechsler, 2018). İnovasyon becerisi ise; yeni, farklı ve var olan kalıpların dışında düşünebilmek, özgünlük, yüksek farkındalık, üretkenliğe açıklık ve girişkenlik gibi özellikleri içerir (Aras, 2020, s. 9; Koyuncuoglu, 2021, s. 105-106; Özmusul, 2012, s. 732). İnovasyon; eğitim ortamlarının süreç, imkân ve program açısından dönüşümünde etkili olduğundan, eğitim ve inovasyon kavramlarının temelde ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Keleşoğlu & Kalaycı, 2017).

MEB (2018a) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yenilikçi düşünme becerisine yer verilmiştir. Özellikle programın "Küresel Bağlantılar" ve "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanlarının, inovatif düşünmeyi geliştirmeye odaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde, fen bilimleri öğretim programında da yaratıcı düşünmeye yer verildiği ve disiplinlerarası boyutta düşünüldüğünde eğitim ortamlarında inovasyon becerisinin geliştirilmesine önem verildiği belirtilmelidir (MEB, 2018b). IBM tarafından yapılan bir araştırmada, özellikle sektörel düzeyde birçok kişinin yeni becerilere ihtiyaç duyacağı ve yapay zekâda yaşanacak olan gelişmelere paralel olarak inovasyon becerisinin ön plana çıkacağı vurgulanmıştır (Solimano, 2023). Bu bağlamda eğitimde inovasyonu, inovasyon becerisinin gereklerini ve yaratacağı etkileri değerlendirmek önemlidir. Özellikle yapay zekâ entegrasyonu ile farklı bir boyut kazanan inovatif düşüncenin eğitim ortamlarında nasıl kullanılacağı ve geliştirileceği ortaya konmalıdır.

Zhai (2022), ChatGPT gibi yapay zekâ yazılımlarının birçok açıdan olumlu etkilerinin bulunduğunu ancak özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından sürecin doğru yönetilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapay zekâ destekli araçlar, öğrenci odaklı öğretim ve değerlendirme süreçlerini daha sistematik ve verimli hale getirse de (Chassignol vd., 2018), insan zihninin düşünsel süreçleri olan yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi beceriler açısından bazı sınırlılıklara sahip olabileceği ifade edilmektedir (Coşkun & Gülleroğlu, 2021; Karakoç-Keskin, 2023). Bu nedenle eğitim ortamlarında, öğrenme sürecine yapay zekâ araçlarının nasıl entegre edileceğine ilişkin çalışmalar yapılması önemlidir. Bu çalışmada, yapay zekâ etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, eleştirel düşünme ve inovasyon becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın karma desenle yürütülmesi; Büyük Dil Modellerinin öğrenme ortamına etkilerini ortaya koyma açısından literatüre önemli bir katkı sağlayabilir.

Yöntem

Bu araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni yapay zekâ etkinlikleri, bağımlı değişkenleri ise akademik başarı, inovasyon becerisi ve eleştirel düşünme eğilimidir. Veri toplama aracı olarak Toy ve Akpınar (2020) tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi, Yıldırım-Döner ve Demir (2022) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Chell ve Athayde (2009) tarafından geliştirilen ve Akkaya (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan İnovasyon Becerisi Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları kullanılmıştır.

Araştırmanın deney grubunda 25, kontrol grubunda ise 24 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yapay zekâ etkinlikleri, kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Deneysel uygulama, 7. sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersinin "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında 6 hafta boyunca sürdürülmüştür.

Bulgular ve Sonuç

Araştırma bulguları, yapay zekâ etkinliklerinin Sosyal Bilgiler ders kitabındaki etkinliklere göre öğrencilerin akademik başarıları ve inovasyon becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, ders kitabındaki etkinliklerin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede yapay zekâ etkinliklerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde büyük çoğunluk, yapay zekânın avantajlarını dile getirmiş; az sayıda görüşte ise yapay zekâ destekli eğitimin dezavantajlarına değinilmiştir. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerinden elde edilen kategoriler birlikte değerlendirildiğinde, yapay zekâ etkinliklerinin öğrencilerin özellikle akademik başarıları ve inovasyon becerilerine katkı

sağladığı, öğrenme ortamını zenginleştirdiği ve daha ilgi çekici hale getirdiği söylenebilir. Buna karşın bazı öğrencilerin yapay zekâ destekli eğitimin eleştirel düşünmeyi zayıflatabileceği ve yanlış yönlendirmelere neden olabileceği yönünde görüş bildirdikleri de görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yapay zekânın öğretmenin yerini alamayacağına ilişkin görüşleri de dikkat çekicidir.

Yapay zekâ teknolojileri, öğrenme ve öğretme süreçleri açısından önemli bir potansiyele sahip olduğundan eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, Büyük Dil Modellerinin eğitimdeki potansiyel fırsatlarının yanı sıra yaratabileceği tehditler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, araştırma karma desenle yapılandırılmıştır. Bu bütüncül yaklaşım, Büyük Dil Modellerinin bilişsel süreçler üzerindeki etkilerini daha kapsamlı biçimde anlamaya olanak tanımıştır. Bu doğrultuda, ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen bu araştırmanın, öğrenme ortamlarında yapay zekâ uygulamalarının deneysel olarak derinlemesine incelenmesi ve buna yönelik önerilerin sunulması açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Antik Yakın Doğu'da Kadınların Siyasi ve Diplomatik Rolü (MÖ 2000-1200)

The Political and Diplomatic Role of Women in the Ancient Near East (2000-1200 BCE)

Mehtap DİNÇER[1]

Geliş/Received: 01/04/2025	Kabul/Accepted:09/10/2025

Öz

Antik Yakın Doğu coğrafyasında MÖ 2000-1200 yılları arasında yaşanan gelişmeler dünya diplomasi tarihi açısından devrimsel bir nitelik taşımaktadır. Bahse konu bu coğrafya ve zaman diliminde, kadınların diplomasi sahasındaki etkili rollerini anlamak da, arkeolojik buluntular ve yazılı belgeler ışığında mümkün hale gelmiştir. Bu kaynaklara göre kraliçeler, prensesler ve kadın elçiler, devletler arası ilişkilerde aktif birer arabulucu ve karar alıcı olarak yer almış, kültürel etkileşimlerin teşvik edilmesi, barış ve savaş kararlarının alınmasında kritik roller üstlenmiştir. Kadınların diplomasi alanındaki katkıları, toplumsal cinsiyet sınırlarını aşarak uluslararası ilişkilerde etkin figürler haline geldiklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, kadın figürlerinin toplumsal cinsiyet kalıplarının ötesine geçen rollerini tarihsel arka planlarıyla birlikte analiz ederek, antik toplumlarda edindikleri stratejik konumlara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, kadınların sembolik ve siyasi güçleri; kadın yöneticiler, siyasi evlilikler, kraliçeler ve kraliyet aile üyesi kadınlar ve güç sahibi kadınlar başlıkları altında incelenecektir. Kadınların üstlendikleri sorumlulukların yalnızca aile ile sınırlı olmadığını, aksine diplomasi sahnesinde etkin ve belirleyici aktörler olarak siyasi ilişkilerin şekillendirilmesinde kritik roller üstlendiklerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Šibtu, Puduḫepa, Iltani, Hatshepsut*

Abstract

The developments that occurred in the Ancient Near East between 2000 and 1200 BCE hold a revolutionary significance in the history of world diplomacy. During this period and within this region, understanding the influential roles of women in the diplomatic sphere has become possible through archaeological findings and written records. According to these sources, queens, princesses, and female envoys actively served as mediators and decision-makers in inter-state relations, playing critical roles in fostering cultural interactions and influencing decisions on peace and war. Women's contributions to diplomacy demonstrate that they transcended societal gender boundaries to become influential figures in international relations. This study aims to shed light on the strategic positions occupied by female figures in ancient societies by analysing their roles beyond traditional gender norms within their historical context. In this regard, women's symbolic and political power will be examined through their influence in political marriages, peace treaties, and trade agreements. The study seeks to reveal that women were not confined to familial responsibilities but, on the contrary, played active and decisive roles on the diplomatic stage, shaping political relations and contributing to the establishment of social peace.

Keywords: *Šibtu, Puduḫepa, Iltani, Hatshepsut*

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur-Türkiye. E-mail: mdincer@mehmetakifersoy.edu.tr.

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Dinçer, M. (2025). Antik Yakın Doğu'da Kadınların Siyasi ve Diplomatik Rolü (MÖ 2000-1200). *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4), 951-974.*

1. GİRİŞ

Kadın kimliğini ve kadının toplum içerisindeki sosyal rolünü anlamak, toplumsal cinsiyetin tarihsel gelişimini incelemeyi gerektirir. Kadınların biyolojik özellikleri, toplumsal rollerinin belirlenmesinde başlangıç noktası olarak kabul edilse de, bu özellikler toplumsal cinsiyetin çok katmanlı ve değişken doğasını açıklamakta yetersiz kalır. Dolayısıyla, kadının toplumsal konumunu anlamak için, toplumsal cinsiyetin sosyal, ekonomik ve kültürel süreçler tarafından nasıl inşa edildiğine odaklanmak gerekmektedir.

Antropolojik bulgular, kadınların avcı-toplayıcı topluluklardaki rollerinin, topluluğun dengesini sağlama ve ekonomik katkı sunma açısından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Yiyecek toplama faaliyetleri, genellikle topluluğun besin ihtiyacının büyük bir kısmını karşıladığı için, kadınlar bu toplumlarda üretken bireyler olarak kabul edilmiştir (Lee, 1968: 30). Bazı avcı-toplayıcı toplumlarda, kadınlar ve erkekler arasındaki toplumsal rollerin eşitlikçi olduğu gözlemlenmiştir (Etgü, 2022: 23). Erkeklerin avlanma, kadınların ise toplayıcılıkla ilgilenmesi, her iki cinsiyetin de topluluğun hayatta kalmasında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu eşitlikçi yapıların olduğu toplumlarda, kadın kimliği sadece üreme yeteneği ile değil, aynı zamanda topluluğun ekonomik ihtiyaçlarını karşılama ve sosyal düzeni sağlama becerileriyle şekillenmiştir. Tıbbi bitkiler, su kaynakları, yiyecekler ve çocuk bakımı gibi konularda uzmanlaşan kadın, topluluk içinde saygı görmüştür. Üstelik pek çok toplumda doğurganlık yalnızca biyolojik bir süreç olarak değil, aynı zamanda mitolojik ve dini anlamlarla ilişkilendirilmiştir (Woodburn, 1968: 109; Turnbull, 1968: 132; Etgü, 2022: 24). Kadının doğurganlık kapasitesi, onun kutsal bir figür olarak kabul edilmesine neden olmuştur. Özellikle avcı-toplayıcı topluluklarda doğum ve doğurganlık ritüelleri önemli bir toplumsal anlam taşımış; bu ritüellerde kadınlar merkezi roller üstlenmiştir (Ortner, 1974: 71).

Her ne kadar bazı avcı-toplayıcı topluluklarda kadın ve erkek arasındaki roller eşitlikçi bir yapıya işaret etse de, bu durum tüm topluluklar için geçerli değildir. Bu bağlamda, kadınların rollerine ilişkin farklı yaklaşımlar ve tartışmalar dikkat çekmektedir. Ortner (1974), kadınların doğaya daha yakın kabul edilmesi nedeniyle, birçok kültürde erkeklerden daha aşağı bir konuma yerleştirildiklerini öne sürerek bu eşitlikçi yaklaşımlara eleştirel bir perspektifle yaklaşmıştır. Ortner'in bu argümanı, kadınların doğurganlık ve doğa ile özdeşleştirilerek toplumsal rollerinin sınırlandırıldığını savunan biyolojik determinist bir bakış açısına dayanmaktadır (Ortner 1974: 74). Bu tür görüşler, kadının toplumsal kimliğini, annelik ve ev içi rollerle sınırlı kılarak ataerkil yapılar tarafından desteklenmiş ve pekiştirilmiştir.

Ortner'in biyolojik determinist bakış açısı, kadının toplumsal rollerini sınırlayan ataerkil yapıların bir parçası olarak ele alınırken, bu anlayış modern feminist teorisyenler tarafından yoğun eleştirilere maruz kalmıştır. Özellikle Butler (1990), biyolojik determinizmi reddederek, biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyetin ayrıştırılamayacağını ve cinsiyet kimliğinin sabit bir biyolojik gerçeklikten ziyade toplumsal ve kültürel süreçler tarafından performatif bir şekilde üretildiğini savunmuştur. Bu bakış açısına göre, kadın kimliği yalnızca biyolojik işlevlerle tanımlanamaz; aksine, toplumsal normlar ve kültürel etkileşimler yoluyla sürekli olarak yeniden şekillenir. Feminist teorisyenler ve antropologlar, kadınların tarih boyunca farklı toplumsal roller üstlendiğini ve bu rollerin toplumun yapısına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini vurgulamaktadır.

Kadınların toplumsal rollerinin, yalnızca biyolojik işlevlerle değil, toplumsal ve kültürel dinamiklerle şekillendiği görüşü, feminist teorilerden antropolojik analizlere kadar geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Bu bağlamda, Morgan (1877), insan toplumlarının tarihsel evrimi üzerine geliştirdiği yaklaşımıyla, toplumsal yapılar ve cinsiyet rollerinin dönüşümüne dair önemli bir perspektif sunar. Morgan'ın bu konudaki yaklaşımına göre vahşi toplumlarda toplumsal yapılar basittir ve cinsiyetler arası işbölümü nispeten eşitlikçidir. Kadınlar,

toplulukların hayatta kalmasında önemli bir rol oynar, yiyecek toplama ve çocuk bakımı gibi görevler genellikle kadınlar tarafından üstlenilmiştir. Fakat tarım ve hayvancılıkla birlikte, mülkiyet ilişkilerinin geliştiğini ve bu durumun kadınların toplumsal statüsünü olumsuz yönde etkilediğini belirtir. Topluluklar daha yerleşik hale geldikçe, erkekler mülkiyet ve ekonomik güç üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmuş ve bu durum patriarkal yapıların gelişmesine zemin hazırlamıştır. Morgan, bu sürecin kadınların toplumsal konumunda bir gerilemeye yol açtığını savunmuştur (Morgan, 1877: 468,480,481). Ayrıca Bachofen (1975) gibi bazı düşünürler, ilk insan toplumlarının anaerkil (matriarkal) yapılar üzerine kurulu olduğunu iddia etmişlerdir. Bachofen, anaerkilliğin kadınların merkezi bir rol oynadığı bir toplumsal düzeni ifade ettiğini savunmuş ve bu tür yapıların tarih öncesi dönemde yaygın olduğunu öne sürmüştür (Bachofen, 1975: V-LXXX).

Morgan'a göre, uygarlık aşaması, yazının icadı ve karmaşık devlet yapılarına geçişle birlikte ortaya çıkar. Bu dönemde toplumlar daha hiyerarşik hale gelir ve cinsiyetler arası eşitsizlikler artar. Erkekler kamusal alanda daha fazla güç kazandıkça, kadınlar özel alana çekilir ve kimlikleri büyük ölçüde ev içi rollerle sınırlandırılır. Morgan, uygarlığın bu aşamasında kadınların sosyal statülerinde ciddi bir düşüş olduğunu belirtir. Özellikle mülkiyet ve soy sistemlerinin erkekler üzerinden devam etmesi, kadınların toplum içindeki etkisini daha da azaltmıştır. Engels (2010), bu geçişi "kadının tarihsel yenilgisi" olarak adlandırmış ve tarımın ortaya çıkmasıyla birlikte ataerkil (patriarkal) yapının güçlendiğini savunmuştur (Engels, 2010: 49).

Tüm bu veriler ve tarihsel argümanlar doğrultusunda, kadınların toplumsal statüsünün tarihsel süreçte farklı şekillerde yorumlanması, cinsiyet rollerinin statik değil, dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Avcı-toplayıcı toplumlarda eşitlikçi bir işbölümü görülürken, tarım ve yerleşik hayata geçişle birlikte kadınların toplumsal statüsünde gerileme yaşandığı açıktır. Ancak, bu dönüşüm süreci sadece biyolojik ya da ekonomik faktörlerle değil, aynı zamanda kültürel ve ideolojik yapıların etkisiyle şekillenmiştir. Dolayısıyla, kadınların tarihsel konumunu değerlendirirken, toplumsal cinsiyetin sosyal ve kültürel bağlamlarda yeniden üretildiğini göz önünde bulundurmak önemlidir. Kadın kimliğinin yalnızca biyolojik determinizmle sınırlandırılamayacağı, aksine toplumsal ve ekonomik koşulların bir ürünü olarak sürekli değiştiği açıktır.

Kadınların toplumsal konumunu şekillendiren bu tarihsel süreç, yalnızca yerel toplumların iç dinamikleriyle değil, aynı zamanda yaşadıkları coğrafyanın siyasal ve kültürel yapısıyla da yakından bağlantılıdır. Özellikle Antik Yakın Doğu, bu bağlamda kadınların rollerini anlamak için kritik bir tarihsel ve coğrafi çerçeve sunmaktadır.

Antik Yakın Doğu, tarihte sıkça kullanılan ancak farklı dönemler ve medeniyetler için değişen anlamlar taşıyan bir kavramdır. MÖ 2000'ler için bu terim, özellikle Mezopotamya, Anadolu, Levant, Mısır ve İran platosunu kapsayan geniş bir bölgeyi ifade eder (Liverani, 2013: 17). Dönemin coğrafi sınırları, modern devletlerin aksine daha esnek ve belirli nüfuz alanlarıyla karakterize edilmiştir. Bu bölgede, özellikle MÖ 2000'lerde, siyasi ve kültürel olarak büyük bir çeşitlilik gözlemlenmektedir (Kuhrt, 1995: 3). Bu çeşitlilik, kadınların üstlendikleri rollerin de coğrafyaya, siyasal düzene ve toplumsal örgütlenmeye göre farklı biçimlerde gelişmesine zemin hazırlamıştır.

MÖ 2000-1200 yılları arasındaki Eski Yakın Doğu, büyük devletlerin askeri, diplomatik ve ekonomik ilişkilerle şekillendiği dinamik bir siyasi ortam sunmaktaydı. Bu dönemde Babil, Hammurabi'nin liderliğinde güçlenerek bölgenin önemli merkezlerinden biri haline gelmiş; Asur, ticaret kolonileri aracılığıyla Mezopotamya ve Anadolu arasında güçlü ekonomik bağlar kurmuş; Hitit ile Mısır ise Kadeş Savaşı'nda karşı karşıya gelerek bölgedeki güç dengelerini yeniden belirlemiştir. Savaşlar, ittifaklar ve diplomatik ilişkiler, Eski Yakın Doğu'nun siyasi

haritasını şekillendiren temel dinamikler arasında yer almıştır (Kuhrt, 1995: 3). Bu siyasi atmosfer, yalnızca erkek yöneticilerin değil, kraliçeler ve kraliyet ailesi üyesi kadınların da diplomatik ve idari süreçlerde aktif birer aktör olarak öne çıkmasına imkân tanımıştır. Dolayısıyla bölgesel tarih, kadınların diplomasi, ekonomi, hukuk ve din alanlarındaki konumunu anlamak açısından vazgeçilmez bir bağlam sunmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır (Karasar, 2005). Çalışmanın amacı, MÖ 2000–1200 yılları arasında Antik Yakın Doğu'da kadınların diplomatik ve siyasi rolleri üzerine tarihsel ve metinsel verilerden hareketle bir çözümleme yapmaktır. Bu doğrultuda araştırma, tarihsel belgelerin sistematik biçimde incelenmesine ve kadın figürlerinin diplomasi sahasındaki konumlarının tematik olarak değerlendirilmesine dayanmaktadır.

Doküman analizi, geçmiş dönemlere ait yazılı ve görsel belgelerin araştırma konusu çerçevesinde anlamlandırılması, sınıflandırılması ve yorumlanmasını içermektedir. Bu çalışmada da antlaşma metinleri, arşiv belgeleri, tapınak yazıtları ve arkeolojik buluntular tarihsel-sosyolojik bir bağlamda değerlendirilmiştir. Kadınların siyasi etkinliğini görünür kılmak amacıyla çalışma üç ana tema etrafında yapılandırılmıştır: kadın yöneticiler, siyasi evlilikler ve kraliçeler ile kraliyet ailesi üyesi kadınlar.

2.2. Veri Toplama ve Analiz

Araştırmanın veri kaynağını, Antik Yakın Doğu uygarlıklarına ait birincil belgeler ve arkeolojik kayıtlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda Boğazköy (Ḫattuša) arşivlerindeki Hitit diplomatik tabletleri, Mari Arşivleri'nde yer alan Kraliçe Šibtu'ya ait mektuplar, Amarna mektupları, Mısır'daki Karnak Tapınağı yazıtları ve Mezopotamya çivi yazılı belgeleri incelenmiştir. Bunun yanında, güncel tarih yazımı ve epigrafik araştırmalardan da yararlanılarak elde edilen veriler bütüncül bir çerçevede değerlendirilmiştir.

Veriler öncelikle tarihsel bağlamına göre sınıflandırılmış, ardından nitel veri çözümleme tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz sürecinde, belgelerde kadınların diplomatik, idari, dini ve temsilî rollerine ilişkin ifadeler belirlenmiş ve benzer işlevlere sahip öğeler tematik biçimde gruplanmıştır. İnceleme süreci, araştırma amacına uygun belgelerin seçilmesi, bu belgelerin üretildiği tarihsel ve kültürel bağlamın belirlenmesi, kadın figürlerinin diplomasi süreçlerindeki işlevlerinin kodlanması, elde edilen bulguların tarihsel ve toplumsal açıdan yorumlanması ve son olarak literatürle karşılaştırılarak genel eğilimlerin ortaya konması aşamalarını içermektedir.

Bu süreçte temel amaç, kadınların diplomasi alanındaki etkinliğini tarihsel belgeler üzerinden görünür kılmak ve toplumsal cinsiyet perspektifiyle tarihsel analizi bütünleştirerek kapsamlı bir değerlendirme yapmaktır.

2.3. Etik Kurul Onayı

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

eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmada kamuya açık bir kaynak olan Antik Yakın Doğu uygarlıklarına ait yazılı belgeler, arşiv kayıtları ve arkeolojik buluntular tahlil edilmiştir. Çalışma, doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. KADIN YÖNETİCİLER

Kadın yöneticiler, Eski Çağ'da devletin idari, hukuki, ekonomik ve dini yapıları içinde önemli roller üstlenmiştir. Kent yönetimi, vergi tahsilatı ve toprak düzenlemeleri gibi işlevleri yerine getirmiş, bazı durumlarda mahkemelerde yargılama yetkisine sahip olmuştur. Merkezi otorite ile müzakerelerde bulunarak siyasi varlıklarını korumuş, askeri ittifakların oluşturulmasına katkıda bulunmuş ve stratejik karar alma süreçlerinde yer almıştır. Ekonomik alanda, ticaret yollarının denetimi, üretimin organizasyonu ve devlet gelirlerinin yönetimi gibi görevler üstlenmişlerdir. Hukuki yetkileri kapsamında yasal düzenlemelerin uygulanmasını sağlamış, yönetimde belirleyici bir konumda bulunmuşlardır. Dini otoriteleri sayesinde tapınakların yönetimini üstlenmiş, dini ritüellerin düzenlenmesinde ve devletin resmi törenlerinde yer alarak siyasi meşruiyetlerini pekiştirmişlerdir (Galford, 2007: 56).

Sahip oldukları yetkiler, toplumların siyasi ve kültürel yapısına bağlı olarak değişiklik gösterse de, kadın yöneticiler devlet işleyişinde yalnızca sembolik figürler değil, doğrudan karar alma süreçlerine katılan ve yönetimin sürekliliğinde belirleyici olan aktörler olmuştur.

Eski Çağ'da kadın yöneticilerin en erken örneklerinden biri Meryt-Neith ve Kubaba olarak öne çıkmaktadır. Meryt-Neith, MÖ 3. binyılda, Mısır'ın Birinci Hanedanlık Dönemi'nde yaşamış ve kraliyet yetkilerini kullanmış bir kadın yöneticidir. Mezarına ve adının resmî kayıtlara geçirilmesine dayanarak, Mısır tarihinde yönetim gücüne sahip ilk kadın figürlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Galford, 2007: 56). Ancak, firavun unvanı taşıyıp taşımadığı konusunda belirsizlik devam etmektedir.

Kubaba ise, MÖ 2500 civarında, Mezopotamya'da Sümer şehir devleti Kiş'in hükümdarı olmuş ve Sümer Krallar Listesi'nde adı geçen tek kadın olarak kayıtlara geçmiştir. Kubaba'nın, erkek egemen yönetim sisteminde tek başına iktidar sahibi olması, onu Mezopotamya tarihindeki ilk bağımsız kadın hükümdar olarak öne çıkarmaktadır (Stol, 2016: 462; Glassner, 2004: 39).

Kadın yöneticilere dair kayıtlar, Ön Asya'da Asur Ticaret Kolonileri Çağı'na kadar uzanmaktadır. Bu kadınların yalnızca eş ya da prenses olarak değil, doğrudan yönetici olarak etkin roller üstlendikleri anlaşılmaktadır (Darga, 2020: 88). Lawazantiya gibi kent devletlerinde, bu dönemde kadınların siyasi otorite üstlendiklerini gösteren uygulamalar mevcuttur. Örneğin, Lawazantiya'da, kocası Azu'nun ölümü üzerine geçici olarak yönetimi devraldığı düşünülen bir kadın yöneticiden bahsedilmektedir (CCT 4 19c). Benzer şekilde, Eski Anadolu'daki diğer kentlerde de kadın yöneticilere rastlanmaktadır. Kaneš, Ališar, henüz yeri tespit edilemeyen Wahšušana ve Timelkia gibi şehirlerde, siyasi yetkiye sahip kadınlar önemli roller üstlenmişlerdir. Bu kadınlar, "büyük kadın" (*rubātum*) unvanını taşımış ve yalnızca kralların eşleri ya da Hititlerde görülen "ana kraliçe" (*Tawananna*) unvanına sahip olmaktan öte, bazı durumlarda bağımsız kent yöneticileri olarak görev yapmışlardır (Ünal, 2014: 96; Darga, 2020: 84; Seçer Fidan, 2018: 26). Kaniš-Karum'un II. kat belgeleri, Asurlu tüccar Pušuken'in usulsüzlük ve vergi kaçakçılığı nedeniyle Kaniš'in rubātumu tarafından birden fazla kez gözaltına aldırıldığını gösterir. Aynı kraliçe, çevredeki şehir-devleti yöneticilerine de haber gönderip Asurlu tüccarların ülkeye kaçak mal sokma riskine dikkat çekmiş, komşuları önlem almaya çağırmıştır. Belgeler, dönemin diğer merkezlerinde de rubātumların özellikle ticaret alanında etkili olduklarını ortaya koyar (Darga, 2020: 86; Memiş,1994: 279)

Hatshepsut, MÖ 1473 ile 1458 yılları arasında Mısır siyasetinin kalbinde yer edinmiş ve kendisini firavun olarak kabul ettirmiştir. Bir kraliçe olarak değil, bir kral gibi hüküm sürmüştür. Kraliyet ismi Maatkare'dir, ancak tarihte daha çok Hatshepsut olarak tanınır.

Hatshepsut, I. Thutmose ile eşi Ahmose'un en büyük kızıdır. Mısır geleneğine uygun olarak, üvey kardeşi II. Thutmose ile evlenmiş ve bu birliktelikten Neferure adında bir kızı olmuştur. Hatshepsut, Güçlü (*Horus Wosretkaw*), Altın Horus (*Netjeret-khau*), İki Hanım (*Wadjet-renput*), Ra'nın Düzenini Yaşatan (*Re Maatkare*), "Kralın Büyük Eşi", "Kralın Kızı", ve "Kralın Kardeşi" unvanlarını taşımıştır. II. Thutmose'un ayrıca İsis adında bir kadından da oğlu vardır ve II. Thutmose beklenmedik bir şekilde öldüğünde, genç III. Thutmose firavun olmuştur. İsis, naiplik rolü için yeterince yüksek bir statüde kabul edilmemiş olmalı ki, bu rolü kraliyet mensubu Hatshepsut üstlenmiştir (Roehrig, Dreyfus, & Keller, 2005: 3). Antik Mısır'da, Hatshepsut'un naiplik dönemine dair bir yazıtta şu ifadeler yer almaktadır:

"Oğul [II. Thutmose], İki Ülke'nin kralı olarak yerine geçti. [III. Thutmose], kendisini doğuranın tahtında hüküm sürdü. Kız kardeşi, Tanrı'nın eşi Hatshepsut, ülkeyi yönetti ve İki Ülke onun tarafından yönetildi. Onun için çalışmalar yapıldı ve Mısır başını eğdi." (Aktaran: Middleton, 2023, s. 8; Tyldesley, 1998, s.99).

Bu yazıt, Hatshepsut'un üvey oğlu III. Thutmose'un erken döneminde, onun naipliğini ve ülke yönetimindeki etkin rolünü vurgulamaktadır. Deir el-Bahri'deki tapınağında bulunan yazıtlar ise I. Thutmose'un gerçekten onu varisi olarak seçtiğini iddia etmektedir:

"Majesteleri onların önünde şöyle dedi: "Bu benim kızım, Khnemet-Amon Hatshepsut, ki o yaşıyor. [Onu] [ ] tayin ettim; o benim tahtımdaki halefimdir, kesinlikle benim harikulade tahtıma oturacak olan odur. Sarayın her yerinde insanlara hükmeden odur; sizi yönetecek olan odur; onun sözünü ilan edeceksiniz, onun emrine itaat edeceksiniz. Ona saygı gösteren kişi yaşayacak, onun yüceliğine iftira atan kişi ölecek. Her kim onun yüceliğinin adını oybirliğiyle ilan ederse, tıpkı Horus'un adıyla (yani benim adımla) olduğu gibi hemen kraliyet odasına girecektir. Çünkü sen ilahisin, bir tanrının kızısın, uğruna tanrıların bile savaştığı kişisin; onlar, tanrıların efendisi olan babasının buyruğuna göre her gün seni korumak için güçlerini kullanırlar." (Aktaran: Middleton, 2023, s.83).

Deir el-Bahri'deki bu metin, muhtemelen Hatshepsut'un firavun olarak meşruiyet iddialarını güçlendirmek için tipik bir uygulamaydı. Hatshepsut'un hükümdarlığı sırasında en gurur duyduğu ve güçlü bir şekilde vurguladığı konulardan biri, III. Thutmose ile ortak yönetiminin dokuzuncu yılı civarında veya öncesinde güneydeki Punt ülkesine düzenlediği başarılı seferdir. Mısır'ın Punt ile daha önceki dönemlerde de zaman zaman temas kurduğu bilinmektedir. Hatshepsut'tan bin yıl önce bile bazı firavunlar oraya gemiler göndermiştir ve Punt, altın, fildişi ve mür gibi Mısır'da nadir bulunan değerli lüks ürünlerin kaynağı olarak tanınmıştır. Bu sefer, Deir el-Bahri tapınağındaki *Punt portikosu* olarak bilinen kabartmalarda kaydedilmiştir (Ikram, 2010: 98).

Hatshepsut, tanrılarla uyumlu bir ilişki sürdürmek ve hem dindarlığını hem de otoritesini göstermek amacıyla tapınaklar inşa etmiş ve mevcut yapıları onarmıştır. Ayrıca, dış seferler düzenleyerek uzak bölgelerden egzotik zenginlikler elde etmiş ve farklı halkların saygısını kazanmıştır. Onun kalıcı mirasının en önemli eserlerinden biri, Deir el-Bahri'de yer alan ve "kutsalların kutsalı" anlamına gelen Djeser-djeseru adlı görkemli anıtsal tapınaktır. Mısır sanat ve mimarisinde gelenek büyük önem taşımakla birlikte, Deir el-Bahri'deki bu yapı, alışılmış prototiplerin tekrarı yerine özgün ve yenilikçi bir tasarıma sahiptir. Her ne kadar Mentuhotep II'nin aynı bölgedeki tapınağından esinlenilmiş olsa da, Hatshepsut'un tapınağı kendine özgü bir karakter taşımaktadır. Hatshepsut'un, tapınağın tasarım sürecinde uzman mimarlarla yakın

iş birliği içinde çalışarak, bu muhteşem yapının mimari ve sanatsal özelliklerine kendi vizyonunu yansıttığı düşünülmektedir (Arnold, 2005: 135).

Hatshepsut'un hükümdarlığı döneminde Mısır, büyük ölçüde barış ortamında bulunuyordu. Bu barış, krallığın refahını artırmış ve ülke genelinde kapsamlı inşaat projelerine kaynak ayrılmasını sağlamıştır. Aynı dönemde Nubia ile yapılan ticarette de bir artış yaşanmış, altın ve fildişi gibi değerli ürünler özel mezar tasvirlerinde yer almaya başlamıştır. Kuzeyde ise Lübnan'a yönelik kereste ticareti için seferler düzenlenmiştir (Thomas, 2003: 87). Keftiu (Minoan-Girit) delegasyonlarının tasvirleri, özellikle Senenmut'un mezarındaki sahnelerde, Ege ve Girit ile olan temasları yansıtmaktadır. Bu bağlantılara dair en dikkat çekici kanıtlardan biri ise, Nil Deltası'ndaki Tell el-Daba'daki F Sarayı'nda keşfedilen Minos freskleridir. Bu freskler, yalnızca Minos dünyasına ait temaları değil, aynı zamanda Minos tarzında uygulanan sanatsal teknikleri de gözler önüne sermektedir (Bietak, 2005: 75).

Firavun Hatshepsut, MÖ 1458 yılında, hükümdarlığının 22. yılında yaşamını yitirmiştir. Ancak ölümünden yaklaşık yirmi yıl sonra, birileri onun yeryüzündeki tüm izlerini silmeye çalışmıştır. Heykelleri kaidelerinden indirilerek parçalanmış, tapınak duvarlarındaki tasvirleri titizlikle kazınarak yok edilmiştir (Galford, 2007: 14; Dorman, 2005: 88).

Orta Krallık dönemine ait bir diğer kadın hükümdar ise Sobeknefru'dur. Memphis'teki kraliyet nekropolünden elde edilen resmi firavun listesinde adı geçen Sobeknefru, 12. Hanedanlık Firavunu Amenemhat IV'ün kız kardeşi ya da üvey kız kardeşi olarak bilinmektedir. Amenemhat IV'ün erkek bir varis bırakmadan ölmesi üzerine tahta geçerek hanedanlığın devamını sağlamış ve yaklaşık dört yıl boyunca hüküm sürmüştür. Ancak, onun ölümüyle birlikte hanedanlık sona ermiştir (Galford, 2007: 56).

4. SİYASİ EVLİLİKLER

Eski Çağda siyasi evlilikler, devletler arası diplomaside güç dengelerini koruma, stratejik çıkarları pekiştirme ve ittifaklar kurma aracı olarak önemli bir rol oynamıştır. Bu evlilikler, yalnızca ticari ve kültürel etkileşimleri teşvik etmekle kalmamış, aynı zamanda sınır anlaşmazlıkları, ortak tehditler ve ekonomik rekabet gibi unsurların çözümünde de etkili olmuştur. Soy ve hanedanlık bağları üzerinden ilişkileri daha kalıcı hale getiren siyasi evlilikler, toplumsal barış ve istikrarın korunmasında bir araç olarak kullanılmış; bölgesel güvenlik stratejileri ve askeri işbirliklerinde de kritik bir rol oynamıştır. Dolayısıyla, Eski Çağda siyasi evlilikler, hem diplomasi hem de güç dengelerinin şekillenmesinde vazgeçilmez bir strateji olarak tarih sahnesinde yerini almıştır.

Saana Svärd, Eski Yakın Doğu'da toplumsal cinsiyet ve kadınların siyasal, idari ve toplumsal yapılar içindeki konumları üzerine yaptığı çalışmalarıyla tanınmaktadır. Svärd (2015) **Neo-**Asur belgeleri üzerine yaptığı analizlerde, kadınların eylem gücünü açık ve örtük olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Açık eylem gücüne sahip kadınlar, doğrudan harekete geçerek toplumsal yapılar içinde aktif roller üstlenirken, örtük eylem gücüne sahip olanlar, görünürde hareket etmeyen ancak sosyal yapılar içinde belirleyici roller oynayan bireyler olarak değerlendirilmektedir Svärd'in bu çerçevesi, siyasi evlilikler yoluyla hanedanlar arası ilişkilerde yer alan kadınların kazandığı statü ve etkilerinin değişkenliği açısından da önemli bir teorik temel sunmaktadır. Söz konusu kadınlar, kimi zaman diplomatik yazışmalara katılarak ve siyasi süreçlerde doğrudan rol alarak açık eylem gücü sergilemiş, kimi zaman ise yalnızca hanedanlar arası ittifakların sembolik temsilcisi olarak örtük bir etkiye sahip olmuştur.

Svärd'in kadınların siyasi yapılar içindeki konumuna ilişkin bu yaklaşımı, Mezopotamya'nın farklı bölgelerinde yürütülen arkeolojik çalışmalarla da desteklenmektedir. Özellikle Mari Krallığı gibi güçlü siyasi ve idari yapıya sahip kent devletlerinde, kadınların yönetim

süreçlerindeki rollerine dair önemli bulgular elde edilmiştir. 1920'lerin sonlarında Fransız arkeologlar tarafından keşfedilen Mari, yalnızca siyasal ve ekonomik yapısıyla değil, aynı zamanda toplumsal organizasyonu ve yöneticileriyle de Mezopotamya tarihinin önemli merkezlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Bugün Irak-Suriye sınırının kuzeyinde, Fırat Nehri'nin sağ kıyısında yer alan Mari'nin kökenleri MÖ 4. binyıla uzanmakta olup, özellikle MÖ 3. binyılda bölgedeki siyasi dengeleri şekillendiren bir merkez konumuna gelmiştir (Albayrak, Öz Kiriş & Erol, 2021, s. 886). MÖ 18. yüzyılda, krallık en tanınmış hükümdarlarından biri olan Zimri-Lim döneminde büyük bir siyasi güç kazanmıştır. Hammurabi'nin çağdaşı olan Zimri-Lim'in, geleneksel olarak babası Yahdun-Lim'in ardından tahta geçtiği kabul edilse de bazı araştırmacılar, onun Yahdun-Lim'in değil, kardeşi Hadni-Addu'nun oğlu olabileceğini öne sürmektedir. Sürgünde geçen gençlik yıllarında kabile çatışmalarından etkilenen Zimri-Lim, Halep'te sığınmacı olarak yaşamış, ardından gaspçı Yasmah-Addu'yu mağlup ederek Mari tahtını ele geçirmiştir (Sasson, 1998: 454; Yıldırım, 2018: 204).

Hükümdarlık dönemi, Mari'nin Batı Sami-Amorili ve Doğu Sami-Akad kültürlerinin kesişim noktasında yer alması nedeniyle siyasi çalkantılarla geçmiştir. Zimri-Lim, geniş bir diplomat ve casus ağı oluşturarak, vasallara, askeri komutanlara ve elçilere dayanan bir yönetim tarzıyla bu çalkantılarla baş etmeye çalışmıştır. Ancak Hammurabi'nin Babil'i güçlendirme hedefi, Mari'yi stratejik bir tehdit haline getirmiş ve sonunda Hammurabi tarafından fethedilmesine yol açmıştır. Bu zaferin ardından Mari, Hammurabi'nin egemenliğine boyun eğmiştir (Sasson, 1998: 459).

Mari Krallığı'nın önde gelen figürlerinden biri olan Kraliçe Šibtu, Yamhad Kralı Yarim-Lim'in kızı ve Mari Kralı Zimri-Lim'in eşidir (Rosenstiehl & Heintz, 1972: 14). Kraliçe Šibtu, Halep kökenli bir soylu olarak siyasi ve manevi alanda önemli bir nüfuz kazanmıştır. Šibtu, yalnızca kraliçelik unvanıyla değil, aynı zamanda saray yönetimindeki etkin rolüyle ve siyasi karar alma süreçlerindeki danışmanlığıyla da dikkat çekmiştir. Onun bu etkisi, Zimri-Lim ile yaptığı yazışmalarda açıkça görülmektedir (Yıldırım, 2018: 209). Bu mektuplar, Šibtu'nun yalnızca bir eş değil, aynı zamanda kralın zor zamanlarında güvenebileceği bir müttefik olduğunu ortaya koyar (Sasson, 1998: 456; Çelik & Kılıç, 2022: 345). A.R.M. X/6'da, Kraliçe Šibtu'nun "efendisi" [a-na be-li-ia] Zimri-Lim'e gönderdiği bir mektup yer almakta olup, mektupta Annunitum Tanrıçası'nın *assinnu*su İlihasnaya'dan gelen bir mesaj iletilmektedir. Metnin anlamı kaybolan bir kısmından sonra (ll. 6/b-2'/a), kral için bir kurtuluş kehaneti yer almakta (ll. 3'-8') ve ardından ilginç bir kehanet doğrulama yöntemi belirtilmektedir (Heintz, 1971: 529).

Kraliçe Šibtu, yalnızca kralın yetkisiyle hareket eden bir figür değil, aynı zamanda bağımsız sorumlulukları olan bir yöneticiydi. Özellikle kült yönetimi ve sarayın kadın personelinin denetimi alanlarında sürekli bir yetki sahibiydi. Kralın başkentten uzak olduğu durumlarda, onun yetkilerini devralarak merkezi otoriteyi temsil etmekteydi. Šibtu, kraliçe olarak Zimri-Lim'e sadık bir müttefik, danışman ve tanrılarla ilişkiyi sağlayan bir aracı olarak öne çıkarken; saray kadınları ise stratejik evlilikler ve siyasi ittifaklar yoluyla krallığın güç yapısına katkıda bulunmuşlardır (Sasson, 1998: 456). Šibtu ve saray kadınlarının hem yönetimde hem de dini hayatın şekillenmesindeki katkıları, Mari'nin sosyal ve politik dinamiklerine ayna tutmaktadır.

Kraliçe Šibtu'nun adı, Mari Sarayı arşivlerinde korunan kadınlar arasındaki yazışmalarda da sıklıkla geçmektedir. Bu yazışmalarda kendisinin ilahi ifadelerle öne çıktığı veya kehanetlerin sonuçlarının ulaştırıldığı aracı kişi olarak rol aldığı görülmektedir. Örneğin, ARM X/II, 11. 16-17'de geçen 'efendim ilahi kelama uygun hareket etsin' ifadesi, onun kehanet işlevinde bir rol üstlenmiş olabileceğini düşündürmektedir (Rosenstiehl & Heintz, 1972: 14). Šibtu'nun, tanrılarla kral arasında bir aracı rolü üstlenmesi, onun sarayın dini liderlerinden biri olarak kabul

edildiğini göstermektedir (Sasson, 1998: 456). Bu konumu, Šibtu'nun saray hiyerarşisinde sıradan bir figürden fazlası olduğunu, hem dini hem de sosyal anlamda belirleyici bir pozisyonu olduğunu ve saygı gördüğünü ortaya koymaktadır.

Zimri-Lim'in krallığını güçlendirmek için izlediği stratejilerden biri de çocuklarını vassal ya da müttefik kralların saraylarına eş olarak göndermek olmuştur. Örneğin, kızı Inib-Šarri, Aslakkâ Kralı İbal-Addu ile; Kirûm ve Simatum, İlanšura Kralı Haya-Sumu ile; Inib-Šina, Bakhdi-Lim ile; Tišpatum, Šuna'dan İli-İštar ile; Ibbatum ise Andariq sarayında yükselen bir figür olan Khimdiya ile evlendirilmiştir. Bunun yanında, Zimri-Lim'in bir başka kızı Eristi-Aya, Sippar'daki Šamaš ve Aya tapınağına *nadītum* rahibesi olarak atanmıştır (Kılıç & Duymuş, 2009: 165-166). Yeni belgelerdeki kayıtlar, Bahlatum, Haliyatum ve Hamadum'un da Zimri-Lim'in kızları arasında yer alabileceğini düşündürmektedir (Batto, 1974: 279; Sasson, 1984: 113). Ayrıca, Zimri-Lim'in iki kız kardeşi vassal Haya-Sumu ile evlendirilmiş, bu evliliklerden biri kişisel bir trajediyle sonuçlanmıştır (Sasson, 1998: 456). Zimri-Lim'in, çocuklarını stratejik ittifaklar oluşturmak amacıyla evlendirdiği açıktır. Šibtu gibi yetkin bir eşe sahip olması, saraydaki karmaşık meselelerin üstesinden gelmesinde Zimri-Lim için önemli bir destek sağlamıştır.

Siyasi evliliklerin yalnızca diplomatik ilişkileri pekiştirmekle kalmayıp, taht üzerindeki meşruiyet arayışlarında da önemli bir araç olarak kullanıldığı Eski Babil Dönemi'nden bir diğer dikkat çekici örnek ise Karana hükümdarı Asqur-Addu'nun ailesine aittir. Asqur-Addu, Qattara bölgesindeki kontrolünü genişleterek bu bölgeyi yeniden birleştirmiş ve yönetimini güvendiği kişilerden biri olan Aqba-Hammu'ya devretmiştir. Ancak tarihi kayıtlara göre, Aqba-Hammu daha sonra Karana tahtını gasp etmiş ve Asqur-Addu'nun kızı Iltani ile evlenmiştir (Eidem, 1989: 67). Bu evliliğin, tahtı ele geçirmesinden önce mi yoksa sonrasında mı gerçekleştiği kesin olarak bilinmemekle birlikte, taht üzerindeki meşruiyetini güçlendirmeye yönelik bir strateji olabileceği düşünülmektedir.

Aqba-Hammu'nun bu evlilik aracılığıyla kraliyet ailesiyle bağ kurması, yalnızca onun konumunu sağlamlaştırmakla kalmamış, aynı zamanda Iltani'ye de yönetimde önemli bir rol kazandırmıştır. Nitekim, Iltani'ye yazılmış ve onun tarafından gönderilmiş çok sayıda mektubun günümüze ulaşmış olması, onun yönetim ve toplumsal işlerde aktif rol oynadığını göstermektedir. Bu yazışmalarda, hizmetçilerin transferi, kaynak yönetimi gibi idari konuların yanı sıra üst düzey yetkililerle yapılan görüşmelere dair detaylar yer almaktadır. Örneğin, Karana hanedanından ve muhtemelen Iltani'nin kardeşi olan Napsuna-Addu gibi önemli yetkililerle düzenli yazışmalar gerçekleştirdiği görülmektedir (Eidem, 1989: 70; Dalley, 1977: 155).

Iltani'nin faaliyetleri, Zimri-Lim'in ana eşi Šibtu'nun görevleriyle büyük benzerlikler göstermektedir. Belgeler, Iltani'nin Karana'nın eski kralından miras kalmış olabilecek toprakları yönettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle Badrum ve Yagibatum bölgelerindeki araziler ona tahsis edilmiştir. Ancak hasat yapmak ve işçi toplamak gibi konularda kocasının iznine ihtiyaç duyması, patriarkal bir yönetim sisteminin varlığına işaret etmektedir. Buna rağmen, Yagibatum'da tutuklanan kişilerin mülklerinin Iltani'ye devredilmesi, onun kaynaklar ve personel üzerinde kayda değer bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, harman yerindeki faaliyetler ve tekstil endüstrisinden kazanç sağladığına dair olasılıklar belirtilmiş olsa da, bu konuda kesin kanıtlara ulaşılamamıştır (Sasson, 1980: 455). Iltani, yalnızca dünyevi yönetimde değil, aynı zamanda dini ve kültürel faaliyetlerde de önemli bir rol üstlenmiştir. Festivallerin hazırlanması ve ritüellerin yönetimindeki etkinliği, onun yüksek bir statüye sahip olduğunu ve idari yeteneklerinin dini sorumluluklarla birleştiğini göstermektedir (Sasson, 1980: 457; Eidem, 1989: 78).

Mari Krallığı'nın etkisi zamanla azalırken, diplomasi ve güç mücadelesi Kuzey Suriye'deki diğer bölgelere taşınmıştır. Bu süreçte, Mitanni Krallığı yükselen bir güç olarak ortaya çıkmış ve bölgesel dengeleri değiştirmiştir.

Mitanni Krallığı ile Mısır arasındaki diplomatik ilişkiler, bölgenin güç dengelerini şekillendiren önemli bir unsur olmuştur. Bu ilişkiler, evlilik ittifakları yoluyla tesis edilmiş ve her iki devletin siyasi ve kültürel bağlarını güçlendirmiştir. Her ne kadar Kraliçe Šibtu ya da Iltani gibi doğrudan siyasi süreçlere katılan ve açık eylem gücüne sahip kadın figürler bu dönemde belirgin şekilde öne çıkmasa da, hanedan üyesi birçok kadının siyasi evlilikler yoluyla örtük bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu evlilikler, özellikle bölgesel güç dengelerinin korunması ve devletler arası ittifakların pekiştirilmesi açısından kritik bir rol oynamıştır.

Mitanni Kralı Šauššatar'ın ölümünün ardından tahta çıkan oğlu I. Artatama, Mısır ile ilişkileri geliştirmek için adımlar atmıştır. Mısır Firavunu II. Amenophis (MÖ 1438-1412) ile bir ittifak kurmaya yönelik girişimlerde bulunmuş, ancak bu çabalar IV. Thutmose'un (MÖ 1400-1390) tahta çıkışıyla resmiyet kazanmıştır. I. Artatama, kızını (adı bilinmemektedir) IV. Thutmose ile evlendirerek diplomatik bağ kurmayı başarmış ve bu evlilik, Mitanni-Mısır ilişkilerinin ilk somut adımı olmuştur (Wegner, 2023: 9; Bryce, 2003:105; Yılmaz & Ay Arçın, 2020: 78).

Artatama'nın ardından tahta geçen oğlu II. Šuttarna, babasının diplomatik stratejisini devam ettirmiştir. Kızlarından biri olan Kelu-Ḫepa'yı, Mısır Firavunu III. Amenhotep'e (MÖ 1390-1352) ikinci eş olarak vermiştir. Bu evlilik, iki devlet arasında daha sıkı bağlar kurulmasına olanak sağlamıştır. Aynı dönemde, II. Šuttarna'nın bir başka kızı olan Gilukhipa, III. Amenhotep'in haremine dahil edilmiştir (Yıldırım, 2017: 154). Daha sonraki kaynaklar, Gilukhipa'nın oğlu olabilecek bir firavun olarak adı geçen Akhenaten döneminde, "Kraliçe Kiya" unvanıyla tanındığını belirtmektedir. Bu durum, Mitanni kökenli kadınların Mısır hanedanı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır (Wegner, 2023: 8; Kak, 2007: 637).

Šuttarna'nın ölümünden sonra tahta geçen oğlu II. Tušratta, Mitanni'nin diplomatik politikasını devam ettirmiştir (Yıldırım, 2017: 153). Tušratta, kızı Tadu-Heba'yı Mısır Firavunu III. Amenhotep ile evlendirmiştir. Bu evliliği belgeleyen Mitanni mektubu, yaklaşık 500 satırdan oluşmaktadır ve Tušratta'nın Amenhotep, Akhenaten ve Kraliçe Tiye'ye hitaben yazdığı on bir mektup (EA 17–21, 23–24, 26–29) ile hediyelerin detaylı envanterlerini (EA 22, 25) içermektedir. Bu evlilikle ilgili müzakereler birkaç yıl sürmüş ve prensesin Mısır'a varışıyla sonuçlanmıştır (Wegner, 2023: 9; Dassow, 2022: 470; Kak, 2007: 637).

Amenhotep, bu evlilikten kısa bir süre sonra yaşamını yitirerek yerini oğlu Akhenaten'e bırakmıştır. Akhenaten'in annesi Tiye'nin, Mitannili bir soylu olan Yuya'nın kızı olduğu bilinmektedir. Akhenaten'in eşi Nefertiti'nin ise Tiye'nin kardeşi Ay'ın kızı olduğu kabul edilmektedir. Bu evlilikler, Mısır'ın 18. Hanedanı'nın kısmen Mitanni kökenli bir soy taşımasına neden olmuştur (Freewalt, 2018: 34; Kak, 2007: 637).

Mitanni prenseslerinin Mısır üzerindeki etkisi yalnızca siyasi evliliklerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda kültürel etkileşimlerde de belirgin bir rol oynamıştır. Özellikle Kraliçe Kiya'nın Mısır sarayındaki konumu, Mitanni-Mısır ittifakının bir başka boyutunu gözler önüne sermektedir. Mitanni kadınlarının bu süreçteki rolü, dönemin diplomatik ilişkilerinde kadınların belirleyici bir aktör olduğunu kanıtlamaktadır.

Mitanni Krallığı'nın diplomatik ilişkilerde önemli bir araç olarak kadın üyelerinin evlilik stratejilerinden yararlanması, Mısır'la kurulan bağlar ve kraliyet ailesi üzerindeki etkilerinin öne çıkmasına olanak sağlamıştır. Ancak, bu dönemde Mitanni Krallığı bölgesel güçlerin artan baskıları ve iç karışıklıklarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. MÖ 14. yüzyılın sonlarına doğru, Hitit İmparatorluğu'nun saldırıları ve Asur'un siyasi arenada yeniden yükselişi, Mitanni'nin zayıflamasını hızlandırmıştır.

Hitit hükümdarı Šuppiluliuma, Kuzey Suriye üzerindeki hâkimiyetini yeniden kazanmak amacıyla Mitanni Krallığı'na karşı bir dizi askeri sefer düzenlemiştir. İlk seferinde Mitanni Kralı Tušratta tarafından mağlup edilen Šuppiluliuma, bir yıl sonra yeniden saldırıya geçerek Mitannilerin başkenti Waššukani'yi kuşatmış ve ele geçirmiştir. Bu gelişmeler üzerine Tušratta, ülkesini terk etmek zorunda kalmış, ancak kaçtığı yerde oğullarından biri tarafından suikasta uğrayarak hayatını kaybetmiştir. Tušratta'nın öldürülmesi, Mitanni Krallığı'nda bir otorite boşluğu yaratmış ve taht mücadelesine neden olmuştur (Dassow, 2022: 501).

Bu karışıklık ortamında, Šuppiluliuma, Tušratta'nın oğullarından biri olan Keli-Teššub'u destekleme kararı almıştır. Šuppiluliuma'nın desteğiyle Keli-Teššub, Ḫatti'ye sığınmıştır. Hitit hükümdarı, Keli-Teššub'un sadakatini güvence altına almak amacıyla onunla bir anlaşma yapmış ve ardından siyasi bağlarını güçlendirmek adına onu kızlarından biriyle evlendirmiştir. Daha sonra, Šuppiluliuma, Keli-Teššub'u Mittani kralı olarak atamış ve ona Šattiwaza unvanını vermiştir. Aynı zamanda, ona eş olarak verdiği kızı Mittani'nin kraliçesi olarak tayin edilmiştir (CTH 51: §7). Bu süreçte, Hitit Büyük Kralı ile Šattiwaza arasında bir bağlılık antlaşması imzalanmış ve bu anlaşma sonucunda Mittani Krallığı, Hitit etkisi altına girmiştir (Dassow, 2022: 501; Yıldırım, 2017: 161).

MÖ 14. yüzyılın ortalarında, bugünkü Lübnan'ın kuzey kıyı bölgesinde Amurru olarak bilinen siyasi bir oluşum ortaya çıkmıştır. Aslen Mısır Firavunu'nun küçük vassalı olan bu Suriye Krallığı Šuppiluliuma döneminde Hitit Devleti'ne boyun eğmiştir (Goetze, 1969: 529; Devecchi, 2012: 46).

Ülkenin kralı Bentešina, Kinza/Kadeş Savaşı'nın ardından II. Mutavalli tarafından görevden alınmıştır. Bentešina'nın yerine, Amurru'nun eski kraliyet hanedanıyla ilişkisi belirsizliğini koruyan, Šapili geçmiştir. Bentešina Ḫatti'ye götürülmüş, sürgündeyken Orta Anadolu'daki soydaşı Hapkis'in başkentine yerleştirilmiş, III. Ḫattušili'nin koruması altına alınmış ve onun kızı Gassulawiya ile evlendirilmiştir. Bentešina burada, Muvattalli'nin oğlu Urḫi-Teššub'u (III. Muršili) tahttan indirip kendisini büyük kral ilan eden Ḫattušili'yi destekleyen grubun bir parçası olmuştur. Bunun karşılığında Bentešina kendi tahtına yeniden oturtulmuştur. Bu düzenleme mevcut antlaşmayla kalmamış, iki kraliyet hanedanı arasında karşılıklı evlilik anlaşmalarıyla mühürlenmiştir (Lebrun, 1992 30; Beckman, 1996: 95).

Hitit Devleti, Mısır ve Suriye politikaları doğrultusunda, vassallarıyla olan ilişkilerini hem antlaşmalar hem de siyasi evlilikler yoluyla güçlendirmiştir. Bu bağlamda, Bentešina'nın Hitit hanedanına bağlanmasının ardından, Ugarit Kralı Ammistamru'nun, Amurru Kralı Bentešina'nın kızıyla evlenmesi, Hitit hanedanının vassallarıyla kan bağı kurmasını sağlamış ve Ugarit'i dolaylı olarak Hitit hanedanıyla akrabalık ilişkisine dahil etmiştir.

Ancak, tarihi kayıtlar, bu tür evliliklerin her zaman istendiği gibi siyasi istikrarı garanti etmediğini göstermektedir. Bu evlilik sürecinde, prensesin kocasına karşı ciddi bir suç işlediği belirtilmiş ve bunun sonucunda bir boşanma gerçekleşmiştir. Kaynaklar, Ammistamru'nun Bentešina ve Hititli Prenses Gassulawiya'nın kızını tamamen reddettiğini ifade etmektedir. Boşanmanın ardından, Amurrulu prensesin utanç içinde ülkesine geri döndüğü kaydedilmiştir (Bryce, 2005: 311).

Bu olay, Hitit İmparatorluğu'nun vassalları arasındaki dengeleri koruma çabalarını ve siyasi evliliklerin her zaman beklenen sonuçları doğurmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, hanedanlar arası evlilik girişimleri zaman zaman yalnızca bölgesel ilişkilerde değil, büyük güçler arasındaki diplomaside de ciddi krizlere yol açmıştır. Hitit-Mısır ilişkilerinde kadın figürün diplomatik süreçlerde oynayabileceği stratejik rolün çarpıcı bir örneği, II. Muršili'nin yıllıklarında aktarılan ve literatürde "Daḫamunzu Olayı" olarak bilinen hadisedir. Kargamış kuşatması sırasında, Mısır Kraliçesi Daḫamunzu (Ankhesenamun), kocasının ölümü üzerine Hitit kralı I. Šuppiluliuma'ya olağan dışı bir mektup göndermiştir.

Kraliçe, tahtta oturacak bir erkek varisi olmadığını, kendi tebaasından biriyle evlenmek istemediğini belirtmiş ve Šuppiluliuma'dan oğullarından birini kendisine eş olarak göndermesini talep etmiştir (Bryce, 2003: 179; Güterbock, 1956: 94).

Bu girişim, klasik anlamda bir hanedanlar arası evlilikten farklı olarak, Mısır kraliyet ailesinin doğrudan bir Hitit prensiyle birleşmesini ve böylece iki devlet arasında benzeri görülmemiş bir siyasi bağ kurulmasını öngörüyordu. Šuppiluliuma, talebin gerçekliğini teyit etmek üzere başodacısı Hattušaziti'yi Mısır'a göndermiş, gelen cevabın samimiyetine kanaat getirdikten sonra oğlu Zannanza'yı bu evlilik için Mısır'a yollamıştır (Güterbock, 1956: 97).

Ancak Zannanza, Mısır'a varmadan bir suikast sonucu hayatını kaybetmiştir. Bu durum, yalnızca evlilik planının başarısızlığa uğramasına değil, iki devlet arasında diplomatik ilişkilerin tamamen bozulmasına yol açmıştır. Olayın ayrıntıları tam olarak bilinmese de, Šuppiluliuma'nın bu ölümden Mısır tarafını sorumlu tuttuğu ve ardından Mısır'a karşı askeri harekât başlattığı anlaşılmaktadır (Güterbock, 1956: 108).

Daḫamunzu Olayı, siyasi evliliklerin diplomatik araç olarak kullanımında yüksek risk barındırdığını gösterir. Evlilik ittifakı, potansiyel olarak Hitit-Mısır ilişkilerini köklü biçimde değiştirebilecek bir stratejik hamle iken, girişimin başarısız olması iki taraf arasında kalıcı düşmanlığa zemin hazırlamıştır. Bu vaka, hanedanlar arası evliliklerin yalnızca ittifak pekiştiren bir unsur değil, aynı zamanda başarısızlık durumunda ciddi siyasi krizleri tetikleyebilecek kırılgan bir diplomatik araç olduğunu ortaya koyar (Hagenbuchner, 1989: 304-309; Murnane, 1990: 27).

Daḫamunzu Olayı, siyasi evliliklerin her zaman öngörülen sonuçları doğurmadığını ve başarısız girişimlerin iki devlet arasında kalıcı krizlere yol açabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte, Hitit krallarının diplomatik evliliklerden bütünüyle vazgeçmediği görülmektedir. Nitekim III. Ḫattušili'nin yönetim anlayışı, bu tür ittifakların risklerini bilmesine rağmen, hanedan üyelerinin evlilik yoluyla uluslararası ilişkilerde stratejik biçimde konumlandırılması esasına dayanan bir politika izlemiştir.

Amurru Krallığı ile gerçekleştirilen çifte evlilikler, bu politikanın önemli bir örneğini oluşturur. Bu çerçevede, Ḫattušili'nin çocuklarından bir olan Nerikkaili, Amurru Kralı olan Bentešina'nın kızıyla evlenirken; kızı Gassulawiya da evlilik yoluyla Amurru hanedanına mensup olmuştur. Bunun yanı sıra, Babil Krallığı ile de benzer bir diplomatik ilişki geliştirilmiştir. Ḫattušili'nin oğlu Tudḫaliya, Babil Kralı II. Kadašman-Enlil'in kızlarından biriyle evlenmiş ve bu prenses, *dumu.sal gal* (Büyük Prenses) unvanını almıştır. Ayrıca, Ḫattušili'nin kızlarından ikisi Mısır Firavunu II. Ramses'le evlenmesi için verilmiş; bir diğer kızı Kilušepa ise Išuwa'nın vasal kralıyla evlilik bağı kurmuştur. Tudḫaliya'nın hükümdarlığı sırasında, Ḫattušili'nin bir başka kızı da Amurru Kralı Šaušgamuwa ile evlendirilmiştir. Bu tür evlilikler, özellikle III. Ḫattušili'nin Hitit tahtındaki konumunu güçlendirmek için önemli bir strateji olmuştur. Zira, tahttan indirilmiş kral Urḫi-Teššup'un tahtı geri kazanma çabaları ve bu uğurda yabancı devletlerden destek arayışı, Ḫattušili'nin uluslararası meşruiyetini pekiştirme ihtiyacını artırmıştır. Ḫattušili, bu diplomatik evlilikler aracılığıyla Aššur, Babil ve Mısır kralları gibi önemli siyasi muhatapları, Ḫatti'nin meşru kralının kendisi olduğuna ve tüm diplomatik ilişkilerin doğrudan kendisiyle yürütülmesi gerektiğine ikna etmeyi amaçlamıştır. Böylece, bu siyasi evlilikler, Ḫattušili'nin taht üzerindeki otoritesini pekiştirmek ve uluslararası alanda kabul görmesini sağlamak açısından kilit bir araç olmuştur (Bryce, 2005: 268; Kitchen, 1982: 83).

Bunların dışında, Seha Nehri Ülkesi'nin kralı olarak tanınan Masturi, Muršili'nin kız kardeşiyle evlenerek Muršili'nin kayınbiraderi olmuş ve Seha Nehri Ülkesi'ne kral olarak atanmıştır (Bryce, 2005: 254; Seçer Fidan, 2018: 29). Hititlerin önemli bir müttefiki olarak batıdaki

merkezi bölgelerde, en azından Mira sınırında faaliyet gösterdiği bilinen Mašḫuiluwa da Muršili'nin kız kardeşiyle evlenmiştir (Weeden, 2019: 583).

Yakın Doğu coğrafyasında MÖ 2000 ile MÖ 1200 yılları arasındaki siyasi evliliklerin tamamını kapsamlı bir şekilde ele almak, döneme ait kaynakların sınırlılığı ve çalışmamızın belirlediği kapsam nedeniyle mümkün olmamıştır. Bu bağlamda, bu bölümde yalnızca mevcut kaynaklarla doğrulanabilen ve çalışmamızın sınırlarına uygun olan belirli örneklere yer verilmiştir. Siyasi evliliklerin, dönemin diplomatik ilişkilerindeki rolüne dair genel bir perspektif sunmayı amaçlayan bu seçki, aynı zamanda kadınların diplomasideki etkili rolüne de ışık tutmaktadır.

5. KRALİÇELER VE KRALİYET AİLE ÜYESİ KADINLAR

Kraliçeler ve kraliyet ailesi üyesi kadınlar, ne bağımsız kent devletlerinde tek başına hüküm süren kadın yöneticilerle ne de yalnızca hanedanlar arası ittifakları pekiştirmek amacıyla yapılan evliliklerle saraya giren prenseslerle özdeşleştirilebilir. Onların meşruiyetinin ve nüfuzunun kaynağı, doğrudan hanedanın merkezindeki konumlarıdır. Bu konum, onlara yalnızca törensel temsil yetkisi değil; diplomasi, iç siyaset ve dini-idari alanlarda süreklilik arz eden bir etki sahası kazandırmıştır. Saray hiyerarşisinin en üst halkalarından birinde yer alan bu kadınlar, kraliyet iradesinin hem mekânsal hem de toplumsal düzlemde vücut bulmasında vazgeçilmez aracılar olarak işlev görmüşlerdir.

MÖ 2000-1200 yılları arasındaki Antik Yakın Doğu'da, kraliçeler ve kraliyet ailesi üyesi kadınlar, devlet yönetiminde çeşitli alanlarda etkin roller üstlenmiştir. Diplomatik ilişkilerde siyasi ittifakların kurulmasına ve korunmasına katkıda bulunmuş, resmi yazışmalarda yer alarak dış politikada etkili olmuştur. Yönetim süreçlerinde yetki sahibi olmuş, mahkemelerde bağımsız bir taraf olarak bulunmuş ve kamu yönetimiyle ilgili karar alma mekanizmalarında rol oynamıştır. Tapınaklarla yakın ilişkiler içinde bulunarak dini ritüellerin yönetimine katılmış ve kamusal törenlerde yer almıştır. Ekonomik faaliyetlerde toprak tahsisi, ticaret ve kamu harcamalarının yönlendirilmesi gibi konularda söz sahibi olmuş, devlet gelirlerinin idaresine katkıda bulunmuştur. Çeşitli siyasi ve toplumsal düzenlemelerde etkili olarak otoritesini pekiştirmiştir. Tüm bu görevleriyle, sadece temsilî değil, doğrudan yönetim süreçlerine dahil olan figürler arasında yer almıştır. Dolayısıyla, kraliçeler ve kraliyet ailesi üyesi kadınlar, diplomasi, yönetim, hukuk, din ve ekonomi gibi alanlarda devletin işleyişinde aktif rol oynayarak siyasi yapı içinde önemli bir konuma sahip olmuşlardır.

Kraliyet kadınları, saray bürokrasisinin ayrılmaz bir parçası olarak hem iç hem de dış politikanın şekillenmesinde önemli roller üstlenmiştir. Yukarıda da değinildiği üzere, Zimri-Lim'in sarayında Kraliçe Šibtu ile birlikte birçok kadın, sarayın politik ve sosyal işleyişinde stratejik roller üstlenmiştir. Saray kadınları, siyasi ittifakların kurulmasında ve diplomatik ilişkilerin sürdürülmesinde etkili olmuş, Mari'nin diplomatik ilişkilerinin güçlenmesine katkıda bulunmuştur. Mari'deki ikinci eşler, taşra saraylarında "baş eş" olarak görevlendirilmiştir. Örneğin, Damhurasi'nin Terqa'da, Yataraya'nın ise başka bir taşra merkezinde bu rolü üstlendiği düşünülmektedir. Hâya-Sûmû, İbâl-Addu gibi müttefik kralların eşleri de yaşadıkları şehirlerde idari sorumluluklar üstlenmiş ve yerel yönetimde etkin rol oynamıştır. Örneğin, Kirûm'un Ilansûrâ'da "belediye başkanlığı" (*hazannûtum*) görevini üstlendiği belgelenmiştir (Batto, 1974: 279-280; Çelik & Kılıç, 2022: 346).

Zimri-Lim ile akrabalık ilişkisi tartışmalı olan Rabbé kökenli prenses Addu-dûri ve kız kardeşi Inibsina, yalnızca aile içindeki yüksek statülerini değil, aynı zamanda siyasi süreçlerdeki etkilerini de korumuşlardır (Durand, 1994: 80). Addu-dûri, hem kült yönetiminde hem de saray idaresinde kilit bir figür olarak öne çıkmıştır (Sasson, 1984: 112). Hatta bazı hipotezlere göre, Kraliçe Šibtu'nun ölümünün ardından Mari Kraliçesi olarak atanmıştır. Bu kadınlar, kraliyet ailesinin yalnızca iç işleyişinde değil, aynı zamanda diplomatik yazışmalarda sembolik roller üstlenerek siyasi bağlılıkların metaforik temsilleri haline gelmişlerdir. 'Akrabalık' kavramı, bu

yazışmalarda siyasi ittifakları ifade eden stratejik bir araç olarak kullanılmıştır (Batto, 1974: 280; Sasson, 1984: 113).

Bağımsız bir kent yöneticisi olmamasına rağmen, Hitit İmparatorluğu'nun diplomatik ilişkilerinde merkezi bir rol oynayan Puduḫepa'nın uluslararası arenadaki etkisini gösteren çok sayıda kaynak bulunmaktadır. İlk kez III. Ḫattušili'nin eşi olarak tanınan Puduḫepa, Amanos Dağları'nın doğusunda, İslahiye Ovası'nda yer aldığı düşünülen Lawazantiya'da, Ištar tanrıçasının rahibi Pentipšarri'nin kızı olarak dünyaya gelmiştir. (Ünal, 2014: 29; Bryce, 2005: 250). Lawazantiya, o dönemde Kizzuwatna sınırları içinde yer aldığından, Puduḫepa doğuştan Hurri kökenlidir (Moore, 2018: 140).

Puduḫepa ve Ḫattušili'nin tanışması, Ḫattušili'nin kendi geçmiş eylemlerini anlattığı *Ḫattušili'nin Özrü* (CTH 81) adlı Hitit belgesinde kaydedilmiştir (Moore, 2018:87). Kadeş Savaşı sonrasında, zafer kazanan Ḫattušili (kralın kardeşi), dönüş yolunda Kizzuwatna bölgesinden geçerken Lawazantiya şehrini ziyaret etmiş, burada Puduḫepa ile tanışmıştır. Anlatıya göre, Ištar, Ḫattušili'ye rüyasında Puduḫepa ile evlenmesini buyurmuştur (Moore, 2018: 47). Ḫattušili, Ištar'ın bu isteğini yerine getirerek Puduḫepa ile evlenmiştir.

Puduḫepa, Ḫattušili ile olan evliliğinde yalnızca sadık bir eş olmakla kalmamış, aynı zamanda Hitit İmparatorluğu'nun siyasi geleceğini şekillendirmede etkili bir figür haline gelmiştir. Bazı araştırmacılar, Ḫattušili'nin tahta çıkış sürecinde onun yönlendirmesinin belirleyici olduğunu ve bu sürecin yalnızca kralın iradesiyle değil, Puduḫepa'nın siyasi etkisiyle de şekillendiğini öne sürmektedir. Üstelik onun etkisi yalnızca hükümdarlık değişimiyle sınırlı kalmamış, imparatorluğun genel politikaları üzerinde de belirleyici olmuştur. Hatta bazı yorumlara göre, uzun vadede bu nüfuz, imparatorluğun nihai çöküşüne katkıda bulunmuş olabilir (Middleton, 2023: 87). Puduḫepa, III. Ḫattušili ile evliliğinin ardından kraliçe unvanını almış ve devlet yönetiminde geniş yetkilerle donatılmıştır. Siyasi ve idari mekanizmalarda etkin bir rol oynayarak özellikle uluslararası diplomasi alanında bağımsız yazışmalar yürütmüştür. Hititlerin resmi dili Hititçe ve dönemin diplomasi dili Akadca olarak kaleme alınan bu yazışmalar, Boğazköy-Ḫattuša'daki devlet arşivlerinde muhafaza edilmiştir. Ayrıca, memleketi Kizzuwatna bölgesindeki tabletleri toplayarak Ḫattuša'da kapsamlı bir kütüphane oluşturmuş ve Hurrice yazılmış bu metinlerin Hititçeye çevrilerek arşivlenmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra, Hititlerin çok tanrılı ve din merkezli toplumsal yapısı içinde önemli dini reformlara öncülük etmiş, bu doğrultuda çeşitli uygulamaların standartlaştırılmasına katkıda bulunmuştur (Ünal, 2014: 105).

MÖ 1259/1258 yıllarında, Kadeş Savaşı'nın ardından Hitit İmparatorluğu ile Mısır arasında bir barış antlaşması imzalanmıştır. Antlaşma metinleri, Hitit başkenti Ḫattuša'da kil tabletler üzerine, Mısır'da ise Karnak Tapınağı'nın duvarlarına kazınarak muhafaza edilmiştir. Mısır versiyonunda antlaşmanın bir yüzünün Kral Ḫattušili, diğer yüzünün ise "büyük kraliçe" ve "Kizzuwatna'nın kızı" unvanlarıyla anılan Puduḫepa tarafından mühürlendiği belirtilmektedir (Alp & Erkut, 2002: 5-6; Moore, 2018: 103). Puduḫepa'nın, yalnızca bu antlaşmada değil, farklı diplomatik belgelerde de mührünün bulunması, onun uluslararası alandaki yüksek statüsünü ve diplomatik süreçlerdeki etkin rolünü ortaya koymaktadır.

Puduḫepa, II. Ramses ile doğrudan yazışmalar yaparak kızlarından birinin firavunla evliliğini müzakere etmiştir. Genellikle erkeklerin egemen olduğu "krallar kardeşliği" diplomasisinde bir kadının bu denli etkin bir rol üstlenmesi dikkat çekicidir. Yazışmalarında, Puduḫepa kendisini son derece özgüvenli bir şekilde ifade etmiş ve II. Ramses'e eşit bir statüde hitap etmiştir. Özellikle, firavunun prensesin gönderilmesindeki gecikmeye yönelik şikayetini dile getirdiği kısa bir mektubuna yanıt olarak kaleme aldığı metinde, onun kendinden emin tavrı açıkça görülmektedir (Vigo, 2016: 335; Middleton, 2023: 91).

Söz konusu yazışmalarda adı geçen Ḫattušili'nin kızı Maat-Hor-Neferure, MÖ 1245 yılında II. Ramses ile evlenmiştir. Bu evlilik, iki devlet arasındaki diplomatik ilişkileri güçlendirme amacı taşımaktadır. Maat-Hor-Neferure, Mısır'da "Büyük Kraliçe" unvanını alarak kraliçe olarak tanınmıştır. Ancak, bu evlilikten doğan çocukların Mısır tahtı üzerinde hak iddia edip edemeyeceği konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Maat-Hor-Neferure'nin genç yaşta hayatını kaybettiği ve ardından II. Ramses'in başka bir Hitit prensesiyle evlendiği kaydedilmiştir (Bryce, 2005: 283).

Hitit Kraliçesi Puduḫepa, Firavun II. Ramses ve eşi Kraliçe Nefertari ile düzenli yazışmalar yapmıştır. Bu yazışmalarda, Puduḫepa ve II. Ramses birbirlerine "kardeşim" ve "kız kardeşim" şeklinde hitap etmişlerdir. Benzer şekilde, Nefertari de Puduḫepa'ya "kız kardeşim" diye seslenmiştir (Masalcı Şahin, 2017: 136). Puduḫepa'nın Nefertari'ye yazdığı mektuplardan biri günümüze ulaşmamış olsa da, Nefertari'nin yanıtı korunmuştur. Bu yanıtta, Nefertari Puduḫepa'ya sağlık dileklerinde bulunmuş ve aralarındaki dostane ilişkileri vurgulamıştır (Moore, 2018: 54).

Puduḫepa'nın statüsünü gösteren önemli kanıtlardan biri, Kayseri'nin yaklaşık 50 km güneyinde yer alan Fraktin Kaya Kabartması'dır. Bu kabartmada, Puduḫepa ve Ḫattušili, benzer boyutlarda ve yan yana ibadet ederken tasvir edilmiştir. Hiyeroglif yazıtta, Puduḫepa "büyük kraliçe, Kizzuwatna'nın kızı, tanrının sevgilisi" olarak tanımlanmıştır. Bu tasvir, onun kocasıyla eşit bir konuma sahip olduğunu açıkça göstermektedir (Moore, 2018: 103). Ayrıca, Puduḫepa, Hititlerin dini yaşamında önemli reformlar gerçekleştirmiştir. Hurri ve Hitit dinleri arasında senkretizmi teşvik ederek, benzer özelliklere sahip tanrı ve tanrıçaları gruplandırmış ve bazılarını birbirleriyle özdeşleştirmiştir. Örneğin, dualarında tanrıça Hepat'ı Hititlerin Arinna Güneş Tanrıçası ile, Nerik'in Fırtına Tanrısı'nı ise Ḫattušili'nin yeniden inşa ettiği şehrin tanrısal oğlu ile özdeşleştirmiştir (Singer, 2002: 8).

MÖ 1237 civarında III. Ḫattušili'nin ölümünün ardından, Kraliçe Puduḫepa, oğlu IV. Tuthaliya'nın hükümdarlığı döneminde de (MÖ 1237–1209) etkisini sürdürmüştür. Bu etkinin bir göstergesi, bazı kraliyet mühürlerinde Puduḫepa'nın oğluyla birlikte yer almasıdır. IV. Tuthaliya'nın saltanatının başlarında, Puduḫepa, Ugaritli bir kişiye ait bir gemiye kasten zarar verilmesiyle ilgili davada yargıç olarak görev yapmış ve mağdura tazminat ödenmesine karar vermiştir. Bu karar, Ugarit kralına yazdığı bir mektupla bildirilmiş olup, mektupta Puduḫepa hem kendi mührünü kullanmış hem de "Benim Güneşim" unvanını kullanarak kralın tam yetkisiyle hareket ettiğini göstermiştir (Middleton, 2023: 94).

Puduḫepa, patriarkal bir toplumun en üst kademesinde büyük güç ve nüfuz sahibi olmuştur; Hitit İmparatorluğu'nun büyük rakibi Mısır da dâhil olmak üzere Doğu Akdeniz'de saygı görmüştür. Otoritesinin bir kısmı kocasının konumuna dayanmış olmakla birlikte, etkinliklerinin büyük bir kısmı kendi kişiliği ve girişimlerinden kaynaklanmıştır. Sadece bir kraliyet eşi olarak değil, bağımsız bir figür olarak da hareket etmiştir. Bu özellikleriyle Puduḫepa, Hitit siyasi sisteminde önemli bir yer tutmuştur. Onun konumunu anlamak, Hitit krallığında kadınların siyasi ve diplomatik rollerini kurumsal temelleriyle ele almayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, Puduḫepa'nın da taşıdığı *Tawananna* unvanı, Eski Anadolu siyasal yapısında kadınların konumunu anlamak açısından merkezi bir öneme sahiptir.

Boğazköy metinlerinde hem "kraliçe" anlamında bir unvan olarak hem de özel ad olarak geçen *SAL Tawananna*- terimi, en erken olarak I. Hattuşili'nin Yıllıkları'nın giriş kısmında karşımıza çıkmıştır. Burada hükümdar, kendisini "Tawananna'nın kardeşinin oğlu" (*SA SAL Tawananna DUMU SE9-9U*) olarak tanıtarak taht üzerindeki meşruiyetini bu akrabalık bağından türetmiştir. Bu ifade, Hitit öncesi Anadolu'da ana soyluluk ya da matrilineal miras sisteminin varlığına ilişkin tartışmalarda kritik bir delil olarak değerlendirilmiştir (Beckman, 1978: 513). Bazı araştırmalar, Hitit öncesi yerli hanedanlarda kral (*Tabarna*) ile kız kardeşi (*Tawananna*)

arasında kardeş-eş evliliklerinin bulunduğunu ileri sürmüştür (Cengiz, 2021, s. 54). Bu dönemde Tawananna doğrudan siyasi yetkiye sahip olmamıştır; ancak başrahibe olarak dini törenlerde görev almış ve bazı kraliyet gelirlerini yönetmiştir. Hititler Orta Anadolu'ya yerleştiklerinde bu sistemi benimsemişler, ancak ensest konusundaki kendi anlayışlarına göre uyarlamışlardır. Böylece Tawananna ile Tabarna kardeş olarak kalmış, fakat evlilik bağı kaldırılmış; Tawananna unvanı kralın kızı olan yeğene geçmiş, Tawananna'nın oğulları ise taht üzerinde ikincil bir hak iddia etmiştir (Beckman, 1978: 513).

Tawananna yalnızca sembolik bir kraliçe unvanı değil, aynı zamanda dini ve törensel işlevleri olan bir makam olarak varlığını sürdürmüştür. Eski Krallık'ta genellikle kralla birlikte ülkenin başrahibesi olarak görev yapmış, önemli kült gelirlerini yönetmiş ve dini ritüellerde merkezi bir rol üstlenmiştir. Tawananna ile Tabarna "kutsal çift" olarak ülkenin en yüksek dini temsilcileri konumunda olmuş ve bu durum halk ile kraliyet ailesi nezdinde eşit derecede saygı görmelerini sağlamıştır (Blasweiler, 2016: 4-5). Görev ömür boyu sürmüştür; bir kraliçe kocasından uzun yaşarsa unvanını gelinine ancak kendi ölümünde veya yargı kararıyla devretmiştir. Bu durum, yeni kraliçelerin bir süre "gölge kraliçe" konumunda kalmasına yol açmıştır. Bazı dualarda, dul kalan Tawananna'nın da aynı otoriteyle ülkeyi yönetmeye devam ettiği özellikle vurgulanmıştır (Seçer Fidan, 2018: 26;Blasweiler, 2016: 4-5).

Ortaköy (Šapinuwa) mektuplarının önemli bir bölümü Büyük Kral ve Kraliçe'ye yazılmıştır; bu, şehirde kraliyet çiftinin birlikte iktidar kullandığını ve kraliçenin kendi yetki alanını icra ettiğini gösterir. Kayıtlara göre Šapinuwa, MÖ 14. yüzyılın başlarından itibaren Hitit devlet merkezi olarak işlev görmüş; Orta Hitit döneminde Tašmišarri (Tuthaliya III) ile Taduḫepa burada hüküm sürmüştür. Tuthaliya III'ün ölümünün ardından Taduḫepa, Tawananna unvanıyla Šuppiluliuma I ile birlikte yönetimi sürdürmüştür (Süel & Süel, 2011, s. 96-97).

Siyasi ve diplomatik etki, yalnızca dini alandaki otoriteden değil, hanedan mirasındaki merkezi konumdan da kaynaklanmıştır. "Atalara sunu listeleri" incelendiğinde, adları geçen kadınların hemen hepsinin Tawananna olduğu anlaşılmıştır. Bu listeler, ölen Tabarna'lar ve Tawananna'lara sunulan ritüel adakları kaydetmiş; bu durum, Tawananna'nın ölümünden sonra bile hanedan kültünde önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir (Blasweiler, 2016: 5). Nikalmati ve kızı Asmunikal'in mühürlerinde, Asmunikal'in soyu öncelikle annesi üzerinden belirtilmiştir; bu, Tawananna kan hattının siyasi meşruiyette belirleyici olabileceğine işaret etmiştir. Babil kralının kızı olup Šuppiluliuma I ile evlenerek Tawananna olan prensesin mühürlerinde ise unvanın kişisel adının yerine geçtiği görülmüştür; bu, unvanın diplomatik prestij unsuru olarak kullanılabileceğini göstermiştir (Cengiz, 2021, s. 58).

Eski Krallık döneminde I. Hattuşili'nin iki ardışık Tawananna (kız kardeşi ve kızı) ile yaşadığı sorunlar, bu makamın siyasi gerilim potansiyelini açıkça ortaya koymuştur. Hattuşili, yabancı unsurları devlet yönetiminden uzaklaştırma politikasının bir parçası olarak KBo III 27 metninde mevcut Tawananna ve ailesini görevden almıştır. Bu hükmün, kurumun tamamen kaldırılmasından ziyade belirli bir Tawananna'ya yönelik siyasi bir tasfiye olduğu anlaşılmıştır. Ardından Telepinu Fermanı, kralın kızının kocasına taht üzerinde ikincil bir hak tanıyarak bu gerilimi yumuşatma amacını gütmüştür (Beckman, 1978: 513; Seçer Fidan, 2018: 26).

Yeni Krallık'la birlikte, özellikle Hurri kültür etkisi altında, Tawananna unvanı yeniden önem kazanmış ve Güneş Tanrıçası Arinna'nın başrahibeliği görevini üstlenen kraliçeler bu unvanı ömür boyu taşımıştır. Kraliçe, kocası olan kraldan uzun yaşarsa, unvanını gelinine ancak ölümünde veya yargı kararıyla görevden alınması halinde devretmiştir. Bu süreklilik, Tawananna'nın yalnızca dini değil, aynı zamanda diplomatik ve protokol bağlamında da devletin en yüksek kadın temsilcisi olarak işlev gördüğünü göstermiştir (Beckman, 1978: 514). Dolayısıyla Tawananna, Hitit siyasi sistemi içinde hem dini otorite hem de hanedan içi

meşruiyetin önemli bir unsuru olarak yer almış; kimi dönemlerde taht kavgalarında ve diplomatik temaslarda etkili bir figür haline gelmiştir.

6. GÜÇLÜ TAHİBİ KADINLAR

Antik Yakın Doğu'da toplumsal cinsiyetin tarihsel gelişimi üzerine farklı görüşler öne sürülmüştür. Bazı yaklaşımlar, kadınların evrensel olarak baskı altında olduğu ve bunun patriarkal düzenin sürekliliğiyle açıklanabileceğini savunurken, diğerleri tarih öncesi ve erken tarih dönemlerinde matriyarkal yapıların varlığını öne sürmektedir. Ancak her iki görüş de tüm antik Yakın Doğu'yu tek tip bir patriarkal modelle değerlendirme eğilimindedir (**Teppo,** (2005: 447). Oysa patriarkal sistemin yalnızca erkek egemenliğiyle açıklanması, yaş, sınıf, zaman ve mekân gibi değişkenleri göz ardı ederek, bölgedeki toplumsal cinsiyet dinamiklerinin çeşitliliğini görünmez kılmaktadır.

Bu çeşitliliğin somut örneklerinden biri, Eski Babil dönemine tarihlenen Ur şehri belgelerinde görülebilir. Woolley ve ekibinin gerçekleştirdiği kazılar sırasında, "Paternoster Row" olarak adlandırılan ev komplekslerinden elde edilen belgeler, dönemin toplumsal yapısında kadınların rollerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu belgelere göre, kadınlar genellikle patriarkal bir sistemin etkisi altında yaşamış olsalar da, ticaret, diplomasi ve toplumsal hayatın çeşitli alanlarında bağımsız roller üstlenmiş istisnai figürler olarak dikkat çekmektedir (Woolley, 1955: 177).

Eski Babil dönemine ait belgeler, kadınların ekonomik faaliyetlerde yer alma biçimlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu figürlerden biri, önde gelen bir iş adamı olan Imlikum'un eşi Nuttuptum'dur. Nuttuptum, çeşitli ticari işlemler gerçekleştirmiş olmakla birlikte, bu faaliyetleri genellikle kocasının yetkilendirmesiyle yürütmüştür. Örneğin, bir belgede onun, eşine ait mülklerle ilgili işlemler yaptığı kaydedilmiştir (U.16828, UE V 34). Benzer şekilde, dul bir kadın olan Alaia, oğlu Belieri ile birlikte bir mülk satışı gerçekleştirmiştir. Bu durum, kadınların ekonomik yaşamda tamamen bağımsız olmamakla birlikte, oğullarıyla iş birliği içinde ticari faaliyetlerde bulunabildiklerini göstermektedir (U.16286, UE V 150). Öte yandan, Sima-abaati ve Nanaiaremet gibi bazı kadınların, kendi adlarına ekonomik işlemler gerçekleştirdiği ve bu doğrultuda sırasıyla 3.5 ve 0.5 şekel gümüş borçlandıkları belgelerde kayıt altına alınmıştır (Diakonoff, 1986: 227). Mevcut verilere dayanarak, bu kadınların rahibe statüsüne sahip olabileceği veya belirli hukuki ve ekonomik ayrıcalıklara sahip bireyler olarak hareket ettiği öne sürülmektedir.

Eski Babil toplumunda kadınlar, ticari ve hukuki rollerin ötesinde, dini ve ekonomik otoriteyi bir araya getiren önemli figürler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, Ay Tanrısı Nanna'nın yüksek rahibesi En-Anedu, hem dini hem de ekonomik faaliyetlerde belirleyici bir rol üstlenmiştir. Arkeolojik belgeler, En-Anedu'nun bir tapınak yetkilisine hurma bahçesi bağışladığını göstermekte olup, bu durum dini otoritenin ekonomik süreçler üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koymaktadır (U.7836, UE V 272). Benzer şekilde, Nin.Dingir rahibesi Likiinu'nun mahkemede bağımsız bir taraf olarak yer alması, onun yalnızca dini bir figür olmakla kalmayıp hukuki süreçlerde de etkin bir rol üstlendiğini göstermektedir (U.16826, UE V 267). Öte yandan, Naramtum adlı bir kadının bir dava sürecinde tanıklık yaptığı bilinmektedir. Naramtum'un ya bağımsız bir rahibe ya da azat edilmiş bir kölenin kızı olduğu düşünülmekte olup, yargı süreçlerindeki varlığı onun toplumsal statüsüne dair önemli ipuçları sunmaktadır (U.16830, UE V 273) (Diakonoff, 1986: 227). Naditumlar, Eski Babil'de yalnızca dinî işlev görmemiş; ekonomide de belirleyici olmuştur. Sippar'dan tabletler, kentteki ekonomik faaliyetlerin yaklaşık %70'inin bu kadınlarca yürütüldüğünü göstermektedir (Kılıç & Duymuş, 2009, s. 166) .

Bu örnekler, Eski Babil dönemi kadınlarının genellikle patriarkal bir düzene tabi olmakla birlikte, belirli koşullar altında kendi kararlarını alabildiklerini ve faaliyetlerini bağımsız bir

şekilde yürütebildiklerini göstermektedir. Nuttuptum, En-Anedu ve Likiinu gibi figürler, kadınların ticaret ve diplomasi gibi alanlarda etkin roller üstlenebildiğini ortaya koyarken; Sima-abaati, Naramtum ve Baburti-Sat gibi isimler, toplumun alt tabakalarında dahi kadınların kendi inisiyatifleriyle hareket edebildiğine işaret etmektedir. Bu kadınlar, Eski Babil'in sosyal ve ekonomik yapısının ayrılmaz bir parçasıdır.

7. SONUÇ

Bu çalışmada, Eski Yakın Doğu diplomasisinde kadınların oynadığı merkezi roller, tarihsel belgeler ve diplomatik yazışmalar ışığında incelenmiş; siyasi ve diplomatik süreçlerde aktif rol üstlenen ve tarihsel bağlamda öne çıkan kadın figürlere odaklanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, siyasi evlilikler, dönemin diplomatik ilişkilerinin düzenlenmesinde sıklıkla başvurulan bir uygulama olmuştur. Kadınlar, bu siyasi evliliklerde genellikle bir araç olarak görülmüşlerdir. Ancak, kadınlar kendilerine biçilen misyonun ötesine geçerek, toplumları, devletleri ve uluslararası ilişkileri doğrudan ve etkili bir biçimde şekillendiren figürlere dönüşmüşlerdir. Barış antlaşmalarında temsil edilmiş ve diplomatik yazışmalar aracılığıyla devletler arası ilişkilerin güçlendirilmesine katkıda bulunmuşlardır. Erkek egemen bir dünyada, en az erkekler kadar etkin roller üstlendikleri gözlemlenmiştir.

Özellikle Puduḫepa gibi figürlerin stratejik zekâsı, kadınların diplomasiye katkılarının sembolik değil, doğrudan ve etkili bir biçimde şekillendiğini göstermektedir. Puduḫepa'nın, Mısır ile yapılan Kadeş Antlaşması'ndaki etkin rolü, kadınların sadece temsilî değil, doğrudan karar alıcı konumda da yer aldığını göstermektedir. Aynı şekilde Mari arşivlerinde belgelenen kraliçelerin, devletlerarası iletişim ve ticari ilişkilerin sürdürülebilirliğinde oynadıkları aktif roller, kadınların diplomaside sahip olduğu geniş kapsamlı etkileri gözler önüne sermektedir. Bunun yanı sıra, Hatshepsut gibi devlet yönetimine kadar yükselmiş kadınların, iç ve dış politikadaki karar alma süreçlerine dahil olması, kadınların toplumsal ve siyasi normların ötesine geçtiğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, kadınların yalnızca diplomatik bağlamda değil, aynı zamanda kültürel aracılar ve dini otoriteler olarak da işlev gördükleridir. Özellikle, tanrıçalara yapılan adaklar ve dini ritüeller aracılığıyla güçlendirilmiş diplomatik yazışmalar, kadınların politik otoriteyi dini sembollerle pekiştirdiğini ve böylece daha geniş bir etki alanı yarattığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Eski Yakın Doğu diplomasisinde kadınların rolleri, geleneksel toplumsal cinsiyet normlarının ötesine geçerek, uluslararası ilişkilerin şekillenmesinde aktif bir yer edinmiştir. Bu bulgular, tarihsel olarak kadınların görünürlüğünü artırmanın yanı sıra, diplomasi tarihine yönelik daha kapsayıcı ve çok boyutlu bir bakış açısına katkıda bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Albayrak, İ., Öz Kiriş, E., & Erol, H. (2021). Mari kraliyet belgelerinde su taşkınları ile baraj/bent yapımı ve tamiratına ilişkin kayıtlar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 61(2), 884–903.

Alp, S., & Erkut, S. (2002). Hitit Kralı III.Hattušili ile Kraliçe Puduhepa'nın gümüş tablet üzerindeki mühürleri. *TÜBA-AR Türkiye Bilimler Akademisi Arkeoloji Dergisi(*5), 1-6.

Arnold, D. (2005). The temple of Hatshepsut at Deir el-Bahri. C. H. Roehrig, R. Dreyfus ve C. A. Keller (Ed.), *Hatshepsut: From queen to pharaoh* içinde (ss. 135–146). New York: Metropolitan Museum of Art.

Bachofen, J. J. (1975). *Das Mutterrecht: Eine Untersuchung über die Gynaikokratie der alten Welt nach ihrer religiösen und rechtlichen Natur*. H.-J. Heinrichs (Ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Batto, B. F. (1974). *Studies on women at Mari*. The John Hopkins University Press.

Beckman, G. (1996). *Hittite diplomatic texts*. H. A. Hoffner (Ed.). Scholars Press.

Beckman, G. (1978). Review of *The Tawananna in the Hittite Kingdom*, by S. R. Bin-Nun. *Journal of the American Oriental Society, 98*(4), 513–514.

Bietak, M. (2005). Egypt and the Aegean: Cultural convergence in a Thutmoside palace at Avaris. C. H. Roehrig, R. Dreyfus ve C. A. Keller (Ed.), *Hatshepsut: From queen to pharaoh* içinde (ss. 75–82). Metropolitan Museum of Art.

Bryce, T. (2003). *Letters of the great kings of the Ancient Near East: The royal correspondence of the Late Bronze Age*. London ve New York: Routledge.

Bryce, T. (2005). *The kingdom of the Hittites*. Oxford University Press.

Blasweiler, J. (2016). *The Bloodline of the Tawananna and the offering to the ancestors in the Kingdom of Hatti*. Arnhem: Bronze Age.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Cengiz, T. (2021). Hitit Dönemi'nde Anadolu'da Tavananna olgusu. *Arkeoloji ve Sanat*, (167), 53–62.

Çelik, H., & Kılıç, Y. (2022). Eski Doğu toplumlarında harem ve hadımlık müessesesinin ortaya çıkışı ve işleyişi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(2), 342–366.

Dalley, S. (1977). Old Babylonian trade in textiles at Tell al Rimah. *Iraq, 39*(2), 155–168. https://doi.org/10.2307/4200062

Darga, A. M. (2020). *Anadolu'da kadın: On bin yıldır eş, anne, tüccar, kraliçe* (E. Çaykara, yay. haz.; B. Kovulmaz, ed.; 4. bs.). Yapı Kredi Yayınları.

Dassow, V. E. (2022). Mittani and its empire. K. Radner, N. Moeller ve D. T. Potts (Ed.), *The Oxford History of the Ancient Near East: Volume III: From the Hyksos to the Late Second Millennium BC* içinde (ss. 465–492). Oxford University Press.

Devecchi, E. (2012). Aziru, servant of three masters? *Altorientalische Forschungen, 39*(1), 65–85.

Diakonoff, I. M. (1986). Women in Old Babylonia not under patriarchal authority. *Journal of the Economic and Social History of the Orient, 29*(3), 225–238.

Dorman, P. F. (2005). The destruction of Hatshepsut's memory: The proscription of Hatshepsut. C. H. Roehrig, R. Dreyfus ve C. A. Keller (Ed.), *Hatshepsut: From queen to pharaoh* içinde (ss. 267–269). Metropolitan Museum of Art.

Dossin, G. (1949). Sibtu, reine de Mari. *Actes du XXIe Congrès International des Orientalistes* içinde (ss. 142–143). Paris: Imprimerie Nationale.

Durand, J.-M. (1994). Les premières années du roi Zimrî-Lîm de Mari. Première partie. *Mari, Annales de Recherches Interdisciplinaires, 7*, 93–150.

Eidem, J. (1989). Some remarks on the Iltani archive from Tell al Rimah. *Iraq, 51*(1), 67–76. https://doi.org/10.2307/4200296

Engels, F. (2010). *The origin of the family, private property and the state* (M. Barrett, Giriş). Penguin Classics.

Etgü, Y. T. (2022). Tarihöncesi çağlardan Demir Çağına Eski Mezopotamya'da kadının üretimdeki rolünün sosyal yaşama etkisi. *OANNES – Uluslararası Eskiçağ Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 21–47.

Freewalt, J. A. (2018). *Ay and the Da Ꜣamunzu Affair* (Master's thesis). American Public University. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Galford, E. (2007). *World history biographies: Hatshepsut: The girl who became a great pharaoh*. National Geographic Children's Books.

Glassner, J.-J. (2004). *Mesopotamian chronicles*. B. R. Foster (Ed.). Society of Biblical Literature.

Güterbock, H. G. (1956). The deeds of Suppiluliuma as told by his son, Muršili II (continued). *Journal of Cuneiform Studies, 10*(4), 89–123.

Güterbock, H. G. (1956). The deeds of Suppiluliuma as told by his son, Muršili II (continued). *Journal of Cuneiform Studies, 10*(3), 54–134.

Goetze, A. (1969). Treaty of Suppiluliumas and Aziras of Amurru. J. B. Pritchard (Ed.), *Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament* içinde (3. bs., ss. 529–530). Princeton University Press.

Hagenbuchner, A. (Ed.). (1989). *Die korrespondenz der Hethiter* (2. Teil). Heidelberg: Carl Winter.

Heintz, J.-G. (1971). Aux origines d'une expression biblique: umusu qerbu, in A.R.M., X/6, 8'? *Vetus Testamentum, 21*(5), 528. https://doi.org/10.2307/1517073

Ikram, S. (2010). *Ancient Egypt: An introduction*. Cambridge University Press.

Kak, S. (2007). Akhenaten, Sūrya, and the Ṛigveda. G. C. Pande (Ed.), *A golden chain of civilizations: Indic, Iranic, Semitic, and Hellenic up to c. 600 B.C.* içinde (ss. 635–656). New Delhi: Centre for Studies in Civilizations.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, Y., & Duymuş, H. H. (2009). Eski Mezopotamya'da din kadınları (rahibeler). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 13(1), 159–178.

Kitchen, K. A. (1982). *Pharaoh triumphant: The life and times of Ramesses II*. Aris & Phillips.

Kuhrt, A. (1995). *The ancient Near East c. 3000–330 BC* (2 cilt). Routledge.

Lebrun, R. (1992). Les traités hittites. J. Briend, R. Lebrun ve É. Puech (Ed.), *Traités et serments dans le Proche-Orient ancien* içinde (Supplément au Chier Évangile 81, ss. 15–59). Paris: Impression Dumas.

Lee, R. B. (1968). What hunters do for a living, or, how to make out on scarce resources. R. B. Lee ve I. DeVore (Ed.), *Man the hunter* içinde (ss. 30–48). Aldine Publishing Company.

Liverani, M. (2013). *The ancient Near East: History, society and economy*. Routledge.

Masalcı Şahin, G. (2017). Hitit yasalarında kadının yeri. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*, 4(2), 134–143.

Memiş, E. (1994). Hitit sarayında kraliçelerin rolü. *Belleten*, 58(222), 279–294.

Middleton, G. D. (2023). *Women in the ancient Mediterranean world: From the Palaeolithic to the Byzantines*. Cambridge University Press.

Moore, M. (2018). *Hittite queenship: Women and power in Late Bronze Age Anatolia* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of California, Los Angeles. ProQuest Dissertations Publishing.

Morgan, L. H. (1877). *Ancient society: Or, researches in the lines of human progress from savagery, through barbarism to civilization*. Henry Holt and Company.

Murnane, W. J. (1990). *The road to Kadesh* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Ortner, S. B. (1974). Is female to male as nature is to culture? M. Z. Rosaldo ve L. Lamphere (Ed.), *Woman, culture, and society* içinde (ss. 68–87). Stanford University Press.

Roehrig, C. H., Dreyfus, R. ve Keller, C. A. (Ed.). (2005). *Hatshepsut: From Queen to Pharaoh*. New York: The Metropolitan Museum of Art; New Haven: Yale University Press.

Rosenstiehl, J.-M. ve Heintz, J.-G. (1972). De Sibtu, la reine de Mari, à Sambéthé, la Sibylle chaldéenne. *Revue d'Histoire et de Philosophie Religieuses, 52*(1), ss. 13–15.

Roth, A. M. (2005). Hatshepsut's mortuary temple at Deir el-Bahri: Architecture as political statement. C. H. Roehrig, R. Dreyfus ve C. A. Keller (Ed.), *Hatshepsut: From queen to pharaoh* içinde (ss. 147–157). Metropolitan Museum of Art.

Sasson, J. M. (1980). Review: The Old Babylonian Tablets from Al-Rimah. *Journal of the American Oriental Society, 100*(4), 453–460.

Sasson, J. M. (1984). Thoughts of Zimri-Lim. *The Biblical Archaeologist, 47*(2), 110–120.

Sasson, J. M. (1998). The king and I: A Mari king in changing perceptions. *Journal of the American Oriental Society, 118*(4), 453–470.

Seçer Fidan, S. (2018). Yazılı belgeler ışığında Hitit kadınları. *Arkeoloji ve Sanat*, (157), 25–42.

Singer, I. (2002). *Hittite prayers*. Society of Biblical Literature.

Stol, M. (2016). *Women in the Ancient Near East* (H. Richardson ve M. E. J. Richardson, Çev.). Boston ve Berlin: De Gruyter.

Süel, A., & Süel, M. (2011). Başkent Şapinuva: Hitit dünyasındaki yeri ve önemi. In Ö. İpek (Yay. haz.), *I. Çorum Kazı ve Araştırmalar Sempozyumu* (02 Ekim 2010, Çorum) (ss. 93–110). Çorum Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.

Svärd, S. (2015). *Women and power in Neo-Assyrian Palaces*. State Archives of Assyria Studies, Cilt 23. Helsinki: Neo-Assyrian Text Corpus Project.

Teppo, S. (2005). Agency and the Neo-Assyrian women of the palace. S. Parpola ve R. M. Whiting (Ed.), *Sex and gender in the ancient Near East: Proceedings of the 47th Rencontre Assyriologique Internationale, Helsinki, July 2–6, 2001* içinde (Cilt 1, ss. 469–485). Helsinki: Neo-Assyrian Text Corpus Project.

Thomas, S. (2003). *Hatshepsut: The first woman pharaoh*. Gareth Stevens Publishing.

Turnbull, C. M. (1968). The importance of flux in two hunting societies. R. B. Lee ve I. DeVore (Ed.), *Man the hunter* içinde (ss. 132–137). Aldine Publishing Company.

Tyldesley, J. (1998). *Hatchepsut: The female pharaoh*. Penguin Books.

Ünal, A. (2014). *Eskiçağ Anadolu toplumlarında kadın: Anayanlı bir Hitit Kraliçesi Puduḫepa ve zamanı*. Çorum: Hitit Üniversitesi Yayınları.

Vigo, M. (2016). Sources for the study of the role of women in the Hittite administration. B. Lion ve C. Michel (Ed.), *The Role of Women in Work and Society in the Ancient Near East* içinde (ss. 328–353). Boston ve Berlin: Walter de Gruyter.

Weeden, M. (2019). Hittite Empire. E. H. Cline (Ed.), *The Oxford Handbook of the Bronze Age Aegean* içinde (ss. 707–722). Oxford ve New York: Oxford University Press.

Woodburn, J. (1968). Stability and flexibility in Hadza residential groupings. R. B. Lee ve I. DeVore (Ed.), *Man the Hunter* içinde (ss. 103–110). Chicago: Aldine Publishing Company.

Woolley, L. (1955). *Excavations at Ur: A Record of Twelve Years' Work*. Londra: Ernest Benn Limited.

Yıldırım, N. (2018). Eski Mezopotamya'da kadınların diplomasideki rolü bağlamında Mari kraliçesi Šibtu'nun yazışmalarından örnekler. *Archivum Anatolicum–Anadolu Arşivleri*, 12(2), 201–217.

Yıldırım, N. (2017). Mitanni Kralı Tušratta'nın mektupları çerçevesinde diplomatik evlilikler üzerine bir değerlendirme. *Archivum Anatolicum – Anadolu Arşivleri*, 11(1), 151–168.

Yılmaz, C., & Ay Arçın, Ş. (2020). Urusalimum ve Amarna mektuplarına göre devletlerarası ilişkilerdeki yeri. *Cedrus*, 8, 75–95.

Research Article

The Political and Diplomatic Role of Women in the Ancient Near East (2000-1200 BCE)

Antik Yakındoğu'da Kadınların Siyasi ve Diplomatik Rolü (MÖ 2000-1200)

Mehtap DİNÇER

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The role of women in diplomacy in the Ancient Near East has largely remained in the background in historical scholarship. Most studies argue that diplomatic processes during this period were dominated by male-centred structures. However, written records and archaeological findings reveal that the presence of women in this field is an undeniable reality (Stol, 2016: 683; Bryce, 2003: 223). Queens, princesses, and female envoys not only contributed to shaping diplomatic relations through interdynastic marriages but also directly participated in international correspondence, negotiated peace treaties, and served as political advisors to rulers (Batto, 1974: 278). Documents preserved in the archives of major civilisations such as the Hittites, Babylonians, Assyrians, and Egyptians provide significant evidence that women played active and decisive roles in interstate relations (Beckman, 1996: 129; Bryce, 2003: 223; Dossin, 1949: 142).

Methods

This study provides a detailed analysis of the roles played by women in Ancient Near Eastern diplomacy, drawing upon historical documents and archaeological findings. While primarily focusing on the role of queens and princesses in political negotiations, it also examines the responsibilities undertaken by women in diplomatic correspondence and treaty processes. The presence of women in the diplomatic sphere of the Ancient Near East suggests that gender roles were more flexible and dynamic than traditionally assumed.

The primary sources of this study include the Hittite diplomatic documents preserved in the Boğazköy archives, the Mari tablets, the Amarna letters, and the inscriptions of the Karnak Temple in Egypt. Additionally, cuneiform texts from Mesopotamia and Anatolia, palace archives, and treaty documents have been examined to assess the influence of women in political processes from a broader perspective. By incorporating modern historical interpretations, epigraphic analyses, and archaeological findings, this study aims to provide a comprehensive framework for understanding the roles of women in diplomatic activities.

The article adopts a qualitative research approach, utilising the document analysis method. Primary sources have been systematically reviewed to establish a historical context for the roles of women in diplomacy. Within the framework of content analysis, the study examines in detail the positions of female rulers in political correspondence, the forms of address used in diplomatic documents, their roles in peace negotiations, and their authority in governance processes. Special attention is given to the correspondence between Hittite Queen Puduḫepa and Pharaoh Ramesses II of Egypt, the diplomatic letters of Queen Šibtu of Mari, and the contributions of Egyptian queens to foreign policy processes.

Results and Discussion

The findings indicate that women's roles in diplomacy were not merely symbolic but rather active and strategic. Queen Puduḫepa's critical role in the Hittite-Egyptian peace negotiations demonstrates how women could become decisive actors in interstate relations. In Hittite

diplomatic correspondence, Puduḫepa is seen not only as the wife of a ruler but also as an independent political figure. Similarly, the language and expressions used in Queen Šibtu's correspondence from Mari reveal that she was capable of making independent decisions in state governance and played a significant role in international relations as a powerful actor.

The presence of women in the diplomatic sphere was not limited to rulers; they also played a crucial role in shaping international relations through interdynastic political marriages. The Hittites, Egyptians, Assyrians, and Mitanni utilised royal women as strategic tools to strengthen diplomatic ties through such marriages. For instance, the dispatch of Hittite princesses to the Egyptian court or the marriage of Mitanni princesses to Egyptian pharaohs not only reinforced diplomatic relations but also ensured the long-term preservation of political and cultural bonds.

In this context, the roles played by women in peace processes in the Ancient Near East are particularly noteworthy. The Hittite-Egyptian peace treaty serves as a significant example, as Queen Puduḫepa directly participated in the negotiation processes and guided the proceedings through diplomatic correspondence. Similarly, Queen Šibtu of Mari is understood to have assumed control of state affairs in the absence of the ruler, directly influencing decisions on war and peace. These examples demonstrate that women contributed to shaping diplomatic balances not only through political marriages but also by actively engaging in negotiation processes.

This study aims to contribute to the existing literature by examining the roles of women in diplomatic processes in the Ancient Near East through historical documents. The findings on women's participation in diplomacy reveal certain dynamics that have not been sufficiently emphasised in traditional historiography, allowing for a broader perspective on the subject. By analysing how gender roles were shaped in diplomatic activities in the Ancient Near East, this study seeks to lay the groundwork for future research.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Teknoloji Kabul Modeli Kapsamında Algılanan Yönetici Desteği: Sigorta Acentelerinde Bir Uygulama[1]

Perceived Managerial Support Within the Scope of the Technology Acceptance Model: An Application in Insurance Agencies

Meltem KÖKSAL ÖZDEMİR[2] & Muharrem UMUT[3]

Geliş/Received: 14/04/2025	Kabul/Accepted: 02/09/2025

Öz

Dijitalleşme süreci, birçok alanda olduğu gibi sigortacılık sektöründe de köklü değişimlere yol açmaktadır. Sigorta şirketlerinin dağıtım kanallarının başında gelen acenteler bu dönüşümden doğrudan etkilenmektedir. Acentelerde görev yapan çalışanların teknolojik yeniliklere uyum sağlamasının, sektördeki verimlilik artışı ve rekabet gücü açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda çalışma, sigorta acentelerinde çalışanların yöneticilerinden aldıkları desteğin teknoloji kabul düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışma kapsamında, Ankara ilinde faaliyet gösteren sigorta acentelerinde görev alan 2.364 teknik personel ve satış elemanından anket yoluyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Teknoloji kabul sürecini anlamak amacıyla Algılanan Yönetici Desteği ölçeği ve Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi-2 (BTKKT-2) ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, yönetici desteğinin çalışanların teknolojiye adaptasyonunu önemli ölçüde kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici desteği, teknoloji kabul düzeyi, sigortacılık sektörü, sigorta acenteleri*

Abstract

The digitalization process has led to profound transformations in many sectors, including the insurance industry. Insurance agencies, which constitute one of the primary distribution channels for insurance companies, are directly affected by this transformation. The ability of employees working in agencies to adapt to technological innovations is considered critically important for enhancing efficiency and competitiveness within the sector. In this context, the present study examines the impact of managerial support on the level of technology acceptance among employees in insurance agencies. The data were collected through a survey conducted with 2,364 technical staff and sales personnel employed in insurance agencies operating in Ankara. To understand the technology acceptance process, the Perceived Managerial Support Scale and the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT-2) scale were utilized. The research findings reveal that managerial support significantly facilitates employees' adaptation to technology.

Keywords: *Managerial support, technology acceptance level, insurance sector, insurance agencies*

1. GİRİŞ

Sigortacılık, bireylerin ve işletmelerin karşılaşabileceği risklere karşı mali güvence sağlayan bir risk transfer sistemi olarak düşünülebilir. Sigorta ise gelecekte meydana gelebilecek ve bireylerin, mal varlıklarının veya üçüncü şahısların zarar görmesine neden olabilecek risklere

[1] Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sigortacılık Ana Bilim Dalı. E-mail: ozdemir.meltem@ogr.hbv.edu.tr.
[3] Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Finansal Bilimler Fakültesi, Sigortacılık Bölümü, Ankara, Türkiye. E-mail: muharrem.umut@hbv.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Özdemir Köksal M. & Umut, M. (2025). Teknoloji Kabul Modeli Kapsamında Algılanan Yönetici Desteği: Sigorta Acentelerinde Bir Uygulama. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4)*, 975-989.

karşı önceden koruma sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Acınan, 2006). Sigorta şirketleri, sundukları hizmetleri sigorta aracıları yoluyla müşterilere ulaştırmaktadır.

5684 Sayılı Sigortacılık Kanunu'na göre sigorta aracılığı; sigorta şirketleri, banka kanalları ve sigorta acenteleri tarafından yürütülmektedir. Dağıtım kanalları arasındaki pazar payları incelendiğinde acentelerin prim üretim seviyelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye Sigortalar Birliği (TSB) 2025 Ocak ayı verilerine göre hayat dışı toplam prim üretiminin %53,2'si acente, %20,8'i broker, %13,3'ü merkez, %10,2'si banka, %2,4'ü ise diğer kanallar arasında paylaşılmaktadır. Güncel verilere göre acentelerin üretim seviyelerinin diğer aracılara göre oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut üretim düzeylerinin korunabilmesi için dijitalleşen dünyaya uyum sağlamak ve sektörde teknoloji kullanımı açısından öncü konumda olmanın acentelere avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada, sigorta acentelerinde çalışmakta olan satış personeli ve meslek elemanlarının yeni teknolojileri kabul etme süreçlerinde algıladıkları yönetici desteğinin etkisi incelenmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Algılanan Yönetici Desteği

Yönetici, sınırlı kaynakları en verimli şekilde kullanarak çalışanları motive eden ve örgütsel hedeflere ulaşmayı amaçlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2005). Etkili bir yöneticinin, insan ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilmesi, liderlik niteliklerine sahip olması ve davranış bilimlerindeki gelişmeleri takip etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışanların başarısının büyük ölçüde yöneticilerinden aldıkları desteğe bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici desteği, çalışanın işini yürütürken yöneticisinden aldığı yardım ve teşvik olarak tanımlanmakta olup çalışan motivasyonu, örgütsel bağlılık ve iş memnuniyeti üzerinde doğrudan etkili olduğu anlaşılmaktadır (Hodgkinson, 2008). Yönetici desteği, çalışanların stres düzeylerini azaltarak daha olumlu bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlarken, desteğin eksikliği ise iş tatminsizliği, örgütsel bağlılık kaybı ve işten ayrılma eğilimini artırmaktadır. Algılanan yönetici desteği, çalışanların yöneticilerinin kendilerine ne kadar değer verdiği ve işlerine yaptıkları katkıyı ne ölçüde takdir ettiğine dair algılarından oluşmaktadır (Demirhan, 2014). Dolayısıyla, yönetici desteği hem çalışan memnuniyetini hem de işletme başarısını etkileyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

2.2.Teknoloji Kabul Modeli

Teknoloji kabul modeli (TKM), kullanıcıların yeni bir teknolojik uygulamayı nasıl değerlendirdiğini anlamaya yönelik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Anabal ve Arıkan, 2019). 1986 yılında Fred D. Davis tarafından ortaya atılan bu model, kullanıcıların algılarını dikkate alarak, yeni bir teknolojinin kabul edilmesi ya da reddedilmesinin nedenlerini incelemektedir (Davis, 1986). Yapılan araştırmalar, bu süreci değerlendirmek için kullanılan temel alt boyutların algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, tutum, niyet ve gerçekleşen davranış olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak zamanla değişen dijital dünyaya uyum sağlamak adına, Venkatesh ve arkadaşları (2012) tarafından teknoloji kabul ve kullanım modeli güncellenerek Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi-2 (BTKKT-2) geliştirilmiştir (Yılmaz ve Kavanoz, 2017). Yapılan güncellemelerden biri, önceki modelde yer alan kullanım gönüllülüğü değişkeninin çıkarılmasıdır (Venkatesh vd., 2012). Bunun yerine, bireylerin bir teknolojiyi kullanırken haz alma, eğlenme ve keyif alma seviyelerini ölçmek için hedonik motivasyon değişkeni eklenmiştir. Buna ek olarak, fiyat değeri ve alışkanlık değişkenleri de modele entegre edilerek bireylerin teknoloji kullanım kararlarını etkileyen faktörler genişletilmiştir (Yılmaz ve Kavanoz, 2017). Alışkanlık değişkeni ise bireylerin zaman içinde belirli bir teknolojiyi düzenli olarak kullanmalarına ve bu kullanımın alışkanlık haline gelmesine dayanmaktadır. BTKKT-2, bireylerin sadece rasyonel kararlarla değil, alışkanlıklarının etkisiyle de teknoloji kullanım davranışı sergilediklerini ortaya koymaktadır

(Venkatesh vd., 2012). Bu durum, teknolojinin bireylerin günlük yaşamlarına nasıl entegre olduğunu anlamak açısından önem arz etmektedir.

2.3.Sigorta Acenteleri

Sigorta şirketleri, müşterilerin günlük hayatta karşılaştıkları risklere karşı kendilerini güvence altına almalarını sağlamak amacıyla acentelerle iş birliği yapmaktadır. Sigortacılık, anlık bir mal satışı gibi düşünülemeyecek kadar sürekli iletişim gerektiren bir faaliyet olarak açıklanmaktadır (Akpınar, 2017). Bu nedenle, sigorta şirketleri doğrudan müşteriyle bağlantıya geçmek yerine, yaygın bir hizmet ağı oluşturabilmek ve müşteri ilişkilerini daha güçlü hale getirebilmek için acentelerden faydalanmaktadır. Sigorta acentelerinin sadece sigorta sözleşmesi yapması değil aynı zamanda sözleşme süresi boyunca sigorta şirketi adına belirli yükümlülükleri yerine getirmesi beklenmektedir. Sigorta poliçelerinin hazırlanması, prim tahsilatı, hasar durumunda müşteriye danışmanlık sunulması ve belirli bir yetki çerçevesinde hasar ödemelerinin gerçekleştirilmesi gibi önemli görevler üstlenmektedirler.

3. SİGORTA ACENTELERİNİN ÖNEMİ

Sigorta sektöründe, sigorta şirketleri ile müşteriler arasında köprü görevi gören aracılar farklı kategorilere ayrılmaktadır. Türkiye'de sigorta ürünlerinin satışı, sigorta şirketlerinin kendi merkezleri, acenteler, brokerler, bankalar ve dijital kanallar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) verilerine göre, 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de 16.654 sigorta acentesi bulunmaktadır. Sigorta acenteleri, sigorta sektöründeki prim üretiminin büyük bir bölümünü gerçekleştiren en önemli dağıtım kanallarından birisidir. TSB verilerine göre, 2017 yılında sigorta acenteleri toplam prim üretiminin %64'ünü gerçekleştirirken, bu oran 2020 yılından itibaren %56-%58 aralığında seyretmiştir. Buna karşın brokerlerin payı 2017'de %12 iken, 2023 yılı itibarıyla %16'ya yükselmiştir. Bankalar, özellikle hayat sigortası ürünlerinde istikrarlı bir pazar payına sahip olurken, merkez satış kanalının payı ise son yıllarda düşüş göstermiştir. 2024 yılı verilerine bakıldığında, sigorta acentelerinin toplam prim üretimindeki payı %56 ile en büyük satış kanalı olmaya devam etmektedir. Acentelerin müşteri ilişkileri yönetimindeki becerileri ve sigorta şirketleriyle olan yakın iş birlikleri, sektördeki güçlü pozisyonlarını korumalarını sağlamaktadır. Araştırma sonucu elde edilen veriler ışığında 2017-2023 yılları arasındaki satış kanalı bazında prim üretim oranları tablo haline getirilmiştir.

Tablo 1. Satış Kanalı Bazında Prim Üretimi (Hayat Dışı) 2017-2023

Yıl	Merkez (%)	Acente (%)	Banka (%)	Broker (%)	Diğer (%)
2017	7	64	14	12	4
2018	11	59	15	12	3
2019	11	59	15	13	2
2020	12	56	14	14	4
2021	11	56	15	14	4
2022	10	58	13	15	4
2023	8	58	13	16	4

Tablo 2. Satış Kanalı Bazında Prim Üretimi (Hayat Dışı) 2024

Satış Kanalı	**Prim Üretimi (TL)**	**Pazar Payı (%)**
Merkez	35.288.159.033	11%
Acente	187.737.944.66	56%
Banka	42.800.498.081	13%
Broker	57.021.313.895	17%
Diğer	10.692.322.623	3%

Sigorta acentelerinin pazardaki yüksek paya sahip olmasının birkaç temel nedeni bulunmaktadır. Öncelikle acenteler, müşterilerle birebir iletişim kurarak güven ilişkisi inşa edebilmekte, sigorta ürünlerini daha anlaşılır hale getirerek müşteri ihtiyaçlarına özel çözümler sunabilmektedir. Özellikle karmaşık sigorta poliçeleri söz konusu olduğunda, acenteler müşterilerin bilinçli kararlar almasına yardımcı olmaktadır. Hasar süreçlerinde de müşterilere destek sağlayarak, sigorta hizmetinin sadece bir satıştan ibaret olmadığını, uzun vadeli bir ilişki gerektirdiğini göstermektedirler. Bunun yanı sıra acentelerin yerel pazar bilgisi, onların müşteri beklentilerini daha iyi anlamalarını ve ihtiyaçlara uygun sigorta ürünleri sunmalarını sağlamaktadır. Sigorta sektörü, bölgesel ve sektörel risk faktörlerinden büyük ölçüde etkilendiği için, acentelerin bölgesel farkındalıkları doğru ürün önerilerinde bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, poliçe yenileme, danışmanlık ve hasar yönetimi gibi ek hizmetler sunmaları, müşteri memnuniyetini artırarak onların sadakatini sağlamaktadır (Akpınar, 2017).

Sigorta sektöründe acenteler sadece müşteri ilişkileri açısından değil, sigorta şirketleri açısından da önem arz etmektedir. Sigorta acenteleri, sigorta şirketlerinin coğrafi erişimini genişleterek daha fazla müşteriye ulaşmalarına olanak tanımaktadır (Erdoğan, 2021). Müşterilerle birebir ilişki kurarak marka güvenilirliğini artırmakta, uzun vadeli müşteri sadakati oluşturmalarına yardımcı olmaktadırlar. Sigorta şirketleri açısından doğrudan satış ekipleri kurmak ve yönetmek maliyetli bir süreç olduğu için, acenteler operasyonel maliyetleri düşürerek şirketlerin verimliliğini artırmaktadır. Aynı zamanda müşteri ihtiyaçlarına doğrudan ulaşarak sigorta şirketlerine yeni ürün geliştirme konusunda geri bildirim sağlayan acenteler, şirketlerin rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olmaktadır.

Sigorta acentelerinin yukarıda bahsi geçen görevleri yerine getirebilmesi için yönetici ve çalışan uyumunu sağlaması gerekmektedir. Yönetici desteği, çalışanların motivasyonunu artırarak müşteri hizmetlerinin kalitesini yükseltmektedir. Yöneticiler, çalışanlarının mesleki gelişimlerini destekleyerek onların iş süreçlerinde daha başarılı olmalarına yardımcı olmaktadırlar. Sigorta acentelerinde güçlü bir yönetici desteği, operasyonel verimliliği artırarak hem çalışan memnuniyetini hem de müşteri sadakatini olumlu yönde etkilemektedir (Altun ve Şahin, 2020). Dijital dönüşüm süreçlerinde yöneticilerin çalışanlarına sunduğu destek, yeni teknolojilerin benimsenmesini kolaylaştırmakta ve sektörde rekabet avantajı yaratmaktadır. Sonuç olarak sigorta acenteleri hem sigorta şirketleri hem de müşteriler için vazgeçilmez bir role sahip olup gelişen teknoloji ile birlikte hizmet modellerini yenileyerek sektördeki güçlü konumlarını korumaya devam etmektedirler.

4. LİTERATÜR

Demiröreen (2023) tarafından yapılan çalışmada, kamu kurumlarında çalışan bireylerin yöneticilerinden algıladıkları desteğin, teknoloji kullanımına yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Şırnak ilinde görev yapan 152 kamu çalışanı ile anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, çalışanların yöneticilerinden aldıkları desteğin,

teknolojiyi benimseme düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgular, yöneticilerin kamu kurumlarında teknoloji kullanımını yaygınlaştırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Kerckhoff (2024), sigorta sektöründe çalışan bireylerin yeni teknolojileri kabul etmesini etkileyen faktörleri araştırmış ve yönetici desteğinin bu süreçteki önemini değerlendirmiştir. Çalışmaya 21 sigorta çalışanı anket yöntemiyle, 6 sigorta çalışanı ise mülakat yöntemiyle katılmıştır. SPSS ile analiz edilen veriler, yöneticilerin verdiği desteğin, çalışanların yeni teknolojileri benimsemesiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma Magni ve Pennarola (2008) tarafından gerçekleştirilmiş olup lider-üye etkileşiminin teknoloji kabulü üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, yöneticileriyle güçlü etkileşim içinde olan bireylerin kendilerini daha güvende hissettikleri ve bu nedenle değişimlere daha açık oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda, liderleriyle sıkı iletişim halinde bulunan çalışanların, yeni teknolojilere daha kolay adapte olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Jeyaraj, Rottman ve Lacity (2006), teknolojik yeniliklerin benimsenmesi üzerine yapılmış 99 farklı çalışmayı analiz ederek, bilgi teknolojilerinin organizasyonlar tarafından kabul edilmesinde en kritik faktörlerden birinin üst yönetim desteği olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, yöneticilerin sağladığı desteğin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde teknolojiye uyum sağlama sürecini hızlandırdığını ve teknolojinin etkin kullanımını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Benzer bir perspektiften hareket eden Yüksek (2021), çalışanların yöneticileriyle kurdukları ilişkilerin iş davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde çalışan 140 aile hekimiyle yapılan anket analizleri sonucunda, yöneticilerden algılanan desteğin, çalışanların beklenen iş davranışlarını sergilemeleriyle olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Uçar ve Gündoğdu (2023), çalışanların algıladığı açık liderlik anlayışının, yenilikçi iş davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bitlis ilinde kamu ve özel sektörde görev yapan 318 beyaz yakalı çalışanın katılımıyla gerçekleştirilen anket sonuçları, yönetici desteğinin çalışanların yeni fikirleri benimsemesini ve yenilikçi yaklaşımları kabul etmesini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Korkmaz Orhan (2022) ise işletmelerde yeni teknolojilerin benimsenmesi sürecinde karşılaşılan zorlukları ele alarak, teknolojik liderlik ile çalışanların teknolojiye adaptasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara'da bulunan dört ve beş yıldızlı otel çalışanlarından 392 kişinin katılımıyla yapılan araştırmada, yöneticilerin sağladığı desteğin, çalışanların teknolojiyi kabul etme süreciyle güçlü bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. SPSS analiz sonuçları, bu ilişkinin oldukça yüksek bir korelasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir ($r = 0,944$).

Li (2017) tarafından yapılan bir başka araştırma, yönetici desteğinin öğretim üyelerinin teknolojiye uyum sağlamaları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Tayvan'ın Taipei şehrinde bir üniversitede görev yapan 105 öğretim üyesi ile yapılan çalışmada, algılanan fayda, kullanım kolaylığı, imaj ve iş ile teknoloji arasındaki bağlantılar gibi değişkenlerin yanı sıra, yönetici desteğinin de teknolojik dönüşümün benimsenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, yöneticilerin sağladığı desteğin, bireylerin teknolojiye duyduğu güveni ve adaptasyon sürecini önemli ölçüde hızlandırdığını göstermektedir.

5. METODOLOJİ

5.1. Araştırmanın Amacı

Sigorta acentelerinde algılanan yönetici desteği ve teknolojinin kabulü, çalışanların motivasyonunu, performansını ve adaptasyon sürecini doğrudan etkilemektedir. Yönetici desteği, çalışanların işlerine bağlılığını artırırken, streslerini azaltarak iş tatminini güçlendirmektedir. Sigorta sektöründe dijitalleşme hızla ilerlediğinden, teknolojinin

benimsenmesi iş süreçlerini daha verimli hale getirmekte, müşteri ilişkilerini güçlendirmekte ve rekabet avantajı sağlamaktadır. Bu kapsamda algılanan yönetici desteğinin BTKKM-2 ölçeği ile analiz edilebilmesi için aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur;

H_1: Algılanan yönetici desteği, BTKKT-2'nin sekiz alt boyutunu anlamlı bir şekilde etkiler.

H_{1a}: Algılanan yönetici desteği, performans beklentisi (PB) boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H_{1b}: Algılanan yönetici desteği, çaba beklentisi boyutu (ÇB) üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H_{1c}: Algılanan yönetici desteği, sosyal etki (SE) boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H_{1d}: Algılanan yönetici desteği, kolaylaştırıcı koşullar (KK) boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H_{1e}: Algılanan yönetici desteği, hedonik motivasyon (HM) boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H_{1f}: Algılanan yönetici desteği, fiyat değeri (FD) boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H_{1g}: Algılanan yönetici desteği, alışkanlık (A) boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

H_{1e}: Algılanan yönetici desteği, davranışsal niyet (DN) boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

5.2.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

2024 yılı TOBB verilerine göre Ankara ilinde bulunan sigorta acentelerinde yönetici pozisyonu dışında çalışmakta olan meslek mensuplarının sayısı 2.364'tür. Ana kütleden elde edilecek örneklem sayısı için %95 güven aralığında %5 hata payı ile aşağıdaki formül kullanılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

n = Örneklem büyüklüğü

N = Evren (popülasyon) büyüklüğü (**2.364**)

t = Güven düzeyine karşılık gelen **t değeri** (**%95 güven düzeyi için 1,96**)

d = Örnekleme hatası (hata payı) (**%5 için 0,05**)

p = Başarı olasılığı (**0,5 olarak alınır**)

q = Başarısızlık olasılığı (**q=1−pq = 1 - pq=1−p yani 0,5**)

$$n = \frac{2364 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (2364-1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

n =332

Hesaplanan örneklem sayısına göre, katılımcıların anketleri eksik doldurma ihtimallerine karşılık mümkün olduğunca daha fazla kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda kolayda örneklem yöntemiyle 411 kişiye anket yönlendirilmiş ve eksik doldurulanlar elenerek 397 anket verisi elde edilmiştir.

5.3. Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Aracı

Etik komisyondan izin alındıktan sonra gerçek zamanlı (online) ve yüz yüze anket uygulanmıştır. Anket çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait beş soru yer almaktadır. İkinci bölümde, bağımsız değişken olan algılanan yönetici desteğini ölçmek için Giray ve Şahin (2012) tarafından oluşturulan 11 soruluk Likert Ölçeği kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise bağımlı değişkenleri oluşturan 8 alt boyutu ölçmek için Venkatesh ve arkadaşlarının (2012) geliştirdiği ve Yılmaz ve Kavanoz (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2 ölçeği yer almaktadır.

Anket aracılığıyla elde edilen verilerin öncelikle parametrik testlere uygunluğunu görebilmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış ve -2 ile +2 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Değerlerin -2 ile +2 arasında olması, verilerin normal dağılıma uygunluğunu göstermektedir (Mallery ve George, 2003). Çalışmada kullanılan AYD ve BTKKM-2 Ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile Bartlett Küresellik Testi sonucuna bakmak gerekmektedir. Araştırmanın KMO değerinin 0.923 olarak hesaplanması örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi sonucu ise p <0. 05 bulunmuş ve değişkenler arasındaki korelasyonun faktör analizi için yeterli olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve tüm değerlerin 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Algılanan yönetici desteği ölçeği için Cronbach's Alpha değeri 0,962 olup alt boyutlar için de yüksek güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

5.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu'nun 25.09.2024 tarih ve 10 sayılı toplantısında 2024/352 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

6. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırma sonucunda elde edilen anket verilerine göre demografik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Demografik Bulgular

Demografik Veriler		**Frekans**	**Yüzde**
Cinsiyet	Kadın	222	56,1
	Erkek	174	43,9
Medeni Durum	Evli	218	55,1
	Bekâr	178	44,9
Yaş Grubu	18-29	124	31,3

	30-39	175	44,2
	40-49	61	15,4
	50-üzeri	36	9,1
Öğrenim Durumu	Ortaöğretim	40	10,1
	Ön Lisans	71	17,9
	Lisans	234	59,1
	Lisansüstü	51	12,9
Kıdem	0-5yıl	149	37,6
	6-10yıl	125	31,6
	11-15yıl	55	13,9
	16yıl-üzeri	67	16,9

Araştırmanın demografik verilerine göre, katılımcıların çoğunluğu kadın (%56,1) ve evlidir (%55,1). En büyük yaş grubu 30-39 yaş aralığıdır (%44,2). Eğitim düzeyi açısından katılımcıların çoğu lisans mezunudur (%59,1). Kıdem süresi bakımından ise en fazla katılımcı 0-5 yıl deneyime sahiptir (%37,6). Genel olarak, örneklem geniş bir dağılıma sahip olmakla birlikte, bazı kategorilerde belirgin yoğunluklar gözlenmiştir.

Tablo 4. Korelasyon Analizi

Değişkenler	**Ort.**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
AYD	3,53	α=,962								
PB	4,10	,235**	α=,939							
ÇB	3,97	,293**	,793**	α=,898						
SE	3,88	,223**	,721**	,721**	α=,955					
KK	3,77	,397**	,590**	,738**	,760**	α=,819				
HM	4,09	,228**	,697**	,778**	,755**	,749**	α=,955			
FD	3,80	,440**	,656**	,759**	,768**	,849**	,775**	α=,777		
A	3,77	,296**	,687**	,749**	,739**	,790**	,758**	,802**	α=,868	
DN	3,91	,223**	,619**	,697**	,741**	,726**	,780**	,722**	,762**	α=,930

Tüm korelasyonlar %99 güven aralığında anlamlı bulunmuş ve değişkenler arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. BTKKT-2 alt boyutları arasında yüksek korelasyonlar gözlemlenirken, çaba beklentisi ile performans beklentisi (r = ,793) ve fiyat değeri ile kolaylaştırıcı koşullar (r = ,849) arasında güçlü ilişkiler saptanmıştır. Algılanan yönetici desteği (AYD) ile diğer değişkenler arasındaki korelasyonlar ise anlamlı ancak daha düşük seviyededir.

Tablo 5. Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	S.H.	Beta	*t*	Sig.	R^2	F
PB	(Sabit)	3,346	,163		20,566	,000	,055	22,960
	AYD	,215	,045	,235	4,792	,000		
ÇB	(Sabit)	3,108	,145		21,384	,000	,086	36,993
	AYD	,244	,040	,293	6,082	,000		
SE	(Sabit)	3,093	,177		17,435	,000	,050	20,624
	AYD	,222	,049	,223	4,541	,000		
KK	(Sabit)	2,622	,138		19,035	,000	,158	73,915
	AYD	,327	,038	,397	8,597	,000		
HM	(Sabit)	3,361	,161		20,889	,000	,052	21,703
	AYD	,207	,044	,228	4,659	,000		
FD	(Sabit)	2,518	,136		18,529	,000	,193	94,471
	AYD	,364	,037	,440	9,720	,000		
A	(Sabit)	2,801	,161		17,347	,000	,087	37,751
	AYD	,274	,045	,296	6,144	,000		
DN	(Sabit)	3,227	,154		20,972	3,227	,050	20,707
	AYD	,193	,042	,223	4,551	,193		

Araştırmada, algılanan yönetici desteğinin (AYD) BTKKT-2 alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiş ve tüm regresyon modellerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AYD'nin performans beklentisi (%5,5), çaba beklentisi (%8,6), sosyal etki (%5), kolaylaştırıcı koşullar (%15,8), hedonik motivasyon (%5,2), fiyat değeri (%19,3), alışkanlık (%8,7) ve davranışsal niyet (%5) üzerindeki etkisinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar, AYD'nin farklı faktörler üzerinde değişen oranlarda etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Grup Farklılıkları T-Testi Bulguları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	S.S.	t	S.D.	p
Performans Beklentisi	Kadın	222	4,12	,62	,484	394	,629
	Erkek	174	4,08	,93			
Çaba Beklentisi	Kadın	222	3,93	,61	-1,064	394	,288
	Erkek	174	4,01	,80			
Sosyal Etki	Kadın	222	3,85	,75	-,787	394	,432
	Erkek	174	3,92	,95			
Kolaylaştırıcı Koşullar	Kadın	222	3,66	,62	-3,812	394	,000
	Erkek	174	3,93	,75			
Hedonik	Kadın	222	4,07	,76	-,486	394	,628

Motivasyon	Erkek	174	4,11	,77			
Fiyat Değeri	Kadın	222	3,77	,61	-1,162	394	,246
	Erkek	174	3,85	,80			
Alışkanlık	Kadın	222	3,72	,68	-1,194	394	,233
	Erkek	174	3,82	,89			
Davranışsal Niyet	Kadın	222	3,88	,73	-,736	394	,462
	Erkek	174	3,94	,73			
AYD	Kadın	222	3,43	,92	-2,579	394	,010
	Erkek	174	3,65	,72			

Araştırmada, cinsiyete göre BTKKT-2 alt boyutları ve Algılanan Yönetici Desteği (AYD) değişkeninde farklılıklar bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki, hedonik motivasyon, fiyat değeri, alışkanlık ve davranışsal niyet açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgular, bu değişkenlerin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, kolaylaştırıcı koşullar açısından erkeklerin puanları ($M = 3.93$, $SD = 0.75$), kadınlardan ($M = 3.66$, $SD = 0.62$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($t = -3.812$, $p < .001$). Bu sonuç, erkeklerin kolaylaştırıcı koşulları kadınlara göre daha yüksek algıladığını göstermektedir. Algılanan Yönetici Desteği (AYD) değişkeninde de erkekler ($M = 3.65$, $SD = 0.72$) kadınlara ($M = 3.43$, $SD = 0.92$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ($t = -2.579$, $p = .010$). Bu bulgu, erkeklerin yöneticilerden daha fazla destek algıladığını göstermektedir. Genel olarak, analiz sonuçları cinsiyetin BTKKT-2 alt boyutlarının çoğu üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ancak kolaylaştırıcı koşullar ve yönetsel destek algısında erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

7. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Araştırma sonuçlarına göre, algılanan yönetici desteğinin çalışanların teknoloji kabulü üzerinde önemli ve pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle kolaylaştırıcı koşullar (%15,8) ve fiyat değeri (%19,3) boyutlarında en yüksek etkiler gözlemlenmiştir. Bu durum, yöneticilerin sunduğu desteğin, çalışanların yeni teknolojilere erişimini kolaylaştırdığını ve bu teknolojileri iş süreçlerine entegre etmelerini teşvik ettiğini göstermektedir. Çaba beklentisi (%8,6), alışkanlık (%8,7) ve performans beklentisi (%5,5) gibi faktörlerde de yöneticilerin desteğinin belirgin bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Ancak sosyal etki (%5), hedonik motivasyon (%5,2) ve davranışsal niyet (%5) gibi boyutlarda etkinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu da teknoloji kabul sürecinin yalnızca yöneticilerin desteğiyle değil, bireysel ve organizasyonel diğer faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir.

T-testi analizleri, cinsiyetler arasında teknoloji kullanımına yönelik genel bir farklılık bulunmadığını ancak erkeklerin kolaylaştırıcı koşullar ve algılanan yönetici desteği açısından kadınlardan daha yüksek puan aldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, kadınların teknolojiye erişim ve destek mekanizmaları konusunda erkeklere kıyasla daha fazla zorluk yaşayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, kıdem süresi açısından bakıldığında, genç ve orta kıdeme sahip çalışanların teknolojiye daha hızlı adapte olduğu, daha deneyimli çalışanların ise yeni teknolojilere karşı zaman zaman direnç gösterebildiği gözlemlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, sigorta sektöründe dijital dönüşümün başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için yönetici desteğinin artırılması kritik bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Yöneticiler, yalnızca çalışanları teknolojiye yönlendiren değil, aynı zamanda gerekli altyapıyı sağlayan, eğitim süreçlerini destekleyen ve motivasyon artırıcı teşvik mekanizmaları sunan bir rol üstlenmelidir. Kadın çalışanların teknolojiye erişimini kolaylaştırmak için eşit fırsatlar sunan eğitim programları düzenlenmeli ve teknolojik araçlara erişim konusunda farkındalık artırılmalıdır. Ayrıca, deneyimli çalışanların teknolojiye uyum sürecini hızlandırmak için kişiselleştirilmiş eğitim ve rehberlik destekleri sunulmalıdır.

Sonuç olarak, algılanan yönetici desteğinin hem bireysel hem de organizasyonel düzeyde teknoloji kullanımını artırdığı ve dijital dönüşüm süreçlerinin başarısında belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle, sigorta sektöründeki yöneticilerin, çalışanların teknolojiye adaptasyon sürecini desteklemek adına daha aktif roller üstlenmesi, iş süreçlerinin verimliliğini artırmada önemli bir strateji olacaktır.

KAYNAKÇA

Acınan, H. (2006). *Sigortanın temel prensipleri*, İstanbul.

Akpınar, Ö. (2017). Sigorta sektöründe pazarlama süreci: acentelerin rolü ve önemi, *Turkish Journalpark Academic,* 1(1), 45-55.

Altun, H., & Şahin, Z. (2020). Sigorta sektöründe dijitalleşme ve sigorta acentelerinin geleceği, *Journal of Insurance Studies*, 12(3), 45-67.

Anabal, İ. & Arıkan, S. (2019). İş yükü, irritasyon ve çalışmaya tutkunluk ilişkisinde algılanan yönetici desteği ve pozitif psikolojik sermaye biçimleyici midir*? İş'te Davranış Dergisi*. 4(1), 25-45.

Davis, F.D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end user ınformation systems: Theory and results*. Phd Thesis, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts.

Demirhan, Y., Kula, S. & Karagöz, G. (2014). İş memnuniyeti ve yönetici desteğinin memurların performansına etkisi: Diyarbakır özel harekât polis birimi örneği*, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 285-297.

Demirören, T. (2023). *Algılanan yönetici desteği ve teknoloji kabul modeli: kamu kurumlarında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi*,* Şırnak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şırnak.

Erdoğan, S. (2021). Sigorta acenteleri ve müşteri ilişkileri yönetimi, *Finans ve Sigorta Dergisi*, 9(4), 120-140.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz*, Ankara.

Hodgkınson, C. (2008). *Yönetim felsefesi* (Anıl İ. ve Doğan B. Çev.). İstanbul.

https://www.tsb.org.tr/tr/istatistik/genel-sigorta-verileri/prim-adet

Jeyaraj, A., Rottman, J. W., ve Lacity, M. C. (2006). A review of the predictors, linkages, and biases in IT innovation adoption research, *Journal of Information Technology*, 1-23.

Kerkckhoff, F. (2024). *Automating the ınsurance sector assessing technology acceptance of emerging technology.* Master's Thesis, Delft University of Technology, Netherlands.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul.

Korkmaz Orhan, B. (2022). *Otel işletmelerinde teknolojik liderliğin bilgi ve temassız teknoloji kullanımındaki rolü*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.

Li, Z. (2017). *Management support and faculty members' adoption of learning management systems using the technology acceptance model 3*. Doctoral dissertation, University of Central Florida.

Magni, M. & Pennarola, F. (2008). Intra-organizational relationships and technology acceptance, *International Journal of Information Management*, 517-523.

Mallery, P. ve George, D. (2003). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference.* Allyn, Bacon, Boston.

Uçar, Z. & Gündoğdu, B. (2023). İş görenler tarafından algılanan açık liderliğin yenilikçi iş davranışına etkisinde yönetici destek algısının aracılık rolü, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 740-765.

Venkatesh, V., Thong, J. Y. L. & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology, *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178.

Yılmaz, B. M. & Kavanoz, S. (2017). Teknoloji kabul ve kullanım birleştirilmiş modeli-2 ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Journal of Turkish Studies,* 12(32), 127-146.

Yüksek, M. (2021). *Algılanan yönetici desteğinin, prososyal davranışlar üzerindeki etkisi: bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi*,* İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Research Article

Perceived Managerial Support Within the Scope of the Technology Acceptance Model: An Application in Insurance Agencies

Teknoloji Kabul Modeli Kapsamında Algılanan Yönetici Desteği: Sigorta Acentelerinde Bir Uygulama

Meltem KÖKSAL ÖZDEMİR & Muharrem UMUT

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's rapidly digitalizing world, the insurance industry—like many other sectors—has undergone a profound transformation, in which digital adaptation has become a prerequisite for maintaining competitiveness and sustainability. Insurance agencies, as one of the primary distribution channels between insurance companies and policyholders, play a pivotal role in this transformation process. Consequently, the ability of employees working in agencies to adapt to technological innovations has become a critical determinant of operational efficiency, customer satisfaction, and the long-term competitiveness of insurance firms.

The main purpose of this study is to examine the effect of Perceived Managerial Support (PMS) on employees' acceptance and use of new technologies within the framework of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT-2). The research aims to reveal to what extent managerial support influences the degree to which insurance agency employees accept, adopt, and use technological systems in their daily work. Understanding this relationship is essential because managerial support not only affects job satisfaction and organizational commitment but also serves as a catalyst for technology-driven transformation in service-oriented sectors such as insurance**.**

Methodology

This study adopts a quantitative research design using a structured survey method. The research population consists of 2,364 technical and sales personnel working in insurance agencies operating in Ankara, Türkiye. Based on a 95% confidence level and a 5% margin of error, the minimum required sample size was calculated as 332 participants. However, to compensate for potential missing responses, surveys were distributed to 411 individuals, resulting in 397 valid questionnaires for analysis after incomplete ones were excluded.

The survey instrument comprised three sections.

- The first section included demographic variables such as gender, age, education, and years of experience.
- The second section measured perceived managerial support using the Perceived Managerial Support Scale developed by Giray and Şahin (2012).
- The third section measured technology acceptance using the UTAUT-2 Scale, developed by Venkatesh, Thong, and Xu (2012) and adapted to Turkish by Yılmaz and Kavanoz (2017).

The data were analyzed using SPSS 25.0. Normality assumptions were confirmed through skewness and kurtosis values within the ±2 range. The Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) coefficient was found to be 0.923, and the Bartlett's Test of Sphericity was significant at $p < 0.05$, indicating sampling adequacy for factor analysis. The reliability analysis yielded a Cronbach's Alpha of 0.962, demonstrating high internal consistency and measurement reliability.

The main hypothesis of the research states that *"Perceived managerial support has a positive and significant effect on the eight subdimensions of the UTAUT-2 model."* These subdimensions include performance expectancy, effort expectancy, social influence, facilitating conditions, hedonic motivation, price value, habit, and behavioral intention.

Findings

The demographic analysis shows that 56.1% of respondents were female and 43.9% male. A majority of participants (59.1%) held a bachelor's degree, and the most common age group was 30–39 years (44.2%). Regarding professional experience, the largest group (37.6%) had 0–5 years of tenure.

Correlation analysis revealed that Perceived Managerial Support (PMS) was positively and significantly correlated with all UTAUT-2 subdimensions. The strongest associations were observed between PMS and price value ($r = 0.440$), facilitating conditions ($r = 0.397$), and habit ($r = 0.296$).

Regression analyses confirmed that PMS exerts a positive and statistically significant influence on all UTAUT-2 subdimensions, as follows:

- Performance Expectancy: 5.5% variance explained ($p < 0.001$)
- Effort Expectancy: 8.6% variance explained ($p < 0.001$)
- Social Influence: 5% variance explained ($p < 0.001$)
- Facilitating Conditions: 15.8% variance explained ($p < 0.001$)
- Hedonic Motivation: 5.2% variance explained ($p < 0.001$)
- Price Value: 19.3% variance explained ($p < 0.001$)
- Habit: 8.7% variance explained ($p < 0.001$)
- Behavioral Intention: 5% variance explained ($p < 0.05$)

These findings indicate that managerial support significantly contributes to employees' attitudes, perceptions, and behavioral intentions toward adopting and using technology. The t-test results revealed no significant gender differences across most subdimensions; however, male participants scored higher than female participants in facilitating conditions and perceived managerial support ($p < 0.05$). This outcome suggests that female employees might experience relatively lower levels of managerial or structural support when engaging with technological systems.

Discussion

The results demonstrate that perceived managerial support plays a decisive role in employees' technology acceptance and adaptation processes. When managers actively encourage, guide, and provide resources for the use of technology, employees are more likely to integrate digital tools into their work routines, perceive them as beneficial, and sustain their usage over time. Managerial support not only motivates employees but also acts as a facilitating mechanism that reduces technological anxiety and enhances perceived ease of use.

The strongest effects of PMS were found on the price value and facilitating conditions dimensions, which reflect the importance of managerial actions in providing adequate infrastructure, training, and resource accessibility. These findings highlight that the perception of managerial encouragement and institutional readiness enhances employees' willingness to embrace technological systems. In addition, the significant effects of PMS on performance expectancy and effort expectancy indicate that managerial guidance increases employees' confidence in achieving better performance outcomes with less effort when using technology.

The gender-based findings of the study suggest that while male and female employees exhibit similar general levels of technology acceptance, women tend to perceive lower managerial and environmental support in comparison. This indicates a need for organizational policies and inclusive practices to ensure equitable access to digital resources and technology-related training opportunities.

Conclusion and Recommendations

This research provides empirical evidence that managerial support is a key determinant of technology acceptance among insurance agency employees. The results underscore that the success of digital transformation initiatives in the insurance sector depends not only on technological infrastructure but also on human-centered leadership and supportive managerial practices.

Key implications derived from the study are as follows:

1. Enhancing managerial support is crucial for successful digital transformation in insurance agencies. Managers should not only encourage employees to adopt new technologies but also provide the necessary technical infrastructure, guidance, and motivation.
2. Gender-inclusive policies should be implemented to ensure that female employees receive equal opportunities and encouragement in technology-related training and participation.
3. Tailored training and mentoring programs should be offered to experienced employees who may show resistance to technological change, thereby facilitating smoother adaptation.
4. Sector-wide collaboration among insurance agencies, professional associations, and regulatory bodies could foster continuous learning environments that strengthen the digital competence of the workforce.

In conclusion, the study confirms that perceived managerial support significantly influences both individual and organizational technology adoption behaviors. Within the context of the insurance industry, managerial encouragement acts not merely as a motivational factor but as a strategic driver of digital transformation. By investing in supportive leadership practices and inclusive training systems, insurance agencies can enhance their technological adaptability, operational efficiency, and competitive advantage in an increasingly digital marketplace.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Kültürün Dijital Göçü: Dijital Dünyada Kültürel Direniş[1]

Digital Migration of Culture: Cultural Resistance in the Digital World

Ömer CANPOLAT [2] **& Ersin YAĞAN** [3]

Geliş/Received: 24/05/2025	Kabul/Accepted: 03/10/2025

Öz

Bu çalışma, yabancı bireylerin göçle geldikleri mekâna ve buna bağlı olarak da yeni bir kültüre uyum sağlama süreçlerini ve bu süreçte kendi kültürlerini yaşamada dijital iletişim araçlarının etkisini anlamayı hedeflemiştir. Göç eden bireylerin, geldikleri bölgenin sosyal ve kültürel özelliklerinden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Ancak, bu süreç sadece bir adaptasyon değil, aynı zamanda bir kimlik koruma çabasıyla şekillenmektedir. Dijital dünya ya da sanal dünya ve bunlara bağlı olarak kullanılan uygulamalar farklı kültürlerin bir araya gelmesini ve(ya) kültürlerarası bir etkileşimi oluşturduğu dile getirilmektedir. Diğer taraftan göçe maruz kalan bireyler dijital dünyanın sunduğu hizmetler sayesinde kendi kültürünü, sosyal ve kültürel sermayesini de beraberinde götürmekte ve kültürel bir değişimin önüne geçebilmektedir. Bu bilgilerden hareketle olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı bu araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde İstanbul Tuzla'daki Halk Eğitimi Merkezinde eğitim alan 15 yabancı uyruklu bireyden/kursiyerden oluşmaktadır. Katılımcılarla derinlemesine görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler anahtar noktalar-görüşler tespit edilmiş ve bir kodlama oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen en dikkat çekici bulgular; bireylerin dijital mecralar üzerinden kültürlerini sürdürmeleri sosyal yalnızlık hissini azaltmakta ve psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmelerinde destekleyici olduğu, dil bariyeri, kültürel farklılık gibi etkenler bireylerin yeni topluma uyum sağlamalarını engellediği şeklinde ifade edilebilir. Son olarak dijital göç ve kültüre dair metodolojik süreç kuramsal kurgu için fenomenolojik yaklaşımla ele alınmış ve sosyolojik yaklaşımlarla geliştirilen bir argüman oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Göç, dijital göç, kültür*

Abstract

This study aims to understand the processes by which foreign individuals adapt to their destination and, consequently, to a new culture, and the impact of digital communication tools on experiencing their own culture. It is inevitable that migrants are influenced by the social and cultural characteristics of their destination. However, this process is shaped not only by adaptation but also by an effort to preserve their identity. The digital world, or virtual world, and related applications are argued to bring different cultures together and/or foster intercultural interaction. On the other hand, individuals subjected to migration carry with them their own culture, social capital, and social capital, thanks to the services offered by the digital world, and can prevent cultural change. Based on this information, the study group for this phenomenologically based research consisted of 15 foreign nationals/trainees receiving training at the Public Education Center in Tuzla, Istanbul, during the 2023-2024 academic year. In-depth interviews were conducted with the participants, and key points and opinions were identified from the data obtained and a coding scheme was created. The most striking findings from my study include that individuals maintaining their culture through digital media reduce feelings of social isolation and support their psychological well-being, while factors such as language barriers and cultural differences hinder individuals' adaptation to a new society. Finally, the methodological process regarding digital migration and culture was approached using a phenomenological approach for theoretical construction, and an argument was developed using sociological approaches.

Keywords: *Migration, digital migration, culture*

---

[1] Bu araştırma 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü bilidiri olarak sunulmuştur.

[2] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye. E-mil: omercanpolat@gmail.com.
[3]Sorumlu Yazar/Corresponding Author, Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye. E-maail: ersinyagan@gmail.com.

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Canpolat, Ö. & Yağan, E. (2025). Kültürün Dijital Göçü: Dijital Dünyada Kültürel Direniş. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 990-1007.

1. GİRİŞ

Dijital dünya ya da sanal dünya ve bunlara bağlı olarak kullanılan uygulamalar farklı kültürlerin bir araya gelmesini ve(ya) kültürlerarası bir etkileşimi oluşturduğu dile getirilmektedir. Diğer taraftan göçe maruz kalan bireyler dijital dünyanın sunduğu hizmetler sayesinde kendi kültürünü, sosyal ve kültürel sermayesini de beraberinde götürmekte ve kültürel bir değişimin önüne geçebilmektedir.

Klasik anlamda ifade edilen göçle birlikte insanların gruplar ya da topluluklar şeklinde bir araya geldikleri ve kültürlerini yaşattıkları mekânlarda yeni yaşamlar inşa ettiklerini söylemek mümkündür. Ancak hangi zaman ya da mekân olduğu fark edilmeksizin özellikle toplumsal uyum ve yaşamın devamı için göç edilen bölgenin sosyal ve kültürel özelliklerinden etkilenmektedirler. Bir anlamda yersiz yurtsuz bireyler (ve gruplar) bir araya gelmenin, bir arada yaşamanın birçok yönden kendileri için yararlı olduğunu düşünerek hareket ederlerken, diğer yandan kültürel bir yozlaşma ya da değişimin de önüne geçmenin amaçlandığı söylenebilir. Göç edenler, yeni bir yaşam kurabilmek için gittikleri ülkenin kültürüne uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda kendi kültürlerini koruma amacı taşıdıklarından, bu iki yönlü çaba çoğu zaman paradoksal bir durum ortaya çıkarmaktadır. İşte bu noktadan hareketle günümüz dijital dünyasında bireylerin kullandıkları teknolojik cihazlar ve uygulamalar sayesinde kendi kültürlerini yaşadıkları ve bulundukları toplumun kültürüne adapte olma gibi bir düşünceyi (ya da amacı) taşımadıkları, böyle bir kaygılarının olmadığı düşüncesi güç kazanmaktadır. Ezcümle, söz konusu bireylerin ya da grupların ortaya çıkabilecek bir asimilasyonun da dolaylı bir yoldan önüne geçtiği söylenebilir.

Öncelikle göç ve dijital göç kavramı ayrımının yapılması bağlamında literatürde yapılan tanımlamalara bakmakta fayda olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle göç olgusu en yaygın ve genel anlamıyla bir mekânsal değişimi ifade etmekte (Güvenç, 1999; Özer, 2004), genellikle tanımlamada kültürel bir etkileşimin vurgusu ve kültürel çeşitliliği ön plana çıkaran dinamik bir yapı (Chambers, 2024) olarak belirtilmektedir. Diğer taraftan dijital göç (ya da sanal göç) ise fiziksel mekâna bağlı kalınmaksızın insanların toplumsal ve zihinsel olarak hem konum hem de mekân değişikliği ile yeni bir etkileşim sistemine geçişi (Sucu ve Gündüz, 2019) şeklinde ifade edilmektedir. Denilebilir ki insanların yaşadığı bu modern ya da post-modern dönemde teknolojinin göç olgusu üzerinde etkisinin azımsanmayacağı bir gerçek olduğu ve toplumsal değişme konusunda önemli bir yer tuttuğudur.

Öte yandan göç ve dijital göç kavramlarında vurgulanan ve insanlar tarafından tarihsel süreçte oluşturulan bir anlam sistemi olarak ifade edilebilecek kültür kavramı üzerine çokça anlatı yapılabilir. Ancak burada çok ayrıntılandırmadan konuya bağlı olarak kısaca açıklamak gerekirse, insani bir eylem alanı (Bauman, 1998:159) olarak tanımlanan ve Ertürk (2017) tarafından da belirtildiği gibi, kültür; öğrenilmiş davranışlar ile belirli bir toplumun üyeleri tarafından birbirlerine aktarılan ve üyeler arasında paylaşılan davranışlar sonucu meydana gelir. Benzer şekilde, belirli bir toplumun kültürü, aynı zamanda o toplumun iletişimi anlamına gelmektedir (Sözen, 2004:9). Ayrıca toplumların değerlerini, yaşayış biçimlerini, düşüncelerini de barındıran kültürün kuşaklara aktarımı da söz konusudur. Bu aktarım söz konusu dijital bir dünya olduğunda çok daha hızlı bir hal almaktadır. Özellikle insanlar tarafından yeni teknolojilerin içselleştirilmesi sayesinde yeni bir kültürün aktarımının olduğu (McLuhan, 2007:64) iddia edilmektedir. Ancak bu sadece yeni bir kültürün aktarımı olarak düşünüldüğünde yanıltıcı bir olgunun oluşmasına sebep olabilir. Şöyle ki; bireyler ya da bir araya gelen belirli bir toplumun üyeleri yeni bir kültürün aktarımı değil de var olan kültürlerini yaşatma amacıyla dijitalleşmeyi ya da yeni teknolojileri içselleştirebilir.

Kültür nosyonu ele alındıktan sonra günümüz popüler kavramlarından dijital kültüre de değinmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda dijital kültür için yapılacak en

genel tanım, dijital (sanal) dünyada bireyler tarafından oluşturulan bir anlamlar sistemidir. Başka bir ifadeyle Rab'ın da (2007) belirttiği gibi; online ortamlarda üretilen fiiller sonucu meydana gelen, günlük hayat, hayat tarzı, alışkanlıkları belirleyen anlamlar sistemi olarak tanımlanabilir. Ayrıca dijital kültür geleneksel kültürü de kapsamakta ve aktarılan anlamların toplamı olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında göç ile ortaya çıkan kültürel değişimlerden farklı olarak dijital göç ile yeni bir kültürün oluştuğu belirtilmektedir (Sucu ve Gündüz, 2019). Bireylerin dijital ortamda aynı dili konuşmaları bağlamında yeni bir kültürün ortaya çıktığını söylemek çok iddialı bir söylemdir. Bunun aksine bireyler dijital ortamlar sayesinde göç ile geldikleri yeni mekânlarda kültürlerini yaşamaya (ve buna bağlı olarak da unutmamaya) devam etmektedirler. Şöyle ki, bireyler hem göç ettikten sonra geride kalanlarla hem de göç ile gidilen yerlerde tanıdıklarını (özellikle hemşehrilerini) dijital ortamda bulmakta ve kültürünü bu sayede yaşamayı sürdürmektedir. Bu gerçeklik kültürel bir yozlaşmanın da önüne geçmekle birlikte göç edilen mekânın kültürüne ayak uyduramama gibi birey ya da toplum özelinde olumlu, göçle geldiği toplum için de olumsuz bir durumun da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Öte yandan ifade edildiği üzere göç edenlerin en belirgin ihtiyaçlarının başında kendilerine göre bir coğrafya bulmalarıdır. Bu temel ihtiyaca bağlı olarak göçebe kimlikler artık fiziki coğrafyanın yerine dijital coğrafyalar inşa etmektedirler (Sucu ve Gündüz, 2019). Buradan hareketle denilebilir ki özellikle göç eden bireyler için mekân ve zaman algısı farklı bir anlam kazanmakta ve dijital coğrafyaların inşa edilmesine bağlı olarak hem kimlik hem de kültürün söz konusu bu yeni coğrafyada yaşatılmaya devam edildiği söylenebilir. Ancak mekânsal değişimin zihinsel olduğu ve bu değişikliğin genellikle görülmediği vurgulanmakta ve hem göçle birlikte fiziksel mekân değişikliği hem de zihinsel mekân değişikliği ortaya çıkmaktadır. Bireyin yabancısı olduğu farklı bir mekâna fiziksel ve zihinsel geçişi (Çetin ve Özgiden, 2013:178) beraberinde birçok problemi de getirmektedir. Bu problemlerin başında özellikle kimlik ve kültürel uyumun dikkat çektiği söylenebilir. Bu minvalde ortaya çıkabilecek olası problemlerin önüne geçmesi için olsa gerek ki bireyler zihinsel ve fiziksel olarak göç ettikleri yeni dijital coğrafyada (ortamda/mekânda) kendisine yakın hissettiği ya da tanıdığı kişileri bulmaya çalışır. Bu sayede de bir ağ oluşmakta ve hemşehrilik ağları (Gülgör, 2022) şeklinde ifade edilen bu ortamlar bireylerin belirlenen bir coğrafyada bir araya gelmeleriyle oluşmakta ve bu sayede güçlü bir dayanışma ağının oluşmasını sağlamaktadırlar.

Bireylerin kendilerine yakın ya da tanıdıklarını bulmaya çalışmaları aynı zamanda benzer kimliklerde bireylerin bir araya geldiği dijital dünyada bireyin hem kendini tanıması hem de kendini anlamasını da kolaylaştırmaktadır. Buradan bakıldığında kimlik için şu tanım yapılabilir; bireyin benlik algısına ilişkin birçok özelliği (inançlar, kişisel özellikler, değerler, sosyal roller gibi) barındıran kompleks bir kavramdır. Birçok farklı bakış açısıyla ele alınabilecek kimlik özellikle sosyolojik bakış açısı ile incelendiğinde; APA, kimlik kavramını; bireyin deneyimleri, sosyal etkileşimleri ve içsel psikolojik süreçleri aracılığıyla gelişen "kişinin benlik kavramı ve benlik algısı" şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca bireyin inançlarında, değerlerinde, tutumlarında ve rollerinde bir süreklilik ve tutarlılık duygusu içerir, kendini anlamak ve başkalarıyla ilişki kurmak için bir çerçeve sağlar. Benzer şekilde sosyolojik bakış açısı ile kimlik kavramına bakıldığında; kısaca toplumsal bağlamda inşa edilmiş bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanında daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmek gerekirse, kimlik; bireyin başkalarıyla olan etkileşimleri, ilişkileri ve bireylerin konumlandığı daha geniş sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarla şekillendiği söylenebilir. Ayrıca kimlik sabit ya da durağan değildir, zaman içinde değişime ve müzakereye tabidir (Jenkins, 2014). Farklı bakış açılarıyla ele alınsa da kimlik hem çok boyutlu hem de öznel bir yapı olarak düşünülmelidir.

Benzer şekilde göç eden bireylerin birbirleriyle bağlantı kurmaları sanal göçle gelen bireyler arasında daha kolay bir şekilde sağlanmaktadır. Bu bağlamda Sucu ve Gündüz (2019)

tarafından belirtildiği gibi; ilk gelen ya da öncü göçmen olarak ifade edilebilecek kişiler diğer bireylerin de bulundukları coğrafyaya gelmelerinde etkili oldukları ve buna paralel bir şekilde dijital dünyada ya da sosyal medya uygulamalarında birbirlerini tanıyanların arkadaş gruplarının da birbirlerine aktarıldığı vurgulanmaktadır. Bu durumda dijital bir ilişkiler ağı ortaya çıktığı söylenebilir. Aynı zamanda oluşan "sanal göç sistemi"nde göçün sürekliliği söz konusu ve Instagram, Facebook, Twitter ve Google gibi teknoloji şirketlerinin kullanıcıları yönlendirdiği ve göçü kolaylaştırdıkları belirtilmektedir (Sucu ve Gündüz, 2019). Dolayısıyla, sanal göç sistemi yalnızca fiziksel yer değiştirme süreçlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda göçmen topluluklar arasında kültürel aktarımın, sosyal sermayenin ve aidiyet duygusunun dijital ortamlar aracılığıyla yeniden üretilmesine zemin hazırlamaktadır.

1.1.Dijital Göç ile İlgili Yapılan Çalışmalara ve Verilere Kısa Bakış

Literatürde göç konusu hem ulusal hem de uluslararası bağlamda üzerine çok fazla çalışılan bir konu olmasına rağmen, dijital göç güncel bir konu olması nedeniyle fazla incelenmemiştir. Bununla birlikte alanda yapılan çalışmalar ve en genel anlamıyla mekânsal bir değişiklik olgusu olarak ele alınan göç kavramından farkı olarak dijital göçün, bu çalışmada ele alınan anlamıyla (birey ya da grupların dijital dünyada kendi kültürlerini yaşama ve yaşanabilecek bir asimilasyonun önüne geçmek) kullanılmadığı görülmektedir. Genel olarak çalışmalardan bazılarında dijital göç "bireylerin geleneksel yaşamdan dijital ortama geçişi" (Hatipler ve Köksalan, 2021) ya da fiziksel ortamdan sanal dünyaya geçiş (Sucu ve Gündüz, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmeler ve son yıllarda yaşanan salgın gibi felaketlerin hem sosyal hem de toplumsal hayatı değiştirdiği ve uzaktan çalışma, çevrimiçi eğitim, eve teslim alış-veriş başta olmak üzere birçok alanda köklü değişiklikler ve yenilikler yarattığı belirtilmektedir. Bazı çalışmalarda ise "dijital göçmen" kavramı kullanılmakta ve "teknolojik gelişmelerin doğuşuna şahit olan ve gelişen dijital teknolojilere ayak uydurmaya çalışan bir grubu temsil eder" (Bakır ve Yıldız, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır.

Öte yandan yenidünya düzeni denilebilecek bu dijital çağa özgü farklı bir kültürün ortaya çıktığı (Sucu ve Gündüz, 2019) belirtilmekle birlikte, aynı zamanda alanyazına bakıldığında dijital dünyada veya kullanılan uygulamalar sayesinde kültürlerarası bir etkileşimin olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları; McEwan & Sobre-Denton, 2011; Sawyer & Chen, 2012; Wang, 2012; Coffey, vd. 2013; Bekiroğlu ve Balcı, 2014; Batardière, 2015; Aksoy, 2016; Forbush & Foucault-Welles, 2016; Pikhart, 2018; Baksi vd., 2019; Ngai, 2019; Sucu ve Gündüz, 2019; Aksoy, 2020; Chambers, 2024; Eke, 2024, Ertürk, 2024; Özmen, 2025; Erol, 2025 şeklinde sıralanabilir. Alanda yapılan çalışmalar ve bu veriler ışığında dijital göç olgusunu daha derinlemesine analiz edebilmek amacıyla literatür üç tematik başlık altında ele alınmıştır; dijital göçün kavramsal temelleri, dijital göç ve kültürel kimlik, dijital göçün sosyal ve toplumsal dönüşümleri.

1.2.Dijital Göçün Kavramsal Temelleri

Göç olgusu tarihsel olarak mekânsal bir yer değiştirme biçimi olarak ele alınmış ve hem ulusal hem de uluslararası düzeyde geniş bir literatür oluşturmuştur. Ancak dijital göç, bu klasik tanımlardan ayrışan, bireylerin dijital ortamlarda kültürel varlıklarını sürdürme çabalarını içeren yeni bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda dijital göç, fiziksel bir yer değişiminden ziyade, birey ya da grupların dijital dünyada kendi kültürel kimliklerini koruma ve yaşatma yönündeki hareketliliğini ifade eder. Bu yönüyle kültürel asimilasyona karşı bir direnç biçimi olarak da değerlendirilebilir.

Literatürde dijital göç genellikle bireylerin geleneksel yaşam biçimlerinden dijital ortama geçişi (Hatipler ve Köksalan, 2021) ya da fiziksel mekândan sanal dünyaya yönelim (Sucu ve Gündüz, 2019) şeklinde tanımlanmıştır. Bakır ve Yıldız (2021), "dijital göçmen" kavramını teknolojik

gelişmelere ayak uydurmaya çalışan bireyler üzerinden tanımlarken, bu bireylerin dijital ortamdaki kültürel üretim süreçlerine dair sınırlı bir tartışma sunmaktadır.

Bu çalışmanın özgün yönü, dijital göçü yalnızca teknolojik bir adaptasyon süreci olarak değil, aynı zamanda kültürel kimliğin dijital ortamda yeniden inşası ve korunması bağlamında ele almasıdır.

1.3.Dijital Göç ve Kültürel Kimlik

Dijital göç, bireylerin kültürel kimliklerini dijital ortamlarda yeniden üretme ve koruma çabasıyla doğrudan ilişkilidir. Küreselleşme ve dijitalleşmenin eş zamanlı ilerlediği çağımızda, bireyler dijital platformlarda kendi kültürel değerlerini yaşatmaya çalışmakta; bu durum, kültürel kimliğin dijital ortamlarda yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır.

McEwan & Sobre-Denton (2011) ve Sawyer & Chen (2012), dijital iletişim araçlarının kültürlerarası etkileşimi artırdığını ve bireylerin farklı kültürel kodlarla karşılaşarak kimliklerini yeniden yapılandırdıklarını belirtmektedir. Wang (2012) ise dijital platformların kültürel alışverişi kolaylaştırdığını, ancak bu sürecin aynı zamanda kültürel erozyon riskini barındırdığını vurgulamaktadır.

Bu çalışmada dijital göç, kültürel aidiyetin dijital dünyada sürdürülmesi ve kültürel asimilasyona karşı direnç gösterme biçimi olarak ele alınmakta; böylece dijitalleşmenin kültürel kimlik üzerindeki etkileri daha derinlemesine analiz edilmektedir.

1.4.Dijital Göçün Sosyal ve Toplumsal Dönüşümleri

Dijital göç, bireylerin dijital ortama geçişiyle birlikte sosyal bağlarının, gündelik yaşam pratiklerinin ve toplumsal rollerinin yeniden şekillenmesini de beraberinde getirmektedir. Pandemi sonrası dönemde uzaktan çalışma, çevrimiçi eğitim ve dijital alışveriş gibi uygulamalar bireylerin mekânsal bağımlılıklarını azaltmış; bu durum sosyal etkileşim biçimlerinde köklü değişimlere yol açmıştır.

Hatipler ve Köksalan (2021), dijitalleşmenin bireylerin yaşam tarzlarını dönüştürdüğünü ve geleneksel sosyal bağların yerini dijital etkileşim biçimlerinin aldığını belirtmektedir. Sucu ve Gündüz (2019) ise dijital çağın yeni bir kültürel düzen yarattığını ve bu düzenin bireylerin toplumsal konumlarını yeniden tanımladığını savunmaktadır.

Bu çalışmada dijital göç, toplumsal eşitsizliklerin dijital ortamda nasıl yeniden üretildiği, dijital bölünmenin kimleri dışarıda bıraktığı ve dijital dünyada oluşan yeni sosyal hiyerarşilerin nasıl şekillendiği gibi sorular üzerinden sosyolojik bir çerçeveyle ele alınmaktadır.

Bu çalışma, dijital göç kavramını kültürel kimliğin dijital ortamda korunması ve yeniden inşası bağlamında ele alarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Mevcut literatürdeki tanımlayıcı yaklaşımların ötesine geçerek, dijital göçün kültürel kimlik, sosyal bağlar ve toplumsal eşitsizlikler üzerindeki etkileri tematik biçimde tartışılmış; böylece dijitalleşmenin sosyolojik boyutları daha görünür hale getirilmiştir.

Bu yönüyle çalışma, dijital göç kavramına yeni bir perspektif kazandırmakta ve dijitalleşme süreçlerinin kültürel ve toplumsal etkilerini analiz eden araştırmalara teorik bir zemin sunmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma, halk eğitimi merkezlerinde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel kimliklerini yaşatma süreçlerinde başvurdukları sosyal medya araçlarını ve bu araçları kullanma amaçlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan ve bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine kavrayamadıkları

olgulara odaklanan olgubilim (fenomenoloji) deseni doğrultusunda yapılandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik araştırmalar, belirli bir olgu ya da kavram çerçevesinde, katılımcıların deneyimlerinden hareketle bu deneyimlerin özünü ve ortak anlamlarını ortaya koymayı hedefler. Bu yaklaşımın temel amacı, bireysel yaşantılar üzerinden söz konusu fenomenin evrensel düzeyde geçerliliği olan bir tanımına ulaşmaktır (Creswell, 2013).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Tuzla İlçesindeki Halk Eğitimi Merkezinde eğitim alan kursiyerlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, olasılıklara bağlı olmayan, ancak katılımcıların mevcudiyetine ve istekliliğine bağlı olan bir örnekleme türüdür (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2016).

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyet	Ülke	Yaş	Kaç Yıldır Türkiye'de
K1	Kadın	Kolombiya	32	4
K2	Kadın	Ukrayna	27	2
K3	Erkek	Özbekistan	21	3
K4	Kadın	Mısır	29	2
K5	Erkek	Filistin	25	1
K6	Kadın	Rusya	30	4
K7	Erkek	Cezayir	26	1
K8	Erkek	Gürcistan	28	2
K9	Kadın	Rusya	40	3
K10	Erkek	Çin	23	2
K11	Kadın	Suriye	24	4
K12	Erkek	Mısır	32	3
K13	Erkek	Afganistan	26	2
K14	Erkek	Suriye	22	6
K15	Kadın	Ukrayna	30	2

Katılımcılar demografik özellikleri dikkate alınarak kodlanmış ve araştırma metninden aşağıdaki kod sistemi ile kullanılmıştır.

Katılımcı No	– Cinsiyet	– Yaş	– Ülke	– İkamet Süresi	Kod
11	- Kadın	- 24	- Suriye	- 4	= 11K24S4

2.3.Veri Toplama ve Analiz Süreci

Yabancı uyruklu kursiyer görüşmeleri başlamadan önce her bir görüşmede kullanılacak olan görüşme çerçevesi formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ilgili literatürden faydalanılarak oluşturulan görüşme sorularından istifade edilerek derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika arası sürmüştür. Derinlemesine görüşme

numarası, görüşülen kişilerin demografik özelliklerinin yanı sıra araştırmanın konu başlıkları ve her bir konu başlığının alt konularını oluşturan deşme sorularından oluşan bu form, her bir görüşmede rehber vazifesi görmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılarak ve gerekli düzenlemeler yapılarak düzenlenmiştir. Toplanan verilerden anahtar noktalar-görüşler tespit edilmiş ve bir kodlama oluşturulmuştur. Kodlama, nitel araştırmadan elde edilen verilerin anlamlı bir şekilde birleştirilmeden önce ne anlama geldiklerini görmek için ayırarak analiz etme sürecidir. Kodlama yoluyla araştırmacı temalar için farklı bulgulara sahip olur (Creswell, 2017: 156). Sonra da kodlar, onları daha anlamlı ve araştırma durumuna, problemine ilişkilendirmek üzere benzer kavramlar altında gruplandırılır. Bu kavramlardan kategoriler oluşturulur. Araştırmada bu aşamalar MAXQDA 2020 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma desenine uygun olarak geçerlik ve güvenirlik, Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu "doğruluk kriterleri" temelinde sağlanmıştır. Çalışmanın iç geçerliği (in-depth credibility) için elde edilen bulguların katılımcı görüşleriyle tutarlılığı gözetilmiş, anlamlı alıntılarla desteklenerek bağlamsal doğruluk artırılmıştır. Süreç boyunca araştırmacı günlükleri ve alan notları kullanılarak araştırma süreci izlenebilir hâle getirilmiş; böylece aktarılabilirlik (transferability) hedeflenmiştir. Güvenirlik açısından, kodlama süreci bağımsız bir nitel araştırma uzmanı ile karşılaştırmalı biçimde gerçekleştirilmiş ve temalar arasında uyum yüksek düzeyde korunmuştur (Creswell & Poth, 2018). Ayrıca, veri analizi sürecinde sürekli karşılaştırma yöntemi uygulanmış, katılımcıların ifadelerinin farklı yorumlara açık kısımları için açıklık ve tutarlılık ilkesine bağlı kalınmıştır. Bu yaklaşımlar sayesinde çalışma, nitel veri analizinde güvenilirlik ve geçerlilik açısından bütünlüklü bir yapı sunmaktadır.

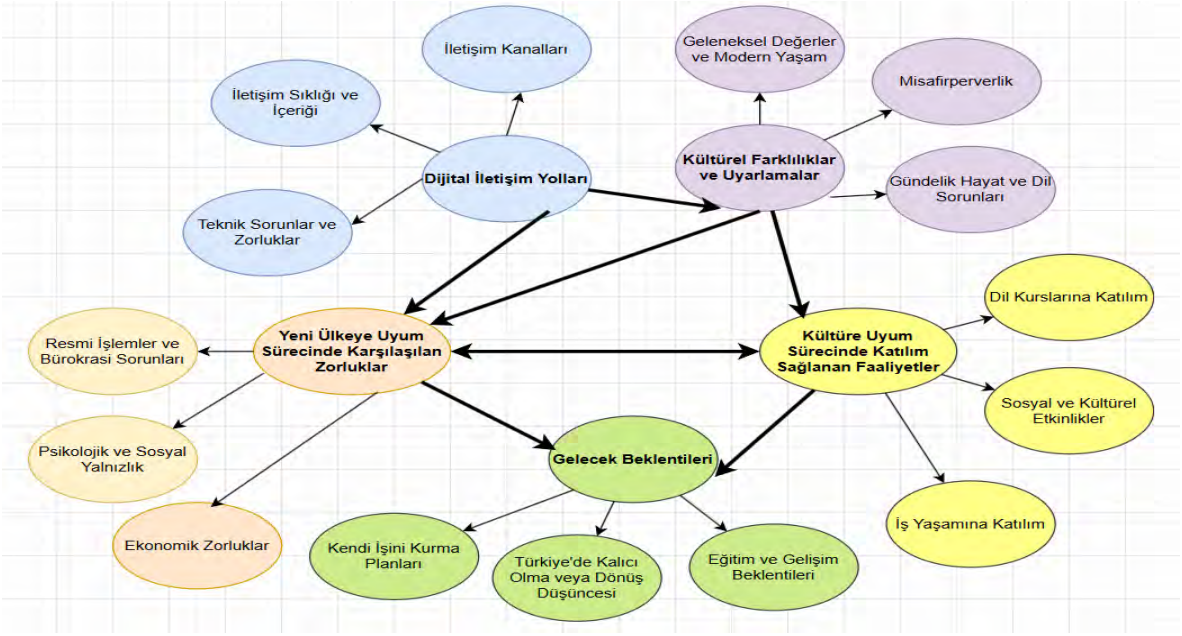
2.4.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 29.03.2023 tarih ve 2023/03 sayılı toplantısında etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Analiz sonucunda elde edilen 5 kategori bulunmaktadır.

Şekil 1. Oluşturulan Katagorilerin İlşkisi



Şekil 1'de görüldüğü gibi bulgular incelendiğinde katılımcılarınkarşılaştıkları bu yeni kültüre uyum sürecinde briçok faktörün birbiri ile yakın ilişki içinde olduğu görülmektedir. En başta katılımcıların dijital iletişim araçlarını kullanım alışkanlıkları onların bulundukları bu yeni ülkeye uyum niyetlerini belirlemede ciddi bir etken olmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcının özellikle dini açıdan Türkiye ile benzer bir inanışa sahip olması da uyumu kolaylaştırmaktadır. Yine katılımcıların yeni ülkeye ve kültüre uyum sağlama becerileri onların Türkiye özelinde kurdukları gelecek planlamalarını da doğrudan etkilemektedir.

Tema 1: Dijital İletişim Yolları

Alt Tema 1.1: İletişim Kanalları

Katılımcılara "geldikleri memleketlerindeki akraba ve arkadaşları ile hangi sıklıkla görüştükleri" sorulmuştur. Bu soruda alınan cevaplardan katılımcıların tamamının gün içerisinde en az bir kere mutlaka memleketlerinden bir akraba veya tanıdığı ile sesli veya görüntülü olarak görüştükleri anlaşılmıştır. Katılımcılar, aileleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurmak için ağırlıklı olarak dijital platformları kullandıklarını ifade etmişlerdir. En çok kullanıldığı ifade edilen mecralar WhatsApp, Facebook olmaktadır. Katılımcıların yaşları gençleştikçe mecraların farklılaştığı ve Twitch gibi gençler arasında daha popüler uygulamaların da kullanıldığı görülmektedir.

> *"Ailemle her gün WhatsApp üzerinden konuşuyorum. Videolu görüşme bizi yakın tutuyor."* (6K30R4)
>
> *"Facebook Messenger, memleketimdeki arkadaşlarımla iletişimde kalmamı sağlıyor."* (2K27U2)
>
> *"Özellikle memleketimdeki kuzenlerim ve arkadaşlarımla Twitch üzerinden sohbet ediyoruz. Online oyun oynarken oyunların sohbet kanallarını da sıklıkla kullanıyoruz. (3*E21Ö3)

Alt Tema 1.2: İletişim Sıklığı ve İçeriği

Katılımcılar, aileleriyle iletişim sıklığının duygusal denge sağlamada önemli olduğunu belirtmiştir. Yine özellikle Afganistan, Ukrayna, Suriye gibi savaş ve iç karışıklıkların yoğun

olduğu ülkelerden göç eden katılımcılar ülkeleri hakkında dijital mecralar aracılığı ile de olsa haber almanın kendilerini psikolojik olarak ayakta tuttuğunu belirtmektedirler.

"Her gün annemle konuşmazsam kendimi yalnız hissediyorum." (1K32K4)

"Sürekli aileme memleketimizdeki son durumları soruyorum. Ülkemde yaşanan savaş konusunda bir muhabir gibi her türlü gelişmeyi aile ve orada kalan arkadaşlarım aracılığıyla öğrenmeye çalışıyorum. Bu benim burada nedenini bilmediğim bir şekilde güçlüklerle daha kolay başa çıkmamı sağlıyor." (2K27U2)

"Kardeşimle genelde çocukluk anılarımız hakkında konuşuyoruz; bu beni rahatlatıyor." (4K29M2)

Alt Tema 1.3: Teknik Sorunlar ve Zorluklar

Katılımcılar bu iletişim süreçlerinde yaşadıkları sorunlardan da bahsetmişlerdir. Ülkelerinde savaş yaşanan katılımcıların alt yapı yetersizlikleri sebebiyle sorun yaşadıklarını belirtirken bazı baskıcı rejim altında yönetilen ülkelerden gelen katılımcıların da ülkelerindeki internet kısıtlamaları sebebiyle sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir.

*"Memleketimde savaş ülkedeki iletişim altyapısını neredeyse bitirdi. Bu sebeple internet bağlantısı sürekli kesiliyor; bu yüzden görüşmelerimiz aksıyor." (*14E22S6*)*

"Bazen ses kalitesi kötü oluyor, bu da konuşmayı zorlaştırıyor." (9K40R3)

"Çin'in iletişim kanallarını kontrol altında tutma amaçları yüzünden çok kısıtlı uygulamalar kullanabiliyoruz. Onlarda da bağlantı kalitesi düşük ve konuşmalarımıza da dikkat etmek zorunda kalıyoruz." (10E23Ç2)

Tema 2: Kültürel Farklılıklar ve Uyarlamalar

Alt Tema 2.1: Misafirperverlik

Katılımcılara "Türkiye'de kültürel olarak en çok dikkatlerini çeken şeyin ne olduğu" sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Türk kültüründe misafirperverliğin yoğunluğunun dikkatlerini çektiği ve kendilerini şaşırttığı anlaşılmaktadır.

"Burada insanlar sizi hiç tanımasalar bile yemek teklif ediyor." (6K30R4)

*"Bir komşum, beni evine çay içmeye davet etti. Bu, bizim kültürde nadir bir şey." (8E28*G2)

"Türklerin misafir ağırlama biçimi, ailemi hatırlatıyor." (4K29M2)

Alt Tema 2.2: Geleneksel Değerler ve Modern Yaşam

Katılımcılar yerleştikleri bu yeni ülkede ise kendilerini en çok zorlayan faktörün dil bilmemek olduğunu belirtmişlerdir. Dil bariyeri, uyumu zorlaştıran önemli bir faktör olmuştur. Söz konusu bu durum bireylerin dillerini ve kültürlerini yaşatmalarını ve kendilerini bu şekilde ifade etme isteğinin devam etmesini sağladığını gösterir.

"Türkler hem geleneklerini koruyor hem de modern bir yaşam sürüyor." (6K30R4)

"Cuma namazını kılmak için camiye gittim. Oradayken yaşadığım sokaktan iki kişi ile karşılaştım. O gün namazdan sonra beraber vakit geçirdik. Onların bir yandan dini vazifelerini yapmaya gayret gösterdiklerine tanık oldum. Ama sosyal hayattan da kopmamışlardı ve giyimleri ile kullandıkları aksesuarları ile çok modern duruyorlardı." (12E32M3)

"Buradaki düğünler, bizim kültürümüzdekine çok benziyor, ama aynı zamanda daha modern." (11K24S4)

Alt Tema 2.3: Gündelik Hayat ve Dil Sorunları

Katılımcılar, Türk kültüründeki geleneksel ve modern unsurların bir arada yaşamasını ilginç bulmuşlardır.

> *"Markette alışveriş yapmak bile bazen dil nedeniyle stresli oluyor." (*4K29M2*)*

> *"Dil kursuna gitmeye başladım ama yine de akıcı konuşmak zaman alacak gibi. O yüzden şu an dışarı çıktığımda hep bir tedirginlik yaşıyorum. Komşularım var, beni çağırıyorlar ama ben gitmeye çekiniyorum acaba komik bir şey söyler miyim, benimle dalga geçerler mi diye." (*15K30U2*)*

> *"Türkçe bilmemenin en zor yanı, resmi işlemleri yaparken karşılaşılan zorluklar."* (5E25F1)

Tema 3: Yeni Ülkeye Uyum Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Alt Tema 3.1: Ekonomik Zorluklar

Katılımcılar, yeni bir ülkede yaşamanın ekonomik açıdan zorlayıcı olabileceğini belirtmiştir. Bu sebeple karşılaştıkları zorluklar içerisinde ilk sırada yaşadıkları ekonomik sıkıntıları saydıkları görülmektedir.

> *"Buradaki yaşam pahalı, kira ve diğer masraflar beni zorluyor." (14E22S6)*

> *"Türkiye'de çalışmaya başladım ama maaşım ailemi desteklemek için yeterli değil."* (15K30U2)

> *"Memleketime para göndermem gerektiği için burada kendime fazla harcama yapamıyorum."* (13E26A2)

Alt Tema 3.2: Psikolojik ve Sosyal Yalnızlık

Yaşanılan ekonomik zorlukların yanı sıra katılımcıların dile getirdikleri en önemli sorunlardan biri de kendilerini yalnız hissetmeleri olmaktadır. Katılımcılar, yabancı bir ülkede yaşamaya başlamanın bu sebeple duygusal açıdan zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bireyler yaşadıkları bu yenidünyada kendilerini bulundukları mekâna ait hissetmemekte ve yalnızlaşmaktadır. Bu durumlar da bireyin kültürel direniş göstermesini ve dijital dünyada kendinden olanlarla daha çok vakit geçirmesini/geçirmek istemesine neden olmaktadır.

> *"Burada arkadaş edinmek çok zor, bu yüzden kendimi yalnız hissediyorum."* (6K30R4)

> *"Ailemden uzak olmak psikolojik olarak beni çok etkiliyor."* (8E28G2)

> *"Kendimi buraya ait hissetmek uzun zaman alacak gibi görünüyor."* (12E32M3)

Alt Tema 3.3: Resmi İşlemler ve Bürokrasi Sorunları

Katılımcılar yaşadıkları bu yeni ülkede özellikle ilk yıllarda devlet dairelerinde ve özellikle de hastanelerde ciddi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, resmi prosedürlerin karmaşıklığından ve bürokrasinin zorluklarından şikâyet etmiştir.

> *"İkamet izni alabilme için aylarca uğraştım ve kaç kere kuruma gidip geldim sayısını unuttum şimdi, çok karmaşık bir süreçti."* (9K40R3)

> *"İlk zamanlar özellikle de hastanelerde ne yapacağımı bilmiyordum. Çok sorun yaşadım. Buradaki arkadaşlarımdan benimle gelmelerini rica ediyordum. O da bir yerden sonra ayıp oluyordu. Tek başıma gidince de özellikle bazı belgeler Türkçe oluyordu ve benden doldurmamı bekliyorlardı. O zamanlarda çok zorluk çektim."* (1K32K4)

> *"Resmi işlemlerde yardım alacak birini bulmak zor oluyor."* (4K29M2)

Tema 4: Kültüre Uyum Sürecinde Katılım Sağlanan Faaliyetler

Alt Tema 4.1: Dil Kurslarına Katılım

Katılımcılara "karşılaştıkları bu yeni kültüre uyum sağlama konusunda neler yaptıkları" sorulduğunda onları en çok zorlayan konu olan dil sorununu çözmek için önceliği Türkçe öğrenmek için dil kurslarına katılmaya verdikleri görülmektedir. Türkçeyi öğrenmenin uyumu kolaylaştırdığını düşünmektedirler.

"Dil kursu sayesinde Türkçe konuşmaya başladım ve bu bana özgüven verdi." (2K27U2)

"Dil öğrenmek insanlarla iletişimimi kolaylaştırdı. İletişim kurmayı başarınca da birçok sorun hallediliyor zaten." (6K30R4)

"Türkçe kursuna devam ediyorum hala. Belirli bir seviyeye geldim. Dilimi geliştirdikçe daha az sorun yaşadığımın ve uyum sağladığımın farkındayım." (7E26C1)

Alt Tema 4.2: Sosyal ve Kültürel Etkinlikler

Katılımcılar, dil öğrenmenin yanı sıra sosyal etkinliklere katılmanın da yerel topluma uyum sağlamada önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdi.

*"Komşularımın davetiyle bir düğüne katıldım; bu, buraya alışmamı kolaylaştırdı." (*4K29M2*)*

*"Mahallemizde çocukların gittiği bir okulun düzenlediği kermese gittim. Orada birçok komşumla tanıştım ve onlarla görüşmeye başladım." (*9K40R3*)*

"Spor etkinliklerine katılmak benim için eğlenceli bir sosyal deneyim oldu." (12E32M3)

Katılımcıların uyum konusunda belirttikleri bu etkinliklere az sayıda katılım sağladıkları ve bu katılımın da genellikle yakınlarındaki birisinin ısrarıyla katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların buna sebep olarak da memleketlerindeki akraba ve arkadaşları ile sürekli olarak görüştükleri için aslında sosyalleşme ihtiyaçlarını bu şekilde giderdiklerini belirtmeleri manidardır. Dil, kültür, gelenek ve göreneklerin korunmasında ya da yaşatılmasında çok önemli bir etken olan "aynı mekânda yaşamak" olgusu günümüzde sanal/dijital dünyada aynı görevi üstlenmiştir.

"İşten eve evden işe bir hayatım var aslında. Ben buraya para kazanıp aileme göndermek için geldim. Bazen iş yerinden arkadaşlarım beni çağırıyorlar ama onlarla gidersem daha fazla para harcamam gerekecek. Onun yerine neredeyse her akşam memleketten arkadaşlarımla oyun oynayıp keyifli sohbetler gerçekleştiriyorum." (3E21Ö3)

"Buradaki sosyal yaşama çok katılmıyorum. Akşam eve geldiğimde çoğu zaman kendime ayırdığım birkaç saatim oluyor zaten. Onu da ailem ve memleketimdeki akraba ve arkadaşlarıma ayırmak istiyorum." (9K40R3)

"Sürekli olarak internetten ülkemle görüşebiliyorum. O yüzden bu bana yetiyor açıkçası. Burada kendime yeni bir arkadaş çevresi edinme ihtiyacı duymuyorum." (7E26C1)

Alt Tema 4.3: İş Yaşamına Katılım

Çalışma hayatına katılan katılımcılar, bu sürecin hem ekonomik hem de sosyal uyumu artırdığını ifade etmiştir.

"İşe girdikten sonra ister istemez burada daha çok insan tanıdım. İşe girdikten sonra çalışma arkadaşlarımla iş dışında da görüşmeye başladım." (12E32M3)

"Çalıştığım yerdeki Türk iş arkadaşlarım birçok konuda yol gösterdiler." (8E28G2)

"Bir işte çalışmak kendime olan güvenimi artırdı. Para kazanmaya başlayınca elbette her şey daha iyi oluyor. Hem aileme para gönderebiliyorum hem de burada kendim için de harcayabiliyorum. Burada arkadaşlarımla dışarı çıktığımda kendi masraflarımı karşılayabilmeliyim sonuçta." (15K30U2)

Tema 5: Gelecek Beklentileri

Alt Tema 5.1: Kendi İşini Kurma Planları

Türkiye'de geleceğe yönelik planlamaları sorulduğunda az sayıda katılımcının, Türkiye'de uzun vadeli bir yaşam planladıklarını ve kendi işlerini kurmak istediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

"Burası artık benim ikinci vatanım ve dönmeyi düşünmüyorum Yemek yapmayı çok severim. Kendi ülkemde de bir dönem restoranda çalışmıştım. Burada da ülkemin yemeklerini yapabileceğim bir restoran açmak isterim." (1K32K4)

"Şu an bir tekstil atölyesinde çalışıyorum. Bu işi seviyorum ve yapabildiğim bir iş. İleride kendi atölyemi kurmak isterim." (11K24S4)

"Kendi ayaklarım üzerinde durmak için bir iyi maaş getiren bir iş bulmam gerekiyor öncelikle. Şu anki işim biraz geçici. Ücretinden pek memnun değilim." (8EG282)

Alt Tema 5.2: Eğitim ve Gelişim Beklentileri

Katılımcılar hem kendilerinin hem de çocuklarının eğitim olanaklarını artırmayı hedeflemektedir.

"Türkçe'mi daha iyi hale getirip meslek sahibi olmak istiyorum." (3E21Ö3)

"Çocuklarımın burada iyi bir eğitim almasını istiyorum." (10E23Ç2)

"Eğitimimi tamamladıktan sonra daha iyi bir iş bulmayı umuyorum." (14E22S6)

Alt Tema 5.3: Türkiye'de Kalıcı Olma veya Dönüş Düşüncesi

Türkiye'de geleceğe yönelik planlamaları sorulduğunda katılımcıların büyük bölümünün ülkelerine dönmeyi düşündüklerini, bir bölümünün de burada bir müddet kalıp para kazandıktan sonra Avrupa ülkelerine gitmek istediklerini belirtikleri görülmektedir. Katılımcılar, Türkiye'de kalıcı olma ya da memleketlerine geri dönme konusundaki planlarını dile getirmiştir.

"Ülkemdeki savaş bitince dönmeyi çok istiyorum. Burası benim için geçici bir barınma yeri. Sürekli ülkemdeki akrabalarımla görüşüyorum internetten. Aklım hep orada." (15K30U2)

"Ben aslında Avrupa'ya gitmek istiyorum. Onu çok denedim ancak sınırı geçemedim. Biraz burada çalışıp para kazanıp yeniden deneyeceğim. En sonunda Almanya'ya gidip orada yerleşmek istiyorum. Sonra da ailemi yanıma aldıracağım." (13E26A2)

"Türkiye'de uzun süre kalmayı planlamıyorum açıkçası. Burası güzel ama ben ülkeme dönmek istiyorum. Akrabalarımı, arkadaşlarımı çok özlüyorum. Hep onlarla WhatsApp'tan görüşüyorum. Oradaki hayatımı özlüyorum. Kendimi buraya ait hissedemiyorum." (12E32M3)

4. TARTIŞMA

Bu çalışma, göçmen bireylerin dijital iletişim araçları aracılığıyla hem kültürel kimliklerini koruma hem de yeni bir topluma uyum sağlama süreçlerinde karşılaştıkları ikili dinamikleri incelemektedir. Bulgular, dijital mecraların göçmenlerin hem kültürel aidiyetlerini sürdürme

hem de psikolojik dayanıklılıklarını destekleme açısından önemli işlevler üstlendiğini göstermektedir. Katılımcıların memleketlerindeki akraba ve arkadaşlarıyla dijital yollarla kurdukları sürekli iletişim, sosyal yalnızlık hissini azaltmakta; ancak bu durum, yerel toplumla bağ kurma motivasyonunu zayıflatmaktadır. Bu ikili yapı, kültürel aidiyetin sürdürülmesi ile yeni topluma entegrasyon arasında paradoksal bir gerilim yaratmaktadır.

Literatürde dijital iletişimin göçmenlerin psikolojik dayanıklılığını artırdığı (Horst, 2006), ancak yeni sosyal çevreler oluşturma motivasyonunu zayıflatabileceği belirtilmiştir (Dekker & Engbersen, 2014). Katılımcı ifadeleri bu görüşleri desteklemektedir: "Dil bilmiyorum, bu yüzden genelde kendi çevremde kalıyorum" ya da "Memleketteki arkadaşlarım ve ailemle her gün konuşuyorum, bu beni yalnız hissettirmiyor" gibi söylemler, bireylerin yerel kültüre uyum sağlama konusunda sınırlı çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Berry'nin (2005) kültürleşme teorisi, entegrasyonun hem ana kültürün korunması hem de ev sahibi kültüre katılım gerektirdiğini vurgular. Dijital mecralar, bireylerin psikolojik olarak desteklenmesini sağlarken, yerel toplumla sosyal bağ kurma sürecini geciktirebilir. Ager ve Strang'in (2008) entegrasyon modelinde öne çıkan "sosyal bağlar" boyutu, dijital iletişimin yoğun kullanımı nedeniyle zayıflayabilmektedir. Özellikle dil öğrenme ve kültürel normları benimseme süreçleri, dijital bağlantıların sunduğu konfor nedeniyle ertelenmekte ya da ihmal edilmektedir.

Alencar'ın (2018) "dijital yersiz yurtsuzluk" kavramı, göçmenlerin fiziksel olarak yeni bir mekânda bulunmalarına rağmen zihinsel ve duygusal olarak ana vatanlarında kalmalarını ifade eder. Araştırma bulguları, özellikle genç bireylerin dijital platformları aktif biçimde kullanarak sosyal yalnızlık hissini azalttığını, ancak yerel kültürel deneyimlere mesafeli yaklaştığını göstermektedir.

Katılımcılar, Türk kültürü ile kendi kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları vurgulamış; aile ilişkileri ve misafirperverlik gibi ortak noktalar entegrasyonu kolaylaştırırken, kadın-erkek rolleri ve sosyal normlar gibi konularda belirgin ayrışmalar yaşanmıştır. Bu gözlemler, Berry'nin entegrasyon ve ayrışma dinamiklerini açıklayan kültürleşme modelini desteklemektedir. Van Hook & Glick'in (2020) çalışmaları da dil bariyeri ve sosyal etkinliklere katılım eksikliğinin uyum sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Dijital iletişim araçları göçmenlerin kültürel kimliklerini koruma ve psikolojik destek bulma açısından önemli bir rol oynamakta; ancak yerel toplumla kurulan sosyal bağları zayıflatarak entegrasyon sürecini karmaşıklaştırmaktadır.

5. SONUÇ

Araştırma bulguları, dijital iletişim araçlarının göçmen bireylerin kültürel kimliklerini koruma ve yeni topluma uyum sağlama süreçlerinde hem destekleyici hem de sınırlayıcı etkiler taşıdığını ortaya koymaktadır. Dijital mecralar, göçmenlerin memleketleriyle bağlarını sürdürmelerine olanak tanıyarak psikolojik destek sunmakta; ancak yerel halkla sosyal bağ kurma motivasyonlarını zayıflatarak entegrasyon süreçlerini sekteye uğratmaktadır.

Dijital dünyada kültürel kimliği yaşatma çabası, kültürel asimilasyona karşı bir direnç biçimi olarak değerlendirilebilir. Ancak bu direnç, bireylerin yeni kültürle bağ kurma gerekliliğini geri plana itmekte ve Alencar'ın (2018) "dijital yersiz yurtsuzluk" kavramıyla örtüşen bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Özellikle genç bireyler, dijital platformlar üzerinden ana vatanla kurdukları yoğun iletişim nedeniyle yerel kültürel deneyimlere mesafeli yaklaşmakta; bu da dil

edinimi, sosyal katılım ve kültürel normların benimsenmesi gibi entegrasyon süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Berry, 1997; Van Hook & Glick, 2020).

Bu bulgular doğrultusunda, entegrasyon sürecinin hem bireysel çaba hem de kurumsal destekle dengeli biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Uygulamaya dönük olarak şu öneriler sunulabilir:

- Dil öğrenme olanakları yaygınlaştırılmalı; ücretsiz ve erişilebilir kurslarla yerel dil becerileri desteklenmelidir.
- Kültürel etkinlikler ve sosyal katılım fırsatları artırılmalı; göçmenlerin hem kendi kültürlerini yaşatmaları hem de ev sahibi toplumla bağ kurmaları teşvik edilmelidir.
- Dijital entegrasyon stratejileri geliştirilerek, dijital araçlar yerel halkla etkileşim kurma amacıyla da kullanılmalıdır.
- Psikososyal destek mekanizmaları güçlendirilmeli; sosyal yalnızlıkla başa çıkmak için hem dijital hem yüz yüze hizmetler sunulmalıdır.
- Eğitim ve istihdam olanaklarına erişim artırılmalı; mesleki gelişim ve dijital iş bulma platformlarıyla uzun vadeli entegrasyon desteklenmelidir.

Sonuç olarak, dijital iletişim araçları göçmenlerin kültürel aidiyetlerini sürdürmelerine yardımcı olmakta, ancak yerel halkla kurulan yüz yüze ve anlamlı etkileşimlerin yerini tam olarak dolduramamaktadır. Bu bağlamda, hem bireylerin sosyal uyum süreçlerini güçlendiren hem de kültürel çeşitlilikten doğan toplumsal zenginliği artıran hibrit entegrasyon modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Valtonen, 2008; Portes & Rumbaut, 2014). Bu tür bütüncül yaklaşımlar, yalnızca bireylerin uyum süreçlerini kolaylaştırmakla kalmaz; aynı zamanda dijital çağda kültürel kimliğin korunması ile toplumsal bütünleşme arasında daha dengeli bir ilişki kurulmasına olanak tanır.

KAYNAKÇA

Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies, 21*(2), 166-191.

Aksoy, Z. (2016). Exploring intercultural communication in expats' social media groups. *In the Proceedings of the International Conference on Studies in Humanities and Social Sciences* (pp. 108-116), [URL: http://eaamp.org/proceedingspdf.php?id=22].

Aksoy, Z. (2020). Kültürlerarasi yeni medya: sosyal medyanin kültürlerarasi iletişim üzerinde algilanan etkileri. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(2), 126-144.

Alencar, A. (2018). Refugee integration and social media: A local and experiential perspective. *Information, Communication & Society, 21*(11), 1588-1603.

Amerikan Psikoloji Derneği (APA). https://dictionary.apa.org/identity, Erişim Tarihi: 20.05.2023.

Bakır, A. M., & Yıldız, B. (2021). Dijital göç ve tüketim. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *52*, 25–48.

Baksi, A., Sürücü, H.A., & Duman M. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kültürler arası duyarlılıkları ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. *JAREN*, *5*(1), 31-39.

Batardière, M. T. (2015). Promoting critical thinking in online intercultural communication. *The EuroCALL Review*, *23*(1), 3-10.

Bauman, Z. (1998). *Sosyolojik düşünmek*. (Çev. Abdullah Yılmaz). Ayrıntı Yayınları.

Bekiroğlu, O. & Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: İletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *35*(1), 429-459.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, *46*(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, *29*(6), 697–712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Castells, M. (2009). *The rise of the network society: Volume I: The Information Age: Economy, Society, and Culture.* Blackwell Publishing.

Chambers, I. (2024). *Göç, kültür, kimlik*. (Çev. İsmail Türkmen ve Mehmet Beşikçi). Ayrıntı Yayınları.

Coffey, A. J., Kamhawi, R., Fishwick, P., & Henderson, J. (2013). New media environments' comparative effects upon intercultural sensitivity: A five-dimensional analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, *37*(5), 605-627.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev. Ed.: S.B. Demir). 4. Baskıdan Çeviri. Eğiten Kitap

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Çetin, M., & Özgiden, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin Twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *2*(1), 172-189.

Dekker, R., & Engbersen, G. (2014). How social media transform migrant networks and facilitate migration. *Global Networks*, *14*(4), 401–418. https://doi.org/10.1111/glob.12040

Eke, E. N. (2024). *Okullarda öğrenciler arasında yaşanan kültürlerarası çatışmalara ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Universitesi.

Erol, H. (2025). Afgan sığınmacılar ve kimlik inşa süreçleri üzerine bir analizafgan sığınmacılar ve kimlik inşa süreçleri üzerine bir analiz. *Turkish Journal of Diaspora Studies*, *5*(1), 75-95.

Ertürk, D. (2017). Dijital kimliği sınırlı düşünmek. Sosyoloji Divanı-Dijital Sosyoloji. *Sosyoloji Divanı*, *5*(9), ss.73-86.

Ertürk, E. (2024). Sinema ve göç: Almanya acı vatan filmini kültürlerarası iletişim bağlamında duygusal zekâ parametreleriyle irdelemek. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (*39*), 636-651.

Forbush, E., & Foucault-Welles, B. (2016). Social media use and adaptation among Chinese students beginning to study in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, *50*, 1-12.

Gülgör, M. (2022). *Dijital hemşehrilik: Tersine göç mekânı sosyal medyanın gettolarında hemşehri olmak*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Güvenç, B. (1999). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi.

Hatipler, M. & Köksalan, N. (2021). Covıd-19 salgını sürecinin bir gerçeği olarak dijital göç. 5. *International Paris Conference on Social Science* (February 7-8, 2021).

Horst, H. A. (2006). The blessings and burdens of communication: Cell phones in Jamaican transnational social fields. *Global Networks*, *6*(2), 143–159. https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2006.00139.x

Jenkins, R. (2014). *Social identity*. In The Social Science Encyclopedia (4th ed.).

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

McEwan, B., & Sobre-Denton, M. (2011). Virtual cosmopolitanism: Constructing third cultures and transmitting social and cultural capital through social media. *Journal of International and Intercultural Communication, 4*(4), 252-258.

McLuhan, M. (2007). *Gutenberg galaksisi: Tipografik insanın oluşumu*, (Çev. Gül Çağalı Güven), 2. Baskı. Yapı Kredi Yayınları.

Ngai, P. (2019). Online social networking and transnational-competence development among international students from Japan. *Journal of International Students*, *9*(2), 432-459.

Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme*. Ekin Kitabevi.

Özmen, M. (2025). *Dijital çağın yeni mekânı: Metaverse kullanıcıları üzerine sosyolojik bir analiz.* Yüksek Lisans Tezi, Harran Universitesi.

Pikhart, M. (2018). Multilingual and intercultural competence for ICT: Accessing and assessing electronic information in the global world. *In the Proceedings of the International Conference on Multimedia and Network Information System* (pp. 273-278). Springer.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America: A portrait*. University of California Press.

Rab, A. (2007). *Digital culture: Digitalised culture and culture created on a digital platform information*. Budapest: Gondolat.

Sawyer, R., & Chen, G. M. (2012). The impact of social media on intercultural adaptation. *Intercultural Communication Studies*, *21*, 151–169.

Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B. & Zechmeister, J.S. (2016). *Psikolojide araştırma yöntemleri*. (Çev. İ. Göz). Nobel Akademik Yayıncılık.

Sözen, E. (2004). *Kertenkele mantığı*. Birey Yayınları.

Sucu, S. A. & Gündüz, U. (2019). Kitlelerin yeni göç mekânları olarak sosyal medya ve sanal göç ilişkisi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 466-490. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/intjcss/issue/51161/654387

Valtonen, K. (2008). *Social work and migration: Immigrant and refugee settlement and integration*. Routledge.

Van Hook, J., & Glick, J. E. (2020). Spanning borders, cultures, and generations: Migrant adaptation in a transnational world. *Annual Review of Sociology*, *46*, 259–279. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054838

Wang, C. M. (2012). Using Facebook for cross-cultural collaboration: The experience of students from Taiwan. *Educational Media International*, *49*(1), 63-76.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı, Seçkin Yayıncılık.

Research Article

Digital Migration of Culture: Cultural Resistance in the Digital World

Kültürün Dijital Göçü: Dijital Dünyada Kültürel Direniş

Ömer CANPOLAT & Ersin YAĞAN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is stated that the digital world or virtual world and the applications used in connection with them create a coming together of different cultures and/or an intercultural interaction. On the other hand, individuals exposed to migration take their own culture, social and cultural capital with them, thanks to the services offered by the digital world and can prevent a cultural change.

It is possible to say that with migration in the classical sense, people come together in groups or communities and build new lives in places where they live their cultures. However, regardless of the time or place, they are affected by the social and cultural characteristics of the region they migrate to, especially for social harmony and the continuation of life.

First, it is thought that it would be useful to look at the definitions made in the literature in the context of distinguishing the concepts of migration and digital migration. From this point on, the phenomenon of migration most commonly and generally expresses a spatial change (Güvenç, 1999; Özer, 2004), and is generally stated as a dynamic structure that emphasizes cultural interaction and highlights cultural diversity in the definition (Chambers, 2024). On the other hand, digital migration (or virtual migration) is expressed as the transition of people to a new interaction system with a change of both location and space, both socially and mentally, without being bound to physical space (Sucu and Gündüz, 2019). It can be said that in this modern or post-modern period in which people live, the impact of technology on the phenomenon of migration is a fact that cannot be underestimated and that it has an important place in social change.

It is stated that technological developments and disasters such as the epidemic experienced in recent years have changed both social and community life and have created radical changes and innovations in many areas, especially remote working, online education, and home delivery shopping. In some studies, the concept of "digital immigrant" is used and is defined as "a group that witnesses the birth of technological developments and tries to keep up with developing digital technologies" (Bakır and Yıldız, 2021).

On the other hand, it is stated that a different culture specific to this digital age, which can be called the new world order, has emerged (Sucu and Gündüz, 2019), and at the same time, when the literature is examined, it is emphasized that there is an intercultural interaction in the digital world, or thanks to the applications used.

Methods

This study aims to examine the social media tools used by foreign students studying at public education centers in the process of maintaining their cultural identities and the purposes for which they use these tools. The research was structured in line with the phenomenology design, which is within the scope of qualitative research methods and focuses on phenomena that individuals are aware of but cannot comprehend in depth (Yıldırım and Şimşek, 2011).

Before the foreign student interviews began, the interview framework form to be used in each interview was prepared. This form, which consists of the in-depth interview number, the demographic characteristics of the interviewees, as well as the research topics and probing questions that constitute the subtopics of each topic, served as a guide in each interview.

The study group of the study consists of students who received education at the Public Education Center in the Tuzla District of Istanbul Province in the 2023-2024 academic year. The study group was determined using convenience sampling.

Results and Discussion

In general, digital communication tools provide psychological support by allowing immigrants to maintain their ties with their homeland. However, these tools can negatively affect individuals' adaptation processes to a new culture by reducing their opportunities to interact with local people. The integration process of immigrants needs to be carried out in a balanced way with both individual efforts and social support (Van Hook & Glick, 2020).

In this context, it is recommended that immigrants not ignore their efforts to become a part of the new culture while using digital tools. Based on this, policymakers and educational institutions should aim to create platforms where immigrants can both preserve their own culture and interact with the new society. For example, by increasing opportunities for social participation, such as language courses and cultural events, immigrants can be supported in their way out of this paradoxical situation. There is much evidence in the literature that such interventions strengthen the social adaptation of immigrants and increase diversity in society (Valtonen, 2008; Portes & Rumbaut, 2014). In this way, both the social integration processes of individuals are strengthened and the richness resulting from cultural diversity can be increased.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

The Effect of Coping Strategy on Life Satisfaction in Faculty of Sports Sciences: The Mediating Role of Perceived Social Support

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Başa Çıkma Stratejisinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi: Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü[1]

Emrah SEÇER[2], & Oğuz Kaan ESENTÜRK[3], Nadide YILDIZ [4] & Ekrem Levent İLHAN[5]

Geliş/Received: 03/06/2025	Kabul/Accepted: 05/09/2025

Abstract

This study aims to investigate the effect of coping strategies on life satisfaction and how this relationship is This study aims to investigate the effect of coping strategies on life satisfaction and how this relationship is mediated by perceived social support. A total of 331 students (216 males, 115 females) studying at the Faculty of Sport Sciences participated in the study designed with a relational survey model. Data were collected using the Effective Coping Strategies Scale (SCA), Satisfaction with Life Scale (LSS) and Multidimensional Perceived Social Support Scale (SMPSS). The validity of the measurement model was tested through confirmatory factor analysis with the AMOS 26 program. Hypotheses were tested with Pearson correlation analysis and bootstrap-based regression analysis using Hayes' Process Macro (Model 4). A positive and significant relationship was found between coping strategies and life satisfaction ($r = 0.44$, $p < 0.001$). Similarly, a strong positive correlation was found between coping strategies and perceived social support ($r = 0.84$, $p < 0.001$). Regression results showed that coping strategies significantly influenced perceived social support. When the mediator variable was included in the model, coping strategies remained a significant predictor of life satisfaction. Perceived social support also had a significant effect on life satisfaction, controlling for coping strategies. Furthermore, the indirect effect of coping strategies on life satisfaction was significant through perceived social support. The findings suggest that effective coping strategies are an important mediator of perceived social support in increasing life satisfaction. These results emphasize the role of social support on psychological well-being and support the positive contribution of coping strategies to life satisfaction.

Keywords: *Mediation, coping strategy, social support, life satisfaction*

Öz

Bu çalışma, başa çıkma stratejilerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisini ve bu ilişkinin algılanan sosyal destek aracılığıyla nasıl şekillendiğini araştırmayı amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan araştırmaya, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 331 öğrenci (216 erkek, 115 kadın) katılmıştır. Veriler,

[1] This study was presented as an oral presentation at the 15th National Sports Sciences Student Congress.

[2] **Corresponding Author**, Asst. Prof., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Sport Sciences, Erzincan, Türkiye. E-mail: emrah.secer10@gmail.com

[3] Assoc. Prof., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Sport Sciences, Erzincan, Türkiye. E-mail: esenturk954@gmail.com

[4] Erzincan Binali Yıldırım University, Health Sciences Institute, Department of Physical Education and Sports, Erzincan, Türkiye. E-mail: nadideyildiz97@gmail.com

[5] Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Sport Sciences, Ankara, Türkiye. E-mail: leventilhan@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Seçer, E. & Esentürk, O. K. & Yıldız, N. & İlhan, E. L. (2025). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Başa Çıkma Stratejisinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi: Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 1008-1024.

Etkili Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (EBÇSÖ), Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ) ile toplanmıştır. Ölçüm modelinin geçerliliği AMOS 26 programı ile doğrulayıcı faktör analizi yoluyla sınanmıştır. Hipotezler, Pearson korelasyon analizi ve Hayes'in Process Macro'su (Model 4) kullanılarak bootstrap temelli regresyon analizi ile test edilmiştir. Başa çıkma stratejileri ile yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,44$, $p < 0,001$). Aynı şekilde, başa çıkma stratejileri ile algılanan sosyal destek arasında güçlü bir pozitif korelasyon saptanmıştır ($r = 0,84$, $p < 0,001$). Regresyon sonuçları, başa çıkma stratejilerinin algılanan sosyal desteği anlamlı biçimde etkilediğini göstermiştir. Aracı değişken modele dahil edildiğinde, başa çıkma stratejileri yaşam doyumunun anlamlı yordayıcısı olmaya devam etmiştir. Algılanan sosyal desteğin de, başa çıkma stratejileri kontrol edilirken, yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi görülmüştür. Ayrıca, başa çıkma stratejilerinin yaşam doyumu üzerindeki dolaylı etkisi algılanan sosyal destek aracılığıyla anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, etkili başa çıkma stratejilerinin yaşam doyumunu artırmada algılanan sosyal desteğin önemli bir aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, sosyal desteğin psikolojik iyi oluş üzerindeki rolünü vurgulamakta ve başa çıkma stratejilerinin yaşam doyumuna olumlu katkısını desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Aracılık, başa çıkma stratejisi, sosyal destek, yaşam doyumu.*

1. INTRODUCTION

Coping Strategy and Life Satisfaction

Coping skills are defined as cognitive and behavioral strategies used to solve problems or reduce the impact of the problem on the individual (Folkman & Lazarus, 1986; Oh, Arañez Litam, & Chang, 2022). In another definition, it is explained as adapting to the difficulties encountered (Oancea et al., 2023), overcoming these situations, and the individual's ability to control their own reactions (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016). Coping strategies include various behaviors and cognitions such as confrontation, distancing, self-control, seeking social support, accepting responsibility, escape-avoidance, planned problem solving, and positive reevaluation (Savage & Woloshyn, 2022; Simione & Gnagnarella, 2023). It is stated that the skills of individuals to cope with the problems they encounter are skills to be acquired throughout life, starting from infancy and supported during childhood and adolescence (Zhang et al., 2020). Students often encounter problems in their lives and schoolwork. In order to find solutions to these problems, problem-solving skills are required (Gömleksiz & Bozpolat, 2012). It is stated that applications aimed at developing individuals' coping strategies should be increased since this skill will make it easier for them to cope with the events encountered (Zhou et al., 2023). Especially in educational institutions, supporting students' social relationships (Klusmann, Richter, & Ludtke, 2016; Wu, Styra, & Gold, 2020) and ensuring that they establish positive relationships (Kidger et al., 2012) supports academic development and helps them cope with negative emotional states (Buric, Sliskovic, & Penezic, 2019; Reupert, 2020). It is also noteworthy that, in situations that are exposed to negative situations or cause a crisis, life satisfaction is a protective factor in helping individuals cope with these situations (Trzebiński, Cabański, & Czarnecka, 2020).

In recent years, positive psychology has come to the forefront as one of the important fields of study in psychology. One of the basic structures of the literature in the field of positive psychology is life satisfaction. In addition to the general cognitive and affective evaluation of the quality of one's life according to the criteria one chooses (Diener, Lucas, & Oishi, 2016), life satisfaction is the subjective observation of one's life with a reflective and evaluative approach (Ng et al., 2018). In short, it is the ability of an individual to realize the plans they desire in the short and long term (Lee & Lee, 2023). According to Diener et al. (1999), life satisfaction includes satisfaction with current life, desire to change life, satisfaction with the past, satisfaction with the future, and the opinions of the person's relatives about that person's life. Satisfaction areas include work, family, free time, health, money, self, and the person's close circle.

Life satisfaction is closely related to positive personal, psychological and social outcomes. For example, individuals with high life satisfaction experience better life outcomes such as economic success, academic success, self-confidence, self-efficacy, mental health, supportive relationships, effective coping, physical health and longevity. Individuals with low life satisfaction experience high levels of anxiety and depression, emotional and behavioral problems (Suldo & Huebner, 2006). In addition, since it is among the components of happiness, it has a significant role in making sense of human life (Ward et al., 2023) and increasing motivation (Albertove & Bolekova, 2022). Studies have also shown that coping strategies have an important place in the life satisfaction of university students (Karavardar & Korkmaz, 2018; McFadden et al., 2021). In a different study conducted with university students, it is stated that the positive use of coping strategies significantly increases life satisfaction (Centeno & Fernandez, 2020; Haider et al., 2022).

The Mediating Role of Perceived Social Support

In addition to studies examining the factors that lead to psychological stress, there are also studies emphasizing the importance of identifying protective factors against stress. These studies draw attention to the fact that social support and coping strategies are processes that can help reduce anxiety (Crocket et al., 2007). Social support, characterized by the feeling that one is valued and the perception that one is part of a supportive environment (Shelley, 2011), defines the mutual interactions between individuals, such as emotional interest, physical assistance, information and value (Cohen & Wills, 1985). Social support is also defined as the material and psychological assistance provided to the person by his/her environment during times of stress. In another definition, it is explained as a dominant resource that is focused on psychological emotion, whose existing power is obtained through the individual's interactions with his/her environment, is multifaceted and supports coping with the encountered problems (Feeney & Collins, 2015). Studies showing that social support is an effective method for coping strategies strengthen this mechanism (Chan & Wong, 2017; Mora-Merchán, Espino Penate, & Rey Alamillo, 2021). It is suggested that individuals who feel valued, loved, supported and cared for have higher physical and emotional well-being, are better adapted to their environment and have higher satisfaction with life (Rankin et al., 2018).

A person's belief in the physical and emotional support they can receive from their family, friends, or people they care about during difficult times is an important protective mechanism against stress (Rook, 1987). In particular, it acts as a protective shield in terms of overcoming crisis-causing periods in a healthy way and holding on to life (Li et al., 2021). It has been observed that people with more social support tend to cope better with life stressors, and it is thought that the perception that social support sources can be reached when there is a need to cope with a stressful situation facilitates the use of psychological resources. This enables the person to re-evaluate stressful situations and reduces the negative effects of stress (such as depression and anxiety) (Banks & Weems, 2014). In this way, it is thought to support the individual in having the desired living standards (Trepte & Scharkow, 2016). Indeed, Henton and Swanson (2023) state in their study that social support has a positive effect on coping skills, thus individuals gain a state of mental well-being. In a different study, Xiong, Xie, and Zhang (2023) found that social support has a mediating role in achieving life satisfaction by coping with risky situations. Liu et al. (2023) also found in their study that perceived social support increases life satisfaction.

This study was conducted to examine the effects of coping strategies of university students studying in the field of sports sciences on their life satisfaction and the mediating role of perceived social support in this effect. The hypotheses of the study for this purpose are:

H1: There is a positive relationship between coping strategy and life satisfaction. Coping strategy positively affects life satisfaction. (Relationship).

H2: Perceived social support has a mediating role in the relationship between coping strategy and life satisfaction (Mediation).

2. METHOD

2.1.Research Model

This study aims to examine the influence of coping strategies employed by university students enrolled in sports sciences programs on their overall life satisfaction. Furthermore, the research explores the mediating role of perceived social support within this relationship. The study adopts a relational screening model, a quantitative research approach commonly utilized to investigate associations among multiple variables (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Karasar, 2023).

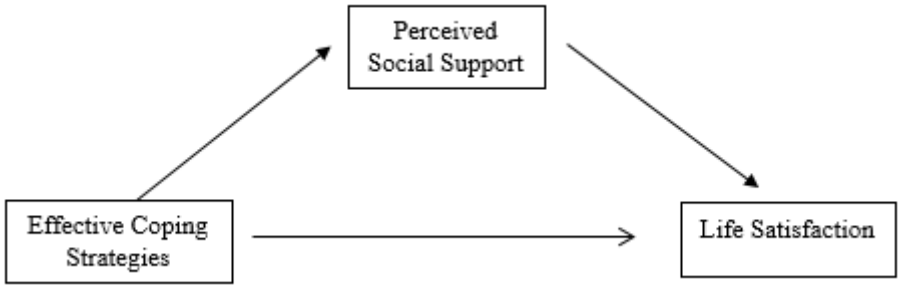


Figure 1. Research model

In social field studies, the relationships between variables are complex. Therefore, a simple or direct relationship may not always be sufficient. The mechanism by which the relationship between two variables occurs (mediation) or in which situations this relationship changes (moderation) is important for a full understanding of social reality. From this point of view, one way to take the existing knowledge on a subject one step further or to make an original contribution to the relevant theory and relationship pattern is to test the mediating or moderating effects (Gürbüz, 2021).

2.2.Research Group

Convenience sampling was used to determine the research sample. This non-probability sampling technique involves researchers selecting participants who are easily accessible and including these individuals in the study until the desired sample size is reached (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). The G*Power analysis program was used to determine the required sample size. In this context, it was determined that at least 193 participants were needed for a correlation analysis with 80% test power (1-β), a 0.05 significance level (α), and a 0.20 effect size (Richard, Bond, & Stokes-Zoota, 2003). Additionally, considering the possibility of withdrawal from the study or missing data, the literature suggests increasing the sample size by 10% (Suresh and Chandrashekara, 2012). Within this framework, a total of 331 university students (115 women and 216 men) enrolled in the Faculty of Sports Sciences at universities voluntarily participated in the study. The age range of female participants was 18–41, with an average age of 22.17 (±3.865); the age range of male participants was 18–43, with an average age of 22.20 (±3.910). Participation in the study was entirely voluntary, and informed consent was obtained from all participants before data collection.

2.3.Data Collection Tools

Scale of Coping for Adolescents (SCAS): The Turkish version of the Coping Scale for Adolescents (SCA), developed by Spirito, Stark, and Williams (1988) and known as KIDCOPE in the international literature, was adapted by Bedel, Işık, and Hamarta (2014). The scale consists of 11 items and 3 sub-dimensions (Active Coping [3, 6, 8, 10], Avoidant Coping [1, 2, 9, 11], Negative Coping [4, 5, 7]). The scale items are in the 4-point Likert type with responses ranging from "0 = Never, 3 = Almost Always). The Cronbach alpha (a) internal consistency coefficient of the scale during the adaptation stage was calculated as .72 for Active Coping, .70 for Avoidant Coping, and .65 for Negative Coping. The model fit values of the scale were found as r (χ2 /df = 2.1, GFI = .97, AGFI = .95, CFI = .92, RMSEA = .047). r (χ2 /df = 2.1, GFI = .97, AGFI = .95, CFI = .92, RMSEA = .047).

Scale of Multidimensional Perceived Social Support (SMPSS): The scale was developed by Zimet, Dahlem and Farley in 1988. The validity and reliability study of the Turkish form of the study in our country was carried out by Eker and Arkar (1995). The second validity and reliability study of the revised form of the scale was repeated by Eker, Arkar and Yaldız (2001). The scale consists of 12 items and three sub-dimensions (family, friend, important person) in a seven-point Likert scale. The Cronbach alpha (a) internal consistency coefficients of the scale and sub-dimensions are 0.89 for the total, 0.85 for the family, 0.88 for the friend, and 0.92 for the other important person.

Life Satisfaction Scale (LSS): The scale developed by Diener et al. (1985) was adapted into Turkish by Dağlı and Baysal (2016). The scale is a single-factor 5-item 5-point Likert-type scale with responses ranging from "1: I completely disagree – 5: I completely agree". The Cronbach alpha (a) internal consistency coefficient of the scale during the adaptation phase was calculated as .88. The value of χ2/sd, one of the fit indices of the model, was determined as 1.17. In addition, the NFI value of the fit indices was determined as 0.99, the NNFI value as 1.00, the CFI value as 1.00, and the SRMR value as 0.019. This indicates that the scale has a good fit with one factor structure as a result of the confirmatory factor analysis. The RMSEA value of 0.030 indicates that it yields acceptable and valid results. The GFI value was determined as 0.99 and the AGFI value as 0.97.

In this study, first and second-level confirmatory factor analyses (CFA) were conducted to examine the construct validity of the measurement tools used. Since the data met the multivariate normality assumption, the Maximum Likelihood (ML) estimation method was used in the analyses. The CFA findings were evaluated according to the goodness-of-fit indices frequently referenced in the literature, and modifications were made based on theoretical foundations when necessary to improve the fit of the model. The model fit indices, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients, skewness and kurtosis values of the scales used in the study are presented in the table. The fit level of the model was interpreted by considering the criteria suggested by Byrne (2016). To assess the reliability of the scales, a Cronbach's Alpha value above .80 was accepted as a good level of internal consistency, as stated by George and Mallery (2019).

Table 1. Goodness of fit indices used in SEM, normality skewness-distinctness of scales, reliability cronbach alpha values

Indeks	Good harmony	Acceptable	SCAS	SMPSS	LSS
X^2/df	<3	<3(X^2/df)<5	3.896	2.156	2.261
GFI	>.95	>.90	.926	.949	.987
CFI	>.95	>.90	.814	.980	.991

RMSEA	<.05	<.08	.064	.059	.062
Cronbach Alpha	-	-	.79	.91	.86
Skewness	-	-	-.513	-.408	.073
Kurtosis	-	-	.793	.910	-.580

2.4.Data Analysis

Before the data were analyzed in the study, extreme value and missing value examinations were performed using SPSS software (version 25.0). Initially, the normality of the data was assessed. To evaluate the relationships among the independent, dependent, and mediating variables, Pearson correlation analysis was conducted. Normal distribution was examined using Mahalanobis distances, Z-scores, as well as skewness and kurtosis values. According to Hair et al. (2013), skewness and kurtosis values between +1 and -1 indicate normal distribution, which was confirmed in this study. Additionally, Z-scores fell within the acceptable range (-3 to +3). Scatter plots were used to assess linearity, and no significant deviations were observed. Multicollinearity was also checked; tolerance values above 0.20 and VIF values below 10 indicated no collinearity issues.

To examine the factor structure of the measurement tools, AMOS 26 was employed for confirmatory factor analysis. Following confirmation of the factor structure, regression analyses were conducted using the Bootstrap method. Hypothesis testing was performed using Model 4 of the Process Macro developed by Hayes (2022). The mediating role of Perceived Social Support was examined with Model 4. In the analyses, the 5000 sample option was preferred with the Bootstrap technique (Hayes, Montoya, & Rockwood, 2017). In the mediation effect analyses conducted using the Bootstrap technique, the values obtained as a result of the 95% confidence interval (CI) should not include 0 (zero) to support the research hypothesis.

2.5.Ethical Approval and Procedure

Data collection commenced following the approval of the Human Research Ethics Committee for Health and Sports Sciences at Erzincan Binali Yıldırım University. Ethical approval was obtained with decisions numbered 05/02 and 03 taken at the meeting of the Human Research Health and Sports Sciences Ethics Committee dated May 26, 2023, and numbered 05. Prior to participation, informed consent was obtained from all individuals involved in the study. Participants were explicitly informed of their right to voluntarily withdraw from the research at any stage without any consequences. All research procedures adhered to the ethical principles outlined in the Declaration of Helsinki (1964) and were conducted in line with established ethical standards for human subjects research.

3. FINDINGS

Table 2. Correlations between variables and descriptive analyses

Variables	SCA	LS	SMPS	X	Sd	Skewness	Kurtosis	Cronbach
SCA	1			29.04	7.148	-.513	.793	.668
LS	**.442****	1		14.35	5.087	.073	-.580	.863
SMPS	**.842****	**.459****	1	59.66	17.258	-.500	-.408	.910

***p<.05, **p<.01**

When the table is examined, it is seen that there are statistically significant relationships between SCA, LS and SMPS. As a result of the analysis, it was determined that there were medium-level positive relationships between SCA and LS (r=.442, p<.001), high-level positive relationships between SCA and SMPS (r=.842, p<.001) and medium-level positive relationships between LS and SMPS (r=.459, p<.001).

Table 3. Regression analysis results for mediation test (n=331)

	Result Variables							
	M (Perceived Social Support)				**Y(Life Satisfaction)**			
Prediction Variables		*b*	*S.H.*	LLCI-ULCI		*b*	*S.H.*	LLCI-ULCI
X (SCA)	*a*	2.034**	.071	1.893-2.175	***c'***	.136	.064	.010-.263
M (SMPS)	-	-	-	-	*b*	.087**	.267	.035-.140
Constant	$\dot{I}_M$	.586**	2.144	-3.633-4.805	$\dot{I}_Y$	5.166**	1.037	3.125-7.207
	R^2=.709				R^2=.221			
	F(1.329)=804.651; p<.001				F(2.328)=46.526; p<.001			

***p<.05, **p<.01**; S.H: Standard Error, (b): Unstandardized beta coefficients)

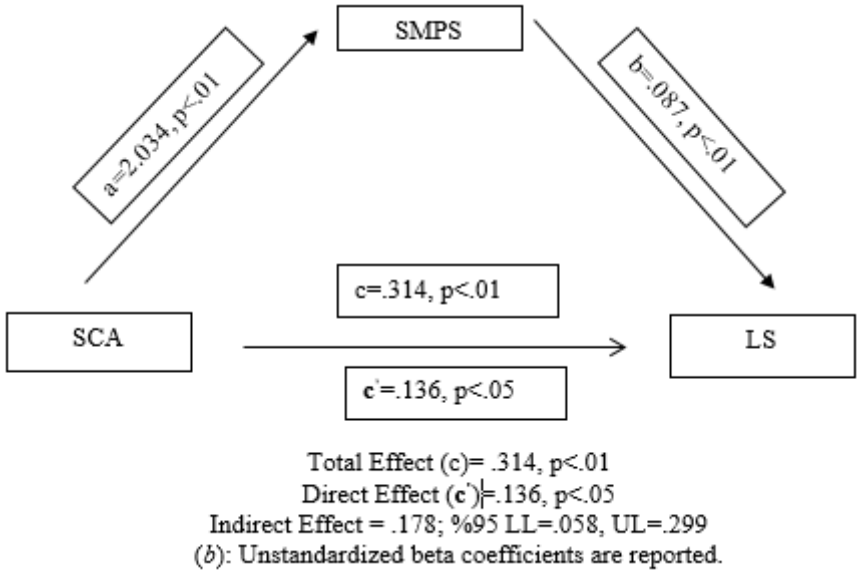


Figure 2. Regression analysis results for mediation test

The bootstrap-based regression analysis revealed that SCA significantly influenced SMPS[(b = 2.034; p < 0.001; 95% CI = 1.893–2.175)]. When the mediating variable was included in the model, SCA remained a significant predictor of LS [(b = 0.136; p < 0.05; 95% CI = 0.01–0.263)]. Moreover, controlling for SCA, SMPS had a meaningful positive effect on LS [(b = 0.087; p < 0.001; 95% CI = 0.035–0.140)]. Finally, the indirect effect of effective SCA on LS via SMPS (Hypothesis II) was statistically significant [(b = 0.178; p < 0.001; 95% CI = 0.058–0.299)]. These results suggest that the link between students' SCA and their LS is partially explained by SMPS perception.

4. DISCUSSION

In the study, it was determined that an effective coping strategy positively affects life satisfaction and that perceived social support has a mediating role in this effect. In this section, the findings obtained from the study are evaluated in the light of the literature.

In the study conducted by Dubey and Agarwal (2007), it was stated that the participants' coping strategies had positive effects on their life satisfaction. In the study conducted by Barnes and Lightsey (2005) on African and American students, it was observed that there were positive relationships between the students' coping strategies and their life satisfaction. In the study conducted by MacCann et al. (2012), it was determined that there were positive relationships between the coping strategies of university students and their life satisfaction and that coping

strategies played an important role in the students' academic success. In a study conducted during the COVID-19 period, it was determined that effective coping played a mediating role in life satisfaction and was a variable affecting life satisfaction (Gori, Topıno, & Di Fabio, 2020). In another study, it is noted that individuals who feel psychologically strong and have high coping skills have higher life satisfaction than other individuals (Tamarit et al., 2023). In a study conducted in China, it is stated that students have problems coping with life stressors and need education on this subject in order to enjoy life enough, and that the main source of these stressors is the social environment (Zhou et al., 2023). Another study found that there is a positive relationship between parental support (social support) and life satisfaction, and thus, the positive use of coping skills is ensured (Gómez-Ortiz et al., 2023). When studies examining coping strategies are examined, they determined that social support has an important role in the use of these strategies (Chan and Wong, 2017; Mora-Merchán et al., 2021). It was found that negative coping skills negatively affect life satisfaction (Utsey et al., 2000) and trigger negative emotional states (Smida et al., 2021). In a different study, it was determined that high depression (Bianca, Ramona, & Ioana, 2022) and peer pressure negatively affect life satisfaction (Moksnes et al., 2023).

As a result of an experimental study conducted to determine the relationship between perceived social support and life satisfaction, it was determined that the group with frequent social interaction had higher life satisfaction (Kasprzak, 2010). Studies conducted on university students also concluded that as perceived social support increases, life satisfaction increases (Alorani & Alradaydeh, 2018; Mahanta & Aggarwal, 2013; Oh et al., 2014; Shahyad et al., 2011). It was determined that individuals with a higher level of education are more willing to solve problems and have higher coping skills than individuals in situations where their social relationships are stronger (Baumstarck et al., 2017). It is recommended that individuals use coping skills to get rid of negative emotional states and achieve spiritual satisfaction, even if they live in different social environments (Savage & Woloshyn, 2022). It is stated that the support received from social circles, especially family and friends, is very supportive in coping with problems (Mwape et al., 2022; Zhang et al., 2020). In the study conducted by Ma and Song (2023), it was observed that when the social support provided to university students by their peers was high, parental attitudes became moderate and life satisfaction increased. Individuals who established healthy relationships with their peers and educators gained a sense of connectedness with a sense of safe social environment, their motivation increased (Schwabe, Korthals, & Schils, 2019), thus their life satisfaction increased (Diener et al., 1999), and it was found that it alleviated negative situations (Cao et al., 2020; El-Zoghby, Soltan, & Salama, 2020; Rehman et al., 2023). In a study conducted on university students, it was determined that perceived social support, which emerged with various cognitive and emotional regulations, helped the adaptation process to university and provided a sense of satisfaction (Restrepo et al., 2023). It is stated that family and peer support can positively affect the individual's life satisfaction by reducing negative emotional states and determining appropriate conditions (Görzig et al., 2023).

Fleishman (1984) emphasized that individuals can live healthier lives when they struggle to confront and solve problems, that is, to cope with the problems they encounter. Studies have also shown that when these individuals receive social support, this satisfaction increases (Cook et al., 2000; Judge et al., 1998). Social support, which is considered a psychological need, is considered an important factor in making individuals happy and providing life satisfaction (Rankin et al., 2018). In addition, it is stated that support from family or close circle increases positive emotional states and supports coping with problems (Diener & Fujita, 1995), as well as providing life satisfaction (Gayathri & Karthikeyan, 2016) and increases it (Tompkins et al., 2016). It was reported that social support, supported by positive coping skills, is positively

associated with quality of life (McFadden et al., 2021) and that it is a protective factor with systematic support (De Kock et al., 2021). In fact, research results showing that psychological strength has positive effects on individuals' coping skills and quality of life are also observed (Abolghasemi and Taklavi Varaniyab, 2010; Lin et al., 2019; Shi et al., 2015). It is stated that high social support not only reduces depression, stress, etc., but also provides fighting power by activating coping strategies (Liu et al., 2023).

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

As a result of the research, it was determined that the high life satisfaction level of the students created by effective coping strategies can be explained by perceived social support. Therefore, it is evaluated as the most important result of the research that the support received from the social environment in the problems faced by the individual directly or indirectly contributes to life satisfaction.

Based on the findings of this study, it is recommended that various practical interventions be developed to support the life satisfaction and psychological well-being of university students. In particular, programs aimed at increasing students' perception of social support should be carefully planned and structured within higher education institutions. In this regard, peer mentoring systems, psychoeducational group work, workshops aimed at developing stress management skills, and social skills training can be implemented within the university. Such supportive programs can positively impact students' overall life satisfaction by enhancing their ability to cope with stress.

Some limitations of the study should be considered in terms of the generalizability and interpretation of the findings. First, the fact that the data were collected through self-report scales may increase the risk of social desirability bias or subjective bias in participants' responses. Additionally, the cross-sectional design of the study imposes limitations on explaining the causal aspects of the relationships between variables. Therefore, the findings should be interpreted solely at the correlational level, and causal assumptions should be avoided.

In future research, some methodological improvements to the study design are recommended. In particular, longitudinal studies that aim to examine the effects of coping strategies and perceived social support on life satisfaction over time will allow for more robust testing of causal relationships between variables. However, conducting similar studies in different faculties, departments, or interdisciplinary groups will increase the generalizability of the results. Additionally, examining the effects of sociodemographic variables (such as age, gender, and socioeconomic status) through comparative analyses will contribute to a deeper understanding of coping and social support mechanisms.

REFERENCES

Abolghasemi, A., & Varaniyab, S. T. (2010). Resilience and perceived stress: predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 748-752.

Albertova, S. M., & Bolekova, V. (2022). Relationships between Life satisfaction, happiness and meaning in life in pregnancy during COVID-19 pandemic. *Journal of Happiness and Health, 2*(2), 87-97.

Alorani, O. I., & Alradaydeh, M. T. F. (2018). Spiritual well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(3), 291-298.

Banks, D. M., & Weems, C. F. (2014). Family and peer social support and their links to psychological distress among hurricane-exposed minority youth. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*(4), 341.

Barnes, P. W., & Lightsey Jr, O. R. (2005). Perceived racist discrimination, coping, stress, and life satisfaction. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 33*(1), 48-61.

Baumstarck, K., Alessandrini, M., Hamidou, Z., Auquier, P., Leroy, T., & Boyer, L. (2017). Assessment of coping: a new french four-factor structure of the brief COPE inventory. *Health and Quality of Life Outcomes, 15*, 1-9.

Bedel, A., Işık, E., & Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176).

Bianca, C. S. D., Ramona, P. L., & Ioana, M. V. (2022). The relationship between coping strategies and life quality in major depressed patients. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery, 58*(1), 1-6.

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.

Buric, I., Sliskovic, A., & Penezic, Z. (2019). Understanding teacher well-being: A cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms and resilience. *Educational Psychology, 39*(9), 1136-1155.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, 287*, 112934.

Centeno, R. P. R., & Fernandez, K. T. (2020). Effect of mindfulness on empathy and self-compassion: An adapted MBCT programon Filipino college students. *Behavioral Science, 10*(3), 61. https://doi.org/10.3390/bs10030061

Chan, H. C. O., & Wong, D. S. (2017). Coping with cyberbullying victimization: An exploratory study of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Law, Crime and Justice, 50*, 71-82.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Edt: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310.

Cohen, S., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge

Cook, J. M., Black, B. S., Rabins, P. V., & German, P. (2000). Life satisfaction and symptoms of mental disorder among older African American public housing residents. *Journal of Clinical Geropsychology, 6*(1), 1-14.

Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*(4), 347.

Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanmasi: Geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59).

De Kock, J. H., Latham, H. A., Leslie, S. J., Grindle, M., Munoz, S. A., Ellis, L., ... & O'Malley, C. M. (2021). A rapid review of the impact of COVID-19 on the mental health of

healthcare workers: implications for supporting psychological well-being. *BMC Public Health, 21*(1), 1-18.

Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2016) *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. Oxford Handbook of Positive Psychology.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(5), 926.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. E. (1999). Subjective wellbeing: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.

Dubey, A., & Agarwal, A. (2007). Coping strategies and life satisfaction: Chronically ill patients' perspectives. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 33*(2), 161-168.

Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 45-55.

Eker, D., Arkar, H., & Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formu'nun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 17-25.

El-Zoghby, S. M., Soltan, E. M., & Salama, H. M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and social support among adult Egyptians. *Journal of Community Health, 45*(4), 689-695.

Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review, 19*(2), 113-147.

Fleishman, J. A. (1984). Personality characteristics and coping patterns. *Journal of Health and Social Behavior*, 229-244.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology, 95*(2), 107-113.

Gayathri, N., & Karthikeyan, P. (2016). The role of self-efficacy and social support in improving life satisfaction. *Zeitschrift für Psychologie.*

Gómez-Ortiz, O., Rubio, A., Roldán-Barrios, A., Ridao, P., & López-Verdugo, E. I. (2023). Parental stress and life satisfaction: A comparative study of social services users and nonusers from a gender perspective. *Journal of Community Psychology, 51*(1), 345-360.

Gori, A., Topino, E., & Di Fabio, A. (2020). The protective role of life satisfaction, coping strategies and defense mechanisms on perceived stress due to COVID-19 emergency: A chained mediation model. *Plos One, 15*(11), e0242402.

Gömleksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). Learner autonomy in foreign language learning in elementary school. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks,* 4(3), 95-114.

Görzig, A., Blaya, C., Bedrosova, M., Audrin, C., & Machackova, H. (2023). The amplification of cyberhate victimisation by discrimination and low life satisfaction: can supportive environments mitigate the risks? *The Journal of Early Adolescence, 43*(1), 5-36.

Gürbüz, S. (2021). *Aracı ve düzenleyici etki analizleri.* Seçkin Yayıncılık.

Haider, S. I., Ahmed, F., Pasha, H., Pasha, H., Farheen, N., & Zahid, M. T. (2022). Life satisfaction, resilience and coping mechanisms among medical students during COVID-19. *Plos One, 17*(10), e0275319.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* New York: Guilford Press.

Hayes, A. F., Montoya, A. K., & Rockwood, N. J. (2017). The analysis of mechanisms and their contingencies: PROCESS versus structural equation modelling. *Australasian Marketing Journal (AMJ), 25*(1), 76-81. doi: 10.1016/j.ausmj.2017.02.001

Henton, S., & Swanson, V. (2023). A mixed-methods analysis of the role of online social support to promote psychological wellbeing in new mothers. *Digital Health, 9*, 20552076221147433.

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology, 56*(2), 303-331.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karavardar, G., & Korkmaz, C. (2018). Examining the strategies of unıversity students' life satisfaction and coping with stress: Example of Giresun universıty department of business administration. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 83*, 33-46.

Kasprzak, E. (2010). Perceived social support and life-satisfaction. *Polish Psychological Bulletin, 41*(4), 144-154.

Kidger, J., Araya, R., Donovan, J., & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: A systematic review. *Pediatrics, 129*(5), 925–949.

Klusmann, U., Richter, D., & Ludtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193-1203.

Lee, M., & Lee, S. M. (2023). Teacher and peer relationships and life satisfaction: Mediating the role of student resilience in south Korean elementary schools. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33*(1), 13-25.

Li, F., Luo, S., Mu, W., Li, Y., Ye, L., Zheng, X., ... & Chen, X. (2021). Effects of sources of social support and resilience on the mental health of different age groups during the COVID-19 pandemic. *BMC Psychiatry, 21*, 1-14.

Lin, Y. K., Lin, C. D., Lin, B. Y. J., & Chen, D. Y. (2019). Medical students' resilience: a protective role on stress and quality of life in clerkship. *BMC Medical Education, 19*(1), 1-9.

Liu, D., Cui, Z., Zhang, Q., Liu, F., Chen, H., Wang, J., & Feng, T. (2023). The mediating role of specific coping styles in the relationship between perceived social support and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Affective Disorders, 325*, 647-655.

Liu, N., Li, X., Ding, X., Liu, H., & Zhang, X. (2023). Mediating roles of perceived social support and sense of security in the relationship between negative life events and life

satisfaction among left-behind children: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1100677.

Ma, C., & Song, J. (2023). Negative association between harsh parenting and life satisfaction: negative coping style as mediator and peer support as moderator. *BMC Psychology, 11*(1), 1-9.

MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 235-241.

Mahanta, D., & Aggarwal, M. (2013). Effect of perceived social support on life satisfaction of university students. *European Academic Research, 1*(6), 1083-1094.

McFadden, P., Ross, J., Moriarty, J., Mallett, J., Schroder, H., Ravalier, J., Manthorpe, J., Currie, D., Harron, J., & Gillen, P. (2021). The role of coping in the wellbeing and work-related quality of life of UK health and social careworkers during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 815. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18020815

Moksnes, U. K., Innstrand, S. T., Lazarewicz, M., & Espnes, G. A. (2023). The role of stress experience and demographic factors for satisfaction with life in norwegian adolescents: Cross-sectional trends over a ten-year period. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(3), 1940.

Mora Merchán, J. A., Espino Peñate, E. D. R., & Rey Alamillo, R. D. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology, Society & Education, 13*(3), 55-66.

Mwape, L., Lyambai, K., Chirwa, E., Mtonga, M., Katowa-Mukwato, P., & Lloyd, A. (2021). COVID-19 pandemic through the lenses of nurses and midwives in zambia: Exploring depression, anxiety and stress. *Open Journal of Psychiatry, 12*(1), 11-22.

Ng, Z.J., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2018). Mediating effects of emotion regulation strategies in the relations between stressful life events and life satisfaction in a longitudinal sample of early adolescents. *Journal of School Psychology, 70*, 16–26.

Oancea, C., Cernamoriti, A., Gherman, D. M., & Popescu, F. G. (2023). Social Insurance Physician Burnout—Stress Factors and Coping Strategies. *Medicina, 59*(3), 436.

Oh, H. J., Ozkaya, E., & LaRose, R. (2014). How does online social networking enhance life satisfaction? The relationships among online supportive interaction, affect, perceived social support, sense of community, and life satisfaction. *Computers in Human Behavior, 30*, 69-78.

Oh, S., Arañez Litam, S. D., & Chang, C. Y. (2022). COVID-19 racial discrimination and mental health of Korean Americans: Role of ethnic identity and coping strategy. *Stigma and Health, 7*(4), 461-470.

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.

Rankin, J. A., Paisley, C. A., Mulla, M. M., & Tomeny, T. S. (2018). Unmet social support needs among college students: Relations between social support discrepancy and depressive and anxiety symptoms. *Journal of Counseling Psychology, 65*(4), 474.

Rehman, U., Shahnawaz, M. G., Kashyap, D., Gupta, K., Kharshiing, K. D., Khursheed, M., ... & Uniyal, R. (2023). Risk perception, social distancing, and distress during COVID-19 pandemic: Exploring the role of online counseling and perceived social support. *Death Studies, 47*(1), 45-55.

Restrepo, J. E., Cardona, E. Y. B., Montoya, G. P. C., Bardales, M. D. L. M. C., & Alemán, Y. P. V. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 39*(1), 62-71.

Reupert, A. (2020). *Mental health and academic learning in schools: Approaches for facilitating the wellbeing of children and young people*. Routledge

Richard, F. D., Bond, C. F., & Stokes-Zoota, J. J. (2003). One hundred years of social psychology quantitatively described. *Review of General Psychology, 7*(4), 331–363. https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.4.331

Rook, K. S. (1987). Social support versus companionship: effects on life stress, loneliness, and evaluations by others. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(6), 1132.

Savage, M., & Woloshyn, V. (2022). Coping is crucial: exploring relations between K-12 educators and staff coping strategies, perceived stress and psychological wellbeing. *Internatıonal Journal of Emotıonal Educatıon, 14*(2), 3-18.

Schwabe, F., Korthals, R., & Schils, T. (2019). Positive social relationships with peers and teachers as moderators of the Big-Fish-Little-Pond Effect. *Learning and Individual Differences, 70*, 21-29.

Shahyad, S., Besharat, M. A., Asadi, M., Alipour, A. S., & Miri, M. (2011). The relation of attachment and perceived social support with life satisfaction: structural eqation model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 952-956.

Shelley E. Taylor, (2011). *Social support: A review*, H. S. Friedman içinde, *The Oxford Handbook of Health Psychology*. Newyork, Oxford University Press, s. 189-214.

Shi, M., Wang, X., Bian, Y., & Wang, L. (2015). The mediating role of resilience in the relationship between stress and life satisfaction among Chinese medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education, 15*(1), 1-7.

Simione, L., & Gnagnarella, C. (2023). Humor coping reduces the positive relationship between avoidance coping strategies and perceived stress: A moderation analysis. *Behavioral Sciences, 13*(2), 179.

Skinner, E. & Zimmer-Gembeck, M. (2016). *Coping*. In Encyclopedia of Mental Health, 2nd ed.; Friedman, H.S., Ed.; Academic Press: Cambridge, MA, USA, 2016; pp. 350–357. ISBN 978-0-12 397753-3. Available online: https://www.sciencedirect.com/referencework/ 9780123977533/encyclopedia-of-mental-health#book-description (accessed on 8 October 2022).

Smida, M., Khoodoruth, M. A. S., Al-Nuaimi, S. K., Al-Salihy, Z., Ghaffar, A., Khoodoruth, W. N. C. K., ... & Ouanes, S. (2021). Coping strategies, optimism, and resilience factors associated with mental health outcomes among medical residents exposed to coronavirus disease 2019 in Qatar. *Brain and Behavior, 11*(8), e2320.

Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology, 13*, 555-574.

Suldo, S. & Huebner, S. (2006). 'Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?'. *Social Indicators Research, 78*, 179-203.

Suresh, K. P., & Chandrashekara, S. (2012). Sample size estimation and power analysis for clinical research studies. *Journal of Human Reproductive Sciences, 5*(1), 7. https://doi.org/10.4103/0974-1208.97779

Tamarit, A., De la Barrera, U., Schoeps, K., Castro-Calvo, J., & Montoya-Castilla, I. (2023). Analyzing the role of resilience and life satisfaction as mediators of the impact of COVID-19 worries on mental health. *Journal of Community Psychology, 51*(1), 234-250.

Tompkins, K. A., Brecht, K., Tucker, B., Neander, L. L., & Swift, J. K. (2016). Who matters most? The contribution of faculty, student-peers, and outside support in predicting graduate student satisfaction. *Training and Education in Professional Psychology, 10*(2), 102.

Trepte, S., & Scharkow, M. (2016). *Friends and lifesavers: How social capital and social support received in media environments contribute to well-being*. In The Routledge handbook of media use and well-being (pp. 304-316). Routledge.

Trzebiński, J., Cabański, M., & Czarnecka, J. Z. (2020). Reaction to the COVID-19 pandemic: the influence of meaning in life, life satisfaction, and assumptions on world orderliness and positivity. *Journal of Loss and Trauma, 25*(6-7), 544-557. https://doi.org/1.1080/15325024.202.1765098.

Utsey, S. O., Ponterotto, J. G., Reynolds, A. L., & Cancelli, A. A. (2000). Racial discrimination, coping, life satisfaction, and self-esteem among African Americans. *Journal of Counseling & Development, 78*(1), 72-80.

Ward, S., Womick, J., Titova, L., & King, L. (2023). Meaning in life and coping with everyday stressors. *Personality and Social Psychology Bulletin, 49*(3), 460-476.

Wu, P. E., Styra, R., & Gold, W. L. (2020). Mitigating the psychological effects of COVID-19 on health care workers. *Canadian Medical Association Journal, 192*(17), E459–E460. http://dx.doi.org/10.1503/cmaj.200519

Xiong, J., Xie, W., & Zhang, T. (2023). Cumulative risk and mental health of left-behind children in china: A Moderated mediation model. International *Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(2), 1105.

Zhang, Y., Wang, C., Pan, W., Zheng, J., Gao, J., Huang, X., Cai, S., Zhai, Y., Latour. J. M., & Zhu, C. (2020). Stress, burnout, and coping strategies of frontline nurses during the COVID-19 epidemic in Wuhan and Shanghai, China. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 565520. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyt.2020.565520

Zhou, X., Bambling, M., Bai, X., & Edirippulige, S. (2023). Chinese school adolescents' stress experience and coping strategies: a qualitative study. *BMC Psychology, 11*(1), 1-15.

Zimet, G. D. , Dahlem, S., & Farley, G. (1988). The multimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41.

Research Article

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Başa Çıkma Stratejisinin Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi: Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü

The Effect of Coping Strategy on Life Satisfaction in Faculty of Sports Sciences: The Mediating Role of Perceived Social Support

Emrah SEÇER & Oğuz Kaan ESENTÜRK & Nadide YILDIZ & Ekrem Levent İLHAN

GENİŞ ÖZET

Giriş

Başa çıkma stratejileri, bireylerin stresle başa çıkmalarını ve olumsuz yaşam olaylarının etkilerini azaltmalarını sağlamak amacıyla kullandıkları bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1986; Oh vd., 2022). Bu stratejiler, problem çözme, sosyal destek arayışı ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi çeşitli davranışları içermektedir (Savage ve Woloshyn, 2022; Simione ve Gnagnarella, 2023). Özellikle akademik ortamlarda, akademik, sosyal ve kişisel zorluklarla sıkça karşılaşan üniversite öğrencileri için etkili başa çıkma becerileri hayati bir öneme sahiptir (Zhang vd., 2020; Gömleksiz ve Bozpolat, 2012). Bu süreçte çeşitli koruyucu faktörler devreye girmekte olup, yaşam doyumu bireylerin psikolojik iyi oluşlarının temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Yaşam doyumu, bireyin yaşam kalitesine ilişkin bilişsel değerlendirmesini yansıtmakta; hem mevcut doyum düzeyini hem de geleceğe yönelik beklentilerini içermektedir (Diener vd., 2016; Lee ve Lee, 2023). Yapılan araştırmalar, yüksek yaşam memnuniyetine sahip bireylerin daha iyi zihinsel ve fiziksel sağlık düzeylerine, güçlü sosyal ilişkilere ve daha etkili başa çıkma becerilerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Suldo ve Huebner, 2006; Albertove ve Bolekova, 2022). Öte yandan, bireyin önemsendiğine ve destekleyici bir sosyal çevreye sahip olduğuna dair algısı olarak tanımlanan algılanan sosyal destek, başa çıkma becerileri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık edebilecek önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Cohen & Wills, 1985; Feeney & Collins, 2015). Bu destek, stresin olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir tampon işlevi görmekte ve duygusal dayanıklılığı artırmaktadır (Chan ve Wong, 2017; Liu vd., 2023). Bu bağlamda, mevcut çalışma, spor bilimleri öğrencilerinde başa çıkma stratejilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisini ve algılanan sosyal desteğin bu ilişkide aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, başa çıkma stratejileri, yaşam doyumu ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmada, aracılık etkisini test etmek üzere Hayes'in geliştirdiği PROCESS Macro Model 4 kullanılmıştır. Araştırma örneklemi, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, toplam 331 öğrenciden (115 kadın, 216 erkek) oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, geçerlilik ve güvenirliği daha önce kanıtlanmış üç ölçüm aracı kullanılmıştır.

- Ergenler için Başa Çıkma Ölçeği (EBÇÖ)
- Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)
- Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Veri analizi, SPSS 25.0 ve AMOS 26 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hipotez testlerine geçilmeden önce, normallik, doğrusallık ve çoklu doğrusal bağlantı gibi temel analiz varsayımları kontrol edilmiştir. Ölçüm araçlarının geçerliliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve elde edilen bulgular, ölçeklerin yapısal geçerliliğini desteklemiştir. Aracılık analizinde ise, dolaylı etkileri değerlendirmek üzere Hayes'in PROCESS Macro Model 4 kullanılmış; analizler, 5000 örneklem üzerinden Bootstrap yöntemi ve %95 güven aralıkları (GA) çerçevesinde yürütülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Korelasyon analizi sonucunda, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğunu belirlenmiştir.

- Başa çıkma ile yaşam doyumu: $r = .442$, $p < .001$
- Başa çıkma ile algılanan sosyal destek: $r = .842$, $p < .001$
- Algılanan sosyal destek ile yaşam doyumu (LS): $r = .459$, $p < .001$

Bootstrap yöntemine dayalı regresyon analizi sonucunda;

- Başa çıkma stratejileri algılanan sosyal desteği anlamlı şekilde yordamaktadır: b= 2.034; $p < .001$; 95% GA= [1.893, 2.175]
- Modele aracı değişken algılanan sosyal destek eklendiğinde, başa çıkma stratejileri yaşam doyumunu yordamaktadır: b= 0.136; $p < .05$; 95% GA= [0.01, 0.263]
- Algılanan sosyal desteğin yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi vardır: b= 0.087; $p < .001$; 95% GA= [0.035, 0.140]
- Başa çıkma stratejisini algılanan sosyal destek vasıtasıyla yaşam doyumu üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir: b= 0.178; $p < .001$; 95% GA = [0.058, 0.299].

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu ve yaşam doyumunu artırmada başa çıkma stratejilerinin kritik rolünü vurgulayan mevcut literatürle örtüşmektedir (Dubey ve Agarwal, 2007; MacCann vd., 2012). Etkili başa çıkma mekanizmalarına sahip öğrencilerin duygusal sıkıntı düzeylerinin azaldığı, akademik ve kişisel doyumlarının ise arttığı daha önceki çalışmalarla da ortaya konmuştur (Gori vd., 2020; Tamarit vd., 2023). Ayrıca, algılanan sosyal desteğin aracı bir değişken olarak işlev gördüğü bulgusu, sosyal destek algısı yüksek bireylerin daha fazla psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu bildirdiklerini gösteren önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Rankin vd., 2018; Xiong vd., 2023). Aile, akran ve okul ortamı kaynaklı duygusal ve araçsal destek unsurlarının varlığı, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini ve yaşamlarına yönelik olumlu bakış açılarını güçlendirmektedir (Ma ve Song, 2023; Schwabe vd., 2019). Elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin hem başa çıkma becerilerini geliştirmeye hem de etkili sosyal destek sistemlerine erişimini artırmaya yönelik kurumsal düzeyde müdahalelerin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, akran mentorluğu programları, psikoeğitim atölyeleri ve sosyal beceri eğitimleri gibi müdahaleler, öğrencilerin yaşam doyumunu artırmada önemli koruyucu faktörler olarak değerlendirilebilir.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Akademisyenlerde Çevre Koruma Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi[1]

Development of a Perception Scale on the Implementation of Environmental Protection Policies Among Academics

Hasan Celal DERVİŞOĞLU[2] & Mahmut SELVİ [3]

Geliş/Received: 26/06/2025	Kabul/Accepted: 05/09/2025

Öz

Bu araştırma Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin çevre koruma politikalarına olan algılarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflemektedir. Literatür taraması sonucunda oluşturulan 52 maddelik önceki taslak uzman görüşleri doğrultusunda 42 maddeye düşürülmüş, 126 akademisyene uygulanmış ve ölçeğin verilerine dayanarak açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu belirlenmiştir. Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal olarak adlandırılan her bir faktörün madde yük değerleri .55 ile .62 arasında değişmektedir ve toplam varyans açıklama oranı %97.81 olarak elde edilmiştir. Örneğin Cronbach's Alpha katsayısı .86 ile özellikle güvenilir olarak belirlendiği için iç tutarlılık özelliği vardır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç faktörlü yapısının veri ile uyumlu olduğu ve modelin geçerli-güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar geliştirilen ölçek ile akademisyenlerin çevre koruma politikalarına yönelik algılarını değerlemek için etkin bir araç olduğunu göstermektedir. Bu çalışma üniversitelerde çevreye duyarlılık stratejilerinin geliştirilmesine katı sağlamayı amaçlamakta ve gelecek benzer çalışmalara temel olacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: *Çevre koruma politikalarına akademik yaklaşım, Yükseköğretimde sürdürülebilirlik algısı, Akademisyenlerin çevresel tutumları, Çevresel farkındalık, Üniversitelerde çevre bilinci.*

Abstract

This research aims to develop a valid and reliable scale to measure the perceptions of academics working at universities in Türkiye regarding environmental protection policies. Following an extensive review of the literature, an initial draft consisting of 52 items was generated. This preliminary item pool was reduced to 42 items based on expert evaluations for content validity. The revised version of the scale was subsequently administered to 126 academics employed. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed on the collected data, which revealed a three-factor structure underpinning the scale. These three factors were labeled as Cognitive, Affective, and Behavioral dimensions. The item factor loadings ranged from .55 to .62, indicating satisfactory construct validity. The total variance explained by the three factors was calculated as 97.81%, signifying a high level of explanatory power. Furthermore, the internal consistency of the scale was confirmed through a Cronbach's Alpha coefficient of .86, which supports the reliability and internal coherence of the instrument. In this study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to test the scale developed to measure academics' perceptions of environmental protection policies. The analysis confirmed that the three-factor

[1] Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı, Akademisyenlerde Çevre Koruma Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Algının İncelenmesi isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

[2] Doktora Öğrencisi., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi. Ankara, Türkiye. E-mail: hasancelal.dervisoglu@gazi.edu.tr

[3] Prof. Dr., Mahmut Selvi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., Ankara, Türkiye. E-mail: mselvi@gazi.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Dervişoğlu, H.C. & Selvi, M. (2025). Akademisyenlerde Çevre Koruma Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4), 1025-1042.*

structure, cognitive, affective, and behavioral, fits the data well, indicating that the model is both valid and reliable. The findings indicate that the developed scale is a psychometrically sound tool for assessing academics' perceptions of environmental protection policies. The instrument not only provides a robust basis for understanding the multi-dimensional structure of environmental attitudes among university faculty but also offers significant potential for academic and institutional applications. Ultimately, this study contributes to the development of environmentally responsible strategies in higher education institutions and is expected to serve as a foundational reference for future research on academic environmental consciousness.

Keywords*: Academic approach to environmental protection policies, Sustainability perception in higher education, Academics' environmental attitudes, Environmental awareness, Environmental consciousness in universities.*

1. GİRİŞ

Çevresel bozulma günümüzün en önemli sorunlarından biridir ve bireylerden kurumlara kadar geniş bir katılım ve sorumluluk gerektirmektedir. İklim değişikliği ve biyoçeşidin azalması gibi çevresel sorunlar yalnızca ekolojik dengeyi değil ekonomik ve sosyal yapıların sürdürülebilirliğini de tehdit etmektedir. Bu durum bilim insanları tarafından çevresel sınırların geçildiği bir kriz çağı olarak tanımlanmakta (BMU 2020; Steffen vd., 2015).

Çevre koruma politikalarının oluşturulması ve hayata geçirilmesinde üniiversiteler ve akademisyenlerin kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Üstün bilgi birikiminin yanı sıra çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ilkelerinin yaygınlaştırılmasında önemli bir sorumlulukları bulunmaktadır Alanyazında yürütülen çeşitli kuramsal ve ampirik araştırmalar, yükseköğretim kurumlarının yalnızca bilgi üretimi ve aktarımı işleviyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda toplumsal dönüşüm süreçlerine yön verme kapasitesine sahip kurumlar olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda çevresel, sosyal ve ekonomik alanlarda bütüncül bir gelecek inşa etme sürecinde, üniversitelerin dönüştürücü etkilerinin kritik bir rol üstlenebileceği ifade edilmektedir (Demir & Yılmaz, 2021).

Akademisyenlerin çevresel konulara ilişkin bilgi düzeyleri ve değer yönelimleri ile kurumlarında yürütülen çevresel uygulamalara yönelik algıları, toplumun çevresel duyarlılık düzeyini ve sürdürülebilirlik normlarını nasıl algıladığını etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Stern'in güncellenmiş Değer-İnanç-Norm (Value-Belief-Norm, VBN) modeli, bireylerin çevresel davranışlarının şekillenmesinde kişisel değerler, çevresel inançlar ve ahlaki normların belirleyici rolünü teorik ve ampirik olarak ortaya koymaktadır (Stern, 2018).

Çevre koruma politikalarına karşı akademisyen algısını anlamak, çevresel sürdürülebilirlik hedeflerinin başarılması açısından önemli bir konudur. Bu algının farklı boyutları (bilişsel, duygusal ve davranışsal), akademisyenlerin politika yapıcılarla ilişki kurmasının doğasını anlamamıza yardımcı olabilir. Bamberg ve Möser (2007) ile De Leeuw ve arkadaşları (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, çevresel tutumların belirlenmesinde çok boyutlu teorik yaklaşımların daha yüksek açıklayıcılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, bireylerin çevreye yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerini anlamada sadece tekil değişkenlere dayalı açıklamalar yerine, bütüncül modellemelerin daha anlamlı sonuçlar verdiği vurgulanmaktadır.

Küresel ölçekte çevresel sistemlerde gözlemlenen bozulmalar, yalnızca doğal dengeyi değil, aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve yönetsel yapıların sürdürülebilirliğini de tehdit etmektedir. Steffen vd. (2015) tarafından geliştirilen 'Gezegen Sınırları' kuramı, insan faaliyetlerinin iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, azot ve fosfor döngüsü gibi dokuz sistemden sekizinde geri dönüşü olmayan sınırları aşma riski taşıdığını vurgulayarak, çevre politikalarının tüm kurumsal alanlarda yeniden tanımlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde, Almanya Federal Çevre Bakanlığı tarafından yayımlanan BMU (2020) raporu, çevresel sınırların birçok başlık altında aşılmakta olduğunu; özellikle iklim, su, toprak ve biyoçeşitlilik sistemlerinde kalıcı zararlara yol açıldığını vurgulayarak, çevresel bilinç düzeyinin artırılması ve sürdürülebilir politikaların hayata geçirilmesi yönünde çağrıda bulunmaktadır. Bu gelişmeler, özellikle yükseköğretim kurumlarının çevresel sorumluluk anlayışını nasıl tanımladığı, politik olarak nasıl yapılandırdığı ve akademik topluluklar tarafından nasıl algılandığı sorularını daha da anlamlı hâle getirmektedir.

Cortese (2003), üniversitelerin sürdürülebilirliğe yönelik dönüşüm süreçlerinde yalnızca bilgi üretim merkezleri değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün katalizörleri olarak stratejik roller üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sterling (2001) ise sürdürülebilir eğitimin yalnızca çevresel farkındalık yaratmakla sınırlı kalmaması, sistemsel düşünme ve davranışsal dönüşüm yaratacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşımlar, çevre koruma politikalarının etkinliğinin yalnızca teknik düzenlemelere değil, bu politikaların aktörlerce nasıl algılandığına ve içselleştirildiğine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Bireysel düzeyde çevresel davranışların oluşumuna ilişkin psikolojik açıklamalar da çevresel politikaların toplumsal düzeyde benimsenmesi açısından önemli kuramsal temeller sunmaktadır. Bamberg ve Möser (2007), çevresel davranışların bilişsel belirleyicileri arasında tutum, sosyal norm ve algılanan davranışsal kontrolün etkili olduğunu meta-analitik bulgularla ortaya koymuştur. De Leeuw vd. (2015) ise Planlı Davranış Teorisi çerçevesinde genç bireylerin çevresel niyetlerinin davranış eğilimlerini anlamlı şekilde öngördüğünü göstermiştir.

Tüm bu kuramsal ve ampirik yaklaşımlar, çevre koruma politikalarının üniversite bağlamında bireyler tarafından nasıl algılandığına yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına olan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır. Bu araştırma, akademik aktörlerin çevresel konulara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerini çok boyutlu biçimde değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme süreciyle, söz konusu alanyazın boşluğunu kuramsal temellerle uyumlu biçimde doldurmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personelin çevre koruma politikalarına ilişkin algı düzeylerini çok boyutlu bir yaklaşımla analiz etmektir. Bu doğrultuda geliştirilen ölçme aracı aracılığıyla, akademisyenlerin çevresel konulara yönelik bilişsel değerlendirmeleri, duyuşsal tepkileri ve davranışsal eğilimleri sistematik bir biçimde incelenmiştir. Ölçek, çevresel farkındalık ve kurumsal çevre politikalarının akademik alandaki yansımalarını ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirme süreci ise, psikometrik niteliklerin güvence altına alınması amacıyla DeVellis'in (2017) ölçek geliştirme modeline ve Büyüköztürk'ün (2020) sosyal bilimlerde geçerlik-güvenirlik analizlerine ilişkin önerdiği yöntemsel aşamalara uygun olarak kurgulanmış ve uygulanmıştır. Bu kapsamda, öncelikle kuramsal temeller doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş; ardından uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmış ve sonrasında yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerin çevreye duyarlılık stratejilerinin güçlenmesine ve akademik camialarda çevreye karşı duyarlılığın artırılmasına katkıda bulunması ve çevre politikalarının daha etkin bir şekilde uygulanmasına yardımcı olması beklenen araştırmanın bulguları vardır.

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin yanı sıra onların etkileşim içinde bulunduğu daha geniş bir akademik yapıyı olan öğretim elemanları, araştırma görevlileri, lisansüstü öğrenciler, araştırma merkezleri, yönetsel kadrolar, kurumsal politikalar ve akademik etkileşim ağları gibi bileşenleri kapsayan akademik çevrenin; çevre koruma politikalarını nasıl benimsediğini ve bu benimseyişin, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu çevreci model uygulamalara nasıl yansıdığını bütüncül bir yaklaşımla analiz etmektir.

Bu araştırmanın önemi, çevre koruma politikalarına yönelik kurumsal algıların yükseköğretim bağlamında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini mümkün kılacak, kuramsal temellere dayalı ve psikometrik açıdan geçerli ile güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi hedefiyle temellenmektedir. Literatürde çevresel sürdürülebilirlik, çevre eğitimi ve kurumsal çevre yönetimi üzerine pek çok çalışma bulunmasına rağmen, akademik personelin çevresel politikalara yönelik algılarını yapılandırılmış ve çok boyutlu bir ölçüm perspektifiyle analiz eden özgün ölçeklerin sınırlı olduğu görülmektedir (Demir & Yılmaz, 2021; Stern, 2018). Bu bağlamda geliştirilen ölçek, üniversitelerde yürütülen çevre odaklı yönetsel pratiklerin akademik aktörler tarafından nasıl algılandığını, söz konusu uygulamaların ne ölçüde içselleştirildiğini ve çevresel normların kurumsal düzeyde ne tür davranışsal eğilimlerle ilişkilendirildiğini ampirik düzeyde incelemeye olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmanın önemi, çevre koruma politikalarına ilişkin kurumsal algıların yükseköğretim bağlamında ölçülebilir hâle getirilmesine yönelik teorik temelli, psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırma amacı taşımasıyla ilişkilidir. Alanyazında çevresel sürdürülebilirlik, çevre eğitimi ve kurumsal çevre koruma politikaları üzerine yürütülen çalışmalar bulunmasına karşın, akademik personelin çevresel politikalara yönelik algılarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla ele alan, bütüncül ve ölçek temelli araştırmalara sınırlı düzeyde rastlanmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen ölçek, çevresel politikaların üniversitelerde kurumsal düzeyde benimsenme, içselleştirilme ve uygulama süreçlerine ilişkin empirik veri toplamaya olanak tanıyan özgün bir araç niteliği taşımaktadır. Ölçeğin sunduğu ölçme çerçevesi, yalnızca akademik araştırmaların ilerletilmesine katkı sunmakla kalmayıp; yükseköğretim kurumlarında çevresel stratejilerin değerlendirilmesi, karar destek sistemlerinin güçlendirilmesi ve sürdürülebilirlik odaklı yönetsel müdahale alanlarının belirlenmesi açısından da politika yapıcı aktörlere bilimsel referans sağlayabilecek potansiyele sahiptir.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personelin çevresel konulara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerini analiz etmeye yönelik olarak nicel yaklaşım tercih edilmiştir. Araştırmanın deseni, bireylerin çevreye yönelik düşünsel farkındalık düzeyleri, duygusal yönelimleri ve davranışsal tepkileri arasındaki ilişkileri çok değişkenli istatistiksel yaklaşımlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, alanyazındaki kavramsal temellere dayalı olarak tasarlanan çok boyutlu ölçek geliştirme süreci, DeVellis'in (2017) psikometrik esaslara dayalı yapılandırma modeli ile Büyüköztürk'ün (2020) sosyal bilimlerde ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yöntemsel ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanarak yapı geçerliği test edilmiş; maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon katsayıları ile Cronbach's Alpha değerleri hesaplanarak iç tutarlılık düzeyi belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek, akademisyenlerin çevreye yönelik bilişsel bilişim süreçleri, duyuşsal bağlamdaki değer yönelimleri ve davranışsal pratikleri üzerine kapsamlı, bütüncül ve geçerli veriler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracı, yükseköğretim kurumlarının akademik yapılanmaları içerisinde yer alan öğretim üyeleri, araştırma görevlileri, doktora düzeyinde araştırma yürüten lisansüstü öğrenciler ve üniversitelerin bilimsel üretim, politika oluşturma ve toplumsal etki yaratma süreçlerinde aktif rol üstlenen akademik paydaşların çevresel duyarlılık düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçek, söz konusu akademik aktörlerin çevreye yönelik bilişsel farkındalıklarını, duyuşsal eğilimlerini ve davranışsal eğilim örüntülerini çok boyutlu bir yapıda ele alarak değerlendirmeyi amaçlayan; kuramsal temelli, geçerliği ve güvenirliği

istatistiksel olarak test edilmiş bütüncül bir ölçüm aracıdır. Böylelikle, üniversitelerdeki akademik toplulukların çevre koruma politikalarına ilişkin algılarının sistematik biçimde değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelere dayalı kurumsal çevre stratejilerinin yapılandırılmasına bilimsel katkı sağlanması hedeflenmektedir.

2.2.Çalışma Grubu

Akademisyenlerde Çevre Koruma Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Algının İncelenmesi Tez çalışması kapsamında oluşturulan Akademisyenlere Yönelik Çevre Koruma Politikaları Uygulamaları Algı Ölçeği, Devlet üniversitesi olan Gazi Ünivesitesi'nde görev yapmakta olan Akademisyenlere uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu örnekleme yöntemi kapsamında belirlenmiş olan 126 (72 kadın, 54 erkek) akademisyenden oluşmaktadır.

Tablo1. Araştırmaya katılan akademisyenlerin akademik unvanlarına göre katılım sayılarına ilişkin veriler

Akademik Unvan	**Katılımcı Sayısı**
Araştırma Görevlisi	65
Doktor Öğretim Üyesi	18
Öğretim Görevlisi	2
Doçent	13
Profesör	28

Bu araştırmada, veri toplama sürecinin sistematik, hızlı ve erişilebilir biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme stratejisi, araştırma kapsamındaki akademik katılımcılara doğal çalışma ortamlarında erişim sağlanmasını mümkün kılmakta ve veri toplama sürecinin sahaya dayalı uygulamalarla desteklenmesine olanak tanımaktadır. Akademisyenlerin görev yaptıkları fakültelerde fiziksel olarak ulaşılabilir olmaları ve araştırmaya gönüllü katılım göstermeye istekli bireyler olmaları, bu yöntemin tercih edilmesini yöntemsel açıdan gerekçelendiren temel etkenlerdendir. Bu bağlamda, örneklemin seçilme biçimi, saha koşullarının gerçekliği ile örtüşen bir erişim mantığına dayalı olup; veri derleme sürecinde uygulama kolaylığı ve yüksek katılım oranı gibi pratik avantajlar sağlamaktadır. Çok değişkenli istatistiksel analizlerde, güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için örneklem büyüklüğünün en az değişken sayısının üç ila on katı kadar olması gerektiği ifade edilmektedir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014). Öte yandan çalışmadaki katılımcı sayısının 42 adet gözlenen değişken sayısının üç katı olması olabileceği yönündeki ifadesindeki şartı da karşıladığı söylenebilir.

2.3.Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada kullanılan veri seti, geçerlik ve güvenirlik analizlerinde yaygın olarak benimsenen istatistiksel standartlara uygun şekilde oluşturulmuş olmakla birlikte, bazı metodolojik sınırlılıklar içermektedir. Ölçek geliştirme sürecinde, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Büyüköztürk'ün (2002) ölçütü dikkate alınmış; bu kapsamda, gözlenen değişken sayısının en az üç katı kadar katılımcıdan veri toplanması gerektiği yönündeki öneri temel alınmıştır. Araştırmada, taslak formda yer alan 42 maddeye karşılık örneklem büyüklüğünün bu öneri doğrultusunda yeterli düzeye ulaştığı ve bu yönüyle faktör analizi gibi çok değişkenli istatistiksel yöntemlerin uygulanabilirliği açısından uygunluk taşıdığı söylenebilir. Ancak buna rağmen, verilerin yalnızca kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile toplanmış olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlayan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, ölçme aracının yalnızca Türkiye'deki belirli bir devlet

üniversitesinde görev yapan akademik personel üzerinden test edilmiş olması, ölçeğin kültürlerarası geçerlilik düzeyi hakkında çıkarım yapılmasına olanak tanımamaktadır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalarda ölçme aracının farklı akademik disiplinlerde, coğrafi bölgelerde ve kültürel bağlamlarda tekrar test edilmesi önerilmektedir.

2.4.Veri Toplama Aracı

Mevcut ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle Çevre koruma politikaları ve algı çalışmalarına yönelik olarak tarama yapılmıştır. Bu taramanın sonucu elde edilen bilgiler neticesinde 52 sorudan oluşan taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan sorular üzerinde, üç alan uzmanının (Fen Bilimleri Eğitimi alanında uzman) görüşleri alınarak 52 soruluk taslak madde havuzunda yer alan maddelerin ölçekte bulunup bulunmaması yönünde alan uzmanlarının tek tek görüşleri alınmış ve sonucunda on maddenin 52 soruluk taslak ölçekte bulunan diğer sorular ile birbirlerine benzer anlamda algılanabileceği yönünde görüşlerinin ön planda bulunmasından dolayı belirledikleri on madde oluşturulan ölçek madde taslak havuzu dışında bırakılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinin uygulama aşamasında, taslak formda yer alan 42 maddenin psikometrik özelliklerinin nicel olarak değerlendirilebilmesi amacıyla 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu bağlamda, her bir madde, katılımcıların ilgili ifadeye yönelik katılım düzeylerini nesnel biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Ölçekte kullanılan derecelendirme kategorileri; 'Kesinlikle Katılmıyorum (1)', 'Katılmıyorum (2)', 'Kararsızım (3)', 'Katılıyorum (4)' ve 'Kesinlikle Katılıyorum (5)' şeklinde sıralanmış ve her bir düzey, bireylerin tutumlarının niceliksel analizine imkân tanıyacak biçimde ölçeğe entegre edilmiştir. Bu derecelendirme yaklaşımı, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönelimlerini ölçme sürecinde yüksek duyarlılıkla veri toplanmasına olanak sağlamaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinin kapsam geçerliği aşamasında, taslak formda yapılandırılan ölçme aracı; içerik yeterliği, kavramsal bütünlük ve dilbilimsel uygunluk açısından bilimsel denetime tabi tutulmak üzere, Fen Bilimleri Eğitimi alanında doktora derecesine sahip ve ilgili alanda özgün akademik yayınları bulunan aynı zamanda akademisyen olan üç alan uzmanına sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi, ölçeğin her bir maddesinin kapsam geçerliği düzeyini belirlemek amacıyla kapsam, içerik, ifade açıklığı, dil kullanımı ve imlâ açısından sistematik olarak incelenmesini içermektedir. Bu değerlendirme süreci, ölçeğin teorik çerçeve ile uyumunu sağlamaya yönelik bilimsel bir ön doğrulama işlevi görmüştür.

Bu üç uzmandan gelen dönütler, 42 maddelik taslak ölçekteki 6 sorunun dil, anlatım ve imlâ yönünden yeniden düzenlenmesi olarak belirtilmiştir. Bu dönütlerin ardından 42 maddelik ölçek son halini alarak düzenlenmiştir. Ardından son halini alan ölçek maddeleri Ölçek formu halinde düzenlenerek, kolay şekilde ulaşılabilir olan akademisyenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Ölçek otuz gün boyunca 126 Akademisyene uygulanmıştır. Araştırmacı ölçekten elde edilen verilerilerin düzenlenmesini sağlamış ve bu düzenlenen verilerin geçerlik ve güvenirlik analizleri testlerini yapmak amacıyla SPSS 27 programına aktarmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Ölçek maddelerinden elde edilen verilerin analizini yapmak amacıyla verileri araştırmacı düzenleyerek geçerlik ve güvenirlik analizleri testi yapmak amacıyla SPSS 27 programına aktarmıştır. Bu aşamadan sonra 42 soruluk veri setinin üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılacak olan açımlayıcı faktör analizine olan uygunluğunu saptamak için ölçek geliştirme sürecinde, yapı geçerliğinin istatistiksel temellendirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilecek açımlayıcı faktör analizine (AFA) geçilmeden önce, veri setinin çok değişkenli analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla ampirik temelli ön değerlendirmeler

yapılmıştır. Bu çerçevede, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterliliğini belirleyen nicel göstergelerin yanı sıra, değişkenler arasında faktör analizi için anlamlı ve güçlü ilişki örüntülerinin bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla korelasyon matrisi, anti-image korelasyon matrisi, determinant değeri ve ortak varyans açıklayıcılık düzeyleri analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen bu istatistiksel incelemeler sonucunda, veri yapısının AFA'nın varsayımlarını karşıladığı ve faktör yapısının ortaya konulmasına elverişli bir temel sunduğu istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Gerçekleştirilen bu işlemlerin ardından 42 maddelik ölçekte yer alan boyutların birbirinden ayrılma durumlarının tespiti amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ardından mevcut verilere Varimax döndürme tekniği kullanılmış ve bu sayede ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri elde edilerek incelenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) tarafından belirtildiği şekilde madde yükü birden fazla faktörde yer alır ve bu faktörlerin yük değeri .10'dan az olan maddeler ile bu faktör yükleri .30'un altında olan maddelerin ölçeğe alınmaması gerektiği yönünde ifade etmişlerdir. Bunların doğrultusunda 42 maddenin tamamı üzerinden ve elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin toplam puanı, ölçeğin faktörleriyle ilişkili olarak korelasyon matrisine, ölçeğe ait madde ayırt edicilik güçlerine ve ölçeğin madde toplam korelâsyonları hesaplanmıştır. Ölçme aracı olan ölçeğin geçerliği test edilmiş, ardından ölçme aracının iç tutarlılık düzeyi incelenmiştir. Bu sayede ölçeğin güvenirliği için bilgilerin elde edilmesi sağlanmıştır.

2.6.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 28.05.2024 tarih ve 24 sayılı toplantısında 10 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Akademisyenlere yönelik çevre koruma politikaları uygulamaları algı ölçeğinin geçerli bir yapıdan oluşup oluşmadığını saptamak amacıyla ilk olarak ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş ardından ölçeğe ait toplam puana ve ölçeğin faktörlerine ait korelasyon matrisi ve madde-toplam korelâsyon değerleri hesaplanarak belirlenmiştir.

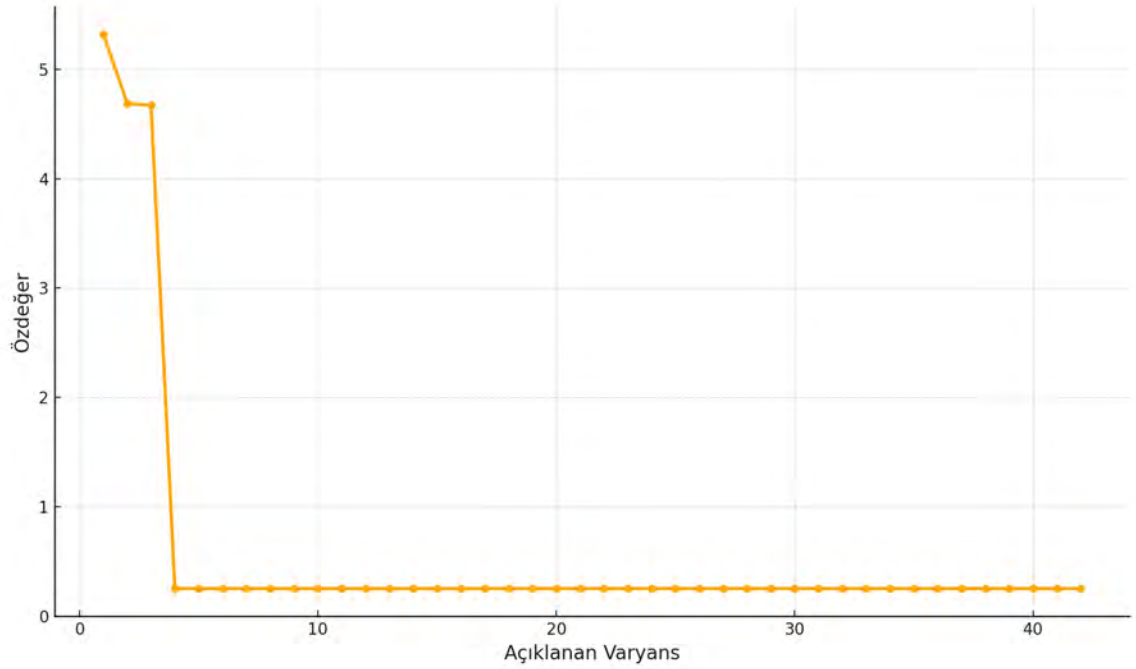
3.1.Açımlayıcı Faktör analizi (AFA)

Akademisyenlere yönelik çevre koruma politikaları uygulamaları algı ölçeği için Açımlayıcı Faktör Analizine yönelik uygunluğunun belirlenmesi için 42 maddelik taslak ölçek verilerine Kaiser-Meyer-Olkin ile Bartlett Küresellik Testlerinin uygulanması sağlanmıştır. Uygulanan AFA işleminin neticesinde ölçekte yer alan 42 maddenin üç faktör altında kümelendiği görülmüştür. Üç faktörlü yapıdaki 42 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0.886 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi değerlerinin $x2=3115.37$; $sd=861$; $p <0.001$ olduğu tespit edilmiştir. Varimax döndürme tekniği uygulanıp faktör yüküne ait değerlerin .67 ile .83 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca 42 maddeden oluşan bu ölçeğe ait maddelerin toplam varyansı açıklama oranı %97,81 olarak elde edilmiştir. Literatüre göre elde edilen bu değerin davranış bilimlerine yönelik olarak çok faktörden oluşan yapılara göre uygun olarak görülen,

ölçeklerde toplam varyansı açıklama oranının %40'tan fazla değerde olması gerektiği yönündeki yaygın olarak kabul edilen görüşün (Tavşancıl, 2010) %40'ın üstünde değere sahip olması bu çalışma özelinde incelendiğinde yeterli bir varyans açıklama oranının sağladığını ortaya koymaktadır. 42 maddeden oluşan bu ölçeğe ait olan faktörler ve bu faktörlere ilişkin olarak 42 maddenin içerikleri incelenmiş ve bu faktörlerin isimlendirmeleri yapılması işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu isimlendirmeler yapılırken Şencan'ın (2005) da ifade ettiği şekilde ölçek faktörlerin ait maddelerinden fazla yük değerlerine sahip olanların içeriğine bağlı kalınarak isimlendirilme işlemi geçekleştirilmiştir. Ölçeğe ait 42 maddenin faktörlerine ilişkin olarak; 16 maddeden oluşan birinci faktöre "Bilişsel", 13 maddeden oluşan ikinci faktöre "Duyuşsal" ve 13 maddeden oluşan üçüncü faktöre "Davranışsal" ismi verilmiştir.

Mevcut ölçekteki her bir faktöre ait öz değerleri temel alınarak ve buna göre çizilmiştir. Böylelikle oluşturulan aşağıda yer almakta olan grafikte bulunan noktalardan her iki nokta arasında kalan düzlük ise o ölçeği oluşturmakta olan faktörü göstermektedir. Böylece grafikte görülen üç faktörü temsil eden dik çizgilerin 42 maddeden oluşan ölçeğe ait toplam varyansa daha çok katkı sağladığı, grafikte yer alan diğer faktörlerin varlığını temsil etmekte olan daha yatay çizgilerle görülen küçük eğimlerin (4. noktadan itibaren) gösterge olarak iki duruma işaret eder. Toplam varyansa katkılarının azlığı ve birbirine benzer düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Şekil 1. Faktörlere ilişkin öz değerler



Ölçeğe uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizinin sonrasında ölçeği oluşturan 42 maddenin her bir faktöre göre madde yük değerleri ile ilgili faktörlerin özdeğerleri ve varyans açıklama oranlarına ait elde edilen değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Akademisyenlere Yönelik Çevre Koruma Politikaları Uygulamaları Algı Ölçeğine ait Faktörler için Madde- Faktör Yük Değerleri

Maddeler			F1	F2	F3
F1 (Bilişsel)	M1	Çevre koruma politikalarının, akademisyenlerin gündeminde yeterince yer aldığını düşünüyorum.	.60		
	M2	Çevre koruma politikalarının, uluslararası politikaların geliştirilmesine katkı sağladığını düşünüyorum.	.62		
	M3	Çevre koruma politikalarının başarısının, toplumun bu politikalara olan desteğine bağlı olmadığını düşünüyorum.	.58		
	M6	Çevre koruma sözleşmelerinin akademik camiada çevre bilincini artırma konusunda etkili olduğunu düşünüyorum	.62		
	M8	Çevre koruma sözleşmelerinin akademik çalışmalarımın üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.	.60		
	M11	Araştırma projelerinde çevre koruma politikalarına odaklanılmadığını düşünüyorum.	.61		
	M12	Akademisyenlerin, çevre koruma politikaları konusunda literatürün geliştirilmesine ilgi gösterdiğini düşünüyorum.	.60		
	M15	Akademisyenler arasındaki iş birliği, çevre koruma politikalarının geliştirilmesini sağladığını düşünüyorum.	.60		
	M16	Akademik çalışmaların, çevre koruma politikalarının uygulanmasında etkili olduğunu düşünüyorum.	.59		
	M17	Akademik çevrede yapılan çevre odaklı araştırmaların, politika yapıcılar tarafından yeterince dikkate alındığını düşünüyorum.	.61		
	M20	Çevre koruma politikaları konusunda yapılan akademik yayınların, politika yapıcılar üzerinde etkili olma potansiyeline sahip olduğunu düşünüyorum.	.58		
	M21	Çevre koruma politikaları konusunda yapılan akademik yayınların, endüstri temsilcileri üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum.	.62		
	M28	Çevre koruma politikalarına yönelik araştırma projelerinin yürütülebilmesi için, kamu ve özel sektör desteği sağlanmaktadır.	.61		
	M29	Çevre koruma sözleşmelerinin, uluslararası düzeyde çevre politikalarının oluşturulmasına katkıda bulunduğuna inanıyorum.	.59		
	M40	Çevre koruma sözleşmelerinin, çevresel sorunların çözümünü sağlamak için etkili bir mekanizma olmadığına inanıyorum.	.55		
	M41	Çevre koruma sözleşmelerinin, çevresel adaleti sağlanma amacına hizmet ettiğine inanıyorum.	.61		
F2 (Duyuşsal)	M4	Akademik projelerin, çevre koruma politikalarına toplumsal katılım düzeyini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.		.61	
	M5	Çevre koruma politikalarına yönelik akademik çalışmalar, toplumun çevresel konularda farkındalığının artırılmasını sağlamaktadır.		.59	
	M9	Çevre koruma sözleşmeleri, akademik araştırma konularıma katkı sağlamaktadır.		.56	
	M10	Çevre koruma politikalarının, akademik çalışmalar için önemli bir araştırma alanı oluşturduğunu düşünüyorum.		.57	
	M13	Akademik çalışmaların, çevre politikalarının finansmanında etkin bir rol oynadığını düşünüyorum.		.58	
	M19	Akademik çalışmalar, çevre politikalarının etkinliğini değerlendirmede önemli bir rol oynadığını düşünüyorum.		.60	
	M22	Akademik kuruluşların, çevre koruma politikalarının geliştirilmesinde etkin bir rol oynadığını düşünüyorum.		.59	
	M23	Çevre koruma politikalarının, ekonomik kalkınmayı desteklediğini düşünüyorum.		.61	
	M26	Çevre koruma politikaları, bilimsel araştırmalara bütçe ayrılmasını sağlamaktadır.		.60	
	M27	Üniversiteler, çevre koruma konularında araştırma yapılması için akademisyenlere teşvik sağlamaktadır.		.58	
	M30	Akademik kuruluşların, çevre politikalarının etkin bir şekilde uygulanmasını izlemek için çaba gösterdiğini düşünüyorum.		.55	

	M31	Çevre koruma politika uygulamalarının düzenli izlenmesinin, bu politikaların sürekli geliştirilmesine olanak sağlamayacağını düşünüyorum.		.57	
	M34	Politika oluşturucuların, akademisyenlerin görüşlerine daha fazla değer vermesi gerektiğini düşünüyorum.		.61	
F3 (Davranışsal)	M7	Çevre koruma sözleşmelerinin, doğal kaynakları korumaya yönelik bir araç olduğuna inanıyorum.			.55
	M14	Akademik çalışmalar, çevre koruma politikalarını geliştirme ve güçlendirme konusunda etkili olmasını sağlamaktadır.			.62
	M18	Akademik çalışmaların, çevre koruma politikalarının sürekli olarak iyileştirilmesine katkı sağladığını düşünüyorum.			.55
	M24	Çevre koruma sözleşmelerinin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynadığına inanıyorum.			.57
	M25	Akademik kuruluşların, çevre koruma projelerine finansal destek sunmadığını düşünüyorum.			.56
	M32	Çevre koruma politikaları uygulamalarının akademisyenler tarafından düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.			.60
	M33	Akademisyenlerin, çevre koruma politikalarının geliştirilme sürecine katılım göstermesi gerektiğini düşünüyorum.			.58
	M35	Politika yapıcıları ve akademisyenler arasındaki iş birliğinin, çevre politikalarının etkinliğini artırabileceğini düşünüyorum.			.62
	M36	Çevre sorunlarına yönelik çevre koruma politikaları geliştirme süreçlerine katılım konusunda aktif görev almak isterim.			.56
	M37	Çevre koruma sözleşmelerinin, iklim değişikliği ile mücadelede etkili bir rol oynadığına inanıyorum.			.60
	M38	Çevre koruma politikalarının, değişen çevresel koşullara uyumunu sağlamak için sürekli olarak güncellendiğini düşünüyorum.			.59
	M39	Çevre koruma sözleşmelerinin, ekosistemin korumasında etkili bir araç olduğuna inanıyorum.			.57
	M42	Çevre koruma politikalarının, doğal kaynakların sürdürülebilirliği açısından önemli olduğunu düşünüyorum.			.60
		Özdeğer	5.32	4.69	4,67
		Açıklanan Varyans	35,45	31,25	31,11

Tablo 1'de yer alan değerlere göre; birinci faktör olarak adlandırılan "Bilişsel" faktör için maddelerin yük değerlerinin .55 ile .61 değer aralığında olduğu, bilişsel faktörün ölçeğin tamamına yönelik oluşturduğu özdeğerin 5.32, bilişsel faktörün toplam varyansa katkı oranı değerinin %35,45 olduğu; ikinci faktör olan "Duyuşsal" faktörü için maddelerin yük değerlerinin .55 ile .61 değer aralığında olduğu, duyuşsal faktörünün ölçeğin tamamına yönelik oluşturduğu özdeğerin 4.69,duyuşsal faktörün toplam varyansa katkı oranı değerinin %31,25 olduğu; son ve üçüncü faktör olan "Davranışsal" faktör için maddelerin yük değerleri ise .55 ile .60 değer aralığında olduğu,davranışsal faktörünün ölçeğin tamamına yönelik oluşturduğu özdeğerin 4.67, toplam varyansa katkı oranı değeri %31,11 olarak belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen bilgilerin yanı sıra aşağıda bulunan tablodaki veriler, geliştirilen 42 maddelik ölçeğe ait olan faktörler arasındaki korelasyon katsayıları içermektedir. Bilgiler ve veriler ışığında; bilişsel alt boyutu ile duyuşsal alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ilişki, davranışsal alt boyutu ile pozitif yönde güçlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, duyuşsal alt boyutu ile davranışsal alt boyutu açısından incelendiğinde bu alt boyutlar arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Tüm bunların yanı sıra 42 maddelik ölçeğin tamamına ait toplam puanı ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutları arasında pozitif yönde kuvvetli ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Akademisyenlere Yönelik Çevre Koruma Politikaları Uygulamaları Algı Ölçeğine ait Toplam Puan ve Ölçek Faktörlerine İlişkin Korelasyon Matrisi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

	1	**2**	**3**	$\overline{X}$	**SS**
Bilişsel	1			3.735	1.114
Duyuşsal	.62**	1		3.831	1.088
Davranışsal	.58*	.64**	1	3.823	1.088
Akademisyenlere Yönelik Çevre Koruma Politikaları Uygulamaları Algı Ölçeğinin Toplam Puanı	.748**	.775**	.756**	3.796	1.097

3.2.Ölçeğin Madde Ayırt Ediciliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin faktörlerinin madde ayırt edicilik düzeyleri madde toplam korelâsyonu metoduna uygun biçimde her faktörde bulunan maddelerin oluşturduğu toplam puan ile yine aynı faktöre ait maddelerin kendi puanları arasındaki korelâsyonları belirlenerek madde-faktör korelasyonuna ait değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Madde-Faktör Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

F1	**Md.**	**M21**	**M16**	**M41**	**M11**	**M15**	**M20**	**M29**	**M3**
	r	.83**	.82**	.79**	.78**	.78**	.77**	.76**	.75**
F1	**Md.**	M28	M17	M40	M2	M6	M1	M12	M8
	r	.75**	.75**	.74**	.74**	.72**	.71**	.67*	.67**
F2	**Md.**	M13	M34	M27	M9	M19	M23	M26	M5
	r	.83**	.80**	.79**	.79**	.79**	.78**	.77**	.76**
F2	**Md.**	M4	M30	M10	M31	M22			
	r	.76**	.76**	.75**	.75**	.74**			
F3	**Md.**	M42	M18	M32	M38	M35	M24	M7	M25
	r	.81**	.80**	.77**	.77**	.76**	.76**	.75**	.75**
F3	**Md.**	M37	M14	M36	M39	M33			
	r	.74**	.74**	.73**	.73**	.72**			
N=126 **=p<.001; *=p<.005									

Tablo 3'te yer alan değerler incelendiğinde; bilişsel faktörün madde test korelâsyon katsayılarının .83 ile .67; duyuşsal faktörü için .83 ile .74 ve davranışsal faktörü için .81 ile .72 aralığında değiştiği görülmektedir. 42 maddelik ölçeğe ait bu değerlerden hareketle, birinci faktördeki bazı maddelerin anlamlı ve pozitif yönde kuvvetli ilişki, ikinci faktördeki maddelerin anlamlı ve pozitif yönde kuvvetli ilişki düzeyde ilişki, üçüncü faktördeki maddelerin anlamlı ve pozitif yönde kuvvetli ilişki düzeyde ilişki içerisinde oldukları söylenebilir ($p<0.001$). Aynı zamanda tabloda yer alan faktörlere ait maddelerin yük değerlerinin de maddeye ait geçerlik katsayısı olduğu, bu katsayıların faktörün bütünü ile tutarlılığı, başka bir deyişle faktörlerin geliştirilen ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ölçebilme düzeyi hakkında da bilgiler sunması bakımından önemlidir (Özgüven, 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Yüksel, 2009).

Hazırlanan ölçeğin güvenirliği ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık analizleri yapılarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak saptanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesinde, güvenirlik analizleri kapsamında en yaygın olarak başvurulan yöntemlerden biri iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's Alpha'dır. Alanyazında bu katsayı, ölçme aracının her bir maddesinin aynı yapı üzerinde ne derece tutarlı ölçüm gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla

kullanılan temel istatistiksel ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir. Cronbach's Alpha katsayısının .80 ve üzeri bir değere ulaşması, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu ve elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin istatistiksel olarak kabul edilebilir sınırların üzerinde gerçekleştiğini göstermektedir (Kayış, 2010; Şencan, 2005). Bu bağlamda, Alpha katsayısı aracılığıyla hesaplanan değerler, geliştirilen ölçeklerin ampirik temellere dayalı olarak geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli düzeye ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesinde kritik rol oynamaktadır.

3.3.Doğrulayıcı Faktör analizi (AFA)

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin faktör yapısının test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, önceden belirlenmiş teorik bir modelin veriye ne ölçüde uyduğunu test etmeye yönelik bir analiz tekniğidir ve özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliğinin sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Kline, 2016; Brown, 2015).

Analiz kapsamında, üç faktörlü modelin (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar) veriye uyum derecesi test edilmiştir. Modelin uyum iyiliği indeksleri arasında Ki-kare/df oranı, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index) ve GFI (Goodness of Fit Index) gibi temel kriterler değerlendirilmiştir (Byrne, 2010).

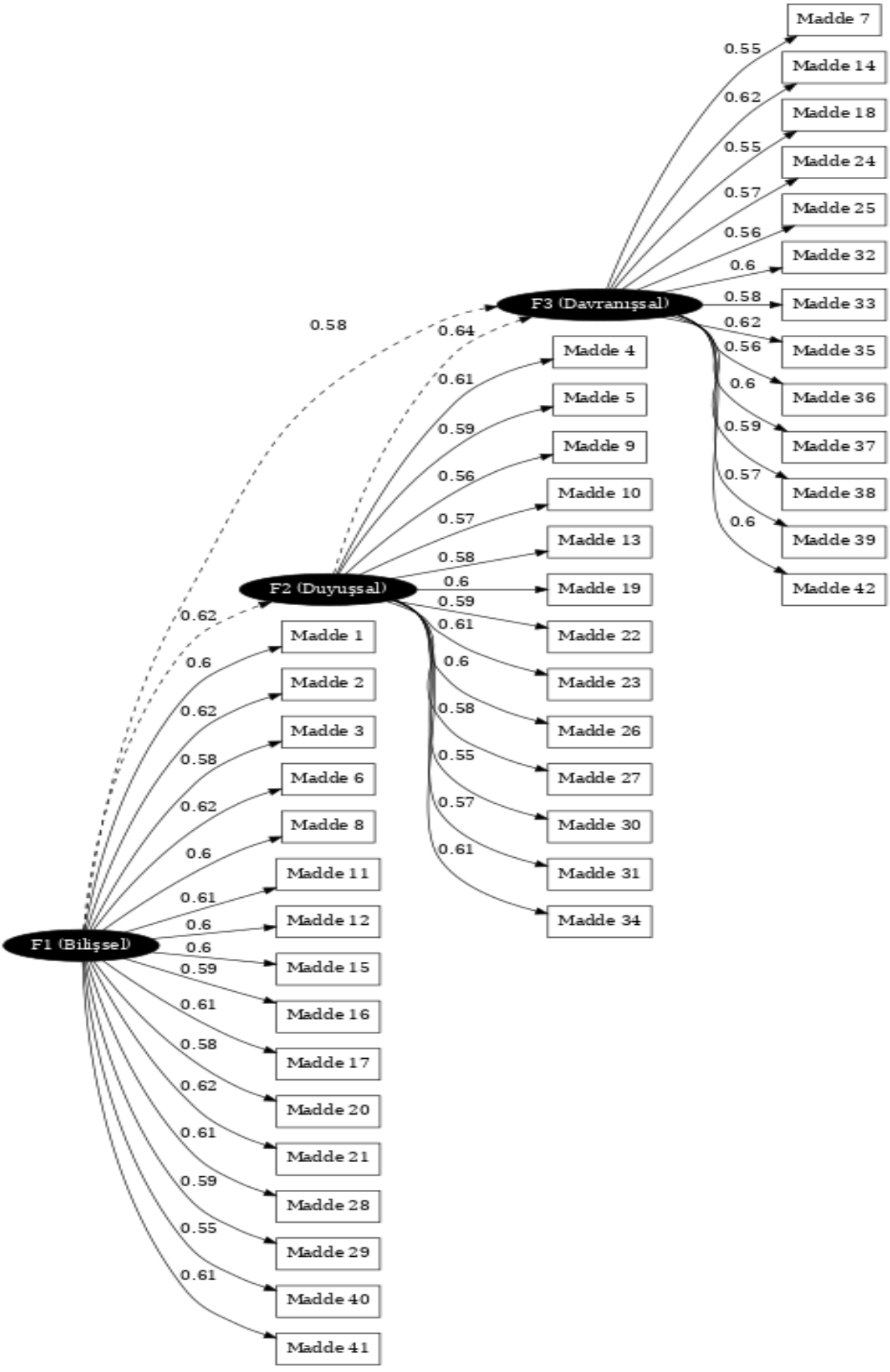
Elde edilen sonuçlar, geliştirilen ölçeğin üç faktörlü yapısının veri ile yeterli düzeyde uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ki-kare/df oranı önerilen sınırlar içinde kalmış, RMSEA değeri .08'in altında, CFI ve GFI değerleri ise .90'ın üzerinde bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinden başarıyla geçtiği ve teorik modelin ampirik verilerle örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Schermelleh-Engel et al., 2003).

DFA bulguları, ölçeğin yapı geçerliğini güçlendirmekte ve akademisyenlerin çevre koruma politikalarına yönelik algılarını ölçmekte güvenilir bir araç olduğunu

Tablo 5. Madde-Uyum İndeksi Analizi Tablosu

Bileşen	**GFI**	**AGFI**	**RMSEA**	**RMR**	**SRMR**	**CFI**	**NFI**	**NNFI**	**PGFI**			
Değer	.925	.895	.05	.045	.045	.93	.931	.937	.65	,		

Şekil 2. Faktörlere ilişkin Path diyagramı



4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin çevre koruma politikalarının uygulanmasına ilişkin algılarını çok boyutlu bir yapıda değerlendirebilmek amacıyla geçerliği ve güvenirliği istatistiksel olarak test edilmiş, bilimsel temelli bir ölçme aracı geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçek, kuramsal çerçevesi alanyazınla bütünleştirilmiş ve psikometrik özellikleri doğrulanmış bir yapı sunarak, ilgili araştırma alanına nitelikli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Mevcut çalışma Akademisyenlerin çevre koruma politikaları uygulamalarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve kullanılabilecek yapıda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmuştur.

Oluşturulan çalışmada ilk olarak, çevre koruma politikalarına yönelik alanyazı araştırması yapılmış ve bu elde edilen bilgiler sayesinde madde havuzu oluturulmuştur. Daha sonra oluşturulan madde havuzunun kapsam ve oluşturulan maddeler için dil bilimsel içeriğine ilişkin kontrolleri uzmanlardan tarafından gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Ardından Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizine ilişkin yapı geçerliği test edilmiş, ölçeğe ait faktörlerin aralarındaki korelasyon katsayılarının tespit edilmesi sağlanarak ölçeğin tamamına için güvenirlik analizi yapılmıştır.

Analizlerin sonucunda ölçeğin madde- faktör toplam korelasyonların değerleri incelendiğinde bu elde edilen değerlerin kabul edilebilir seviyede olduğu ve ölçme aracı olan ölçeğe ait maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Şencan'a (2005) göre ölçme aracı olan ölçekteki maddelerin beklenen seviye düzeyinde olması, maddelerin ayırt edicilik açısından bir kanıt olarak gösterilebilmesi için yeterli olarak kabul edilmektedir. Ayrıca ölçme aracı olan ölçeğe ait olan maddelerin korelasyon katsayılarının tamamına yakınının güçlü düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olması durumunda ilgili maddelerin bağlı oldukları faktörü temsil etmeleri başka bir deyişle faktörlerin ölçme aracı olan ölçeğin geneli için hizmet edebilirliği açısından bilgi sunmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Tavşancıl, 2010; Yüksel, 2009).

Ölçme aracı olan ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilmesi için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi işlemi neticesinde 42 maddeden oluşan ölçek maddelerinin üç faktör altına serpildiği belirlenmiştir. Belirlenen bu üç faktörlere ait maddelerin tamamının yük değerlerinin 0.40'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Böylelikle maddeler ile bağlı bulundukları faktörler arasında yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüş ve bu ilgili olan faktörlerin yapıyı ölçebileceğini gösterdiğinin anlamına geldiğinin işareti sayılabilir (Büyüköztürk, 2010). Aynı zamanda geliştirilen 42 maddelik ölçeğe ait olarak oluşan üç faktörlü yapının toplam varyansın %97,81'ini açıklıyor olması; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'ın (1988'den aktaran Tavşancıl, 2010) davranış bilimleri için geliştirilen ölçek çalışmaları için "tek faktörün haricindeki yapılardaki ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %40-60 arasında olmasının yeterli olduğuna" ilişkin görüşlerini de doğruladığını göstermektedir.

Ölçme aracı olan ve 42 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısıyla ilişki olarak gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda 42 maddelik ölçeğin toplamına ait Cronbach's Alpha katsayısının .86 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç; Kayış (2010), Özgüven, (2011) ve Şencan'ın (2005) çalışmalarında anlattığı "Cronbach's Alpha katsayısının sonucu göz önünde bulundurularak ölçme aracı olan ölçeğin güvenirliği hakkında bir karara varılabileceğini ve elde edilen Cronbach's Alpha katsayısının .80 ve üstünde bir değer olmasının ise o ölçme aracı olan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunun kanıtladığını göstermektedir" ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir.

Bu araştırmada Akademisyenlerin çevre koruma politikaları uygulamalarına yönelik algılarının belirlenmesi için 42 madde ve bu maddelerin toplandığı 3 faktörden oluşan bir yapıda ölçme aracı olan ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin tamamı açısından incelendiğinde,

oluşabilecek en düşük puan 42 olarak ve en yüksek puan ise 210 olarak belirlenmiştir. Tez çalışması kapsamında oluşturulan bu ölçme aracının Akademisyenlerin çevre koruma politikaları uygulamalarına yönelik algılarını belirlemede alanyazına katkı sağlayabileceği ve daha sonraları Akademisyenlerin çevre koruma politikaları uygulamalarına yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yapılabilecek çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bamberg, S., & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology,* 27(1), 14–25. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.12.002

BMU. (2020). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2020*. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU). https://www.bmu.de

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.*). The Guilford Press.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed*.). Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 32, 470–483.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (11. baskı*). Pegem Akademi.

Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education,* 31(3), 15–22.

De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology,* 42, 128–138.

Demir, A., & Yılmaz, B. (2021). Yükseköğretim ve sürdürülebilirlik: Kurumsal dönüşümün rolü. *Eğitim ve Gelecek Dergisi,* 17(2), 45–60. https://doi.org/10.1234/egd.2021.17.2.45

DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications (4th ed.).* Sage Publications.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis (7th ed.).* Pearson Education Limited.

Kayış, A. (2010). Güvenirlik ve geçerlilik. İçinde *Kalite ve İstatistiksel Yöntemler*. Detay Yayıncılık.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Çevre dostu davranışların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8(1), 1222–1240.

Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Nobel Yayıncılık.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., ... & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855. https://doi.org/10.1126/science.1259855

Stern, P. C. (2018). A value-belief-norm theory of environmentalism: Revisited. *Journal of Environmental Psychology,* 60, 61–70. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.08.011Sterling, S. (2001). Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change. Green Books.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Nobel Yayıncılık.

Yüksel, S. (2009). Sosyal bilimlerde geçerlik ve güvenirlik: Bir araştırma tasarımı. *Eğitim ve Bilim,* 34(153), 80–88.

Research Article

Development of a Perception Scale on the Implementation of Environmental Protection Policies Among Academics

Akademisyenlerde Çevre Koruma Politikalarının Uygulanmasına Yönelik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Hasan Celal DERVİŞOĞLU & Mahmut SELVİ

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Environmental degradation is one of the most pressing and far-reaching challenges facing modern society. It threatens the delicate balance of natural ecosystems and compromises the sustainability of economic systems and the well-being of social structures. With increasing human activity, industrialization, and unsustainable consumption patterns, global environmental crises such as climate change, deforestation, loss of biodiversity, air and water pollution, and the depletion of natural resources have accelerated at an alarming rate.

These environmental threats extend beyond the natural world, posing significant risks to public health, food security, and socio-economic stability. Addressing these issues requires a collective understanding and commitment to environmental stewardship across all levels of society—from individual citizens to global institutions (BMU, 2020; Steffen et al., 2015). Within this framework, education plays a transformative role. Particularly, higher education institutions serve not only as generators of knowledge but also as agents of change that shape societal values, public awareness, and policy directions on sustainability and environmental protection.

In this context, universities and academics are recognized as essential stakeholders in both the development and implementation of environmental protection policies. Through their academic roles, they influence curricula, conduct impactful research, engage in public discourse, and shape the perspectives of future professionals and decision-makers. Academics have the capacity to foster critical thinking, ethical reflection, and evidence-based environmental action in their institutions and beyond.

This study aims to investigate the perceptions of academics working at universities in Türkiye regarding environmental protection policies, focusing on three core dimensions: cognitive (knowledge and awareness), affective (attitudes and values), and behavioral (actions and intentions). By examining these dimensions collectively, the study provides a holistic perspective on how academics interpret and respond to environmental issues. Moreover, it aims to develop a scientifically grounded and psychometrically valid scale to measure these perceptions in a reliable and replicable manner.

The scale development process was guided by the methodological frameworks of DeVellis (2017) and Büyüköztürk (2020), ensuring theoretical alignment, empirical validity, and clarity of construct definitions. Expert reviews and statistical analyses were employed throughout the design process to refine the instrument and ensure its reliability and accuracy in capturing targeted dimensions.

The findings of this research are expected to contribute significantly to the enhancement of environmental consciousness within the academic community. They may inform institutional

sustainability strategies, support the integration of environmental topics into higher education curricula, and foster academic involvement in national and international environmental initiatives. Furthermore, the study aligns with broader global efforts, such as the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), with particular relevance to Goal 13 (Climate Action) and Goal 4 (Quality Education), aiming to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all while taking urgent action to combat climate change and its impacts.

Methods

This study employed a quantitative research design to systematically measure academics' perceptions of environmental protection policies. Quantitative methods are well-suited for scale development, as they enable the use of statistical tools to assess validity and reliability. The research was conducted with 126 academics from Gazi University. Participants were selected from various academic departments and ranks, ensuring diversity in perspectives. A 52-item draft scale was developed based on literature examining cognitive, affective, and behavioral dimensions of environmental attitudes. After expert review, the scale was reduced to 42 items, which were used for data collection through an online survey. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to determine the scale's factor structure and test its construct validity. Principal component analysis with varimax rotation was used, and items with loadings above .40 were retained. Item-total correlations were computed, and Cronbach's Alpha was used to assess internal consistency. The overall reliability coefficient was .86, indicating high internal consistency. These procedures confirmed that the scale is valid and reliable for evaluating academics' environmental perceptions.

Results and Discussion

Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed that the developed scale has a clear three-factor structure: Cognitive, Affective, and Behavioral. The factor loadings ranged from .55 to .62, which are within acceptable limits and support the construct validity of the scale. These three factors together explained 97% of the total variance, indicating strong explanatory power. Reliability analysis showed a high internal consistency, with a Cronbach's Alpha coefficient of .86. This suggests that the items reliably measure the intended constructs across the sample. The findings demonstrate that academics' perceptions of environmental protection policies are multidimensional. Cognitive awareness reflects their understanding of environmental issues; affective responses show a commitment to social responsibility; and behavioral indicators emphasize participation in environmental actions. These results highlight the relevance of addressing all three dimensions of knowledge, emotion, and behavior when promoting environmental engagement in academic institutions.

Anadolu Kültürel **Araştırmalar Dergisi**
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

An Under-Researched Phenomenon: Self-Perception of Being Underweight/Thin with Experiencing Distress and Stigma

Az Araştırılmış Bir Fenomen: Zayıf/Düşük Kilolu Olma Öz Algısı ile Stres ve Damgalama Yaşayan Bireyler

Gamze GÜRCAN[1]

Geliş/Received: 04/07/2025	Kabul/Accepted: 10/09/2025

Abstract

Objective: This study investigates the under-researched phenomenon of individuals who seek psychiatric help because they perceive themselves as underweight and experience distress related to this perception. This contrasts with well-known body image disorders and may be influenced by distinct sociocultural factors. Methods: A retrospective chart review was conducted on 37 patients, presenting with complaints of being underweight/thin, and requesting appetite stimulants at a Turkish outpatient psychiatric clinic. Data were collected on sociodemographic factors and clinical features. Results: The sample consisted primarily of women (94.6%) from rural backgrounds with low income and education levels. The mean BMI was 21.93±3.25, falling within the normal weight range. A significant proportion reported feeling unhealthy and unattractive due to their perceived thinness, and many experienced negative social feedbacks. BMI was positively correlated with age, negatively correlated with negative body image evaluation and self-esteem. Conclusion: This study highlights the existence of a distinct group of individuals, predominantly women from rural, low-income, and low-education backgrounds in Turkey, who experience distress related to perceived thinness, despite having BMIs within the normal range. The findings underscore the importance of considering sociocultural factors when assessing and treating body image concerns, as these factors may shape perceptions of ideal body weight and contribute to distress.

Keywords: *Body image, self-esteem, stigma, thinness*

Öz

Bu çalışmanın amacı, kendilerini zayıf/düşük kilolu olarak algılayan ve bu algıyla ilgili sıkıntı yaşadıkları için psikiyatrik yardım arayan bireylere özgü literatürde yeterince araştırılmamış bir fenomeni incelemektir. Bu durum, iyi bilinen beden imajı bozukluklarıyla çelişmektedir ve farklı sosyokültürel faktörlerden etkilenebilir. Zayıf/düşük kilolu olma şikayetiyle gelen ve iştah açıcı tedavi talep eden 37 hastanın retrospektif dosya incelemesi yapılmıştır. Sosyodemografik faktörler ve klinik özellikler hakkında veri toplanmıştır. Örneklem çoğunlukla düşük gelir ve eğitim seviyelerine sahip kırsal kesimde yaşayan kadınlardan (%94,6) oluşmaktadır. Ortalama VKİ 21,93±3,25 olup normal kilo aralığında olduğu görülmüştür. Hastalarda yüksek oranda, algılanan zayıflıkları nedeniyle sağlıklı ve çekici olmadıklarını hissettikleri görülmüş, hastaların birçoğunun olumsuz sosyal geri bildirimler yaşadığı saptanmıştır. VKİ yaşla pozitif, olumsuz beden imajı değerlendirmesi ve öz saygıyla negatif korelasyon göstermiştir. Bu çalışma, Türkiye'de kırsal, düşük gelirli ve düşük eğitimli geçmişe sahip kadınlardan oluşan ve VKİ'leri normal aralıkta olmasına rağmen algılanan zayıflıkla ilgili sıkıntı yaşayan belirli bir grubun varlığını vurgulamaktadır. Bulgular, beden imajı endişelerini değerlendirirken ve tedavi ederken sosyokültürel faktörlerin dikkate alınmasının önemini göstermektedir, bu faktörler ideal vücut ağırlığı algılarını şekillendirebilmekte ve ruhsal zorlanmaya etkileri bulunabilmektedir.

Anahtar kelimeler: *Beden imajı, öz-saygı, damgalama, zayıflık*

[1] Asst. Prof. Dr., TOBB University of Economics and Technology, Faculty of Medicine, Department of Psychiatry, Ankara, Turkey. Email: gamzebostankolu@hotmail.com.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Gürcan, G. (2025). An Under-Researched Phenomenon: Self-Perception of Being Underweight/Thin with Experiencing Distress and Stigma. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4), 1044-1055.*

1. INTRODUCTION

Individuals may seek psychiatric care due to discomfort with being or appearing thin, perceiving themselves as unattractive, unhealthy, or weak, and requesting treatments to increase their appetite (Germain et al., 2014). While body image disorders such as anorexia nervosa and bulimia nervosa, characterized by a fear of weight gain and a distorted perception of being overweight, are well-documented in industrialized societies (where thinness is often idealized), clinical experience suggests a contrasting phenomenon in some rural areas with lower education levels. In these settings, a heavier body habitus is often perceived as healthier and more attractive. While some studies have documented "reverse anorexia" or "bigorexia" in men, where individuals perceive themselves as small and thin despite being muscular (Pope et al., 1993; Leone et al., 2005; Blond et al., 2008), our clinical observations in Turkey indicate that this concern about thinness is more prevalent among women. Importantly, when we look at the body mass indices of patients who come with a request for weight-gain treatment, we often observe that their BMIs are typically within the normal range.

The DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) criteria for body dysmorphic disorder (BDD) include a preoccupation with perceived defects in appearance that are not observable or appear slight to others (criterion A) (American Psychiatric Association, 2013). Another criterion specifies that the appearance preoccupation should not be better explained by concerns about body fat or weight in individuals meeting criteria for an eating disorder. While perceiving oneself as overweight is a characteristic of eating disorders, the classification of perceiving oneself as “underweight” is less clear. Some researchers classify this type of body dysmorphic disorder (Bjornsson et al., 2010; Ahmadpanah et al., 2019), but we believe that it is important to consider and discuss this presentation separately due to the potentially significant cultural and social differences of the patient.

Recent studies emphasize the importance of distinguishing between negative body image (i.e., dissatisfaction) and positive body image, which includes body appreciation, body acceptance, and respect for the body’s functionality. Linardon et al. (2022) conducted a meta-analysis of 240 studies, concluding that positive body image is significantly associated with higher levels of self-esteem, life satisfaction, and psychological resilience, while inversely related to eating disorder symptoms and general psychopathology. Exposure to idealized body images in traditional and social media has been linked to lower body satisfaction (Jarman et al., 2021). Cultural context significantly affects body satisfaction. A recent 2024 study reported that Black Nigerian and Chinese women had higher body appreciation scores than White Western women, suggesting that exposure to diverse beauty norms can buffer against dissatisfaction(Hanson et al., 2024). A review highlighted that self-perception is critical in intimate relationships (Gillen and Markey 2018).

There are a limited number of studies specifically addressing the clinical characteristics of individuals who state that they look underweight/thin and are uncomfortable with this. It is thought that it will contribute to understanding the sociocultural influences on body perception. Consequently, the aim of this study is to determine the sociodemographic and clinical characteristics of individuals who report to an outpatient clinic that they look underweight/thin and are uncomfortable with this perception.

Hypotheses of the study:

1. Body mass index (BMI) is not correlated with self-perception of being underweight/thin in individuals who express discomfort with this perception.

2. Individuals who perceive themselves as underweight/thin and are uncomfortable with this will share common sociodemographic characteristics, specifically lower educational attainment and rural backgrounds.

2. METHODS

2.1. Participants, Ethical Approval and Procedure

This retrospective study included 37 patients who met the inclusion criteria. Ethical approval was received from the local ethics committee, TOBB University of Economics and Technology University Scientific Research Ethics Committee (Date: 26.02.2025, Ethics Committee No: BAEK-22). The records of patients who complained about being thin/underweight and requested appetite stimulants at the outpatient psychiatry clinic were retrospectively reviewed by a psychiatrist, and their information was recorded anonymously in a secure data file. The aim was to examine the data and examine the relationship between the person's perception of himself/herself as thin and their clinical features.

2.2. Procedure

Data were collected from existing patient files regarding: the sociodemographic information of the patients (gender, age, social environment where he/she grew up, current social environment, income level, marital status, duration of education, employment status), clinical features (body mass index-BMI, body/weight perception, level of appetite, social problems) and clinical scale scores (self-esteem) at the time of application. Data were obtained from patients who presented to a psychiatric outpatient clinic staffed by a single clinician over a three-year period and met the predetermined inclusion criteria. The inclusion criteria comprised the presence of clinical features associated with complaints of being underweight or excessively thin, a stated desire to gain weight—specifically through the request for appetite-enhancing medications—and being between 18 and 65 years of age. The exclusion criteria were that the patients had a mood disorder (major depression or bipolar affective disorder) or physical illness that affected weight or appetite and had a psychotic or neurological disease that affected cognitive functions, language ability, comprehension and perception skills, or impaired judgment. Patients were also excluded if their records lacked sufficient sociodemographic information. Data were collected by screening patients who applied to the psychiatry outpatient clinic over a three-year period and selecting patients who met the criteria. The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki.

2.3. Instruments

The Sociodemographic and Clinical Information Form: This form was used to collect sociodemographic and clinical characteristics as described above. An assessment was conducted to categorize participants based on their subjective perceptions of body weight. A Likert-type scale ranged from 1 to 3 (1 point, I look good, but if I gained weight, I'd look better, 2 points I look bad because I'm skinny, 3 points, look so bad because I'm skinny) to investigate the body image evaluation. This provided a quantitative measure of the participant's self-perceived body image distress. The information about how it feels to be thin and why patients want to gain weight was also documented. The appetite level was assessed via self-report using a visual analog scale ranging from 0 to 10.

Rosenberg Self-Esteem Scale-Short Form (RSES): The scale, which is considered a reference in self-esteem measurement, was developed by Morris Rosenberg in 1963. The reliability and validity studies of the scale in Turkey were conducted by Çuhadaroğlu (1986). The scale consists of twelve subdomains and the first ten items measure self-esteem. Items 1, 2, 4, 6, and 7 are positively coded, while items 3, 5, 8, 9, and 10 are negatively coded. A low score in the scale scoring indicates high self-esteem; a high score indicates low self-esteem. In the Turkish

validity and reliability study of the RSES, scores were categorized as follows: 0–1 points indicated high self-esteem, 2–4 points indicated moderate self-esteem, and 5–6 points indicated low self-esteem. The clinical scale scores at the time of application were recorded.

2.4. Statistical Analysis

Statistical analysis was performed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 22.0 for Windows. Descriptive statistics, including mean ± standard deviation and median (minimum-maximum), were used for quantitative variables, and frequencies and the number of people (percentage) were used for qualitative variables. Normality of distribution of the numerical variables was examined by the Kolmogorov-Smirnov test, and the homogeneity of the variances was examined by the Levene test. When data were not normally distributed, non-parametric tests were applied. Spearman's correlation analysis was used to examine relationships between numerical variables. Categorical variables were compared using the Chi-square test. The significance level was set at $p < 0.05$.

3. RESULTS

3.1. Demographic and Clinical Characteristics

Thirty-seven patients who complained about being thin/underweight and requested appetite stimulants at the outpatient clinic participated in this study. Demographic and clinical characteristics of the study population are presented in Table 1. The sample consisted of 35 women (94.6%) and 2 men (5.4%). The mean age of the sample was 36.29 ± 18.9 years. 75.7% of the patients had low income, all of them grew up in rural areas, and 94.6% were still living in rural areas. 75.7% were not employed, and 91.9% were married. The mean duration of education was 9.18 ± 2.6 years, and the mean BMI was 21.93 ± 3.25, which falls within the normal range according to the World Health Organization. According to standard BMI categories, 13.5% of the patients were classified as underweight, 67.5% as having a healthy weight, and 19% as overweight. The mean score of RSES was 12.72 ± 5.57.

Table 1. Sociodemographic and Clinical Characteristics of Patients

	n	**(%)**
Female	35	94.6
Male	2	5.4
Social environment (current)		
Rural	34	91.9
Urban	3	8.1
Social environment (childhood)		
Rural	37	100
Urban	0	0.0
Income status		
Low	28	75.7
Middle	8	21.6
Upper middle	1	2.7
High	0	0.0

Marital status			
Single	2		5.4
Married	34		91.9
Divorced	0		0.0
Widow	1		(2.7)
Employement status			
Working	9		24.3
Not working	28		75.7
Body image*			
I look good but if I gained weight I'd look better (1)	11		29.7
I look bad because I'm skinny (2)	5		13.5
I look so bad because I'm skinny (3)	21		56.8
	Mean±SD	**Median**	
Age	36.29 ± 18.9	36	
Duration of education (years)	9.18 ± 2.6	11	
Body Mass Index	21.93 ± 3.25	21.5	
The appetite level (1-10 points)	6.56 ± 2.98	8	
RSES	12.72 ± 5.57	13	

RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale-Short Form, a high score indicates low self-esteem.

The information about how it feels to be thin and why patients want to gain weight was evaluated. 73% of the patients said they felt unhealthy and 62% of them said unattractive. While 68% of the patients received negative criticism from their partners (husbands), 51% received negative criticism from their close social circle, friends, relatives, neighbors, etc.(Table 2).

Table 2. The Reasons of the Patients' Weight Gain Requests

	n	**%**
Feeling unattractive	23	62
Feeling unhealthy	27	73
Feeling weak	10	27
Social difficulties: negative criticism from partner	25	68
Social difficulties: negative criticism from social environment	19	51

*More than one reason may be present in a patient.

3.2. Relationship of Clinical Variables

The relationship between age, body mass index, the appetite level, the duration of education, the severity of negative evaluation of body image, and the total score of RSES was studied. The body mass index had a positive correlation with age (r=0.586, p<0.001), had a negative correlation with the duration of education (r=-0.399, p=0.014), the severity of negative evaluation of body image (r=-0.773, p<0.001), the total score of RSES (r=-0.509, p=0.001); there was no correlation between BMI and appetite level.

The total score of RSES had a negative correlation with age (r=-0.36, p=0.029), BMI (r=-0.509, p=0.001), and the appetite level (r=-0.406, p=0.013), had a positive correlation with the severity of negative evaluation of body image (r=-0.659, p<0.001); there was no correlation between the score of RSES and the duration of education.

Besides the BMI and the score of RSES, the severity of negative evaluation of body image was also negatively correlated with age (r=-0.562, p<0.001) and the appetite level (r=-0.513, p=0.001); there was a positive correlation with the duration of education (r=0.385, p<0.001) (Table 3).

Table 3. The Relationship of Clinical Variables

	Age	Body Mass Index	The appetite level (1-10 points)	Duration of education (years)	Body image (1-3 points)	RSES
Age						
Body Mass Index	***r*=0.586** ***p*<0.001**					
The appetite level (1-10 points)	*r*=0.252 *p*=0.132	*r*=0.23 *p*=0.171				
Duration of education (years)	***r*=-0.703** ***p*<0.001**	***r*=-0.399** ***p*=0.014**	*r*=-0.076 *p*=0.656			
Body image	***r*=-0.562** ***p*<0.001**	***r*=-0.773** ***p*<0.001**	***r*=-0.513** ***p*=0.001**	***r*=0.385** ***p*<0.001**		
RSES	***r*=-0.36** ***p*=0.029**	***r*=-0.509** ***p*=0.001**	***r*=-0.406** ***p*=0.013**	*r*=-0.013 *p*=0.941	***r*=0.659** ***p*<0.001**	

* *Spearman's correlation analysis,* RSES: Rosenberg Self-Esteem Scale-Short Form, high score indicates low self-esteem. Body image: 1= I look good, but if I gained weight, I'd look better, 2= I look bad because I'm skinny, 3=I look so bad because I'm skinny.

4. DISCUSSION

This study identified a distinct profile among individuals seeking psychiatric support due to perceived thinness and discomfort with appearing underweight. Unlike the widely documented phenomenon of “reverse anorexia” or muscle dysmorphia, which predominantly affects men (Pope et al., 1993; Leone et al., 2005; Blond et al., 2008), the majority of participants in this sample were women. It was observed that most of the patients had low income, all of them grew up in rural areas and 94.6% of them were still living in rural areas. Most of them were not employed and over 90% were married. These sociodemographic characteristics suggested a concentration of cases within a specific cultural and social profile, which may influence shared values and beliefs surrounding body image.

In addition to feeling unhealthy, unattractive, and weak, the patients were also receiving negative criticism from people (partners, friends, relatives, neighbors) in their social lives. This suggests the presence of stigma regarding these patients. Here, the fact that patients are exposed to negative criticism and prejudice by society because they are thin can be defined as public stigma, and the fact that patients internalize this negative criticism and feel unattractive, unhealthy, and weak can be defined as self-stigma. The cultural context in which these individuals live plays a central role in how they perceive their bodies. In contrast to urban and industrialized environments where thinness is often idealized, heavier body types in rural communities may be perceived as a sign of health, vitality, and prosperity. This divergence underlines the importance of interpreting body image concerns through a culturally sensitive lens. Understanding this distinction is essential in grasping the psychological consequences of living in an environment where deviation from body norms—such as being "too thin"—results in social disapproval.

The findings supported both initial hypotheses. First, there was no significant correlation between actual BMI and the subjective perception of being underweight, confirming that the distress is not necessarily rooted in physiological markers but in psychological and cultural interpretations of body appearance. Most individuals who sought help had BMIs within the normal range according to WHO classifications. This dissociation between objective measures and subjective experience aligns with the DSM-5 definition of body dysmorphic disorder (BDD), particularly when the preoccupation is not due to actual underweight status but rather a perceived flaw not evident to others. Second, it was observed that individuals with lower educational levels and rural backgrounds were disproportionately represented, supporting the hypothesis that specific sociodemographic characteristics are associated with this type of body image distress. These factors may reinforce traditional beauty norms and amplify the social value placed on a fuller figure, contributing to psychological discomfort when those expectations are not met.

The study also uncovered significant relationships between body image perception, self-esteem, age, and educational level. The negative correlation between BMI and negative body image evaluation suggests that the lower the BMI, the higher the distress associated with appearance. Furthermore, lower BMI was associated with lower self-esteem, which aligns with previous findings on the role of body image in self-perception and psychological well-being(Linardon et al., 2022).

Interestingly, there was no significant correlation between appetite level and BMI, which suggests that appetite is not merely a physiological response but may be significantly modulated by psychological variables such as self-worth. The inverse correlation between low self-esteem and appetite may imply that individuals with lower self-esteem experience a reduced desire to eat, which could further complicate their distress and reinforce a vicious cycle.

Moreover, self-esteem improved with age, while negative evaluations of body image tended to decrease. This may reflect greater psychological resilience in older individuals, potentially due to reduced social scrutiny, shifts in life priorities, or the development of coping mechanisms. While education level did not correlate with self-esteem, it was positively correlated with the severity of negative body image evaluation, suggesting a complex dynamic: women with higher education may be more critical of their bodies, not necessarily because of actual underweight status, but perhaps due to higher exposure to competing cultural ideals or increased self-awareness.

The results resonate with recent studies emphasizing the multifaceted nature of body image, including both negative and positive dimensions. Linardon et al.'s meta-analysis found that positive body image is linked to higher self-esteem and psychological resilience (Linardon et

al., 2022), while body dissatisfaction is associated with psychopathology and disordered eating behaviors. While much of the literature focuses on thin-ideal internalization, our study highlights that in certain cultural settings, distress may stem from deviation from a "healthy weight" ideal that favors larger body sizes. This finding is consistent with recent cross-cultural findings indicating higher body appreciation in non-Western populations exposed to diverse beauty standards (Hanson et al., 2024).

Overall, the results underscore the importance of integrating cultural context into psychiatric assessment and intervention. While individuals in this study may not meet diagnostic criteria for classical eating disorders, their distress is nonetheless significant, rooted in body image concerns, social stigma, and diminished self-worth. Mental health professionals working with such populations should be sensitive to these dynamics and consider psychotherapeutic approaches that address both internalized stigma and external social pressures. Interventions that promote body acceptance, self-compassion, and cognitive restructuring around culturally shaped beauty norms may be beneficial. Additionally, community-based educational efforts aimed at reducing stigma and broadening body ideals could help mitigate psychological distress at a broader societal level.

Limitations and Future Directions

This study has limitations, including its retrospective design, small sample size, the absence of a control group, being a single-center study, reliance on data from patient records of patients, which may have resulted in inadequate data provision and exclusion of mood disorders, which may commonly co-occur and are often associated with low self-esteem, potentially limiting the representativeness of the sample population. Future research should consider more objective measures like standardized scales assessing body evaluation and stigma with larger and more diverse samples. Qualitative research, such as in-depth interviews, could also provide valuable insights into the lived experiences and cultural context of these individuals, exploring the specific social pressures and beliefs that contribute to their distress.

CONCLUSION

This study offers preliminary insights into a specific group of individuals who experience psychological distress related to perceived thinness despite having BMIs within the normal range. The findings suggest that this form of body dissatisfaction may be shaped by sociocultural factors, particularly among women living in rural areas with lower levels of education and income. They also reported receiving negative criticism in their social environment due to their current body image. These results highlight the importance of integrating cultural context into clinical assessment and intervention. Mental health professionals should be aware that body image concerns may not always reflect traditional Western ideals of thinness, but may instead be rooted in alternative cultural expectations. Tailored interventions that address both internalized stigma and culturally driven body norms may help alleviate distress in similar populations. Future studies involving larger and more diverse samples are needed to validate these findings and further explore the complex interplay between cultural norms, body image, gender, and mental health.

REFERENCES

Ahmadpanah, M., Arji, M., Arji, J., et al. (2019). Sociocultural attitudes towards appearance, self-esteem and symptoms of body-dysmorphic disorders among young adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(21), 4236. https://doi.org/10.3390/ijerph16214236

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bjornsson, A. S., Didie, E. R., & Phillips, K. A. (2010). Body dysmorphic disorder. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 12*(2), 221–232. https://doi.org/10.31887/DCNS.2010.12.2/abjornsson

Blond, A., Whitaker, A. H., Lorenz, J. M., et al. (2008). Weight concerns in male low birth weight adolescents: Relation to body mass index, self-esteem, and depression. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 29*(3), 166–172. https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318167045c

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* (Uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Germain, N., Galusca, B., Caron-Dorval, D., et al. (2014). Specific appetite, energetic and metabolomics responses to fat overfeeding in resistant-to-bodyweight-gain constitutional thinness. *Nutrition & Diabetes, 4*(7), e126. https://doi.org/10.1038/nutd.2014.17

Gillen, M. M., & Markey, C. H. (2019). A review of research linking body image and sexual well-being. *Body Image, 31*, 294–301. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.004

Hanson, L. N., Gott, A., Tomsett, M., et al. (2024). Examining body appreciation in six countries: The impact of age and sociocultural pressure. *PLoS ONE, 19*(7), e0306913. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306913

Jarman, H. K., Marques, M. D., McLean, S. A., et al. (2021). Social media, body satisfaction and well-being among adolescents: A mediation model of appearance-ideal internalization and comparison. *Body Image, 36*, 139–148. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.11.005

Leone, J. E., Sedory, E. J., & Gray, K. A. (2005). Recognition and treatment of muscle dysmorphia and related body image disorders. *Journal of Athletic Training, 40*(4), 352–359.

Linardon, J., McClure, Z., Tylka, T. L., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2022). A meta-analysis of the relationship between body appreciation and indicators of psychological well-being. *Body Image, 41*, 183–202. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.07.009

Pope, H. G., Jr., Katz, D. L., & Hudson, J. I. (1993). Anorexia nervosa and "reverse anorexia" among 108 male bodybuilders. *Comprehensive Psychiatry, 34*(6), 406–409. https://doi.org/10.1016/0010-440X(93)90066-D

Research Article

Az Araştırılmış Bir Fenomen: Zayıf/Düşük Kilolu Olma Öz Algısı ile Stres ve Damgalama Yaşayan Bireyler

An Under-Researched Phenomenon: Self-Perception of Being Underweight/Thin with Experiencing Distress and Stigma

Gamze GÜRCAN

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Bu çalışma, kendilerini zayıf ya da düşük kilolu olarak algılayan ve bu algı nedeniyle ruhsal sıkıntı yaşayan, psikiyatrik yardım arayışında olan bireylerin sosyodemografik ve klinik özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan bireyler, özellikle kilo almak istedikleri ve mevcut fiziksel görünümlerinin sağlık açısından yetersiz ya da estetik açıdan tatmin edici olmadığı düşüncesiyle psikiyatri kliniklerine başvuran kişilerden oluşmaktadır. Bu bireylerin başvuru nedenleri, sıklıkla iştahlarını artıracak ilaç taleplerini içermektedir. Bu durum, Batı kültüründe sıkça karşılaşılan yeme bozuklukları örüntülerinden farklılık göstermektedir. Örneğin anoreksiya nervoza veya bulimiya nervoza gibi tanılar, genellikle kilo alma korkusu, vücut ağırlığını kontrol etme çabası ve bu doğrultuda gelişen kısıtlayıcı ya da telafi edici davranışlarla karakterizedir. Ancak bu çalışmada yer alan bireyler, tam tersine, kilo almayı arzulamakta ve bedenlerinin "çok zayıf" olduğunu düşündükleri için psikolojik bir sıkıntı yaşamaktadır. Dolayısıyla bu olgu, klasik beden imajı bozukluğu tanımlarına doğrudan uymamakta ve daha çok sosyokültürel bağlamla açıklanabilecek özgün bir fenomen olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın temel amacı, bu özgün hasta grubunu daha iyi anlamak, onların sosyal, demografik ve psikolojik özelliklerini detaylı biçimde tanımlamak ve kültürel etmenlerin bu algı üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Böylece beden imajı bozukluklarına dair var olan literatüre yeni ve özgül bir katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Yöntem

Çalışmanın metodolojisi, üç yıl boyunca bir psikiyatri polikliniğine başvuran ve zayıf olma algısı nedeniyle iştah açıcı tedavi talebinde bulunan hastaların geriye dönük olarak dosya incelemeleri yoluyla yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen toplam 37 birey, 18 ile 65 yaş aralığında olup, seçime dahil edilme kriterleri arasında kilo alma arzusu ve bu bağlamda psikiyatrik destek arayışı bulunmaktaydı. Özellikle duygudurum bozuklukları (örneğin majör depresyon), psikotik bozukluklar (şizofreni gibi), nörolojik hastalıklar veya bilişsel işlevleri etkileyen başka tıbbi durumları olan bireyler örneklem dışı bırakılmıştır. Bu sayede çalışmanın yalnızca beden algısı odaklı sıkıntılara sahip bireyler üzerinde yoğunlaşması sağlanmıştır.

Katılımcıların sosyodemografik özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, ikamet yeri vb.) ile birlikte beden kitle indeksi (VKİ), öznel beden algısı, iştah düzeyi, toplumsal ilişkilerindeki sorunlar ve özsaygı düzeyleri değerlendirilmiştir. Rosenberg Özsaygı Ölçeği Kısa Formu (RSES) kullanılarak bireylerin kendilik değerleri ölçülmüş, beden algısı ise 3 puanlık Likert tipi öznel değerlendirme ölçeği ile analiz edilmiştir. Ayrıca bireylerin sosyal çevrelerinden aldıkları geri bildirimler ve bu geri bildirimlerin beden algısına etkileri de incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın örneklemi büyük ölçüde kadınlardan oluşmaktadır (%94,6). Katılımcıların önemli bir bölümü kırsal kesimde yaşayan, düşük eğitim seviyesine sahip ve genellikle

çalışmayan evli kadınlardır. Bu kişilerin tamamı kırsal bölgelerde büyümüş ve neredeyse tamamı hâlen bu bölgelerde yaşamaktadır. Ortalama eğitim süresi 9,18 yıl, ortalama yaş 36,29 yıl olarak saptanmıştır. Ortalama VKİ ise 21,93'tür ve bu değer, Dünya Sağlık Örgütü'nün belirlediği normal aralıkta yer almaktadır. VKİ dağılımına bakıldığında, katılımcıların %13,5'i zayıf, %67,5'i normal, %19'u ise fazla kilolu kategorisindedir. Bu oranlar, bireylerin önemli bir kısmının objektif ölçütlerle "normal" kilo aralığında olmasına rağmen, kendilerini zayıf ve sağlıksız hissettiklerini göstermektedir. Katılımcıların %73'ü fiziksel durumlarını sağlıksız, %62'si ise estetik olarak yetersiz (çekici olmayan) olarak değerlendirmiştir. Dahası, %68'i eşlerinden, %51'i ise sosyal çevrelerinden (akraba, arkadaş, komşu vb.) zayıflıkları ile ilgili olumsuz geri bildirim aldıklarını ifade etmiştir. Bu sosyal geri bildirimler, bireylerin beden algısını doğrudan etkilemekte ve mevcut şikayetlerini pekiştirmektedir. Toplumdan gelen bu eleştiriler, bireylerin kendilerini damgalanmış hissetmelerine neden olabilmekte, bu da zamanla içselleştirilmiş bir beden memnuniyetsizliği doğurmaktadır. Bu süreç, psikolojide "öz-stigma" olarak adlandırılan, bireyin dışarıdan gelen olumsuz yargıları içselleştirerek kendilik algısını zedelemesi şeklinde tanımlanabilir. Yapılan korelasyon analizlerinde: VKİ, yaş ile pozitif korelasyon göstermiştir. Yani yaş arttıkça beden kitle indeksi de artmaktadır. Buna karşılık, VKİ ile eğitim süresi, beden algısı bozukluğu ve özsaygı puanı arasında negatif korelasyon tespit edilmiştir. Rosenberg Özsaygı Ölçeği puanları, VKİ, iştah düzeyi ve beden algısı bozukluğu ile anlamlı ilişkiler göstermektedir. Daha düşük VKİ'ye ve olumsuz beden algısına sahip bireylerde özsaygı da düşük bulunmuştur. Özsaygının yaşla birlikte artış gösterdiği saptanmıştır. Bu, yaş ilerledikçe bireylerin bedenlerine dair daha fazla kabul geliştirdiği, toplumsal beklentilerin etkisinden uzaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim süresi ile beden algısı bozukluğu arasında pozitif korelasyon saptanmıştır. Daha fazla eğitim almış bireylerde beden algısı bozulmalarının daha fazla olması, bu kişilerin daha yüksek sosyal standartlara maruz kalmaları veya daha fazla sosyal karşılaştırma yapmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Tartışma

Elde edilen bulgular, geleneksel yeme bozukluğu tanımlarından farklı bir beden imajı problemiyle karşı karşıya olunduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü objektif olarak normal kiloda olmalarına rağmen, kendilerini "fazla zayıf", "çekici olmayan" ya da "sağlıksız" olarak değerlendirmektedir. Bu bireylerde ideal beden algısı, daha dolgun, daha sağlıklı görünen bir vücut imajı ile özdeşleştirilmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan kadınlar arasında zayıflık, hastalık ya da güçsüzlük ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum, DSM-5'te tanımlanan beden dismorfik bozukluk (BDD) kriterleriyle kısmen örtüşmektedir. Zira bireyler, dışarıdan bakıldığında fark edilmeyen ya da önemsiz görülen bir fiziksel özellik üzerinde yoğun takıntı geliştirmiştir. Ancak söz konusu olgu, kültürel bağlamdan bağımsız değerlendirildiğinde eksik ya da hatalı yorumlara yol açabilir. Ayrıca sosyal çevreden alınan olumsuz geri bildirimler, özellikle eşlerin eleştirileri, bu kadınların beden algısı üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır. Dolayısıyla toplumsal beklentiler ve kadın bedeni üzerindeki normatif söylemler, bireyin ruhsal sağlığını doğrudan etkilemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, kırsal bölgelerde yaşayan, düşük eğitimli ve gelir düzeyine sahip kadınlar arasında, zayıf görünme algısıyla gelişen psikolojik sıkıntıların önemli bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Beden imajı ile ilgili sorunlar yalnızca Batı kültürlerine özgü değildir; farklı sosyokültürel bağlamlarda farklı şekillerde tezahür edebilir. Ruh sağlığı uzmanlarının, beden algısı ile ilgili değerlendirmelerinde bireylerin yaşadığı kültürel çevreyi göz önünde bulundurmaları son derece önemlidir. Terapi süreçlerinde bireylerin özsaygısını artırmaya, toplumsal baskılarla baş etme becerilerini geliştirmeye ve beden çeşitliliğini kabullenmeye yönelik müdahaleler etkili olabilir. Toplumsal düzeyde ise kilo temelli damgalamayı azaltmak,

farklı beden tiplerinin kabulünü teşvik etmek ve alternatif güzellik normlarını desteklemek amacıyla farkındalık kampanyaları düzenlenmelidir.

Çalışmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırma küçük bir örneklemle, yalnızca bir merkezde ve geriye dönük bir tasarım ile yapılmıştır. Ayrıca kontrol grubu bulunmaması ve eş tanıların dışlanması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Gelecekte daha büyük örneklemlerle, çok merkezli, hem nicel hem de nitel yöntemleri birleştiren çalışmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle bireylerin yaşadıkları kültürel baskılar, toplumsal normlar ve içselleştirilmiş beden algıları hakkında derinlemesine görüşmeler yapılması, bu özgün fenomenin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Y ve Z Kuşağı Bireylerinin Fonksiyonel Gıda Tüketim Eğilimleri: Karadeniz Bölgesi Örneği

Consumption Tendencies of Functional Foods Among Generation Y and Z Individuals: The Case of the Black Sea Region

Özkan ERDEM[1], Vedat KAYIŞ[2] & Fuat BAYRAM[3]

Geliş/Received: 23/08/2025	Kabul/Accepted: 15/10/2025

Öz

Bu çalışma, Karadeniz Bölgesi'nde yaşayan Y ve Z kuşağı bireylerinin fonksiyonel gıda tüketim eğilimlerini, satın alma niyetlerini ve davranışlarını nicel araştırma yöntemiyle incelemiştir. İlişkisel tarama modeline dayanan araştırmada, 19 ilden toplanan 388 geçerli çevrimiçi anket verisi Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. Bulgular, kuşaklar arasında belirgin demografik ve davranışsal farklılıklar olduğunu göstermektedir. Z kuşağı daha genç, düşük gelirli ve düzensiz tüketim eğilimine sahipken; Y kuşağı evli, daha yüksek gelirli, düzenli tüketim yapan ve ürün çeşitliliğine yönelen bir profil sergilemektedir. Analiz sonuçları, tüketim değerinin (TD) satın alma niyeti (SN) ve satın alma davranışı (SD) üzerindeki etkilerinin her iki kuşakta da anlamlı olduğunu ($p < 0,001$) ortaya koymuştur. Ancak doğrudan (TD → SD) ve dolaylı (TD → SN → SD) etkilerin beta katsayılarının aynı olması, satın alma niyetinin aracılık etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu model kapsamında ne tam ne de kısmi aracılıktan söz edilebilir. Sonuç olarak dört hipotezden üçü kabul edilmiş, biri reddedilmiştir. Bulgular, tüketim değerlerinin satın alma davranışı üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koyarken, kuşak farklılıklarının pazarlama stratejileri ve ürün geliştirme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir

Anahtar Kelimeler: *Fonksiyonel gıda, Y ve Z kuşağı, tüketim eğilimi, Karadeniz Bölgesi*

Abstract

This study quantitatively examined the functional food consumption tendencies, purchase intentions, and purchasing behaviors of Generation Y and Z individuals residing in the Black Sea Region. Based on a relational survey model, 388 valid online survey responses collected from 19 provinces were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM). The findings indicate significant demographic and behavioral differences between the generations. Generation Z is characterized by a younger age, lower income, and irregular consumption patterns, whereas Generation Y is predominantly married, higher-income, engages in regular consumption, and prefers a wider variety of products. The analysis revealed that consumption value (CV) significantly influences both purchase intention (PI) and purchasing behavior (PB) across both generations ($p < 0.001$). However, the identical beta coefficients for the direct effect (CV → PB) and the indirect effect (CV → PI → PB) indicate that purchase intention does not exhibit a mediating effect. Therefore, within this model, neither full nor partial mediation is

[1] **Sorumlu Yazar/*Corresponding Author,*** Akdeniz Üniversitesi, Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü, Antalya, Türkiye. E-mail: ozkanerdem@akdeniz.edu.tr
[2] Düzce Üniversitesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Düzce, Türkiye.
[3] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri Bölümü, Bolu, Türkiye.

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Erdem, Ö., Kayış, V., & Bayram, F. (2025). Y ve Z Kuşağı Bireylerinin Fonksiyonel Gıda Tüketim Eğilimleri: Karadeniz Bölgesi Örneği. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9*(4), 1055-1081.

supported. Consequently, three out of four hypotheses were accepted, while one was rejected. These findings highlight the determining role of consumption values on purchasing behavior and underscore the importance of considering generational differences in marketing strategies and product development processes.

Keywords: *Functional food, generations Y and Z, consumption trends, Black Sea Region*

1. GİRİŞ

Son yıllarda gıda tüketiminde yaşanan dönüşüm, özellikle genç kuşaklar arasında daha belirgin bir hale gelmiştir. Bireyler, gıda seçimlerinde yalnızca lezzet ve fiyat unsurlarını değil, aynı zamanda sağlık, sürdürülebilirlik ve etik üretim gibi faktörleri de dikkate alarak daha bilinçli, sorgulayıcı ve seçici davranmaktadır (Barrere ve ark., 2020). Ek olarak**,** bu eğilim, bireysel refahın korunması ve yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik artan bir farkındalıkla da ilişkilendirilmektedir. Bu çerçevede**,** fonksiyonel gıdalar yalnızca besleyici içerikleriyle değil, aynı zamanda sağlık üzerindeki olumlu etkileriyle de giderek artan bir ilgi görmektedir (Diplock ve ark., 1999). Dolayısıyla, fonksiyonel gıdalar günümüzde tüketicilerin odağına yerleşmekte ve modern beslenme alışkanlıklarının önemli bir bileşeni haline gelmektedir. Fonksiyonel gıdalar, temel beslenme işlevlerinin ötesinde sağlık üzerinde olumlu etkiler sağlayan gıdalar olarak tanımlanmakta olup, bu kavram ilk kez 1980'li yıllarda Japonya'da ortaya çıkmıştır. Japonya Sağlık ve Refah Bakanlığı, yaşlanan nüfusun sağlık harcamalarını azaltmak amacıyla "Food for Specified Health Use (FOSHU)" adlı düzenleyici sistemi geliştirmiştir. Bu sistem kapsamında, belirli sağlık yararları bilimsel olarak kanıtlanmış gıdalar özel etiketleme ile piyasaya sunulmuştur (Shortt & O'Brien, 2003; Gormley, 2013).

Fonksiyonel gıdalar kavramı her ne kadar modern bir yaklaşımla ortaya çıksa da, benzer özellikler taşıyan ürünlere Türk mutfak kültüründe de rastlanmaktadır. Geleneksel Türk mutfağında yer alan tarhana, şalgam suyu, çörekotu yağı, kuşburnu çayı, andız pekmezi gibi ürünler, tarihsel olarak fonksiyonel özellikler taşıyan gıdalar arasında sayılmaktadır (Özçelik, 2016; Seçim, 2018). Bu ürünler, bağışıklık sistemini destekleme, sindirim sağlığını iyileştirme ve antioksidan etkiler gibi işlevlerle halk arasında uzun yıllardır kullanılmaktadır. Özellikle X kuşağı bireyleri bu ürünleri Y ve Z kuşağı bireylere oranla daha fazla tercih etmektedir. Y ve Z kuşakları dijitalleşmenin ve bilgiye erişimin kolaylaşmasının etkisiyle önceki kuşaklara kıyasla daha bilinçli tüketim davranışları sergilemektedir. Y kuşağı (1981–1996 doğumlular), teknolojinin yükselişiyle birlikte dijital ortamlarda bilgiye ulaşma ve tüketim kararlarını şekillendirme konusunda aktif bir rol üstlenirken; Z kuşağı (1997 sonrası doğumlular) ise doğrudan dijital çağın içine doğmuş bireyler olarak çevre, sağlık ve etik değerleri ön planda tutan bir tüketim anlayışı geliştirmiştir (Demirkaya & Koyuncu, 2021; Öztürk & Tekeli, 2021).

Karadeniz Bölgesi, geleneksel beslenme kültürü ile modern tüketim alışkanlıklarının iç içe geçtiği bir coğrafya olarak, kuşaklar arası tüketim eğilimlerinin incelenmesi açısından özgün bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada, Y ve Z kuşağı bireylerinin fonksiyonel gıda tüketim eğilimleri Karadeniz Bölgesi özelinde ele alınarak kuşaklar arası farklılıkların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma ile hem akademik literatüre katkı sağlanması hem de gıda sektöründe pazarlama stratejilerinin kuşak temelli olarak şekillendirilmesine olanak tanınması hedeflenmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Fonksiyonel gıdalar, temel besleyici özelliklerinin ötesinde sağlık üzerinde olumlu etkiler sağlayan, hastalık riskini azaltan ve yaşam kalitesini artıran gıdalardır. Bu gıdalar; probiyotikler, prebiyotikler, omega-3 yağ asitleri, antioksidanlar gibi bileşenler içerebilir ve genellikle bağışıklık sistemini güçlendirme, sindirim sağlığını destekleme gibi işlevlerle ilişkilendirilir (Diplock ve ark., 1999). Fonksiyonel gıdaların tüketimi, bireylerin sağlıklı yaşam arayışları doğrultusunda artış göstermekte ve bu ürünler pazarlama stratejilerinde özel bir yer edinmektedir. Fonksiyonel gıda kavramı, zamanla farklı disiplinler tarafından çeşitli şekillerde

tanımlanmıştır. Castillo ve arkadaşları (2018), Uluslararası Gıda Bilgi Konseyi'nin fonksiyonel gıdaları "temel beslenmenin ötesinde sağlık yararı sağlayan gıdalar" olarak tanımladığını, Avrupa Gıda Güvenliği Otoritesi'nin (EFSA) ise bu gıdaların "vücuttaki bir veya daha fazla hedef işlevi olumlu yönde etkileyerek hastalık riskini azaltan" özelliklere sahip olduğunu belirttiğini ifade etmektedir.

Fonksiyonel gıdalar, özellikle gelişmiş ülkelerde gıda endüstrisinin önemli bir segmenti haline gelmiştir. Avrupa ve Amerika'da fonksiyonel gıda pazarı milyarlarca dolarlık hacme ulaşmış; ürünler özel sağlık beyanları ile pazarlanmıştır (Siró ve ark., 2008). Türkiye'de ise bu kavram 2000'li yıllarda akademik literatüre girmiş ve özellikle beslenme, gastronomi ve gıda mühendisliği alanlarında yapılan çalışmalarla gelişim göstermiştir (Gıda Mühendisleri Derneği, 2023). Yerel ürünlerin fonksiyonel özelliklerinin bilimsel olarak kanıtlanması, hem halk sağlığına katkı sağlamakta hem de geleneksel gıdaların modern pazarlarda değer kazanmasına olanak tanımaktadır. Fonksiyonel gıdaların gelecekteki gelişimi, bireylerin sağlık bilincinin artması, kronik hastalıkların yaygınlaşması ve sürdürülebilir beslenme arayışları doğrultusunda şekillenmektedir. Özellikle genç kuşakların etik ve sağlık odaklı tüketim tercihleri, bu ürünlerin daha fazla çeşitlenmesine ve yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Sevilmiş ve ark, 2017). Ayrıca, fonksiyonel gıdaların gastronomi ile entegrasyonu, hem geleneksel tariflerin yeniden yorumlanmasına hem de yeni füzyon mutfakların oluşmasına katkı sağlamaktadır (Alzuhairi & Doğan, 2021).

Fonksiyonel gıdalar içerdiği aktif bileşenlere ve sağlık üzerindeki etkilerine göre farklı kategorilere ayrılmaktadır. Modifiye fonksiyonel gıdalar ise doğal fonksiyon bileşen içerikli besinlerden farklı olarak içeriği özel olarak zenginleştirilmiş veya belirli sağlık ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde işlenmiş ürünlerdir. Bu tür gıdalar, modern beslenme anlayışının bir yansıması olarak, farklı yaş ve sağlık gruplarına hitap eden çeşitli formüllerle piyasaya sunulmaktadır. Örneğin, D vitamini ile zenginleştirilmiş sütler, kemik sağlığını desteklemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Demirle güçlendirilmiş tahıllar, özellikle demir eksikliği anemisi riski taşıyan bireyler için önem taşırken; omega-3 içeren margarinler, kalp sağlığını korumaya yardımcı olmaktadır (Erbaş, 2006; Sevilmiş, 2013). Bunun yanında, laktozsuz süt ürünleri, laktoz intoleransı olan bireylerin süt ve süt ürünlerinden faydalanabilmesine olanak tanırken; glutensiz gıdalar, çölyak hastaları veya gluten duyarlılığı bulunan bireyler için özel olarak üretilmektedir. Son olarak, fonksiyonel içecekler, ginseng ve gingko biloba gibi bitkisel içeriklerle hem enerjiyi artırmayı hem de zihinsel performansı desteklemeyi amaçlamaktadır. Tüm bu ürünler, fonksiyonel gıdaların günlük beslenme düzenine kolaylıkla entegre edilebildiğini ve farklı sağlık ihtiyaçlarına etkili çözümler sunduğunu ortaya koymaktadır.

Fonksiyonel gıdalar, günümüzde sağlık alanında çeşitli koruyucu ve destekleyici roller üstlenerek bireylerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik önemli bir beslenme bileşeni haline gelmiştir. Özellikle kardiyovasküler sağlık açısından değerlendirildiğinde, omega-3 yağ asitlerinin LDL kolesterol düzeylerini düşürerek kalp hastalıkları riskini azalttığı bilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur (Jain ve ark., 2015). Bağışıklık sisteminin güçlendirilmesinde ise probiyotik içeriğe sahip yoğurt ve kefir gibi fermente ürünlerin bağırsak mikrobiyotasını dengeleyerek immün yanıtı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Güven & Gülmez, 2006).

2.1.Y ve Z Kuşağı Fonksiyonel Gıda Tüketim Davranışları

Y kuşağı bireyleri, dijitalleşmenin etkisiyle bilgiye erişim konusunda avantajlı konumda olup, tüketim kararlarını genellikle çevrimiçi platformlar üzerinden şekillendirmektedir. Bu kuşak, ürünlerin duyusal özellikleri, kolay erişilebilirliği ve marka imajı gibi faktörlere önem vermektedir (Altuntuğ, 2012). Z kuşağı ise daha çevreci, etik değerlere duyarlı ve sağlık odaklı bir tüketim anlayışına sahiptir. Bu kuşak bireyleri, fonksiyonel gıdaları yalnızca sağlık için değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk bilinciyle tercih etmektedir (Öztürk & Tekeli, 2021).

Yapılan araştırmalar, Z kuşağının kilo kontrolü ve sağlık güdüsüyle fonksiyonel gıdalara daha fazla yöneldiğini, Y kuşağının ise duyusal çekicilik ve kolaylık gibi faktörleri ön planda tuttuğunu göstermektedir (Öztürk & Tekeli, 2021). Z kuşağı bireyleri, sağlıklı olduğunu düşündükleri gıdaları duyusal olarak cazip bulmasalar bile tüketmeye eğilimlidir. Bu durum, sağlık güdüsünün Z kuşağında daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Y kuşağı ise ürünün lezzeti, ambalajı ve kullanım kolaylığı gibi unsurları daha fazla önemsemektedir (Meixner ve ark., 2024).

Fonksiyonel gıda tüketim davranışları, bireylerin sağlık odaklı beslenme eğilimlerinin bir yansıması olarak son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Tüketiciler, yalnızca temel beslenme ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda hastalıkların önlenmesi, bağışıklık sisteminin güçlendirilmesi ve yaşam kalitesinin artırılması gibi amaçlarla fonksiyonel gıdalara yönelmektedir. Bu yönelim, özellikle sağlık bilincinin arttığı toplum kesimlerinde daha belirgin hale gelmiştir (Öncebe & Demircan, 2019). Fonksiyonel gıda tüketiminde bireylerin karar alma süreçleri; ürünün sağlık faydaları, uzman görüşleri, marka güvenilirliği ve kişisel deneyim gibi çok boyutlu faktörlerden etkilenmektedir. Yapılan araştırmalarda, tüketicilerin fonksiyonel gıdaları tercih etme nedenleri arasında kendilerini daha sağlıklı hissetme, sindirim sorunlarının giderilmesi ve bağışıklık sisteminin desteklenmesi gibi gerekçeler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, tüketicilerin bu ürünlere dair bilgi kaynakları arasında en çok internet ve sosyal medya araçları yer almakta; bu da dijitalleşmenin tüketim davranışları üzerindeki etkisini göstermektedir (Öncebe & Demircan, 2019).

Y ve Z kuşaklarının fonksiyonel gıdalara yönelik tutumları, dijitalleşme, sağlık bilinci ve çevresel duyarlılık gibi çağdaş eğilimlerin etkisiyle şekillenmektedir. Bu kuşaklar, geleneksel tüketim alışkanlıklarından farklı olarak, gıda seçimlerinde yalnızca besleyici değerleri değil, aynı zamanda ürünlerin etik, ekolojik ve işlevsel özelliklerini de dikkate almaktadır. Özellikle Z kuşağı bireyleri, sağlık güdüsünü öncelikli bir motivasyon olarak görmekte ve duyusal çekicilikten bağımsız olarak sağlıklı olduğunu düşündükleri gıdaları tüketmeye eğilim göstermektedir (Öztürk & Tekeli, 2021). Y kuşağı ise fonksiyonel gıdalara yönelik tutumlarında daha pragmatik bir yaklaşım sergilemekte; ürünün lezzeti, erişilebilirliği ve marka güvenilirliği gibi unsurları ön planda tutmaktadır. Bu kuşak, sağlıklı beslenmeyi destekleyen ürünleri tercih etse de, bu tercihler genellikle yaşam tarzı ve zaman yönetimi gibi pratik gerekçelere dayanmaktadır (Terlemezoğlu, 2023). Her iki kuşak da bilgiye hızlı erişim sayesinde fonksiyonel gıdalar hakkında daha bilinçli kararlar alabilmekte; sosyal medya ve dijital platformlar bu süreçte önemli bir bilgi kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar, Y ve Z kuşaklarının fonksiyonel gıdalara yönelik tutumlarında ortak noktalar kadar belirgin farklılıklar da olduğunu ortaya koymaktadır. Z kuşağı bireyleri, etik ve çevresel değerleri daha fazla önemseyerek organik, sürdürülebilir ve katkı maddesi içermeyen ürünlere yönelirken; Y kuşağı bireyleri daha çok kişisel sağlık ve yaşam kolaylığı odaklı tercihlerde bulunmaktadır. Bu farklılıklar, fonksiyonel gıda pazarlamasında kuşak temelli stratejilerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Öztürk & Tekeli, 2021; Terlemezoğlu, 2023).

2.2.Karadeniz Bölgesi'nde Tüketim Kültürü

Karadeniz Bölgesi, Türkiye'nin geleneksel beslenme alışkanlıklarının güçlü şekilde sürdürüldüğü bölgelerden biridir. Mısır ekmeği, hamsi, karalahana gibi yerel ürünler, bölge halkının beslenme kültürünün temelini oluşturur. Ancak son yıllarda bölge gençlerinin küresel gıda trendlerine daha fazla ilgi göstermesiyle birlikte fonksiyonel gıdalara yönelik farkındalık artmıştır. Bu bağlamda, bölgedeki Y ve Z kuşağı bireylerinin fonksiyonel gıdalara yönelik tutumları, hem geleneksel hem de modern tüketim alışkanlıklarının bir sentezi olarak değerlendirilebilir (Cesur & Çam, 2022). Tüketim, yalnızca ihtiyaçların karşılanması değil, aynı zamanda bireyin sosyal kimliğini ifade etme biçimi olarak da değerlendirilmektedir. Özellikle genç kuşaklar arasında gösterişçi tüketim eğilimleri, sosyal medya ve dijital

platformlar aracılığıyla daha görünür hale gelmiştir. Bu durum, fonksiyonel gıdaların da bir statü göstergesi olarak algılanmasına neden olabilmektedir (Veblen, 2005; Hız, 2011). Z kuşağı bireyleri, sağlıklı ve etik değerlere uygun ürünleri tüketerek sosyal çevrelerinde fark yaratmayı hedeflemektedir.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, Y ve Z kuşağı bireylerinin fonksiyonel gıda tüketim eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkilerin belirlenmesine yönelik uygun bir desen olup sosyal bilimlerde sıkça kullanılmaktadır (Karasar, 2012: 77). Bu bağlamda çalışmada, değişkenler arasındaki yapısal ilişkilerin analizine olanak tanıyan yapısal eşitlik modeli (YEM) de kullanılmıştır. YEM, gözlenen değişkenler ile gizil (örtük) değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin incelenmesini sağlayan, çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir (Kline, 2023: 9). Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir;

H_1: Tüketim değeri, satın alma niyetini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiler.
H_2: Satın alma niyeti, satın alma davranışını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiler.
H_3: Tüketim değeri, satın alma davranışını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiler.
H_4: Tüketim değeri, satın alma niyeti aracılığıyla satın alma davranışını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiler.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2025 yılı itibariyle Karadeniz Bölgesi'nde yaşayan Y (1981–1996) ve Z (1997–2012) kuşağı bireyleri oluşturmaktadır. Örnekleme sürecinde, araştırma amacına en uygun katılımcılara ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda, fonksiyonel gıda tüketim davranışlarına ilişkin bilgi ve deneyime sahip olabilecek bireyler hedeflenmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde zaman ve erişim kolaylığı sağlamak amacıyla kolayda örnekleme yöntemi de kullanılmıştır (Kozak, 2017:118). Katılımcılar, Karadeniz Bölgesi'ndeki çeşitli illerden temin edilerek, coğrafi çeşitliliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi için önerilen minimum örneklem büyüklüğü, modeldeki serbest parametre sayısının en az 10 katı olmalıdır (Aksu vd., 2017: 8; Ullman, 2001: 688). Bu doğrultuda, araştırmada en az 300 geçerli anketin elde edilmesi hedeflenmiştir.

3.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, fonksiyonel gıdalara yönelik tüketim değeri (fonksiyonel değer, durumsal değer, duygusal değer, yenilik değeri, sosyal değer ve duyusal değer), satın alma niyeti ve satın alma davranışı değişkenlerini ölçmeyi amaçlayan, beşli Likert tipi ölçeklerden oluşan yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Anket maddeleri, Demirci Örel ve arkadaşlarının (2017) çalışmasından uyarlanarak bu araştırmanın amaçlarına uygun hale getirilmiştir. Ölçek maddelerinin dilsel ve kavramsal geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; her bir maddenin anlaşılırlığı, kültürel uyumu ve kapsam geçerliliği titizlikle değerlendirilmiştir. Bu süreçte gerekli dilsel düzenlemeler yapılarak ölçeklerin nihai taslağı oluşturulmuştur. Ölçeklerin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla 125 katılımcı üzerinde bir ön uygulama (pilot çalışma) gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler üzerinde iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, tüm alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayılarının 0,70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kullanılan ölçeklerin güvenilir ölçümler sunduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim George ve Mallery (2010: 231), Cronbach Alpha katsayısının 0,60-0,80 aralığında olmasını iyi, 0,80-1,00 aralığında olmasını ise mükemmel düzeyde güvenilirlik olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte, alan yazında yaygın kabul

gören görüş, Cronbach Alpha değerinin en az 0,70 düzeyinde olması gerektiği yönündedir (Cohen ve ark., 2007: 506; Kılıç, 2016). Bu bağlamda, ulaşılan bulgular ölçeğin hem genel kabul gören ölçütleri hem de literatürdeki değerlendirmeleri karşılayan güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda, tüketim değeri ölçeği alt boyutlarından duyusal değerden bir madde ve fonksiyonel değerden iki madde, faktör yüklerinin 0,40'ın altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Son düzenlemeler sonrası, tüketim değeri ölçeği beş alt boyutta toplam 18 madde, satın alma niyeti ölçeği 4 madde ve satın alma davranışı ölçeği 3 maddeden oluşacak şekilde araştırmada kullanılmıştır.

3.4.Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veriler, çevrimiçi anket yöntemiyle Karadeniz Bölgesi sınırları içerisinde yaşayan bireylerden elde edilmiştir. 10 Temmuz–10 Ağustos 2025 tarihleri arasında yürütülen veri toplama sürecinde, bölgeye bağlı 19 farklı ilden toplam 425 katılımcı anketi yanıtlamıştır. Elde edilen veri setine yönelik yapılan ön değerlendirme sürecinde, eksik veriye sahip olan, sistematik olarak aynı yanıtı veren ya da uç değer içeren 37 katılımcıya ait veriler analiz dışında bırakılmıştır. Bu işlemler sonucunda, araştırma analizleri 388 geçerli katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Veri analizinde, öncelikle SPSS 25 programı aracılığıyla betimsel istatistikler ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Ardından, JASP 0.19.3 programları kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır. Modelleme iki aşamalı olarak yürütülmüştür (Anderson ve Gerbing, 1988: 412-413). Öncelikle ölçüm modelinin testi Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapıların geçerliliği ve güvenirliği test edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri (CFI, TLI, RMSEA, SRMR) göz önünde bulundurulmuştur. Faktör yükleri >0,60, AVE >0,50, CR >0,70 olmasına dikkat edilmiştir. İkinci aşamada ise yapısal modelin testine geçilmiştir. Bu kapsamda gizil değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler değerlendirilmiştir. Hipotezlerin testinde z-değerleri ve yol katsayıları kullanılmıştır. Modelin genel uyumunu belirlemede CFI ≥ 0,90; TLI ≥ 0,90; RMSEA ≤ 0,08; SRMR ≤ 0,08 gibi uyum indeksleri esas alınmıştır (Hu & Bentler, 1999):

3.6.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması süreçlerinin tümü etik ilkelere uygun şekilde yürütülmüştür. Çalışmanın tüm sorumluluğu yazarlara aittir. Bu araştırma, ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamında değerlendirilmek üzere gönderilmemiştir. Araştırma sürecinde, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuş; yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altındaki hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 03.07.2025 tarihli ve 10 sayılı toplantısında alınan 2025-349 numaralı kararı ile etik izin alınmıştır. Araştırmada katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak anket uygulanmış ve kişisel verilerin korunması ilkesi titizlikle gözetilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında katılımcıların demografik özellikleri incelenmiş; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve aylık gelir gibi değişkenler kuşaklar bazında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma modelinin geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış, ardından yapısal eşitlik modeli (YEM) ile değişkenler arasındaki ilişkiler bütüncül bir şekilde incelenmiştir. Bu analizler, Z ve Y kuşaklarının sosyo-demografik profillerindeki

farklılıkların yanı sıra, fonksiyonel gıda tüketim eğilimlerinin altında yatan yapısal boyutların belirlenmesine olanak sağlamış; böylece ilerleyen bölümlerde sunulacak bulguların hem tanımlayıcı hem de model temelli olarak yorumlanmasına zemin hazırlamıştır. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri

Demografik Özellikler			**Kuşak**		**Toplam**
			Z	**Y**	
Cinsiyet	Erkek	n	63	96	159
		Grup içi %	%36,8	%44,2	%41,0
	Kadın	n	108	121	229
		Grup içi %	%63,2	%55,8	%59,0
	Toplam	n	171	217	388
		Grup içi %	%100,0	%100,0	%100,0
Medeni Durum	Evli	n	17	174	191
		Grup içi %	%9,9	%80,2	%49,2
	Bekâr	n	154	43	197
		Grup içi %	%90,1	%19,8	%50,8
	Toplam	n	171	217	388
		Grup içi %	%100,0	%100,0	%100,0
Eğitim Durumu	İlkokul	n	0	3	3
		Grup içi %	%0,0	%1,4	%0,8
	Ortaokul	n	2	6	8
		Grup içi %	%1,2	%2,8	%2,1
	Lise	n	32	37	69
		Grup içi %	%18,7	%17,1	%17,8
	Ön lisans	n	71	27	98
		Grup içi %	%41,5	%12,4	%25,3
	Lisans	n	61	106	167
		Grup içi %	%35,7	%48,8	%43,0
	Lisansüstü	n	5	38	43
		Grup içi%	%2,9	%17,5	%11,1
	Toplam	n	171	217	388
		Grup içi %	%100,0	%100,0	%100,0
Aylık Gelir	22.104 TL'den az	n	73	16	89
		Grup içi %	%42,7	%7,4	%22,9
	22.105-35.000	n	38	29	67
		Grup içi %	22,2%	13,4%	17,3%
	35.001-50.000	n	34	39	73
		Grup içi %	19,9%	18,0%	18,8%

	50.001-65.000	n	16	69	85
		Grup içi %	9,4%	31,8%	21,9%
	65.001-80.000	n	5	43	48
		Grup içi %	2,9%	19,8%	12,4%
	80.001 TL ve üzeri	n	5	21	26
		Grup içi %	2,9%	9,7%	6,7%
	Toplam	n	171	217	388
		Grup içi %	100,0%	100,0%	100,0%

Araştırma örnekleminin demografik dağılımı incelendiğinde, cinsiyet açısından her iki kuşakta da kadın katılımcıların oranının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Z kuşağında kadın oranı %63,2 iken erkek oranı %36,8'dir; Y kuşağında ise kadın oranı % 55,8, erkek oranı %44,2 olarak belirlenmiştir. Bu durum, özellikle Z kuşağında kadın katılımının daha baskın olduğunu, Y kuşağında ise cinsiyet dağılımının daha dengeli olduğunu göstermektedir. Kadın katılımcıların yüksek oranı, genç kuşaklarda sağlık ve beslenme konularına yönelik farkındalık düzeyinin artması ve kadınların fonksiyonel gıdalarla ilişkilendirilen sağlıklı yaşam temalarına daha duyarlı olmalarıyla açıklanabilir. Medeni durum açısından kuşaklar arasında belirgin bir farklılık söz konusudur. Z kuşağında katılımcıların %90,1'i bekâr olup yalnızca %9,9'u evlidir. Buna karşılık, Y kuşağında evli katılımcı oranı %80,2 ile oldukça yüksek, bekâr oranı ise %19,8'dir. Bu farklılık, yaş dönemleri ve yaşam döngüsü evreleri açısından kuşakların toplumsal rollerinde önemli bir ayrışmaya işaret etmektedir. Z kuşağının büyük oranda bekâr olması, henüz eğitim hayatında olmaları veya kariyerlerinin erken aşamalarında bulunmalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna karşın Y kuşağı, iş gücüne tam katılım sağlamış, ekonomik istikrar kazanmış ve aile kurma evresine geçmiş bir demografik yapı sergilemektedir. Eğitim düzeyi açısından bakıldığında, Z kuşağında en yüksek oran %41,5 ile ön lisans mezunlarına aittir; bunu %35,7 ile lisans mezunları takip etmektedir. Y kuşağında ise lisans mezunları %48,8 ile ilk sırada yer almakta, %17,5 ile lisansüstü mezunlar ikinci sırada bulunmaktadır. Bu bulgu, Y kuşağının daha fazla eğitim fırsatına erişim sağlamış ve mesleki yeterlilik açısından daha ileri düzeyde konumlanmış bir grup olduğunu göstermektedir. Gelir düzeyi incelendiğinde ise iki kuşak arasında belirgin bir farklılık dikkat çekmektedir. Z kuşağında katılımcıların %42,7'si 22.104 TL altında gelir beyan ederken, yalnızca %2,9'u 80.001 TL ve üzeri gelir grubundadır. Y kuşağında ise düşük gelir grubundaki oran %7,4'e gerilerken, katılımcıların önemli bir bölümü 50.001 TL ve üzeri gelir aralıklarında yoğunlaşmaktadır (örneğin, %31,8'i 50.001–65.000 TL, %19,8'i 65.001–80.000 TL aralığında gelir elde etmektedir). Bu fark, Z kuşağının büyük bölümünün öğrenci ya da kariyer başlangıcında olması nedeniyle henüz düzenli ve yüksek gelir elde edememesi, buna karşın Y kuşağının iş yaşamında istikrar kazanmış ve ekonomik olarak daha güçlü bir konumda bulunmasıyla açıklanabilir. Tüm bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, Z kuşağının ağırlıklı olarak daha düşük gelir düzeyine ve daha erken yaşam evrelerine sahip, eğitim açısından ise ön lisans ve lisans seviyelerinde yoğunlaşan bir profil çizdiği söylenebilir. Y kuşağı ise daha yüksek gelir gruplarında temsil edilmekte, evlilik oranı yüksek ve eğitim düzeyi görece daha ileridir. Bu farklılıklar, fonksiyonel gıda tüketim eğilimleri, satın alma kanalları ve sağlıkla ilgili tutumların değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken sosyo-demografik ve yaşam döngüsü temelli bir arka plan sunmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların fonksiyonel gıda tüketme sıklığı

Fonksiyonel Gıda Tüketme Sıklığınız		**Kuşak**		**Toplam**
		Z	**Y**	
Her gün	n	18	36	54
	Grup içi %	%10,5	%16,6	%13,9
Haftada birkaç kez	n	63	94	157
	Grup içi %	%36,8	%43,3	%40,5
Haftada bir kez	n	16	15	31
	Grup içi %	%9,4	%6,9	%8,0
Ayda birkaç kez	n	34	25	59
	Grup içi %	%19,9	%11,5	%15,2
Ayda bir kez	n	1	5	6
	Grup içi %	%0,6	%2,3	%1,5
Nadiren	n	36	41	77
	Grup içi %	%21,1	%18,9	%19,8
Hiç tüketmem	n	3	1	4
	Grup içi %	%1,8	%0,5	%1,0
Toplam	n	171	217	388
	Grup içi %	%100,0	%100,0	%100,0

Tablo 2, Z ve Y kuşaklarının fonksiyonel gıda tüketim sıklığı bakımından belirgin farklılıklar sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, iki kuşağın fonksiyonel gıdalara yönelik tüketim alışkanlıklarının, yaşam tarzı dinamikleri ve beslenme yaklaşımları bakımından farklılaştığını göstermektedir. Her gün fonksiyonel gıda tüketenlerin oranı Y kuşağında (%16,6), Z kuşağına (%10,5) kıyasla daha yüksektir. Bu durum, Y kuşağının fonksiyonel gıdaları günlük yaşam rutinine daha istikrarlı biçimde entegre ettiğini ve bu ürünleri yaşam kalitesini artıran bir unsur olarak gördüğünü düşündürmektedir. Haftada birkaç kez tüketim, her iki kuşakta da en yaygın tüketim düzeyi olup Z kuşağında %36,8, Y kuşağında ise %43,3 oranında gerçekleşmiştir. Bu sonuç, fonksiyonel gıdaların her iki kuşak açısından da düzenli fakat günlük olmayan bir tüketim biçimine sahip olduğunu göstermektedir. Haftada bir kez tüketim oranı Z kuşağında (%9,4), Y kuşağından (%6,9) daha yüksek olup; ayda birkaç kez tüketim oranı da benzer biçimde Z kuşağında (%19,9), Y kuşağından (%11,5) daha fazladır. Bu eğilim, Z kuşağında daha düzensiz, fırsata bağlı ve dönemsel tüketim alışkanlıklarının yaygın olabileceğine işaret etmektedir. Ayda bir kez tüketim ve hiç tüketmeme oranlarının her iki kuşakta da düşük seviyelerde kalması ise, fonksiyonel gıdaların genel olarak iki kuşak tarafından da kabul gördüğünü ve tüketim kültüründe yer edindiğini göstermektedir. Nadiren tüketim kategorisinde oranlar birbirine yakın olmakla birlikte, Z kuşağında %21,1, Y kuşağında %18,9 düzeyindedir. Bu bulgu, her iki kuşağın da fonksiyonel gıdalara ilişkin belirli bir farkındalık geliştirdiğini; ancak tüketim sıklığının yaş, gelir düzeyi ve yaşam biçimi değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, Y kuşağının daha düzenli ve sürdürülebilir bir tüketim alışkanlığı sergilediği, Z kuşağının ise görece daha seyrek ancak yaygın biçimde fonksiyonel gıdaları tükettiği söylenebilir. Bu farklılıklar, kuşaklar arası tüketim davranışlarının anlaşılmasında ve fonksiyonel gıda pazarına yönelik hedef kitle odaklı pazarlama stratejilerinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken önemli göstergeler sunmaktadır.

Tablo 3. Kuşaklara göre tüketicilerin fonksiyonel gıda temin ettikleri kaynaklar

Fonksiyonel Gıdaları Temin Ettiğiniz Kaynaklar		**Kuşak**		**Toplam**
		Z	**Y**	
Market	n	139	154	293
	Grup içi %	%47,4	%52,6	
Aktar	n	24	35	59
	Grup içi %	%40,7	%59,3	
Eczane	n	36	70	106
	Grup içi %	%34,0	%66,0	
Online satış siteleri	n	32	48	80
	Grup içi %	%40,0	%60,0	
Kendi üretimim	n	31	51	82
	Grup içi %	%37,8	%62,2	
Tüketmiyorum	n	6	2	8
	Grup içi %	%75,0	%25,0	
Toplam	n	170	217	387
**Çoklu yanıt olması nedeniyle yüzdeler ve toplamlar, katılımcılar esas alınarak hesaplanmıştır*				

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların fonksiyonel gıdaları temin etme kanallarının kuşaklar arasında belirgin farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Her iki kuşakta da en yaygın temin kaynağı marketler olup, Z kuşağında 139 (%47,4), Y kuşağında ise 154 (%52,6) katılımcı bu kanalı tercih etmiştir. Marketleri takiben Y kuşağında eczaneler (n = 70; %66,0), Z kuşağında ise eczane (n = 36; %34,0) ve "kendi üretimim" (n = 31; %37,8) seçenekleri öne çıkmaktadır. Eczane, aktar, online satış siteleri ve kendi üretim kanallarının tümünde Y kuşağının oranlarının Z kuşağına kıyasla daha yüksek olması, Y kuşağının fonksiyonel gıdaları teminde daha çeşitli kaynaklara yöneldiğini göstermektedir. Ayrıca, "Tüketmiyorum" seçeneğinin büyük oranda Z kuşağında (%75,0) işaretlenmiş olması, kuşaklar arasında yalnızca temin kanallarında değil, tüketim alışkanlıklarında da farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak bulgular, Y kuşağının fonksiyonel gıdalar konusunda daha çeşitli temin stratejileri benimsediğini, Z kuşağının ise daha sınırlı ve geleneksel kaynaklara yöneldiğini göstermektedir.

Tablo 4. Kuşaklara göre tüketicilerin en çok tercih tükettiği fonksiyonel gıda türleri

Tüketicilerin En Çok Tükettiği Fonksiyonel Gıda Türleri		**Kuşak**		**Toplam**
		Z	**Y**	
Probiyotik yoğurt / kefir	n	119	148	267
	Grup içi %	%44,6	%55,4	
Omega-3 içeren gıdalar (örneğin zenginleştirilmiş yumurta, balık yağı içeren ürünler)	n	48	96	144
	Grup içi %	%33,3	%66,7	
Vitamin-mineral katkılı süt / içecekler	n	57	60	117

	Grup içi %	%48,7	%51,3	
Bitkisel destek içecekleri (örneğin aloe vera, zencefil, yeşil çay içerikli içecekler)	n	48	62	110
	Grup içi %	%43,6	%56,4	
Lif açısından zenginleştirilmiş kahvaltılık gevrek veya barlar	n	60	55	115
	Grup içi %	%52,2	%47,8	
Glütensiz ürünler (tercihli olarak)	n	19	28	47
	Grup içi %	%40,4	%59,6	
Prebiyotik içeren gıdalar (örneğin tam tahıllar, muz, yer elması)	n	78	107	185
	Grup içi %	%42,2	%57,8	
Diğer	n	0	1	1
	Grup içi %	%0,0	%100,0	
Hiçbiri	n	6	16	22
	Grup içi %	%27,3	%72,7	
Toplam	n	171	217	388
**Çoklu yanıt olması nedeniyle yüzdeler ve toplamlar, katılımcılar esas alınarak hesaplanmıştır.*				

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların tükettikleri fonksiyonel gıda türlerinin kuşaklar arasında çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Her iki kuşakta da en yaygın tüketilen ürün grubu probiyotik yoğurt/kefir olup, Z kuşağında 119 (%44,6), Y kuşağında ise 148 (%55,4) katılımcı bu ürünleri tercih etmiştir. Bunu, Y kuşağında belirgin şekilde daha yüksek oranda tüketilen omega-3 içeren gıdalar (n = 96; %66,7) izlemektedir. Vitamin-mineral katkılı süt/çeşitli içecekler, her iki kuşakta da benzer oranlarda tüketilmekle birlikte, Z kuşağında %48,7, Y kuşağında ise %51,3'lük oranlarla dengeli bir dağılım sergilemektedir. Bitkisel destek içecekleri de yine Y kuşağında daha yüksek oranda (%56,4) tercih edilirken, lif açısından zenginleştirilmiş kahvaltılık gevrek veya barlar Z kuşağında nispeten daha yaygın (%52,2) görünmektedir. Glütensiz ürün tüketimi her iki kuşakta da düşük olmakla birlikte, Y kuşağında (%59,6) Z kuşağına (%40,4) kıyasla daha fazla tercih edilmektedir. Prebiyotik içeren gıdaların tüketimi ise hem Z kuşağı (%42,2) hem de Y kuşağı (%57,8) açısından yüksek düzeyde olup, Y kuşağı bu ürün grubunda da üstünlük göstermektedir. "Hiçbiri" seçeneğinin Y kuşağında (%72,7) Z kuşağına (%27,3) göre daha yüksek oranda işaretlenmiş olması ise, bu grubun bir kısmının fonksiyonel gıda tüketiminden tamamen uzak durduğunu göstermektedir. Genel olarak bulgular, Y kuşağının fonksiyonel gıda çeşitliliği açısından daha geniş bir yelpazeye sahip olduğunu, Z kuşağının ise belirli ürünlerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Demografik bulguların ardından, araştırmanın temel amacına yönelik olarak değişkenlerin yapısını ve ölçüm modellerinin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla istatistiksel modelleme sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda öncelikle, ölçeklerin faktör yapısını keşfetmek ve maddelerin ilgili boyutlarla ilişkilerini ortaya koymak üzere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA'dan elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak ölçüm modelinin uyum indeksleri incelenmiş ve modelin teorik temele uygunluğu test edilmiştir. Son aşamada ise, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin test edilmesi, hipotezlerin sınanması ve kuramsal modelin bütüncül olarak değerlendirilmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) uygulanmıştır. Böylelikle, hem ölçüm hem de yapısal düzeyde modelin geçerliliği ve güvenilirliği kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Tablo 5, 6 ve 7' de araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin AFA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Tüketim değeri ölçeği açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Faktör Adı	İfade No	Faktör Yükü	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
Yenilik Değeri	yd4	0,953	10,677	59,316
	yd1	0,752		
	yd2	0,668		
	yd3	0,653		
Duyusal Değer	dd4	0,946	2,112	11,735
	dd3	0,919		
	dd2	0,470		
Fonksiyonel Değer	ffd2	0,819	0,918	5,097
	ffd1	0,788		
	ffd3	0,649		
	ffd4	0,454		
	ffd5	0,412		
Durumsal Değer	drd1	0,745	0,774	4,297
	drd2	0,744		
	drd3	0,445		
Sosyal Değer	sd3	0,814	0,663	3,685
	sd1	0,685		
	sd2	0,683		
Toplam açıklanan varyans: % 84,130				
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü: 0,946				
Bartlett Küresellik Testi: Ki Kare 7175; serbestlik derecesi 153; p değeri <0,001				
Cronbach α: 0,958				

Açıklayıcı faktör analizi (AFA) bulguları, ölçekte yer alan tüm yapıların ölçüm geçerliliği ve güvenirliği açısından güçlü istatistiksel göstergelere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yenilik Değeri, Duyusal Değer, Fonksiyonel Değer, Durumsal Değer ve Sosyal Değer olmak üzere beş faktörlü yapıda toplam açıklanan varyans oranı %84,13 ile oldukça yüksektir; bu da modelin açıklayıcılık gücünün kuvvetli olduğunu göstermektedir (Hair ve ark., 2011: 136). KMO örneklem yeterliliği katsayısı 0,946 olup "mükemmel" düzeydedir; Bartlett küresellik testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2 = 7175$, df = 153, $p < ,001$), bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu teyit etmektedir (Field, 2009:647). Her faktörde yer alan ifadelerin yükleri 0,412 ile 0,953 arasında değişmekte olup büyük çoğunluğu .70'in üzerindedir, bu da yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir (Hair ve ark., 2017: 128; Hulland, 1999: 198). Ayrıca faktörler için Cronbach α katsayısı 0,958 olup, ölçeğin oldukça yüksek içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Satın alma niyeti ölçeği açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

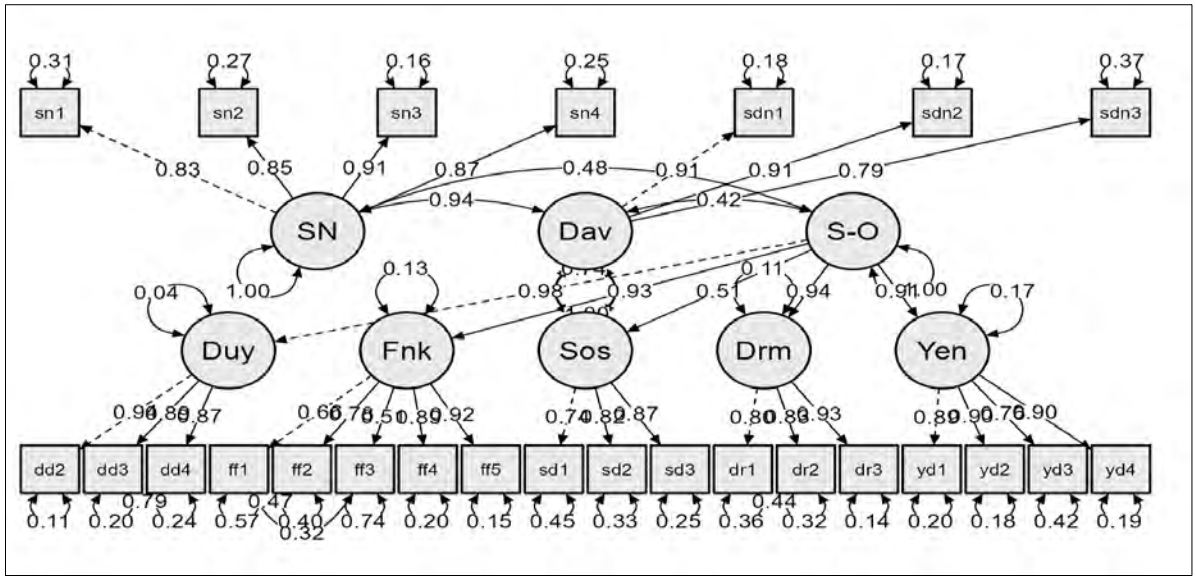
Faktör Adı	İfade No	Faktör Yükü	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
Satın Alma Niyeti	sn1	0,880	3,253	81,330
	sn2	0,901		
	sn3	0,925		
	sn4	0,901		
Toplam açıklanan varyans: %81,330				
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü: 0,853				
Bartlett Küresellik Testi: Ki Kare 1175; serbestlik derecesi 6; p değeri <0,001				
Cronbach α: 0,923				

Satın Alma Niyeti faktörüne ilişkin ayrı bir analizde, dört ifadeli yapı tek boyut altında toplanmış ve açıklanan varyans oranı %81,33 olarak hesaplanmıştır. Bu yapı için KMO değeri 0,853, Bartlett testi ise anlamlıdır ($\chi^2 = 1175$, df = 6, p < ,001). İfade yükleri 0,880 ile 0,925 arasında değişmektedir ve Cronbach α katsayısı 0,923'tür; bu değerler yüksek içsel tutarlılığın ve tek faktörlü güçlü yapının göstergesidir.

Tablo 7. Satın alma davranışı ölçeği açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Faktör Adı	İfade No	Faktör Yükü	Öz Değer	Açıklanan Varyans (%)
Satın Alma Davranışı	sdn1	0,921	2,504	83,483
	sdn2	0,939		
	sdn3	0,879		
Toplam açıklanan varyans: % 83,483				
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü: 0,725				
Bartlett Küresellik Testi: Ki Kare 769; serbestlik derecesi 3; p değeri <0,001				
Cronbach α: 0,901				

Benzer şekilde, Satın Alma Davranışı yapısı da üç maddeyle ölçülmüş ve açıklanan varyans %83,48 olarak bulunmuştur. KMO değeri 0,725 ile yeterli düzeydedir, Bartlett testi anlamlıdır ($\chi^2 = 769$, df = 3, p < ,001) ve faktör yükleri 0,879 ile 0,939 arasında değişmektedir. Bu faktör için elde edilen Cronbach α değeri 0,901 olup, ölçeğin yüksek güvenirliğini teyit etmektedir (Myers, 1990: 65; Garson, 2016: 63). Bu bulgular, her bir yapının hem teorik temele dayalı hem de ampirik olarak desteklenen güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermekte; ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik bakımından ileri düzeyde kabul edilebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmada kullanılan tüm yapılar birlikte Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) tabi tutulmuş olup ilgili sonuçlar Şekil 1 ve Tablo 8'de verilmiştir.



Chi-Square=753,546 df=263, χ2 / df=2,865 p<0,001, RMSEA=0,069

Şekil 1. Ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde; χ^2= 753,546 / df= 263, χ^2 / df=2,865 (p<0,001), CFI=0, 950; GFI=0,857; AGFİ=0,884; IFI=0,950, NFI=0,925, RMSEA=0,069, SRMR=0,063 modelin literatürde belirtilen referans değerine göre iyi derecede bir uyuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Hair ve ark., 2011: 136; Kline, 2023: 156-173). Bu bağlamda DFA sonucu ortaya çıkan modelin anlamlı olduğu sonucuna varılmış olup DFA sonucu oluşan faktör yükleri, AVE ve CR gibi diğer sonuçların yorumlanmasına geçilmiştir.

Tablo 8. DFA sonucu oluşan faktör yükleri ve istatistik değerler

Ölçeklere ilişkin faktör yükleri ve diğer istatistiksel değerler							**% 95 Güven Aralığı**	
Faktörler	**İfadeler**	**Faktör Yükü[a]**	**Standart Hata**	**VIF[b]**	**z-değeri[c]**	**p**	**Düşük**	**Yüksek**
Yenilik Değeri AVE:0,755 CR:0,924	yd1	0,893	0,012	8,7719	72,430*	< ,001	0,868	0,917
	yd2	0,905	0,011	4,9504	79,859*	< ,001	0,883	0,927
	yd3	0,761	0,023	4,0984	33,212*	< ,001	0,716	0,806
	yd4	0,903	0,012	4,9504	78,394*	< ,001	0,880	0,925
Duyusal Değer AVE:0,814 CR:0,929	dd2	0,941	0,009	6,7568	104,712*	< ,001	0,924	0,959
	dd3	0,893	0,012	1,7663	73,252*	< ,001	0,869	0,917
	dd4	0,870	0,014	2,5190	60,990*	< ,001	0,842	0,897
Fonksiyonel Değer AVE:0,588 CR:0,873	fkd1	0,893	0,013	1,3532	70,482*	< ,001	0,868	0,918
	fkd2	0,923	0,011	2,2422	87,914*	< ,001	0,903	0,944
	ffd1	0,658	0,030	3,0488	21,775*	< ,001	0,599	0,718
	ffd2	0,777	0,022	4,0650	35,400*	< ,001	0,734	0,820
	ffd3	0,511	0,039	2,8011	13,045*	< ,001	0,434	0,587
Durumsal Değer	drd1	0,802	0,021	3,1746	38,919*	< ,001	0,762	0,842
	drd2	0,827	0,019	7,1942	44,610*	< ,001	0,791	0,864

AVE:0,723 CR: 0,890	drd3	0,928	0,012	4,9261	78,332*	< ,001	0,905	0,951
Sosyal Değer AVE:0,657 CR:0,853	sd1	0,744	0,028	5,5247	26,721*	< ,001	0,690	0,799
	sd2	0,820	0,024	2,3809	34,341	< ,001	0,773	0,867
	sd3	0,868	0,022	5,4054	39,774*	< ,001	0,825	0,911
Satın Alma Niyeti AVE:0,755 CR: 0,922	sn1	0,828	0,018	3,1854	46,889*	< ,001	0,793	0,863
	sn2	0,855	0,015	3,7190	55,341*	< ,001	0,825	0,885
	sn3	0,915	0,011	6,1349	86,703*	< ,001	0,894	0,935
	sn4	0,868	0,014	4,0650	60,656*	< ,001	0,840	0,897
Satın Alma Davranışı AVE:0,759 CR: 0,904	sdn1	0,907	0,012	5,6505	77,645*	< ,001	0,884	0,930
	sdn2	0,909	0,012	5,7803	78,741*	< ,001	0,887	0,932
	sdn3	0,793	0,021	2,7027	38,347*	< ,001	0,753	0,834

[a]*Faktör Yükü; < 0,4 kabul edilemez, < 0,7 incelenmeli, ≥ 0,7 kabul edilebilir (Hulland, 1999: 198, Hair ve ark., 2011: 145; Hair ve ark., 2017; 128)*

[b]*VIF;<10 (Fields, 2009: 224; Myers, 1990: 65).*

[c] *z değeri;; ± ≥3,291 *0,001 düzeyinde anlamlı (Fields, 2009:26; Hair ve ark., 2011: 145).*

CR; ≥ 0,7 (Hair ve ark., 2011: 145; Hair ve ark., 2017: 127); CR > 0,7 ise > 0,4 (Fornell & Larcker, 1981:47)

AVE; ≥ 0,5 (Garson, 2016: 65; Hair ve ark., 2017: 130),

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, çalışmada kullanılan tüm alt ölçeklerin ölçüm geçerliliği ve güvenirliği açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Faktör yüklerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş (p < ,001) ve büyük çoğunluğu 0,70'in üzerinde gerçekleşmiştir. Bu durum, her bir ifadenin ait olduğu yapıyı yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir (Hair ve ark., 2011: 145; Hulland, 1999: 198). "Yenilik Değeri, Duyusal Değer ve Satın Alma Davranışı" gibi yapılarda faktör yüklerinin oldukça yüksek olması, bu boyutların kavramsal bütünlüğünü güçlü bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Alt ölçeklerin bileşik güvenirlik (Composite Reliability, CR) değerleri 0,873 ile 0,929 arasında değişmekte olup, 0,70'in üzerinde olmaları ölçümlerin içsel tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Hair ve ark., 2017: 127). Ortalama Varyans Açıklaması (Average Variance Extracted, AVE) değerleri ise 0,588 ile 0,814 arasında değişmekte ve tüm yapılarda 0,50 eşik değerini aşarak yakınsak geçerliliğin sağlandığını ortaya koymaktadır (Fornell & Larcker, 1981: 47; Garson, 2016: 65). Ayrıca, tüm değişkenlere ilişkin VIF (Variance Inflation Factor) değerlerinin 10'un altında olması, modelde çoklu doğrusal bağlantı sorununa rastlanmadığını göstermektedir (Myers, 1990: 65; Field, 2009: 224). Bu bulgular doğrultusunda, çalışmada test edilen yapısal modelin geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarına dayandığı, teorik yapılarla ampirik veriler arasında yüksek düzeyde bir uyum sağlandığı ifade edilebilir. Bu noktadan sonra yapısal eşitlik modeli ve diğer istatistiksel testlerin yorumlanmasına geçilmiştir. Bu bağlamda Tablo 9'da yapısal eşitlik modeli ve uyum istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Yapısal eşitlik model uyum istatistikleri

Model Uyumu				
Grup	**Gözlem (n)**	**Temel Model Testi**		
		χ^2	**df**	**p**
Tümü	388	1128,980	550,000	< 0,001***
2	217	615,023	550,000	0,028*
1	171	513,956	550,000	0,862
* p< ,05, ** p< ,01, *** p< ,001				

Yapısal eşitlik modeli (YEM) kapsamında elde edilen uyum istatistikleri Tablo 9'da sunulmaktadır. Tüm örneklem için gerçekleştirilen χ^2 testi, model ile veriler arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (χ^2 = 1128,980; df = 550; p < 0,001). χ^2 istatistiğinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığı dikkate alındığında (Bollen, 1989: 223), bu anlamlılığın modelde ciddi bir uyumsuzluktan ziyade orta-büyük örneklemlerde küçük sapmaların istatistiksel olarak anlamlı hale gelmesinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, χ^2/df oranı 2,05 olarak hesaplanmış olup, Kline'ın (2023: 156) önerdiği ≤ 3 sınırına göre modelin iyi düzeyde bir uyum sergilediği değerlendirilmektedir. Gruplar bazında incelendiğinde, Grup 2 için χ^2 testi (χ^2 = 615,023; df = 550; p < 0,05) anlamlılık göstermektedir. Ancak χ^2/df oranının 1,12 gibi oldukça düşük bir değerde olması, modelin bu grup için yüksek düzeyde uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Grup 1'de ise χ^2 testi (χ^2 = 513,956; df = 550; p = 0,862) istatistiksel olarak anlamlı değildir; bu durum, model ile veriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ve χ^2/df oranının 0,93 ile mükemmele yakın bir uyumu yansıttığını göstermektedir. Ek uyum indeksleri de bu bulguları desteklemektedir. CFI (0,943), TLI (0,937), IFI (0,943) ve RNI (0,943) değerleri Hu ve Bentler'in (1999: 3-7) önerdiği ≥ 0,90 eşiğinin üzerinde yer almakta olup kabul edilebilir ile mükemmel uyum aralığına işaret etmektedir. NFI (0,894) değeri ise 0,90 sınırına çok yakın olup, yine kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. RMSEA değeri 0,074 (%90 GA: 0,068 – 0,080) ile MacCallum, Browne ve Sugawara'nın (1996: 130) "kabul edilebilir uyum" aralığında yer almakta, ancak ≤ 0,05 olan "mükemmel uyum" eşiğinin üzerinde kalmaktadır. RMSEA'nın p değeri (< 0,001) de modelin mükemmel uyumdan belirli bir düzeyde sapma gösterdiğini doğrulamaktadır. SRMR değeri (0,074) ise Hu ve Bentler'in (1999) ≤ 0,08 kriteri içinde kalarak kabul edilebilir uyumu desteklemektedir. Hoelter'in kritik örneklem büyüklüğü (α = 0,05 için 209,15), mevcut örneklem büyüklüğünün modelin güvenilir biçimde test edilmesi için yeterli olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, modelin hem genel örneklem hem de alt gruplar düzeyinde iyi ile mükemmele yakın uyum gösterdiği; özellikle Grup 1 ve Grup 2'de düşük χ^2/df oranlarının uyumu güçlendirdiği söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda elde edilen dolaylı ve toplam etki katsayıları, hipotez testleri, sonuçları, Tüketim Değerinin (TD), Satın Alma Niyeti (SN) ve Satın Alma Davranışı (SD) üzerindeki doğrudan ve aracılık yoluyla etkilerini kuşaklar bazında ortaya koymak amacıyla Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Değişkenler arası yol katsayıları ve hipotez testi

Hipotezler	**Grup 1 Sonuç (Z)**	**Grup 2 Sonuç (Y)**	**Durum**
H_1 (TD → SN)	β = 0,432, z = 6,403, p < 0,001	β = 0,489, z = 8,959, p < 0,001	**Kabul**
H_2 (SN → SD)	β = 0,932, z = 47,470, p <0, 001	β = 0,939, z = 68,616, p < 0,001	**Kabul**
H_3 (TD → SD)	β = 0,403, z = 6,273, p < 0,001	β = 0,459, z = 8,746, p < 0,001	**Kabul**

H_4 (TD → SN → SD, dolaylı)	$\beta = 0{,}403$, $z = 6{,}273$, $p < 0{,}001$	$\beta = 0{,}459$, $z = 8{,}746$, $p < 0{,}001$	**Red**
*TD: Tüketim Değeri; SN: Satın Alma Niyeti; SD: Satın Alma Davranışı			

Yapısal eşitlik modeli bulguları, tüketim değerinin (TD) satın alma niyeti (SN) ve satın alma davranışı (SD) üzerindeki etkilerinin her iki kuşak için de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < 0{,}001$). Z kuşağında TD'nin SN üzerindeki etkisi $\beta = 0{,}432$, $z = 6{,}403$; Y kuşağında $\beta = 0{,}489$, $z = 8{,}959$ olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, SN'nin SD üzerindeki etkisi Z kuşağında $\beta = 0{,}932$, $z = 47{,}470$; Y kuşağında $\beta = 0{,}939$, $z = 68{,}616$'dır. Bu bulgular, satın alma niyetinin davranışı güçlü biçimde belirlediğini göstermektedir. TD'nin SD üzerindeki doğrudan etkisi (H_3) ve TD → SN → SD dolaylı etkisi (H_4) her iki kuşakta da aynı beta ve z değerleriyle ortaya çıkmış; Z kuşağı için $\beta = 0{,}403$, $z = 6{,}273$, Y kuşağı için $\beta = 0{,}459$, $z = 8{,}746$'dır. Dolayısıyla dolaylı yolun beta katsayıları doğrudan etki ile örtüşmekte olup, ölçümsel olarak bir artış veya aracılık etkisi gözlemlenmemektedir. Bu durum, satın alma niyetinin TD'nin SD üzerindeki etkisine aracılık etmediğini ve modelde ne kısmi ne de tam aracılıktan söz edilemeyeceğini göstermektedir. Başka bir deyişle, TD'nin SD üzerindeki etkisi her iki kuşakta da doğrudan gerçekleşmekte olup, SN üzerinden dolaylı bir katkı sağlanmamaktadır. Bu bulgu, Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık analizine ilişkin kriterleri ve Zhao, Lynch ve Chen'in (2010) tipolojisine göre tam veya kısmi aracılık örüntüsünü doğrulamamaktadır. Hipotez testleri de bu sonuçları desteklemektedir. H_1 hipotezi kapsamında, TD'nin SN üzerindeki etkisi hem Z kuşağında ($\beta = 0{,}432$, $z = 6{,}403$, $p < 0{,}001$) hem de Y kuşağında ($\beta = 0{,}489$, $z = 8{,}959$, $p < 0{,}001$) anlamlı bulunmuştur. H_2 hipotezine göre, SN'nin SD üzerindeki etkisi Z kuşağında ($\beta = 0{,}932$, $z = 47{,}470$, $p < 0{,}001$) ve Y kuşağında ($\beta = 0{,}939$, $z = 68{,}616$, $p < 0{,}001$) güçlü ve anlamlıdır. H_3 hipotezi kapsamında, TD'nin SD üzerindeki doğrudan etkisi Z kuşağında ($\beta = 0{,}403$, $z = 6{,}273$, $p < 0{,}001$) ve Y kuşağında ($\beta = 0{,}459$, $z = 8{,}746$, $p < 0{,}001$) anlamlıdır. Bu nedenle H_1, H_2 ve H_3 hipotezleri kabul edilmiştir. Son olarak, H_4 hipotezi incelendiğinde, TD'nin SN aracılığıyla SD üzerindeki dolaylı etkisinin beta katsayılarının doğrudan etki ile aynı olması nedeniyle tam ya da kısmi aracılık göstermediği görülmektedir. Bu nedenle H_4 hipotezi reddedilmiştir. Tüm bu bulgular, araştırma modelinin hem teorik hem de istatistiksel açıdan güçlü bir yapıya sahip olduğunu, kuşaklar arası tüketim davranışlarını açıklamada yüksek düzeyde açıklayıcılık sunduğunu ve özellikle tüketim değerleri ile satın alma niyeti arasındaki ilişkinin pazarlama stratejileri açısından kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Z ve Y kuşaklarının fonksiyonel gıda tüketim davranışlarını, satın alma niyetlerini ve satın alma davranışlarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek kuşak farklılıklarının tüketici karar süreçleri üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymuştur. Bulgular, tüketim değerlerinin (TD) hem satın alma niyetini (SN) hem de satın alma davranışını (SD) anlamlı biçimde etkilediğini, ancak satın alma niyetinin aracılık etkisinin istatistiksel olarak desteklenmediğini göstermektedir. Bu durum, fonksiyonel gıda tüketiminde değer algısının niyet aşamasından bağımsız olarak doğrudan davranışı şekillendirdiğini göstermekte ve Ajzen'in (1991) Planlı Davranış Teorisi'nde öngörülen klasik aracılık modeline kısmi bir istisna oluşturmaktadır. Demografik bulgular, Z kuşağının büyük ölçüde genç, bekar ve düşük-orta gelir grubuna mensup bireylerden oluştuğunu; buna karşın Y kuşağının evli, daha yüksek gelir ve eğitim düzeyine sahip bireylerden meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, kuşakların yaşam evreleri, toplumsal roller ve ekonomik konumlarının tüketim motivasyonları ile davranış biçimlerine doğrudan yansıdığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bireylerin içinde bulundukları yaşam döngüsü aşaması ve toplumsal konumları, fonksiyonel gıdalar gibi sağlık

odaklı ürünlere yönelik tutum ve satın alma eğilimlerini biçimlendirmektedir (Bölükbaş, 2025; Laderas, 2024; Parment, 2013). Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere Y kuşağının fonksiyonel gıdaları daha düzenli ve çeşitli biçimlerde tüketmesi, bu grubun yüksek sağlık farkındalığı ve bilgi düzeyine sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir (Verbeke, 2006; Annunziata & Vecchio, 2011). Buna karşın, Z kuşağının fonksiyonel gıdaları daha seyrek ve düzensiz biçimde tükettiği görülmektedir. Bu durum, söz konusu kuşağın fonksiyonel gıdaları yaşam tarzının kalıcı ve bilinçli bir parçası haline getirme konusunda henüz istikrarlı bir tüketim alışkanlığı geliştirmediğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, Z kuşağının fonksiyonel gıda tüketimi daha çok dönemsel ilgi, deneyimsel merak ve trend odaklı motivasyonlarla şekillenmektedir (Kraus ve ark., 2017). Nitekim literatürde, genç tüketicilerin fonksiyonel gıdalara yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının yanı sıra, bu ürünleri tüketme heveslerinin de oldukça güçlü olduğu belirtilmektedir (Hacıoğlu & Kurt, 2012). Ancak, söz konusu farkındalık ve hevesin davranışsal dönüşüme tam olarak yansımadığı; diğer bir ifadeyle, satın alma eylemine sınırlı ölçüde dönüştüğü vurgulanmaktadır (Üstündağlı & Güzeloğlu, 2015).

Fonksiyonel gıdaların temin kanalları açısından Y kuşağının marketlerin yanı sıra eczane, aktar ve çevrim içi satış platformlarını daha fazla tercih etmesi, bu kuşağın bilgiye erişim, güven ve ekonomik kaynaklar bakımından daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Z kuşağının market ve geleneksel tedarik kanallarıyla sınırlı kalması ise, güven algısı ve finansal kapasite farklarını işaret etmektedir. Literatürde de benzer biçimde, fonksiyonel gıdalarda çevrim içi erişimin tüketici güveni ve bilgi güvenilirliğiyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Esgin & Özçelik, 2021; Öztürk & Tekeli, 2021; Chen, 2011).Y kuşağının omega-3, glütensiz, prebiyotik ve bitkisel destekli ürünlere yönelim eğilimi, bu grubun fonksiyonel gıdaları yalnızca beslenme unsuru olarak değil, aynı zamanda bireysel bir sağlık yatırımı biçiminde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu eğilim, literatürde orta yaş tüketicilerinin sağlıklı yaşam odaklı tüketici profiline ilişkin bulgularla da örtüşmektedir. Nitekim Niva (2007), bu tüketici grubunun sağlık, zindelik ve uzun vadeli yaşam kalitesi hedefleri doğrultusunda gıda seçimlerini daha bilinçli biçimde yönlendirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Kraus (2015) da fonksiyonel gıdaların orta yaş ve Y kuşağı tüketicileri için bir tür öz bakım stratejisi olarak konumlandığını vurgulamaktadır. Z kuşağının probiyotik yoğurt veya lif açısından zengin kahvaltılık gevrekler gibi dar bir ürün yelpazesinde yoğunlaşması, bu kuşağın fonksiyonel gıdalara yönelik sağlık motivasyonunun henüz yüzeysel ve deneyimsel bir düzeyde seyrettiğini göstermektedir. Bu durum, genç tüketicilerin fonksiyonel gıdalar konusundaki güven eksikliği ve tüketim sürekliliğinde yaşanan istikrarsızlık sorunlarına dikkat çeken literatürle de paralellik göstermektedir (Öztürk & Tekeli, 2021; Chen, 2011). Nitekim Urala ve Lähteenmäki (2007), genç tüketicilerin fonksiyonel gıdalara yönelik tutumlarının büyük ölçüde ürün güvenilirliği ve marka inandırıcılığı algısına bağlı olduğunu; bu güven oluşmadığında tüketim sürekliliğinin sağlanamadığını belirtmektedir. Benzer biçimde, Szakály ve arkadaşları (2012) da gençlerin fonksiyonel gıdaları çoğunlukla trend temelli bir tüketim biçimi olarak gördüklerini, sağlık yöneliminden ziyade deneyimsel merak ve yenilik arayışıyla hareket ettiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçüm modellerinin geçerlilik ve güvenirliğine ilişkin bulgular, ölçeklerin yüksek düzeyde içsel tutarlılık ve sağlam bir faktör yapısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, tüm alt ölçeklerin kavramsal yapılarının ampirik olarak doğrulandığını göstermiş; CR ve AVE değerleri ise yakınsak geçerliliğin güçlü olduğunu desteklemiştir (Hair ve ark., 2011: 136; Fornell & Larcker, 1981: 47). Yapısal eşitlik modeli sonuçları, Tüketim Değerinin (TD) hem Satın Alma Niyeti (SN) hem de Satın Alma Davranışı (SD) üzerindeki etkilerinin her iki kuşak için de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < 0,001$). Ancak doğrudan etki (TD → SD) ile dolaylı etki (TD → SN →

SD) beta katsayılarının aynı olması, Satın Alma Niyetinin (SN) dolaylı yol üzerinden davranışı artırmada anlamlı bir katkı sağlamadığını ve modelde gözlemlenebilir bir aracılık etkisinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu model bağlamında ne tam ne de kısmi aracılık söz konusudur. Bu nedenle, dört hipotezden üçü (H_1, H_2 ve H_3) kabul edilmiş, H_4 hipotezi ise reddedilmiştir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, Tüketim Değerinin (TD) Satın Alma Davranışını (SD) doğrudan etkilemesi ve Satın Alma Niyetinin (SN) bu ilişki üzerinde aracılık rolü oynamamasıdır. Bu sonuç, fonksiyonel gıda tüketiminde davranışın yalnızca bilişsel değerlendirmelerle değil, aynı zamanda duygusal ve değer temelli güdülerle şekillendiğini göstermektedir (Yazdanpanah & Forouzani, 2015; Grunert, 2010; Aertsens ve ark., 2009). Fonksiyonel gıda tüketimini yönlendiren değerler özellikle sağlık, doğallık, kalite, çevresel sorumluluk ve etik üretim satın alma davranışının temel belirleyicileri olarak öne çıkmaktadır (Siró ve ark., 2008; Honkanen ve ark., 2006). Bu çalışmada da yüksek tüketim değerine sahip bireylerin, niyet aşamasına gerek kalmadan doğrudan davranışsal tepki verdikleri görülmüştür. Bu bulgu, fonksiyonel gıdaların yalnızca bir ürün değil, aynı zamanda bir değer ifadesi olarak algılandığını göstermektedir. Her iki kuşakta da TD'nin SN üzerindeki pozitif etkisi (Z kuşağı $\beta = 0{,}432$; Y kuşağı $\beta = 0{,}489$) tüketim değerinin niyet oluşumunda temel bir rol oynadığını göstermektedir. Bu sonuç, Sheth, Newman ve Gross'un (1991) "Tüketim Değerleri Teorisi" ile uyumlu olup, değer algısının satın alma niyetini artırdığına dair önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Rahman & Reynolds, 2019; Öztürk ve ark., 2014; Kaya & Özen, 2012). Bununla birlikte, bu araştırmada niyet değişkeninin davranış üzerindeki aracılık etkisinin desteklenmemesi, fonksiyonel gıda tüketiminin daha çok bireylerin doğrudan değer temelli değerlendirmeleri ve içsel motivasyonlarıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, fonksiyonel gıdala tüketimi, niyet aşamasından ziyade bireylerin sağlık, sorumluluk ve bilinçli yaşam değerleri doğrultusunda gelişen doğrudan davranışsal tepkilerle ilişkilendirilebilir. Bu durum ilgili literatürde ifade edildiği üzere tüketim kararlarının rasyonel niyet süreçlerinden ziyade değer temelli içsel motivasyonlarla yönlendiğini göstermektedir (Honkanen ve ark., 2006; Grunert, 2010; Aertsens ve ark., 2009; Siró ve ark., 2008).

Teorik çıkarımlar

Yapısal eşitlik modeli, hem teorik tutarlılığı hem de istatistiksel gücü açısından sağlam bir analitik çerçeve sunmaktadır. Analiz sonuçlarında, tüketim değerlerinin hem davranışsal niyet hem de gerçek tüketim davranışı üzerindeki etkilerinin anlamlı bulunması, literatürde öne çıkan değer odaklı tüketici davranışı yaklaşımlarıyla (Sheth ve ark., 1991; Kahle ve ark., 1986) güçlü bir paralellik göstermektedir. Ancak, Ajzen'in (1991) planlı davranış teorisinin aksine niyetin aracılık rolünün desteklenmemesi, fonksiyonel gıda tüketimi bağlamında davranışsal niyetin her durumda belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bireylerin fonksiyonel gıda tüketiminde doğrudan değer temelli karar mekanizmalarıyla hareket edebileceğini göstermesi bakımından literatüre özgün ve açıklayıcı bir katkı sunmaktadır.

Uygulamaya yönelik çıkarımlar

Araştırma bulguları, fonksiyonel gıda sektöründe kuşak temelli pazarlama stratejilerinin geliştirilmesinin gerekliliğine güçlü bir biçimde işaret etmektedir. Özellikle Z kuşağı açısından, farkındalık düzeyini artırmaya, güven inşa etmeye ve dijital etkileşim kanallarını etkin biçimde kullanmaya odaklanan stratejilerin önem kazandığı görülmektedir (Öztürk & Tekeli, 2021; Chen, 2011; Urala & Lähteenmäki, 2007). Bu bağlamda, sosyal medya tabanlı kampanyalar, oyunlaştırılmış tanıtım uygulamaları ve deneyimsel pazarlama yaklaşımları, genç tüketicilerde davranışsal istikrarın ve marka sadakatinin güçlendirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, fonksiyonel gıdaların bilimsel güvenilirlik algısını ve algılanan fayda değerini artırmak amacıyla, sağlık profesyonelleriyle ortak projeler, üniversite-sanayi iş birlikleri ve şeffaf

bilgilendirme kampanyaları yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür uygulamalar, yalnızca tüketici güveninin tesis edilmesine değil, aynı zamanda fonksiyonel gıdaların toplumsal kabul düzeyinin yükselmesine de katkı sunacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, fonksiyonel gıda tüketiminde tüketim değerlerinin hem satın alma niyeti hem de satın alma davranışı üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, satın alma niyetinin, tüketim değeri ile satın alma davranışı arasındaki ilişkide herhangi bir aracılık rolü üstlenmediği gözlemlenmiştir. Kuşaklar arasındaki belirgin farklılıklar, fonksiyonel gıda pazarında hedef kitleye özgü ve değer temelli stratejilerin geliştirilmesinin önemini açıkça vurgulamaktadır. Bu bulgular, hem akademik literatüre teorik katkı sağlamakta hem de sektör paydaşları için uygulamaya dönük stratejik yol haritaları sunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları arasında, örneklemin belirli bölgelerden seçilmiş olması, çevrimiçi anket yönteminin kullanılması ve kuşak tanımlamalarının yalnızca kronolojik yaşa dayalı yapılmış olması yer almaktadır. Bu nedenle bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalar, farklı coğrafi bölgelerden ve kültürel bağlamlardan daha heterojen örneklemler kullanarak, kuşaklar arası fonksiyonel gıda tüketim davranışlarının daha kapsamlı ve karşılaştırmalı analizini sağlayabilir. Ayrıca, psikolojik ve sosyal faktörlerin, sağlık bilinç düzeylerinin ve yaşam tarzı değişkenlerinin etkisinin incelenmesi, kuşaklar arası tüketim davranışlarının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211.

Aksu, G. Reyhanoğlu, Ç., & Eser, M. T. (2022). *Jamovi ile veri analizi.* Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 203-212.

Alzuhairi, S., & Doğan, M. (2021). Fonksiyonel gıdaların gastronomideki önemi. *ART/icle: Sanat ve Tasarım Dergisi*, *1*(2), 249-267.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3): 411-423.

Annunziata, A., & Vecchio, R. (2011). Functional foods development in the European market: A consumer perspective. *Journal of functional foods*, *3*(3), 223-228.

Aertsens, J., Verbeke, W., Mondelaers, K., & Van Huylenbroeck, G. (2009). Personal determinants of organic food consumption: a review. *British food journal*, *111*(10), 1140-1167.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173–1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173.

Barrere, V., Everstine, K., Théolier, J., & Godefroy, S. (2020). Food fraud vulnerability assessment: Towards a global consensus on procedures to manage and mitigate food fraud. *Trends in Food Science & Technology*, *100*, 131-137.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.

Bölükbaş, R. (2025). Gösterişçi tüketimin besin tercihine etkisinin kuşaklar bağlamında incelenmesi. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 8(3), 1168-1178.

Castillo, M. D., Iriondo-DeHond, A., & Martirosyan, D. M. (2018). Are functional foods essential for sustainable health? *Annals of Nutrition & Food Science*.

Chen, M. F. (2011). The joint moderating effect of health consciousness and healthy lifestyle on consumers' willingness to use functional foods in Taiwan. *Appetite*, *57*(1), 253-262.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (sixth edition)* London: Routlegde.

Cesur, Z., & Çam, B. C. (2022). Tüketicilerin gösterişçi tüketim eğilimlerinin Y ve Z kuşağı açısından incelenmesi. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, *8*.

Demirci Örel, F., Bozdemir, M., & Demirkılıç, N. (2017). Tüketim değerleri, satın alma niyeti ve satın alma davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Fonksiyonel gıdalar üzerine bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *26*(3), 241-256.

Demirkaya, İ., & Koyuncu, E. (2021). Dijital kapitalizm, tüketim kültürü ve Y kuşağının değişen tüketim davranışları. *Intermedia International E-journal*, *8*(15), 174-196.

Diplock, A. T., Aggett, P. J., Ashwell, M., Bornet, F., Fern, E. B., & Roberfroid, M. B. (1999). Scientific concepts of functional foods in Europe: Consensus document. *British Journal of Nutrition*, *81*(S1), S1–S27.

Erbaş, M. (2006). Yeni bir gıda grubu olarak fonksiyonel gıdalar. *Türkiye 9. Gıda Kongresi, Bolu*.

Esgin, Ö., & Özçelik, A. (2021). 20-35 Yaş arası bireylerde fonksiyonel besinlere yönelik tutum, davranış ve bilgi düzeyinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 67-82.

Fields, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39–50. https://doi.org/10.2307/3151312.

Garson, G. D. (2016). *Partial least squares: Regression and structural equation models*. Statistical Associates Publishing.

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

Gıda Mühendisleri Derneği (2023). *Gıdada yeni trend: Fonksiyonel gıdalar*. https://www.gidamuhendisleri.org.tr/gidada-yeni-trend-fonksiyonel-gidalar.

Gormley, T. R. (2013). *Fish farming for function: The selenium story*. University College Dublin. School of Agriculture and Food Science.

Grunert, K. G. (2010). European consumers' acceptance of functional foods. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1190*(1), 166-173.

Güven, A., & Gülmez, M. (2006). Fonksiyonel gıdalar ve sağlıkla ilişkisi. *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 91-96.

Hacıoğlu, G., & Kurt, G. (2012). Tüketicilerin fonksiyonel gıdalara yönelik farkındalığı, kabulü ve tutumları: İzmir ili örneği. *Business and Economics Research Journal*, *3*(1), 161-171.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2011). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage Publications.

Hız, G. (2011). Gösterişçi tüketim eğilimi üzerine bir alan araştırması (Muğla örneği). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 117-128.

Honkanen, P., Verplanken, B., & Olsen, S. O. (2006). Ethical values and motives driving organic food choice. *Journal of Consumer Behaviour: An International Research Review*, *5*(5), 420-430.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118.

Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, *20*(2), 195–204. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199902)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO;2-7

Jain, A. P., Aggarwal, K. K., & Zhang, P. Y. (2015). Omega-3 fatty acids and cardiovascular disease. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences*, *19*(3), 441-445.

Kahle, L. R., Beatty, S. E., & Homer, P. (1986). Alternative measurement approaches to consumer values: the list of values (LOV) and values and life style (VALS). *Journal of consumer research*, *13*(3), 405-409.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Nobel Yayıncılık.

Kaya, İ., & Özen, H. (2012). Geleneksel mağazalar ile internetten alışverişte değer algısı ve satınalma niyeti: Bir karşılaştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(1).

Kılıç, S. (2016). Cronbachs alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1): 47-48.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Kozak, M. (2017). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazımv ve yayım teknikleri*. Detay Yayıncılık, Ankara.

Kraus, A. (2015). Factors influencing the decisions to buy and consume functional food. *British Food Journal*, *117*(6), 1622-1636.

Kraus, A., Annunziata, A., & Vecchio, R. (2017). Sociodemographic factors differentiating the consumer and the motivations for functional food consumption. *Journal of the American College of Nutrition*, *36*(2), 116-126.

Laderas, M. L. (2024). *Key factors influencing nutraceutical purchase decisions.* (Unpublished document submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Applied Management). Auckland International Campus, Otago Polytechnic | Te Pūkenga, New Zealand. https://doi.org/10.34074/thes.6436.

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, *1*(2), 130–149. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130

Meixner, O., Malleier, M., & Haas, R. (2024). Towards sustainable eating habits of Generation Z: Perception of and willingness to pay for plant-based meat alternatives. *Sustainability*, *16*(8), 3414.

Myers, R. H. (1990). *Classical and modern regression with applications* (2nd ed.). Duxbury.

Niva, M. (2007). 'All foods affect health': understandings of functional foods and healthy eating among health-oriented Finns. *Appetite*, *48*(3), 384-393.

Öncebe, S., & Demircan, V. (2019). Tüketicilerin fonksiyonel gıda tüketimini etkileyen faktörler. *Akademik Gıda*, *17*(4), 497-507. https://doi.org/10.24323/akademik-gida.667263

Özçelik, M. M. (2016). Bitkisel kaynaklı bazı fonksiyonel gıdalar. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, *9*(1), 57–68.

Öztürk, S., Şerbetci, S., & Gürcan Ş. N. (2014). Tüketim değerlerinin satın alma niyeti ve bağlılık üzerindeki rolü: fırsat sitelerine yönelik bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(1), 73-88. https://doi.org/10.18037/ausbd.99267.

Öztürk, E., & Tekeli, S. (2021). Tüketicilerin besin seçim güdüleri: Y ve Z kuşaklarının karşılaştırılması. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, *14*(1), 147-182.

Parment, A. (2013). Generation Y vs. Baby Boomers: Shopping behavior, buyer involvement and implications for retailing. *Journal of retailing and consumer services*, *20*(2), 189-199.

Rahman, I., & Reynolds, D. (2019). The influence of values and attitudes on green consumer behavior: A conceptual model of green hotel patronage. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, *20*(1), 47-74.

Seçim, Y. (2018). Türk mutfağında kullanılan bazı fonksiyonel gıdalar. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, *2*(1).

Sevilmiş, G. (2013). Yükselen trend: Fonksiyonel gıdalar. *Ar&Ge Bülten*, *39*. https://www.ito.org.tr.

Sevilmiş, G., Olgun, A., & Artukoğlu, M. (2017). Fonksiyonel gıdalarda tüketici kararlarını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: İzmir ili örneği. *Journal of Agriculture Faculty of Ege University*, *54*(3), 351-360.

Sheth, J. N., Newman, B. I., & Gross, B. L. (1991). Why we buy what we buy: A theory of consumption values. *Journal of business research*, *22*(2), 159-170.

Shortt, C., & O'Brien, J. (2003). *Handbook of functional dairy products*. CRC Press.

Siró, I., Kápolna, E., Kápolna, B., & Lugasi, A. (2008). Functional food. Product development, marketing and consumer acceptance – A review. *Appetite*, *51*(3), 456–467. https://doi.org/10.1016/j.appet.2008.05.060.

Szakály, Z., Szente, V., Kövér, G., Polereczki, Z., & Szigeti, O. (2012). The influence of lifestyle on health behavior and preference for functional foods. *Appetite*, *58*(1), 406-413.

Terlemezoğlu, B. (2023). *X, Y ve Z kuşaklarının beslenme alışkanlıklarının incelenmesi: Balıkesir ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. B. G. Tabbachnick ve L.S. Fidell (Ed.), *Using multivarate statistics in*. Allyn &Bacon, Boston, 653-771.

Urala, N., & Lähteenmäki, L. (2007). Consumers' changing attitudes towards functional foods. *Food Quality and preference*, *18*(1), 1-12.

Üstündağlı, E., & Güzeloğlu, E. (2015). Gençlerin yeşil tüketim profili: Farkındalık, tutum ve davranış pratiklerine yönelik analiz. *Global Media Journal: Turkish Edition*, *5*(10), 341-362.

Veblen, T. (2005). *The theory of the leisure class*. Modern Library.

Verbeke, W. (2006). Functional foods: Consumer willingness to compromise on taste for health?. *Food quality and preference*, *17*(1-2), 126-131.

Yazdanpanah, M., & Forouzani, M. (2015). Application of the theory of planned behaviour to predict Iranian students' intention to purchase organic food. *Journal of Cleaner Production*, *107*, 342-352.

Zhao, X., Lynch, J. G., Jr., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, *37*(2), 197–206. https://doi.org/10.1086/651257.

Research Article

Consumption Tendencies of Functional Foods Among Generation Y and Z Individuals: The Case of the Black Sea Region

Y ve Z Kuşağı Bireylerinin Fonksiyonel Gıda Tüketim Eğilimleri: Karadeniz Bölgesi Örneği

Özkan ERDEM, Vedat KAYIŞ & Fuat BAYRAM

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In contemporary society, food consumption habits no longer merely serve the purpose of meeting basic nutritional needs; they also reflect individuals' health concerns, sustainability awareness, ethical values, and lifestyle preferences. Particularly among younger generations, these transformations in consumption practices reveal more conscious, questioning, and selective behavioral patterns compared to traditional understandings of food. In this context, functional foods, which go beyond basic nutrition and contribute to human health, have become a significant subject of academic and sectoral inquiry (Barrere et all., 2020). The concept of functional foods first emerged in Japan during the 1980s under the label "FOSHU" (Foods for Specified Health Use) and rapidly gained popularity in Europe and North America (Shortt & O'Brien, 2003; Gormley, 2013). Functional foods provide a wide range of benefits, such as strengthening the immune system, regulating digestive health, reducing the risk of cardiovascular diseases, contributing to the prevention of obesity and diabetes, and improving quality of life through antioxidant properties. Within Turkish culinary culture, several traditional products such as tarhana, kefir, boza, turnip juice, black cumin oil, and rosehip tea inherently possess functional characteristics. However, attitudes and behaviors toward these products differ significantly between generations (Özçelik, 2016; Seçim, 2018). Generation Y (born between 1981–1996) and Generation Z (born between 1997–2012) are cohorts whose dietary habits have been shaped by digitalization and evolving lifestyle dynamics. Previous literature indicates that Generation Y tends to adopt more pragmatic, brand-oriented, and sensory-driven consumption preferences, whereas Generation Z is more motivated by health, environmental consciousness, and ethical values (Altuntuğ, 2012; Meixner et all;2024; Öztürk & Tekeli, 2021). Nevertheless, differences in economic resources, life stages, educational levels, and social roles contribute to diverging behaviors toward functional food consumption across these generations (Demirkaya & Koyuncu, 2021; Öztürk & Tekeli, 2021). Against this backdrop, the present study aims to comparatively examine the attitudes, consumption values, purchase intentions, and purchasing behaviors toward functional foods among Generation Y and Generation Z individuals residing in the Black Sea Region of Türkiye. Specifically, the study seeks to address the following research questions: (1) How do demographic characteristics influence functional food consumption across generations? (2) What differences exist between the two cohorts in terms of consumption frequency and product preferences? (3) How are consumption values, purchase intentions, and purchasing behaviors interrelated? (4) What mediating effects are revealed by structural equation modeling in this context? By addressing these questions, the study seeks to contribute to academic literature while also providing practical insights for developing generation-based marketing strategies in the food sector.

Methodology

The research was designed as a quantitative study employing a relational survey model. Data were collected through an online questionnaire administered between July 10 and August 10, 2025. A total of 425 participants from 19 provinces of the Black Sea Region were reached, and after excluding incomplete or invalid responses, 388 valid questionnaires were included in the analysis. Participants' consumption values, purchase intentions, and purchasing behaviors regarding functional foods were measured using five-point Likert-type scales. Consumption value was conceptualized as a multidimensional construct encompassing functional, situational, emotional, innovative, social, and sensory dimensions. The reliability and validity of the scales were confirmed through a pilot study (n=125), where Cronbach's alpha coefficients exceeded the 0.70 threshold. Data analyses were conducted using SPSS and JASP software. Descriptive statistics and correlation analyses were initially performed, followed by Confirmatory Factor Analysis (CFA) to assess the validity of the measurement models. Subsequently, Structural Equation Modeling (SEM**)** was employed to test the hypotheses, which were formulated as follows:

H1: Consumption value positively and significantly affects purchase intention.

H2: Purchase intention positively and significantly affects purchasing behavior.

H3: Consumption value positively and significantly affects purchasing behavior.

H4: Consumption value positively and significantly affects purchasing behavior through the mediating role of purchase intention.

Result and Discussion

This study aimed to comprehensively examine the functional food consumption behaviors, purchase intentions, and purchasing behaviors of Generation Z and Generation Y from the perspectives of socio-demographic profiles, consumption frequency, acquisition channels, and product preferences. The findings revealed significant generational differences and provided a critical framework for understanding functional food consumption tendencies. Demographic analyses indicated that Generation Z predominantly consists of young, single, and female individuals, mostly with associate or bachelor's level education, and belonging to low-to-middle-income groups. In contrast, Generation Y exhibits a more balanced gender distribution, a higher proportion of married individuals, and higher education and income levels. These differences reflect distinct life stages, social roles, and economic resource utilization across generations. Life stage and social role differences directly influenced consumption frequency and acquisition channels; younger and single individuals tended to use limited and traditional channels, while older and married individuals demonstrated more diverse and regular consumption patterns. Regarding consumption frequency, Generation Y participants showed higher tendencies for daily and weekly consumption, whereas Generation Z exhibited more irregular patterns. Particularly, Generation Z reported higher rates of weekly or several-times-per-month consumption than Generation Y, suggesting that functional foods are not yet fully integrated into their routine consumption culture. In terms of acquisition channels, Generation Y utilized markets, pharmacies, herbal stores, and online platforms, whereas Generation Z relied primarily on markets and self-production. Product preferences also differed: Generation Y favored a wide range, including omega-3, plant-based drinks, gluten-free, and prebiotic products, while Generation Z concentrated on specific items such as probiotic yogurt/kefir and fiber-rich cereals, highlighting the importance of generation-specific marketing and product development strategies.

The measurement models demonstrated high internal consistency and a robust factor structure. Structural equation modeling results indicated that Consumption Value (CV) significantly

affected both Purchase Intention (PI) and Purchasing Behavior (PB) for both generations ($p < 0.001$). However, the equality of direct (CV → PB) and indirect effects (CV → PI → PB) suggested that PI did not significantly mediate the relationship between CV and PB. Accordingly, three hypotheses (H1, H2, H3) were accepted, while H4, testing the mediation effect of PI, was rejected. Practically, these findings guide marketers and producers in designing targeted strategies: for Generation Y, emphasizing product variety and premium offerings; for Generation Z, implementing awareness campaigns and diversifying access channels. Limitations include the regional sampling, online survey methodology, and age-based generational definitions. Future research could employ more heterogeneous samples across geographical and cultural contexts and examine psychological, social, and lifestyle factors to better understand generational consumption behaviors. In conclusion, the study demonstrates clear generational differences in functional food consumption, highlighting the critical role of consumption values in shaping purchase intentions and behaviors, thereby providing valuable insights for consumer behavior literature and marketing strategies.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Secondary School Students' Opinions on Political Literacy Skills

Mustafa DOĞAN[1] **& Selman ABLAK**[2]

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

Öz

Politik okuryazarlık becerisi, günümüz dünyasında demokratik vatandaşlık eğitiminin önemli çalışma alanlarından birisi olarak öne çıkmaktadır. Fenomonolojik araştırma deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcı öğrencilerin politik konulara ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubu 8. sınıf düzeyinde 5 öğrenci, 7. sınıf düzeyinde 4 öğrenci, 6 ve 5. sınıf düzeyinde ikişer öğrenci olmak üzere toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi fenomenolojik analiz basamaklarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcı görüşlerinin özünü ve yapısını oluşturan yedi temaya ulaşılmıştır. Bu temalar "Devlet Yönetimini Anlama ve Değerlendirme, Seçimlerin ve Politik Katılımın Önemini Kavrama, Politik Olayları ve Gelişmeleri Takip Etme, Farklı Görüşleri Anlama ve Saygı Duyma, Politik Konular ve Olaylar Karşısında Tutum Geliştirme, Politik Olayları Anlamak İçin Medya Araçlarını Kullanma, Politik Konularda Düşünceleri Özgürce İfade Etme" olarak belirlenmiştir. Veriler, doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin devlet yönetimi, seçimler, temel hak ve özgürlükler, politik katılım, ülke içindeki ve dünyadaki gelişmeler gibi konular hakkında temel düzeyde de olsa bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Yapılan bu çalışmanın ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen politik okuryazarlık çalışmalarına katkı yapması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Politik okuryazarlık, sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, ortaokul öğrencileri*

Abstract

Political literacy skills stand out as one of the important areas of democratic citizenship education in today's world. In this study, conducted using a phenomenological research design, the views of the participant students on political issues were investigated. The study group of the research consisted of 13 students in total, 5 students in the 8th grade, 4 students in the 7th grade, and 2 students each in the 6th and 5th grades. The analysis of the data was carried out in accordance with the phenomenological analysis steps. According to the results obtained, seven themes that constitute the essence and structure of the participants' views were identified. These themes were determined as "Understanding and Evaluating State Administration, Understanding the Importance of Elections and Political Participation, Following Political Events and Developments, Understanding and Respecting Different Views, Developing an Attitude Towards Political Issues and Events, Using Media Tools to Understand Political Events, Expressing Thoughts Freely on Political Issues". The obtained data were described and explained through direct quotations. The results of the research show that students who continue their education at the secondary school level have basic knowledge about issues such as state administration, elections, fundamental rights and freedoms, political participation, developments in the country, and the world. It is expected that this study will contribute to political literacy studies carried out at the secondary school level.

Keywords: *Political literacy, social studies, citizenship education, middle school students*

[1] **Sorumlu Yazar/Corresponding Author**, MEB-Öğretmen, Türkiye, musstfadogan@gmail.com

[2] Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. Sivas, Türkiye. E-mail: selmanablak@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Doğan, M. & Ablak, S. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 1082-1107.

1. GİRİŞ

Demokratik katılımın giderek önem kazandığı günümüz dünyasında, bireylerin yönetim süreçlerine aktif olarak katılmaları ve düşüncelerini özgürce ifade etmeleri beklenmektedir. Bu durum, vatandaşlık becerilerinin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Politik okuryazarlık kavramı, bu çerçevede demokratik katılımın kavramsal yansıması olarak ön plana çıkmaktadır. Bireylerin siyasi konuları ve kurumları anlaması, hak ve sorumluluklarının farkında olması, toplumsal karar alma süreçlerine etkin katılım sağlaması ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olması politik okuryazarlığın temel bileşenleridir. Böylece politik okuryazarlık, bireylerin siyasal yetkinliklerini artırarak demokratik toplum yapısının güçlenmesine önemli bir katkı sağlamaktadır.

Politik okuryazarlık kavramı ilk olarak İngiltere'de "political literacy" terimiyle ortaya çıkmış ve özellikle 1970'li yıllarda eğitim süreçlerine dahil edilmiştir. Siyasal bilimci Bernard Crick'in "Politik Eğitim ve Politik Okuryazarlık" ifadelerini kullanarak hazırladığı 1978 tarihli raporda, politik bilgi ve becerilerin yalnızca politikayla ilgilenen bireylere özgü olmaktan çıkarılması ve eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Crick ve Porter, 1978). Bu yaklaşım, politik konuların eğitim programlarında yer alması ve demokratik süreçlerin daha iyi anlaşılması için temel bir gereklilik olarak görülmesini sağlamıştır (İnan, 2021). Bu dönemde demokratik değerleri benimsemiş, aktif katılım gösteren bireylerin toplumda demokratik düzenin sürekliliğini sağlayacağı düşüncesi güç kazanmıştır (Akçay, 2023). Ayrıca, politik konuların çocukluk ve ergenlik döneminde öğretilmeye başlanmasının, temel insan hakları anlayışının gelişmesini ve demokratik yaşam biçimine uyum becerilerinin kazanılmasını destekleyeceği genel kabul görmüştür (Kuş, 2019).

Bu doğrultuda, vatandaşlıkla ilgili yeterliliklerin kazandırılması amacıyla eğitim-öğretim faaliyetleri politik konuları kapsayacak şekilde düzenlenmiş; bireylerin politik bilgi ve becerilerinin artırılması, siyasal katılım düzeylerinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Politik bilgi ve beceriye sahip bireylerin olayları eleştirel bir perspektifle değerlendirmesi, olaylar arasında bağlantılar kurabilmesi, adalet ve özgürlük ilkelerini esas alması, toplumsal iyiliği gözeterek sorumluluk üstlenmesi beklenmektedir (Cassel ve Lo, 1997). Demokrasinin gereği olan bilgi ve becerilere sahip bireylerin yaşadığı bir toplumda, demokrasinin temel düşünce biçimi olarak kökleşmesi daha kolay olacaktır. Bu sürecin kendi kendine gerçekleşmesi mümkün olmadığından, eğitim faaliyetleriyle desteklenmesi zorunludur. Kuş (2013) günümüz toplumlarında toplumsal hedeflerin gerçekleştirilmesinde eğitimin kritik bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda politik okuryazar bireyler, yaşadıkları siyasal sistemin işleyişini bilmek, temel hak ve özgürlüklerin farkında olmak ve sorumluluk alabilmek durumundadır. Etkin vatandaşlık için bu bilgi ve becerilerin kazanılması gerekmektedir. Bu becerilere sahip olan bireyler, yönetim sisteminin verimli işlemesine katkıda bulunabilir, yenilikçi öneriler sunabilir ve değişen koşullara uyum sağlayarak gelişime açık hale gelebilir (Aslan, 2019). Böylece politik okuryazarlık, gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası olan politik süreçlere ilişkin eleştirel düşünme ve temel siyasal bilgiyi kavrama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Selanik Ay ve Yavuz, 2016). Krosnick (1990) politik okuryazarlığı, politik bilgiye sahip olma ve politik alanlarda uzmanlaşma olarak tanımlarken; Denver ve Hands (1990) politik gelişmeleri anlayabilme ve fark edebilme olarak açıklamışlardır. Dolayısıyla politik okuryazarlık; bireylerin bilinçli ve etkin yurttaşlar olarak siyasal sorumluluklarını yerine getirmeleri, siyasal süreçlere dair bilgi edinmeleri ve bu bilgileri eleştirel biçimde değerlendirmeleri sürecidir (Doğanay vd., 2007).

Fyfe (2007) gençlerin sahip olması gereken politik okuryazarlık becerilerini şu şekilde sıralamıştır: toplumsal olayların politik boyutlarını analiz edebilme, dil becerileri ve günlük

yaşam deneyimlerini etkili kullanabilme, demokratik karar alma süreçlerinde yetkinlik, farklı görüşlere saygı duyma ve mantıklı argümanlar geliştirebilme, eyleme geçme konusunda kararlılık ve sorumluluk alma. Bu beceriler, bireylerin siyasal sistemleri ve aktörleri sorgulayıcı bir yaklaşımla analiz etmelerini ve demokratik toplumsal yaşama bilinçli biçimde katılım sağlamalarını mümkün kılmaktadır. Westheimer ve Kahne (2004) politik okuryazarlığın yalnızca siyasal bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, sağduyulu karar alma ve toplumsal eşitlik ile adalet doğrultusunda eyleme geçme gibi temel yurttaşlık becerilerini de kapsadığını belirtmiştir. Günümüzde vatandaşlık eğitiminin temelinde politik konular, devletin işleyişi ve yasaların öğretilmesi yer almakta; politik okuryazarlık ise demokratik tutum ve davranışların gelişimini destekleyen bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu sayede bireylerin hak ve özgürlüklere saygılı, farklılıklara hoşgörülü, demokratik değerleri içselleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (Şan, 2021). Böylece yerel ve evrensel değerlere bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşabilen ve farklı kültürlere anlayış gösteren bireyler yetiştirilebilmektedir.

Demokrasinin temel hedeflerinden biri bilinçli ve aktif bireyler yetiştirmektir. Aktif vatandaş, hak ve sorumluluklarının bilincinde olan ve kararlarının toplumsal etkilerini değerlendirebilen kişidir. Eğitim sürecinde bireyin özgünlüğü korunurken, topluma uyum sağlaması ve toplumsal gelişime katkıda bulunması teşvik edilmelidir. Bu hedefe ancak bireylere demokratik değerler, temel beceriler ve bilinçli bir tutum kazandırılarak ulaşılabilir (Doğanay vd., 2007). Sosyal Bilgiler dersi ise vatandaşlık eğitimine önemli katkılar sağlayan ve politik konuların kapsamlı biçimde işlendiği bir ders olarak bu açıdan kritik bir öneme sahiptir. Bu ders, öğrencilere temel politik bilgi ve beceriler kazandırarak politik farkındalıklarını artırmayı ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Yavaş, 2021). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi, toplumsal değerlerin ve vatandaşlık becerilerinin aktarıldığı bir alan olarak ön plana çıkmakta, ilkokul ve ortaokul düzeyinde bireylere yaşadıkları toplumun değer yargılarını, toplumsal kuralları ve devletin kurumsal işleyişini kavrama imkânı sunmaktadır (Keskin ve Keskin, 2014; Karasu Avcı ve İbret, 2018). Aynı zamanda geçmişi anlama ve değerlendirme becerisi kazandırarak, içinde bulundukları dönemi ve gelecekteki toplumsal olayları geniş bir perspektiften ele almalarına yardımcı olmaktadır (Karasu Avcı ve İbret, 2018).

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık becerileri bağlamında politik konulara yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır. Dolayısıyla bireylerin demokratik tutumlarının oluşmaya başladığı ortaokul dönemi, politik bilinç ve toplumsal sorumluluk duygusunun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüş; öğrencilerin politik konulara ilişkin algıları ve anlamlandırma biçimleri derinlemesine incelenmiştir. Literatürde, politik okuryazarlık konusu çoğunlukla öğretmen adayları ya da üniversite öğrencileri bağlamında incelenmiş ve program temelli ya da öğretim sürecine yönelik analizler yapılmıştır (Faiz, 2016; Demir, 2019; Çınar, 2022; Berber, 2019; Aslan, 2019; Tarhan, 2019; Şan, 2021; Yavaş, 2021; Işık, 2022; Avcı, 2022; Günteke, 2022; Özdemir, 2022; Uyğur, 2022). Ayrıca Kuş ve Tarhan (2016), Kara ve Tangülü (2017), Faiz ve Dönmez (2019), Tarhan (2020), Avcı ve Geçit (2022), Gürel ve Demir (2022) gibi araştırmacılar yetişkin bireylerin politik okuryazarlık düzeyleri üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Ancak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin doğrudan görüş ve yaklaşımlarını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Bu nedenle araştırma, literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık becerilerine ilişkin düşüncelerini, bu düşüncelerin genel çerçevesini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın temel problemi "Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık becerileri bağlamında politik konulara yönelik düşünceleri nelerdir?" sorusu etrafında şekillenmiştir. Politik okuryazarlık eğitimi, öğrencilerin temel politik bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlayan bir vatandaşlık eğitimi yaklaşımıdır. Günümüz dünyasında bilinçli vatandaş, politik

sorumluluklarının farkında olan ve kararlarının sonuçlarını değerlendirebilen birey olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde bireysel farklılıklar korunurken, bireylerin topluma uyum sağlaması ve toplumsal gelişime katkıda bulunması teşvik edilmelidir. Bu ise temel demokratik değerler, bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın alanda yapılacak benzer çalışmalara katkı sağlaması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarla farkında olunan, fakat derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenoloji, günlük yaşamın ayrıntılarının ötesinde, olay ve olguların altında yatan özelliklerin derinlemesine irdelenmesini sağlayan bir yöntemdir (Balcı, 2013). Fenomenoloji yöntemiyle bireylerin çeşitli fenomenlerle ilgili yaşamış oldukları deneyimler derinlemesine ele alınmaktadır (Creswell 2007). Fenomenolojik araştırmalar kişisel tecrübeleri ve bireyin iç dünyasında bu tecrübelere yüklediği anlamı ortaya koymaya çalışan çalışmalardır (Titchen ve Hobson, 2005).

Bu araştırmada ele alınan temel fenomen, ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık becerisi bağlamında politik konulara ilişkin yaşantı ve algılarıdır. Politik okuryazarlık, bireylerin siyasal süreçlere dair bilgileri edinmeleri, hak ve sorumluluklarını fark etmeleri, demokratik katılım göstermeleri ve eleştirel düşünme becerileri sergilemeleri bağlamında önemli bir yurttaşlık becerisidir. Bu bağlamda araştırma, öğrencilerin politik konulara ve olaylara nasıl anlam yüklediklerini, politik konu ve olaylarla ilgili kişisel deneyimlerini ve bu deneyimlerin bağlamını derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir.

2. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada yer alan katılımcılar, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 13 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırma konusu olan politik okuryazarlık becerilerinin farklı yaş ve özelliklere sahip öğrenciler tarafından nasıl algılandığını daha geniş bir perspektiften ele almayı mümkün kılmaktadır (Patton, 2018).

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı şu şekildedir: 5. sınıftan 2, 6. sınıftan 2, 7. sınıftan 4 ve 8. sınıftan 5 öğrenci. Bu dağılım, öğrencilerin yaşları ilerledikçe politik konularla ilgili farkındalık ve düşünce düzeylerinin nasıl değiştiğini analiz etmeye olanak tanımaktadır. Yaş grubu olarak ortaokul öğrencilerinin tercih edilmesinin temel nedeni, bu dönemin bireylerin vatandaşlık bilinci, demokratik değerler ve toplumsal olaylara yönelik duyarlılıklarının gelişmeye başladığı kritik bir evre olmasıdır (Kerr, 1999; Torney-Purta et al., 2001). Bu yaş grubundaki öğrenciler, hem sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla politik okuryazarlıkla ilgili kavramlarla tanışmakta hem de medya ve çevresel etkileşimler yoluyla toplumsal gelişmeleri daha yakından takip edebilmektedirler.

Katılımcıların 7'si kız, 6'sı erkek öğrencidir. Cinsiyet açısından dengeli bir dağılım sağlanarak, farklı toplumsal cinsiyet rollerinin politik okuryazarlık algısı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu denge, öğrencilerin politik konulara ilişkin farklı bakış açılarıyla ele alınmasına olanak sağlamıştır.

Katılımcıların seçiminde temel kriterler şu şekilde belirlenmiştir: (1) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri, (2) politik olaylara ve kavramlara ilişkin temel düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip olmaları, (3) düşüncelerini sözlü olarak ifade etme konusunda istekli

olmaları. Bu kriterler, öğrencilerin çalışmanın fenomenolojik yapısına uygun şekilde kendi deneyimlerini derinlemesine aktarabilmelerini sağlamak amacıyla belirlenmiştir.

Etik süreçler kapsamında, tüm katılımcı öğrencilere ve velilerine araştırmanın amacı, kapsamı ve süreçleri hakkında bilgilendirme yapılmış; yazılı izinler alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, her birine Katılımcı 1 ile Katılımcı 13 arasında rumuzlar verilerek görüşme verileri anonimleştirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri

Katılımcılar	**Cinsiyet**	**Yaş**	**Sınıf**
Katılımcı 1	Erkek	13	8. Sınıf
Katılımcı 2	Kız	14	8. Sınıf
Katılımcı 3	Kız	13	8. Sınıf
Katılımcı 4	Erkek	13	8. Sınıf
Katılımcı 5	Kız	13	8. Sınıf
Katılımcı 6	Erkek	12	7. Sınıf
Katılımcı 7	Kız	12	7. Sınıf
Katılımcı 8	Erkek	12	7. Sınıf
Katılımcı 9	Kız	12	7. Sınıf
Katılımcı 10	Kız	11	6. Sınıf
Katılımcı 11	Erkek	11	6. Sınıf
Katılımcı 12	Erkek	10	5. Sınıf
Katılımcı 13	Kız	10	5. Sınıf

2. 3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada nitel veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın odaklandığı olguyu anlamaya yönelik olarak açık uçlu sorular yöneltilmiş ve onların düşünce yapılarını, deneyimlerini ve algılarını derinlemesine ortaya koymaları hedeflenmiştir. Görüşme yöntemi, araştırmacı ile katılımcı arasında belirli bir amaç doğrultusunda yürütülen ve karşılıklı etkileşime dayanan sözlü bir veri toplama süreci olarak tanımlanabilir (Cohen & Manion, 1994). Bu yöntem, bireylerin doğrudan gözlemlenemeyen duygu, düşünce ve anlam dünyalarına ulaşma açısından etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Patton, 2018). Görüşmeler sırasında, katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda gerektiğinde derinleştirici sonda sorular yöneltilmiş ve veri zenginliği sağlanmıştır. Tüm görüşmeler, katılımcıların bilgisi ve rızası doğrultusunda sesli olarak kaydedilmiş ve ardından yazıya aktarılmıştır.

Elde edilen ses kayıtları, her bir katılımcının onayıyla birebir transkribe edilmiştir. Transkripsiyon sürecinde öğrenci ifadeleri değiştirilmeden, doğal haliyle metne dökülmüş; bu sayede özgün dil yapılarının ve anlam vurgularının korunması sağlanmıştır. Araştırmacı, tüm görüşme metinlerini tekrar tekrar okuyarak veriye derinlikli bir bakış geliştirmiş, temaları ve örüntüleri belirlemeye yönelik ön analizler gerçekleştirmiştir.

Veri çözümlemesinde fenomenolojik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yaşantılarına dair öznel deneyimlerin betimlenmesi amaçlanmıştır (Giorgi, 2009). Veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve bu süreçte Braun ve Clarke'ın (2006)

önerdiği aşamalar takip edilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin ifadeleri içerisinden anlamlı veri parçaları ayrıştırılmış ve her birine temsil edici kodlar atanmıştır. Sonrasında, bu kodlar arasında anlam benzerlikleri ve ilişkiler incelenerek daha üst düzey kavramsal gruplamalar yapılmış; eksensel kodlama süreciyle temalar şekillendirilmiştir. Nihayetinde, elde edilen veriler, öğrencilerin politik okuryazarlıkla ilgili yaşantı ve bakış açılarını yansıtan yedi ana tema altında sınıflandırılmıştır. Her bir tema, öğrencilerden doğrudan alıntılarla desteklenerek açık ve geçerli biçimde sunulmuştur.

Araştırmada veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama işlemleri ikinci bir akademisyen tarafından da incelenmiş ve yorumlanmıştır. Kodlayıcılar arasında anlam birliğini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül kullanılarak görüş birliği oranı hesaplanmıştır. Elde edilen %87'lik oran, nitel araştırmalar için yeterli kabul edilen güvenilirlik düzeyinin üzerinde olup kodlama sürecinin tutarlılığını göstermektedir.

Son olarak, elde edilen tüm veriler fenomenolojik betimleme tekniği kullanılarak analiz edilmiş; öğrencilerin politik okuryazarlık deneyimlerine ilişkin özsel yapılar ortaya konulmuştur. Her bir tema, betimsel analiz yaklaşımı doğrultusunda ayrıntılı biçimde ele alınmış ve katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Bu süreçte hem bireysel hem de bütüncül analizler yapılarak, araştırmanın amacına uygun anlamlı çıkarımlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin politik kavramlarla kurduğu ilişkileri, toplumsal olaylara duyarlılık düzeylerini ve vatandaşlık bilincini daha derinlikli biçimde ortaya koymaktadır (Giorgi, 2009).

2. 4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 25.09.2024 tarih ve 471901sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan temalar ve bu temaları destekleyen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcı ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda politik okuryazarlık düzeylerine ilişkin çeşitli temalar belirlenmiştir. Bu temalar; "Devlet İşlerini İdare Etme", "Seçimlere Katılma", "Dünyadaki Gelişmelerden Haberdar Olma", "Farklı Görüşlere Saygı Duyma", "Politikaya Karşı Tutumlar", "Medya Araçlarını Kullanma" ve "Düşünceleri Özgürce İfade Edebilme" şeklinde kategorize edilmiştir. Öğrencilerin politik okuryazarlık becerilerine yönelik algı ve değerlendirmelerini yansıtmak amacıyla, görüşme verileri doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

3. 1. Devlet Yönetimini Anlama ve Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda politik okuryazarlığa ilişkin ilk olarak "Devlet Yönetimini Anlama ve Değerlendirme" teması oluşturulurmuştur. Bu tema içerisinde katılımcıların politik konular ve devlet işleri arasında kurmuş olduğu bağlar ve bu konuya yönelik olarak yaptıkları açıklamalar doğrudan alıntılar yoluyla açıklanmıştır.

Katılımcılara politika kavramını nasıl tanımlarsınız sorusu yöneltildiğinde genel olarak devlet işlerini idare etme temasına yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür. Katılımcı 2 "*Ben politika kavramını devlet işlerini düzenleme denetim, geliştirme kavramı ile tanımlayabilirim"* diyerek politika kavramından daha çok devlet işlerini düzenlemeyi anladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 6: *"Politika, siyaset bende daha çok evraklar, devletler arası görüşmeleri ifade ediyor. Siyasetçiler ve devlet adamlarını yani devletlerin başındaki adamları bana çağrıştırıyor."* diyerek politik konularla devlet yönetimi arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Katılımcı 7 devlet yönetimiyle ilgili olarak genel bir çerçeve çizerek politika deyince ne anladığını şu sözlerle ifade etmiştir: *"Bence politika insanların insanlar üzerinde izlediği yol. Bir insanın başka bir insan için yapacağı bir yol. Mesela politikalardan, mesela bir sürü politika şekli var. Bir insanın kendi düşünceleri ve fikirleri doğrultusunda izlediği yoldur. Mesela devlet adamlarını örnek verecek olursak onlar bir yol, bir siyaset belirliyorlar, diğer insanlar da onların belirlediği yollardan gidiyorlar."* derken, bir başka ifadesinde: *"Bence politik konuları bilen birisi, insanları nasıl etkileyeceğini bilmeli, insanları kendine güvendirebilmeli. Nasıl daha iyi konuşabileceğini bilmeli. Mesela yaptığı iş siyasetle ilgili olduğu için siyasetle ilgili bir şeyler bilmeli. Sonuçta bu şeyleri yapmak için siyaset bilgisinin olması lazım. Temel insan haklarını da bilmeli çünkü bunlar bilinmezse insanların hakkına girilebilir."* sözleriyle politik becerileri gelişmiş bireylerin devlet yönetimiyle ilgili temel becerilere sahip olmasına yönelik olarak düşüncelerini ifade etmiştir.

Politika kavramıyla ilgili olarak Katılımcı 8: *"Politika bir kişi bir yol uyguluyor diğerleri de onun yaptığı şeyi izliyorlar. Yani bir insanın izlemiş olduğu yol. Örnek vermek gerekirse başkanlık seçimleri olabilir, ya da bir ülkenin başka bir ülkeye uyguladığı uygulamalar olabilir."* derken, Katılımcı 13: *"Devlet işlerinin yapılması ve devlet işlerinin görüşülmesini anlıyorum."* diyerek politik konular bağlamında seçimler ve devlet yönetimiyle ilgili düşünceler dile getirmişlerdir. Katılımcı 13 devlet işlerinin yönetimiyle ilgili olarak insanlarda bulunması gereken özellikleri vurgulayarak: *"Yani, etkin vatandaş haklarının bilincinde olan, sorumluluklarının bilincinde olan biridir. Politik olaylar da devlet ve milletle ilgili işlerdir. Bu ikisi arasında bir uyum olabilir."* demiştir. Katılımcı 1 ise devletlerarası bir ilişkiye vurgu yaparak "*Politika bir devletin diğer devletlerle olan ilişkileridir"* ifadelerini kullanmıştır. Bu ifade dikkat çekicidir. Politikanın devletlerarası ilişki olarak tanımlanması temel politik yaklaşım ve politik konuların anlaşılması bağlamında önemli bir veri olarak ele alınabilir.

Katılımcı 12 politika kavramını: *"Bence devlet işleri ile ilgili. Devlet işlerinin yürümesi anlamına geliyor. Devlet işlerinin düzenlenmesi."* şeklinde yorumlayarak, devlet işlerinin idare edilmesi temasına yönelik bir açıklamada bulunmuştur. Ayrıca devlet yönetimiyle ilgili olarak Katılımcı 12 tarafından: *"Vatandaşlar çoğu zaman yardım yapılmasını ister, para verilmesini ister. Devlet ise o ülkeyi yönetmeye çalışır para bulmaya çalışır ama vatandaşlar genelde kendilerini düşünürler."* şeklinde farklı bir yorum yaparak vatandaşların kendi bireysel ihtiyaçlarına yönelik taleplerinin öne çıktığını ama politikanın devlet yönetimiyle ilgili bir durum olarak anlaşılması gerektiğini ifade ederek eleştirel bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu ifadeler devlet, yönetim, iktidar ve vatandaşlık gibi kavramların algılanması açısından önemlidir. Zira politikanın ne için yapıldığı veya politik faaliyetlerin temel amacının ne olduğuyla ilgili genel düşünme biçiminin salt bir yönetim süreci olarak anlaşılması demokratik tutum açısından eleştirilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

Katılımcı 9 devlet işlerinin yönetimiyle ilgili olarak: *"Politika devlet işlerinde veya farklı bir düşüncede ortaya atılan bir görüştür. Bir konu veya bir olayla ilgili teşkilatlanma, düşüncelerini, fikirlerini söylemek. Yani sadece devlet ilişkileri değil her alanda farklı politikalar olabilir."* ifadelerini dile getirerek devlet yönetiminde farklı fikirlerin varlığına değinmiştir. *Katılımcı 5 ise politik konularla devlet yönetimi arasında bir ilişki kurarak: "Kendi devletin hakkında bir görüşü savunma olarak, başka milletlere karşı kendi ülkeni savunma*

olarak anlıyorum. Mesela ben Türkiye'de yaşıyorum, başka bir devletle bir sıkıntı, problem yaşanırsa ben kendi devletimi korumak için siyasi bakımdan bir şeyler söyleyebilirim." demiştir. Benzer şekilde Katılımcı 11 devlet yönetimi ve liderlik konusuyla ilgili olarak: *"Herkesin birisine oy vermesi, bir liderin olması ve insanların onun sözünü dinlemesi iyi olur."* diyerek devlet işlerinin idaresiyle ilgili olarak bir liderin olması ve herkesin onun sözünü dinlemesi gibi bir yaklaşım ortaya koymuştur. Politikanın liderlik etrafında tanımlanan bir yönetim anlayışıyla ifade edilmesi dikkat çekici bir durum olarak görülebilir. Konuyla ilgili olarak Katılımcı 4 ise: *"Bir devletin kendi devleti adına aldığı kararlar. Yani bir devletin uluslararası ilişkilerde aldığı kararlar."* diyerek, devlet yönetiminin egemenlik ve uluslararası ilişkiler boyutuna vurgu yapmıştır.

3. 2. Seçimlerin ve Politik Katılımın Önemini Kavrama Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ikinci tema "Seçimlerin ve Politik Katılımın Önemini Kavrama" temasıdır. Bu tema içerisinde politik okuryazarlıkla ilgili olarak katılımcıların politik katılım, seçimler, seçimlere katılma, seçimlerin amacı ve önemi gibi konulara yönelik ifadeleri belli bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve katılımcılar tarafından ifade edilen düşünceler doğrudan alıntılamalar yoluyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar yapılan görüşmelerde politik okuryazarlık konusuyla ilgili olarak verilen cevapların önemli bir kısmının seçimler ve seçimlere katılmakla ilgili konular olduğu görülmüştür. Katılımcı 1: *"Seçimlere katılmak bir vatandaşlık görevidir Kesinlikle. 1 milyon kişi dese seçimlere katılmak, benim oyum o partinin geleceğini değiştirmez dese o bir milyon kişi olur. O yüzden seçimlere katılmak geleceği belirler. En azından seçimlere katılmakla bir kişinin oyu bile geleceği belirleyebilir."* diyerek seçimlere katılmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu, seçimlere katılarak ülke geleceğinin belirlenebileceğini ifade etmiştir. Katılımcı 1 bir başka yerde ise politik becerilerin gelişmesiyle siyasal tercihlerin doğru yapılabileceğini ifade ederek: "*İleride seçeceğimiz siyasi partinin izleyeceği politikaları takip ettiğimizde onun politikalarının bana daha mı doğru olduğu yoksa diğer partininkinin mi daha doğru olduğunu düşünürüm. O daha doğru gelen politikayı seçerim ve bence daha iyi parti seçmiş olurum. Oy kullanırım o partiye."* diyerek konuyla ilgili düşüncelerini ifade etmiştir.

Katılımcı 2: *"Ben Seçimlere katılmayı çok önemli buluyorum. Mesela Cumhurbaşkanını seçiyoruz diyelim. 5 yıl boyunca o başkan başta olacak ve biz onu iyi seçmemiz lazım. 5 yıl boyunca o bize neler katacak, neler yapacak, bir faydası olacak mı? Bizi yönetebilecek mi? Ülkemizi kalkındırabilecek mi? İlk başta ben bunun için çok önem verirdim. Eğer oy kullansaydım iyice bir araştırırdım vereceğim partiyi ya da muhtar adayını. Kim bize daha çok katkı sağlayabilir, bu yönde araştırırım yani."* diyerek seçimlere katılmanın neden önemli olduğuna dair düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı 3 seçimler yoluyla doğru adayların seçilmesinin önemine vurgu yaparak: *"Seçimlere katılmak gerçekten çok önemli yani ülkedeki insanların mutlu ve huzurlu olabilmesi için bizi yönetebilecek iyi bir liderin olması lazım. Ondan ötürü seçimlere katılıp ülkeyi iyi yönetebileceğini düşündüğümüz kişiye oy vermeliyiz."* diyerek seçimler katılarak ülkeyi yönetecek adayların daha doğru bir şekilde seçilebileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı 7 seçimlerde doğru aday seçiminin önemine vurgu yaparak: *"Bence seçimlere katılmak için doğru kişiyi bulmamız lazım. Sonuçta o kişiyi insanların geleceğini belirliyor. Bu yüzden seçimlere katılacak kişinin doğru kişi olması, eğer biz de katılacak isek önce kendimizi değerlendirmemiz lazım. Yani biz kendimiz ülkeyi yönetemeyeceğimizi bildiğimiz halde katılırsak insanların geleceğine zarar vermiş oluruz."* demiştir. Katılımcı 7 bir başka yerde ise en çok dikkatinin çeken politik olayların seçimler olduğunu ifade ederek: *"Benim dikkatimi çeken politik olaylar seçimler. Yani orada bir heyecan yaratıyor. Kimin kime oy vereceği, herkes bir coşkuyla onu izliyor yani çok eğlenceli oluyor."* demiştir. Katılımcı 8 tarafından

seçimlerin ülkenin geleceğini belirlediği ifade edilerek: "*Seçimlere katılmak çok önemli çünkü bir ülkenin geleceğini belirliyoruz seçimlere katılarak."* sözleriyle seçimler ve ülkenin genel durumu arasında doğrusal bir ilişki kurulduğu görülmektedir.

Katılımcı 10 seçimlere katılmanın insanların duygusal durumuna yansıyan tercih edilme boyutuyla ilgili olarak: "*Seçimlere katılmak gerçekten çok güzel bir şeydir. Bence seçmek ve seçilmek çok güzel bir duygu. Yani böyle biri seni seçerse çok mutlu olursun."* diyerek konuyla ilgili olarak farklı bir bakış açısı sunmuştur. Aynı katılımcı tarafından dikkatini çeken politik olaylarla ilgili olarak seçimlere gönderme yapılarak: *"Oy kullanmak mesela sadece 18 yaş üstü olmayabilirdi. Farklı yaşlarda da oy kullanılabilir. Yani 18 yaş üstünde olmayanlar oy kullanamıyorlar."* diyerek oy kullanma yaşıyla ilgili olarak bir eleştirel yaklaşım ifade edilmektedir. Katılımcı 9 güncel seçim süreçlerine vurgu yaparak: *"Yani burada ülkemizi milletimizi kalkındıracak doğru bir aday seçmeliyiz. Zaten bunu da haberlerde kendileri, kendi fikirlerini savunurken kendi düşüncelerini söylerken görüyoruz. Biz de hangisi bize daha yakın daha doğruysa bir milletvekilinden veya bir başkandan daha çok ona yönelerek onu seçebiliriz. Yani geçenlerde başkan seçimi olmuştu bunu da örnek verebilirim."* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı 5 seçimlere katılmayla ilgili olarak temel haklar penceresinden bir bakış açısı sunarak: *"Seçimlere katılmak, hakkı olan her insan katılmalıdır seçimlere. Çünkü herkesin kendi düşüncesini ifade etmesi gerekir. Herkes oy kullanmalıdır, oy kullanmak sorumluluktur."* demiş ve temel haklar bağlamında seçimlere katılmanın öneminden bahsetmiştir.

Katılımcı 11 seçimlerde yapılan tercihlerin önemi olduğunu ifade ederek: *"Bence önemli. Eğer yanlış kişiye oy verilirse ve kaybedersek o kişi savaş bile açabilir."* demiştir. Katılımcı 4 ise seçimler yoluyla yapılan tercihlerin önemine işaret ederek doğru adayların seçilmesinin ehemmiyetinden bahsetmiş ve: *"Seçimlere katılmak önemli çünkü bir kişi nasıl olsa seçimlere katılmadan önce çok reklam yapıyor ama reklamlara çok inanmamalıyız. Çünkü neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlamamız lazım. Eğer oy verecek olursak doğru kişi oy vermeliyiz."* demiştir.

3. 3. Politik Olayları ve Gelişmeleri Takip Etme Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerde oluşturulan 3'üncü tema "Politik Olayları ve Gelişmeleri Takip Etme" temasıdır. Katılıcılar tarafından politik konular ve dünyadaki gelişmelerle ilgili olarak ifade edilen düşünceler bu tema altında toplanarak doğrudan alıntılamalar yoluyla betimlenmiş ve örneklendirilmiştir.

Katılımcı 1 dünyada meydana gelen küresel göç hareketlerine ve bazı ülkelerdeki vize başvurularına atıfta bulunarak: "*Türkiye'nin vize konusunu takip ediyorum, Schengen vizesi. Mesela Türkiye'den yabancı ülkelere gidenlerin durumunu mültecilerin durumunu takip ederim. Almanya'nın ve diğer büyük ülkelerin Türkiye'den giden insanlara kabul etme durumuna bakarım. Eskiden Schengen vizesi başvurularını kabul edilme oranı %16 civarındayken şu an bu oran %5'e düşmüş takip ettiğim kadarıyla. Eskiden Schengen vizesi başvuruları 5 günde halledilebilirken, bu süre son dönemlerde bir ayı bulabilmekte. Genelde bu konularla ilgilenirim. Bir de diğer devletlerin dış işleri ile ilgilenirim."* diyerek genel olarak politik bilgi ve beceri kategorisinde ele alınabilecek fakat bir yönüyle de dünyada meydana gelen mültecilik, küresel göç hareketleri ve vize başvuruları gibi küresel ölçekli konulara yönelik olarak düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı 1 bir başka ifadesinde Filistin ve İsrail arasındaki çatışmalardan ve bu çatışmalarla ilgili olarak dünya devletlerinin ve BM gibi küresel örgütlerini bir şeyler yapmadıklarını ifade ederek: *"Şu son dönemlerde İsrail Filistin savaşı politik olarak çok dikkatimi çekiyor. Aslında Barış'la sağlanabilecek bir konu ama gereksiz yere savaşa götürüldüğünü düşünüyorum. Aynı zamanda dünyadaki diğer devletlerin bu savaşı karşı çıkmadığını özellikle Birleşmiş Milletler diye bir örgüt bir kurum var ülkelerin katıldığı*

ama savaşı istemiyor ama barış yanlısı ama yine de karışmıyor çok fazla." diyerek düşüncelerini ifade etmiş ve konuyla ilgili olarak genel bir eleştirel yaklaşım ortaya koymuştur.

Katılımcı 2 politik konularla ilgilenmenin faydalarına ilişkin ifade ettiği düşüncelerinde dünyada meydana gelen olayları takip etmeyle ilgili olarak: *"Yani gelecekte yapacağımız şeyler için bilgi sahibi olabiliriz bize bir fikir verebilir. Günümüzde karşılaştığımız bir olay olabilir onunla ilgili bilgi sahibi olabiliriz, politik konularda bilgi sahibi olursak günümüzde yani bazı olaylar oluyor onları anlayabiliriz. Mesela günümüzdeki İsrail Filistin savaşı ile ilgili örnek verebilirim. Mesela biz bir şey yapamıyoruz, elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama sosyal mecralardan bazı şeyler yapabiliriz, politik konularda bilginiz olsa. İnsanları bilgilendirebiliriz sosyal medyadan insanlara bilgi verebiliriz."* diyerek politik konularla ilgilenmenin güncel politik gelişmeleri anlamının yanında, dünyada meydana gelen gelişmeleri de takip etmeye ve anlamaya imkân verdiğini ifade ederek Filistin ve İsrail arasındaki çatışmayı örnek olarak vermiştir. Katılımcı 3 dünyada meydana gelen gelişmelerle ilgili olarak mülteciler ve göçmenlerden bahsederek: *"Yani hiçbir insan ülkesini isteyerek terk etmemiştir. Yani onlar da istemeyerek ülkesinden ayrılmıştır. Yani bu da zor bir durum ama onların da ülke içerisinde hiçbir sorun ve problem çıkarmaması lazım. Eğer böyle sıkıntı ve problem çıkarmayacaksa hani insanlar da rahatsız etmeyecekse problem yok ama gelip de insanlar rahatsız edecek davranışlarda bulunacaklarsa burada problem ve sıkıntı olur."* demiştir.

Katılımcı 6 dünyada meydana gelen sorunlar ve bu sorunların çözümüyle ilgili olarak: *"Kavgacı olmamalıyız. Bu savaşlarda en çok örnek vereceğimiz şu anki savaşlar. Çok kavgacı yaklaşıyorlar. Sözlü bir dille bu anlaşmaya başvurulmalı yani. Sorunlar kavga etmeden de çözülebilir."* diyerek dünya barışının korunabilmesi için diyalog kurulmasının öneminden bahsetmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 7 dünya barışının korunabilmesi için: *"Bence ilk önce sorunun neden kaynaklandığını bulmamız lazım. Böylece o sorunu daha iyi anlayabiliriz. Belki tarafların neden böyle yaptığını anlayabiliriz. Sonra bu yolla ilgili bir çözüm bulmaya çalışırız ve her iki tarafı da anlaştırıp çözüm bulabiliriz."* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı 7 dünyada meydana gelen gelişmeler ve güncel konular arasında göçmenlik ve mültecilik durumlarından bahsederek: *"Bence iyisi de olabilir kötüsü de olabilir. Her şekilde onlara empatiyle yaklaşmamız lazım. Sonuçta onlar da bir insan. Sonuçta onlar ülkelerini bırakmış tüm yaşantılarını, anılarını her şeylerini bırakmışlar ve buraya gelmişler ve burada yeni bir yaşantı kurmaya çalışıyorlar. Elimizden geliyorsa onlara yardım etmeliyiz çünkü onların da yardıma ihtiyacı var. Sonuçta burayı tanımıyorlar bilmiyorlar ne yapacaklarını bilmiyorlar ve kendilerini yalnız hissediyorlar bu ülkede."* diyerek ülkesini terk ederek başka ülkelere sığınan insanlara karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranmak gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcı 8 dünyada meydana gelen sorunlar ve bu sorunlara ilişkin bir çözüm yolu ifade ederek: *"İlk önce o sorunları neden kaynaklandığını öğrenmeliyiz. Sonra onun için çeşitli kaynaklardan ve bazı insanlarla konuşarak ona bir yol belirleyebiliriz. Eğer savaş varsa ateşkes olabilir."* ifadelerini kullanmıştır. Daha sonra mülteciler ve göçmenlerden bahsederek: *"Bence onlara önyargılı bir şekilde yaklaşmamalıyız çünkü onlar da belki buraya gelmek istemiyorlardı. Savaş veya maddi sıkıntılar nedeniyle buraya gelmişler. Bence onlara yardım etmeliyiz."* diyerek cevap vermiştir. Katılımcı 13 dünyada meydana gelen politik gelişmelerle ilgili olarak benzer şekilde mülteciler ve göçmenlerden bahsederek: *"Ben ülkesini terk ederek gelen insanlara yardım etmek gerektiğini düşünüyorum. Onları dışlamamalıyız yardımcı olmalıyız ama onlar da buradaki kurallara uymalılar."* demiş ve yardım yapmanın önemine vurgu yaptıktan sonra belli kuralların olduğunu, bu kurallara uymanın mülteciler ve göçmenler için bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 9 empati odaklı bir bakış açısıyla mülteciler konusuna vurgu yaparak: *"İnsanlar savaş durumundan dolayı böyle oluyor. Buna örnek olarak Suriyelileri örnek verebilirim. Çok sayıda Suriyeli savaştan kaçarak Türkiye'ye yerleştiler. Bunun en büyük en önemli faktörü savaş. İnsanlar yani savaştan dolayı kaçarak*

buraya gelmişler. Bence bu insanlara karşı anlayışlı davranmalıyız. Çünkü onlar da kendi ülkelerini bırakarak buraya gelmişler. Kim ülkesini bırakarak buraya gelmek ister? Allah göstermesin bir savaş olsa ve Türkiye'den gitseydik, gittiğimiz yerde bize kötü davransalardı tabii ki hiç mutlu olmazdık." diyerek ülkesini terk etmek durumunda kalan insanların durumunun anlaşılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Katılımcı 5 dünyada meydana gelen olayları kavramaya yönelik olarak mülteciler konusundan bahsederek: *"Ben onların yerinde olsaydım gerçekten çok üzülürdüm. Devletini, yurdunu belki de mahallesini bırakıp geliyorlar. Bir yandan da şöyle bir şey var savaş yani direnebilirler diye düşünüyorum ama gelirlerse de bizim de kapımızı açmamız gerekir, yapmazsak ayıp olur."* diyerek mülteci olarak ülkesini terk etmek durumunda olan insanların yaşadıklarını anlamaya çalıştığını ifade ederken, ülkelerini terk etmek yerine direnmelerinin veya savaşmalarının da gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 11 benzer şekilde: *"Yani ben iyi davranırım da yani o bana karışırsa şey yaparsa olay değişir kızabilirim. Nasıl biri olduğuna bağlı."* demiştir.

Dünya barışının korunmasıyla ilgili olarak Katılımcı 10 dünyada meydana gelen çeşitli problemlere ve bu problemlerin çözümüne ilişkin olarak: *"Bence herkesin fikri alınmalıdır. Herkes bir fikir sorulduğunda cevap verebilir bu da olayların çözülmesini sağlar."* diyerek diyalog kurmanın, insanların karar alma süreçlerine katılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Katılımcı 5: *"Mesela İsrail Filistin savaşışını örneklendirmek istiyorum çünkü İsrail Filistin'e bir sömürge gibi davranıyor. Bu konu benim çok dikkatimi çekiyor. Ben bunun yanlış olduğunu düşünüyorum. Bunun yapılmaması gerekir."* diyerek dünyada meydana gelen güncel gelişmelere ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir. Aynı katılımcı dünyada meydana gelen sorunların çözümüyle ilgili olarak *"Mesela iki devlet arasında bir politik sorun varsa iki devletin de yetkilileri toplanarak görüşmeler yaparak oy vererek karar almalılar. İnsanlar bir araya gelerek hangi görüşün doğru olduğunu tartışarak bir yol bulabilirler."* demiştir. Katılımcı 11 de dünyada meydana gelen politik gelişmelere örnek olarak İsrail ve Filistin arasında devam etmekte olan savaşı örnek vererek: *"İsrail Filistin savaşı dikkatimi çekiyor. Yani onların hepsi ölüyor kaçıyorlar direnmiyorlar. Ben olsam direnirdim, kendimi savunurdum kaçmazdım."* demiştir.

Katılımcı 4 dünyadaki politik konularla ilgi olarak *"Yani dünyadan meydana gelen olayları takip etmek gerekir. Örnek verecek olursak mesela ekonomi onu takip edersek eğer bir yere yerleşeceksek o yerin ekonomisi fiziksel ve coğrafi özelliklerini bilmek gerekir daha iyi tanıyarak oraya yerleşebiliriz."* diyerek dünyadaki ekonomik gelişmelerin takip edilmesi ve buna göre yerleşme tercihinin yapılabileceğinden bahsetmiştir. Bir başka ifadesinde ise teknoloji alanında meydana gelen gelişmelerin dünyadaki gelişmelerin takip edilmesine yardımcı olduğunu ifade ederek: *"Bilgiye daha hızlı ulaşabiliriz. Dünyada olan haberlere daha net ve açık bir şekilde ulaşabiliriz. Devletlerarası ilişkilerden, ekonomi, teknolojinin gelişmesi ile ilgili bilgilerden haberdar olabilir."* diyerek teknoloji alanındaki gelişmelerin dünya gündemini yakından takip etmeye imkân sağladığını ifade etmiştir.

3. 4. Farklı Görüşleri Anlama ve Saygı Duyma Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde politik konularla ilgili farklı düşüncelerin ifade edilmesi, farklı görüş ve düşünceleri savunan insanlarla kurulacak ilişkiler bağlamında ifade edilen konular "Farklı Görüşleri Anlama ve Saygı Duyma" teması altına toplanmıştır. Katılımcılar tarafından ifade edilen düşünceler doğrudan alıntılamalar yapılarak örneklendirilmiştir.

Katılımcı 1 politik konularda çok aşırı ve sert fikirler olmadığı sürece farklı görüşlere karşı anlayışlı olduğunu ifade ederek: *"Görüşler farklı olabilir. Hangi politik görüş olduğuna bağlı. Bana aşırı ters bir politik görürsem onunla kavga etmem ama benden uzak durmasını isterim. Ama daha ılımlı ve normal bir politik görüşse benden daha farklı olsa bile onunla arkadaş olabilirim ve iyi geçinebileceğimizi düşünüyorum. İnsanları politikaya göre çok uç örnekler*

olmadığı sürece yargılamamamız lazım bence." demiştir. Bir başka ifadesinde: *"Siyasi görüşlerimin eleştirilmesi beni çok rahatsız etmez. Yapılan eleştiri tabii ki önemli eğer olumlu eleştiri yapılıyorsa bu eleştirilere dikkate alırım saygı duyarım ama sert, aşırı eleştiriler de tabii ki beni rahatsız eder."* diyerek politik konularda eleştiriye açık olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 2 farklı politik görüşlerle ilgili olarak: *"İlk önce benim fikrime çok uzak olmaması gerek yani o kişi mesela görüşlerini beyan edebilir bana uymayabilir ama saygım sonsuzdur ama tabi içten içe şey yapabilirim. Ona karşı soğuyabilirim ama yine de saygım vardır. O politik olaya ve de yani çok vahşi yani vahşi dediğim kötü yani sert şekilde yaklaşmam."* diyerek hoşgörü odaklı bir bakış açısının olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 3 benzer şekilde farklı düşüncelerle karşılaştığında hoşgörüyü esas alarak hareket etmek gerektiğini ifade ederek: *"İlk başta Tabii ki de şaşırırım ama tabii ki de saygı da duyarım çünkü onun düşüncesini neden olduğunu o düşünceye neden sahip olduğunu bilmiyorum. Onun için ön yargılı yaklaşamam yani o yüzden saygı duyarım pek bir şey demem. Sadece nedenini duymak isterim. Ondan bir cevap beklerim kendi düşüncemi de ona güzel bir şekilde ifade etmek isterim."* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcı 6 da farklı görüşler karşısında saygıyı esas aldığını ifade ederek: *"Yani o kişinin farklı görüşüne saygı duyarım yani aşağılayıcı hitap tarzını kullanmam. O da onun bir fikridir saygı duyarım kavgacı yaklaşmam."* demiştir.

Katılımcı 7: *"Ben yani o kadar çok fazla bir şey yapmam. Onun fikirlerine saygı duyarım sonuçta herkesin fikri kendine özgüdür ve kimse onun fikrine karışamaz onun için de saygı duymalıyız."* diyerek düşünsel farklılıkları özgürlükler bağlamında değerlendirmiştir. Katılımcı 8 farklı düşüncelerin yeni fikirlerin gelişmesine imkân sağladığını ifade ederek: *"Önyargılı yaklaşmam ve onun politik görüşlerini dinlerim. Eğer yanlış bir şey olursa kendi politik düşüncemi de katarak onu düzeltirim."* demiştir. Katılımcı 13 ise farklı görüşlere karşı eleştirel yaklaştığını ifade ederek: *"Yani önce onun doğruluğunu kontrol ederim yani doğru mu bilgi edinmiş, yanlış bir bilgi mi edinmiş, gerçekten o konu ile ilgili bilgili mi diye bakarım. Yani eleştiririm onu anlamaya çalışırım."* diyerek konuya farklı bir bakış açısı getirmiştir. Katılımcı 9 farklı düşüncelerle karışılaşılması halinde saygılı davranılması gerektiğinden bahsederek: *"Her insanda olan bir şeydir benim de bazı kişileri eleştirdiğim oluyor bence bu normal bir şeydir. Eğer senin hakkında kötü bir şey düşünüyorsa bunun için sinirlenip kavga etmeye gerek yok. Başkalarını görüşlerini paylaşmak dinlemek bence daha iyidir."* demiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı tarafından farklı görüşlere karşı hoşgörülü ve saygılı davranmanın gerekliliğinden bahsedilirken Katılımcı 5: *"Yani arkadaşımın farklı görüşleri olabilir. Herkesin sonuçta bir düşünce özgürlüğü vardır. Onun düşüncelerini önce bir dinler sonra kafamda bir analiz ederim. Ondan sonra kendi düşüncelerimi de söylerim. Arkadaşım benim düşüncelerime katılırsa bir sıkıntı olmaz katılmazsa da benim için bir şey değişmez."* sözleriyle cevap verirken, bir başka ifadesinde "*Ben saygı duymam açıkçası. Çünkü o benim görüşüm, kimse bunu eleştiremez."* diyerek politik konularda farklı görüşlere ve eleştiriye karşı farklı bir yaklaşım ifade etmiştir. Katılımcı 11 farklı görüşlerle karşılaşılması durumunda ne hissettiğiyle ilgili olarak empati yapmanın önemine vurgu yaparak: *"Yani empati kurarım o öyle düşünüyor, ben de böyle düşünüyorum farklı işte."* demiştir. Katılımcı 4 ise farklı görüşlerin bir imkân olabileceğine yönelik olarak: *"Öncelikle saygı duyarım kendi bildiklerimi ölçmeye çalışırım. Eğer ben yanlış biliyorsam o da doğru biliyorsa onun yanlışını çıkarmam. Eğer ben yanlış biliyorsam ondan yardım alırım. Mesela bana doğru yolu gösterir misin, bu doğru yol nasıldır? Karşımdaki kişiye saygı gösteririm."* ifadelerini dile getirmiştir.

3. 5. Politik Konular ve Olaylar Karşısında Tutum Geliştirme Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerde politik olaylara ilişkin tutumlar, yaklaşımlar, genel farkındalık düzeyleri, politik olayları bilme ve kavrama durumlarına yönelik ifadeler "Politikaya Karşı Tutumlar" teması altında toplanmıştır. Katılımcılar tarafından ifade edilen düşünceler doğrudan yapılan alıntılamalar yoluyla betimlenmiştir.

Katılımcı 2 *"Yani ben pek ifade edemiyorum çünkü kötü biraz. Politik konularla alakam falan, ilgilenmiyorum çok?"* diyerek politik konularla ilgisinin olmadığını ifade etmiş ve bu durumun gerekçesini ise: *"Yok yani ben yaşım ilerlediğinde bu konulara ilgi ve alakamın artacağını düşünüyorum ama şimdi yaşımdan dolayı pek kafam dağılmasın diye bakmıyorum yani"* diyerek açıklamıştır. Katılımcı 8 de benzer şekilde: *"Ben politik konularla öyle çok fazla ilgilenmiyorum. Bakmıyorum da yani ben bu konu hakkında bilgili değilim. Bu konularda bilgim biraz düşük."* sözleriyle politik konularla ilgilenmediğini ifade etmiştir. Katılımcı 7 ise: *"Bu konuda çok fazla bilgim yok ama araştırdığım zaman bu konuyu öğreneceğimi düşünüyorum."* diyerek konuyla fazla ilgilenmediğini ama ilgilenmesi durumunda olayları kavrayabileceğini ifade etmiştir. Katılımcı 13 de benzer şekilde politik konularla ilgili olarak: *"Ben kendimi bu konuda yeterli hissetmiyorum."* ifadelerini kullanmıştır. Aynı şekilde Katılımcı 9 yaşa bağlı olarak politik konularda kendisini yeterli hissetmediğini söyleyerek: *"Ben bu konuda çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Biraz da yaşla alakalı. Yani yaşımdan dolayı bu konulara çok ilgilenmedim, çok bilgi sahibi değilim."* demiştir.

Katılımcı 2: *"Yani gelecekte yapacağımız şeyler için bilgi sahibi olabiliriz bize bir fikir verebilir gününüze karşılaştığımız bir olay olabilir onunla ilgili bilgi sahibi olabiliriz. Politik konularda bilgi sahibi olursak, günümüzde yani bazı olaylar oluyor onları anlayabiliriz. Mesela günümüzdeki İsrail Filistin savaşı ile ilgili örnek verebilirim. Mesela biz bir şey yapamıyoruz Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz ama sosyal mecralardan bazı şeyler yapabiliriz, politik konularda bilginiz olsa. İnsanları bilgilendirebiliriz, sosyal medyadan insanlara bilgi verebiliriz."* diyerek, politik konulardaki bilgi ve becerinin dünyada meydana gelen olayları daha rahat bir şekilde kavramaya imkân sağladığını ifade etmiştir. Katılımcı 3 politik konuları kavramının öneminin ifade etmek için: *"Düşüncemizi kolay ifade edebiliriz yani kendi düşündüğümüz şeyi kolay savunabiliriz. Bu tarz özellikler bize fayda sağlayabilir. İnsanlar bilgi edineceği yeni şeyler öğrenmiş olurlar."* ifadelerini kullanarak cevap vermiştir. Katılımcı 10 ise: "*Mesela şimdiden siyasi konuları takip edersek, gelecekte ne yapacağımızı az çok öğrenebiliriz."* diyerek siyasi konularla ilgilenmenin politik konuların daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı 6 politik konularla ilgili olarak: *"Ben şu an çok bilmiyorum ama ilgi ve alakam yok. Hiç de sevmiyorum, hiç de alakam yok."* diyerek politik konularla ilgili çekincelerini ifade ederken bazı politik konuların dikkatini çektiğini ifade ederek: *"Seçimler ve savaşlar benim dikkatimi çekiyor. Yani bunlar genelde hep kötü yoldan biliniyor ama ateşkes imzalayarak ve konuşarak bu sorunlar çözülmeli bence."* diyerek politik gündeme ilişkin bildiklerini ve konuyla ilgili dikkatinin çeken konuların savaşlar ve seçimler olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 7'de politik olaylar arasında seçimlerin dikkatini çektiğini ifade ederek: *"Benim dikkatimi çeken politik olaylar seçimler yani orada bir heyecan yaratıyor. Kimin kime oy vereceği, herkes bir coşkuyla onu izliyor yani çok eğlenceli oluyor"* demiş ve seçim sürecinde yaşanan olayların dikkatini çektiğini, kendisini heyecanlandırdığını ifade etmiştir. Katılımcı 7 politik konularla ilgilenmenin faydasını ifade etmeye yönelik olarak: *"Bence politik konuları bilirsek bu konuları daha iyi kavrayabiliriz. Onun gibi daha iyi konuşabiliriz, daha iyi kendimizi ifade edebiliriz, insanlar bize güvenebilirler. Yani bu şekilde çok şey katabilir bize. Mesela dünyada meydana gelen olayları eğer politikayı bilirsek daha iyi anlayıp çözebiliriz."* diyerek, politik konularla ilgilenmenin kişisel yeteneklerin gelişmesine ve dünyada meydana gelen olayların anlaşılabilmesine imkân sağladığını ifade etmiştir. Katılımcı 12: *"Yani bence çok fazla kavga oluyor. İnsanlar para için çoğu zaman kavga ediyorlar."* ifadelerini dile getirmiştir. Katılımcı 4 ise konuyu farklı bir bakış açısıyla ele alarak: *"Şu an herkes Filistin İsrail savaşını örnek veriyor ama ben farklı bir şey söylemek istiyorum. Şu son zamanlarda ekonomik durum bence çok dikkatimi çekiyor. Bakkala gittiğimde her şeyde aşırı bir artış görüyorum. Yani bununda bu ülkeyi yönetenlerle ilgili olduğunu düşünüyorum. Saygı duymak*

gerekir ama ben bunu yönetenlerle alakalı bir durum olarak görüyorum." diyerek ekonomik soruların ülke yönetiminden kaynaklandığını ifade ederek farklı bir politik tutum ifade etmiştir.

3. 6. Politik Olayları Anlamak İçin Medya Araçlarını Kullanma Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, katılımcılar tarafından politik konuların takip edilmesi, bu amaçlar doğrultusunda çeşitli basın yayın araçların kullanılmasıyla ilgili olarak dile getirilen ifadeler "Politik Olayları Anlamak İçin Medya Araçlarını Kullanma" teması altında toplanmıştır. Temaya ilişkin ifadeler doğrudan yapılan alıntılamalar yoluyla betimlenecektir.

Katılımcı 1 politik olayların takip edilmesinde medya araçlarının rolüne ilişkin olarak: *"Görüşlerimizi paylaşmalıyız. Bunu bir sürü medya aracı var onlarla ifade edebiliriz. Yani çok önemli olarak değerlendiriyorum herhangi bir medya aracı olmasa kimse görüşlerini paylaşamaz sadece mitinglerle duyurabilirdi. O da mitinglerin yapılacağı yerler kısıtlı olacağından dolayı zor olurdu yani. Mesela İstanbul'da yapılan bir miting de eğer mesela haberlerde gazetelerde gördüğümüz kadar olsaydı sadece olaydan haberdar olurduk. Televizyonda gördüğümüz zaman heyecanı ve olayı daha iyi anlıyoruz. Mesela televizyonda duyuru da yapılıyor bu da bence daha etkileyici oluyor."* diyerek politik olayların medya araçlarıyla daha etkili bir şekilde paylaşılabildiğini ifade etmiştir. Bir başka ifadesinde: *"Sosyal medya olabilir örnek vermek gerekirse Twitter Facebook ve Instagram gibi. Orada mesela mesaj olarak şu vaatleri veriyorum, bana oy verirsiniz bu vaatleri gerçekleştireceğim. Bana oy verirsiniz bu vaatleri gerçekleştireceğim diyorlar. İnsanlar bu vaatleri gerçekleşebileceğini düşünüyorlarsa o partiye oy veriyorlar."* sözleriyle politik konularda düşüncelerin sosyal medya araçlarıyla etkili bir şekilde ifade edileceğini, politik çalışmaların yapılmasında sosyal medyanın kolay olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı 2 sosyal medya aracılığıyla paylaşılan düşüncelere yönelik bir eleştiri ortaya koyarak: *"Yani teknolojik aletlerin gelişmesi yani insanların fikirlerini sunmasını biraz geciktirmiş olabilir yani sosyal medyada paylaşılan konular neyse çoğu insan da onu tekrar edip ona uymaya çalışıyor yani ben de bunu yapayım yani fikirler hep aynı yönde toplanıyor." d*emiş ve sosyal medyanın insanların düşüncelerini yönlendiren, kimi zaman yanlışların doğru gibi gösterilmesine hizmet eden bir yola dönüştüğünü dile getirmiştir.

Katılımcı 3 medya araçlarının politik konuların paylaşılmasına olan etkisiyle ilgili olarak *"Aslında paylaşılmasında ve medya araçlarının katkısı çok önemli mesela bunlar olmasa daha az insan duyardı. Dünyanın öbür ucundaki bir olaydan bizim haberimiz olmazdı ama teknolojik aletlerden ötürü her şeyden dün Amerika'da olan bir olaydan, öbür kıtalarda olan olaylardan çok rahatlıkla haberdar olabiliyoruz."* ifadeleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcı 6 ise teknolojide meydana gelen değişimin düşüncelerin paylaşılabilmesi için yeni imkânlar sunduğunu ifade ederek: *"Teknolojik aletlerin gelişmesi insanların fikirlerinin daha açık bir şekilde ifade etmesini sağlar. Yani insanlar o kitle iletişim araçları ile birlikte kendini sosyal medyada daha rahat bir şekilde ifade edebilirler."* demiştir. Katılımcı 7 bazı sosyal medya ortamlarında yeteri kadar özgürlük olmadığına yönelik olarak: *"Bence kötü etkiler çünkü mesela sosyal medyada savaşla alakalı bir fikrimizi ifade ediyoruz. Hemen o fikir kaldırılıyor. Böylece düşünce özgürlüğümüzde kısıtlanmış oluyor. Böylece düşüncemiz rahat bir şekilde ifade edemiyoruz. Düşüncelerimiz kısıtlanabiliyor kendimizi rahat bir şekilde ifade edemiyoruz. Böylece kendimiz tam olarak olamıyoruz. Başka yapay bir insan oluyoruz. Bu yüzden de fikirlerimizi tam olarak ifade edemiyoruz. İnsanlar tarafından düşüncelerimiz ne düşündüğümüz ne yaptığımız onlar tarafından görünmüyor."* ifadelerini dile getirmiştir.

Katılımcı 8 medya platformlarında paylaşılan haberlerin olumlu etkilerinin yanında olumsuz sonuçlarının da olabileceğini ifade ederek: *"Bence bu konuda kötü katkıları da var İyi katkıları*

da var. Mesela yardım faaliyetleri yapılır mesela bunlar iyi katkılardır ama kötü etkileri de var. Yanlış haber vererek insanları kötüye yönlendirebiliyorlar." sözleriyle konuya farklı bir boyut katmıştır. Katılımcı 10 ise bazı yanlış oyunların yaygınlık kazanmasında sosyal medya ve internet ortamlarının etkili olduğunu ifade ederek: *"Yani sosyal medyada veya başka bir iletişim aracında şimdikiler ne görürse onu yapıyorlar. Mavi balina diye bir oyun vardı, herkes onu oynuyordu. Bence bu yönüyle düşünce özgürlüğünü kötü etkiliyor. Ben de bunu yapsam bir şey olmaz diye hareket ediyorlar."* ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı 9 teknolojinin gelişmesiyle bilgiye ulaşmanın kolaylaştığını ifade ederek: *"Çok şeyi televizyondan internetten duyabiliyoruz faydalanabiliyoruz yani düşünce özgürlüğünü çok iyi bir şekilde etkiliyor. Yani bir düşünce, bir konu hakkında bakmak istiyorsak bu kütüphanelere gitmemize gerek yok internetten bunu hemen araştırıp öğrenebiliriz."* demiştir. Katılımcı 9 medya araçlarının gelişimi ve değişimin düşüncelerin ifade edilmesine olan etkisini açıklamak için: *"Bir fikir veya bir düşünceyi bir telgrafla veya mektupla yaymak çok uzun sürebilir ama bunu internete atabilirsek çok insan bundan faydalanabilir ve insanlar bundan yararlanıp paylaşabilirler."* diyerek konuya farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Katılımcı 4 ise eleştirel bir yaklaşımda bulunarak: "*Bazen katkısı da var ama katkısı olmayabilir de. Ben önce olumsuz tarafından başlayayım. Olumsuz tarafı herkes kendi fikirlerini öne sürüyor, neyin doğru neyin ne yanlış olduğunu çok fazla seçemiyorsun. Birisi önce bir şey ortaya atar daha sonra diğerleri onu o şekilde kabul edebilir. Olumlu açıdan bir örnek vermek gerekirse cumhurbaşkanımız bir açıklama yapar onu herkes medyada daha hızlı ve daha kolay bir şekilde duyabilir."* medya araçlarını kullanırken doğru bilgiye ulaşmak için dikkatli olunması gerektiğini diğer taraftan mevcut siyasal gündemin takip edilebilmesi için medya araçlarının etkili bir şekilde kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

3. 7. Politik Konularda Düşünceleri Özgürce İfade Etme Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerde politik konularda düşüncelerin özgür bir şekilde ifade edilmesine yönelik görüşler *"Politik Konularda Düşünceleri Özgürce İfade Etme"* teması altında bir araya getirilmiştir. Katılıcılar tarafından ifade edilen düşünceler doğrudan yapılan alıntılamalar yoluyla betimlenecektir.

Katılımcı 8 politik konularla ilgilenmenin düşüncelerin etkili bir şekilde ifade edilebilmesine imkân sağladığına yönelik olarak: *"Yani etkili bir insan olmamı sağlayabilir ve kendimi daha iyi ifade etmemi sağlar."* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcı 13 ise: *"Mesela kendi düşüncelerini ifade edebilir, kendi düşüncelerini söyleyebilir."* diyerek politik konularla ilgilenmenin düşüncelerin ifade edilmesine katkı sağladığını söylemiştir. Aynı zamanda Katılımcı 13 sivil toplum kuruluşlarında kendi iradesiyle görev alabileceğini ifade ederek: *"Sivil toplum kuruluşları var bu bazı dernekler. Bunların çalışmalarına katılarak çalışmak isterim. Bu sayede insanlara yardım edebilirim. Bence birlik beraberliği artırır."* ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcı 12 düşüncelerin özgürce ifade edilebilmesinin normal bir süreç olduğunu ifade ederek: *"Yani bir seçim yapmaları gerektiğini düşünürüm yoksa aralarında tartışma çıkabilir. Yani herkes farklı düşünebilir."* sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcı 11 politik konularla ilgilenmenin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edilebilmesine olanak tanıdığını ifade ederek: *"Düşüncelerimizi herkesle paylaşabiliriz."* demiştir.

Katılımcı 3 teknoloji alanında ortaya çıkana gelişmelerin düşüncelerin özgür bir şekilde ifade edilebilmesine imkân sağladığını belirterek: *"Bence olumlu bir şekilde ifade etmektedir. İnsanlar kendilerine daha olumlu ve daha iyi bir şekilde daha çok insana ifade edebiliyor. Düşüncelerini daha kolay bir şekilde ifade ediyor, yani düşüncelerini daha geniş çaplı bir kitle duyuyor düşüncesini. Ben bundan dolayı olumlu olduğunu düşünüyorum."* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin politik konulara ilişkin düşünceleri yedi ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar *Devlet Yönetimini Anlama ve Değerlendirme, Seçimlerin ve Politik Katılımın Önemini Kavrama, Politik Olayları ve Gelişmeleri Takip Etme, Farklı Görüşleri Anlama ve Saygı Duyma, Politik Konular ve Olaylar Karşısında Tutum Geliştirme, Politik Olayları Anlamak İçin Medya Araçlarını Kullanma, Politik Konularda Düşünceleri Özgürce İfade Etme* olarak belirlenmiştir. Bu bölümde fenomenin yapısını oluşturan bileşenler ele alınarak, alınyazında yapılan benzer çalışmalar ışığında tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin politik konularla ilgili düşüncelerinin önemli bir kısmının *Devlet Yönetimini Anlama ve Değerlendirme* teması altında toplandığını göstermektedir. Devlet işlerini düzenleme, devletlerarası ilişkiler, siyasetçiler, devlet adamları, devleti yöneten kişiler gibi ifadeler devlet yönetimiyle ilgili temel kavramların öğrenciler tarafından bilindiğini göstermektedir. Bir katılımcı tarafında politikayla ilgili olarak: *"Bence politika insanların insanlar üzerinde izlediği yol. Bir insanın başka bir insan için yapacağı bir yol. Mesela politikalardan, mesela bir sürü politika şekli var. Bir insanın kendi düşünceleri ve fikirleri doğrultusunda izlediği yoldur. Mesela devlet adamlarını örnek verecek olursak onlar bir yol, bir siyaset belirliyorlar, diğer insanlar da onların belirlediği yollardan gidiyorlar."* şeklinde dile getirilen ifadeler, politikanın insan yaşamındaki yerine ilişkin olarak net ve bir düşünce biçimi olarak değerlendirilebilir. Devlet yönetimi için yapılan seçimler ve bu seçimler sonrasında devlet adamlarının seçilmesine yönelik olarak katılımcıların genel bilgilere sahip olduğu görülmektedir. Nitekim bir katılımcı devlet yönetimiyle ilgili olarak "*Başkanlık seçimleri olabilir ya da bir ülkenin başka bir ülkeye uyguladığı uygulamalar olabilir."* ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeler seçimlerin devlet yönetimindeki yerini ve devlet politikalarının seçilen devlet adamları tarafından belirlendiğinin katılımcı öğrenciler tarafından bilindiğini göstermektedir. Bir başka katılımcı da benzer şekilde *"Devlet işlerinin yapılması ve devlet işlerinin görüşülmesini anlıyorum."* ifadelerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, katılımcıların siyasi konularla ilgilenen bireylerin politikaya ilişkin temel bazı yeterliliklere sahip olması gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca, bu kişilerin insanları nasıl etkileyebileceklerini ve düşüncelerini nasıl ifade edebileceklerini bilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Fakat bireysel kabiliyetlerin güç ve imkânlarla birleşmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkabilecek problemlere vurgu olarak değerlendirilebilecek *"Temel insan haklarını da bilmeli çünkü bunlar bilinmezse insanların hakkına girilebilir."* ifadesi oldukça dikkat çekicidir. Tarihsel süreçte politikayla uğraşan kişilerin kimi zaman hak ve adalet çizgisinden uzaklaştıkları yönündeki temel düşünce biçimine atıfta bulunan bu sözler, politikacıları genel anlamda eleştiren bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların politikayı, bu alanda faaliyet gösteren kişilerin iletişim ve konuşma becerileri, ikna kabiliyetleri ve maddi imkânlarıyla ilişkilendirmesi dikkat çekici bir noktadır. Modern dünyada hak, hukuk ve adaletin esas alınması gerekirken, bireysel kabiliyetlerin belirleyici olduğu bir politik sistemin kendi içinde birçok sorun doğurması kaçınılmazdır. Ancak tarihsel gerçeklik, siyasetin çoğunlukla başarılı devlet adamları tarafından yürütüldüğünü de ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, insanların etkili bir lideri ve karizmatik bir yöneticiyi tercih etmeye daha meyilli olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Weber, 1947).

Politik konularda genel bir teamül olarak devlet adamlarının ve yöneticilerin eleştirilmesi çoğu zaman olağan bir durum olarak kabul edilse de bir katılımcının: "*"Vatandaşlar çoğu zaman yardım yapılmasını ister, para verilmesini ister. Devlet ise o ülkeyi yönetmeye çalışır para bulmaya çalışır ama vatandaşlar genelde kendilerini düşünürler."* ifadesi gerçekten dikkat çekicidir. Aslında bu ifadeler devlet yönetimiyle ilgili işlerin zorluğuna, bir yönüyle taşıdığı risklere işaret etmektedir. Politikacıların halkın bitip tükenmek bilmeyen isteklerine maruz

kaldığı yönündeki bu düşünce biçimi, devlet yönetiminin halkı idare etme yönündeki genel siyaset tanımına uygun bir şekilde ifade edildiğini göstermektedir. Katılımcıların yaş aralığı düşünülecek olduğunda bu temel düşünme biçiminin bu kadar net bir şekilde vurgulanması, toplumsal yargıların sosyal öğrenmeyle bir şekilde tevarüs edildiğini göstermektedir.

Devlet yönetimiyle ilgili olarak ortaya çıkan görüşlerin odaklandığı bir diğer alan da haklar ve sorumluluklardır. Katılımcılar vatandaşların haklarının olduğunu ifade ederek, temel insan haklarına saygılı olunması gerektiğini ifade etmiş ve devletin insanların haklarını koruması yönünde çalışmalar yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Haklarla ilgili ifadelerden hemen sonra sorumluluklardan bahsedilmiş olması da dikkat çekici bir durumdur. Bu durum günümüz vatandaşlık eğitiminde haklar ve sorumluluklar konularının bir arada ele alınmasıyla ilişkilendirilebilir. Aslan, (2019) ve Özdemir, (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların politik okuryazarlıkla haklar ve sorumlulukları ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Katılımcılar tarafından devlet yönetiminde farklı fikirlerin olması gerektiğiyle ilgili olarak birtakım düşünceler dile getirilmiştir. Devlet yönetiminde mutlaka farklı düşüncelerin olması gerektiği, bu düşüncelerin devlet yönetiminde önemli olduğuna yönelik olarak bir katılımcı tarafından "*Yani sadece devlet ilişkileri değil her alanda farklı politikalar olabilir."* demiştir. Bu düşünce tarzı öğrencilerin demokratik düşünce biçiminin özümsemiş olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuç Aslan, (2019) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Fakat bir başka katılımcı, politikadan ne anladığını ifade ettiği bir yerde: *"Herkesin birisine oy vermesi, bir liderin olması ve insanların onu sözünü dinlemesi iyi olur."* diyerek demokratik düşünce tarzının tersine lider odaklı bir siyasi tercihe vurgu yapmıştır. Liderlikle ilgili olarak katılımcıların ifade ettiği görüşler bireysel kabiliyetlerin liderliği tamamlayan önemli bileşenler olarak görüldüğünü göstermektedir.

Katılımcıların görüşlerinin yoğunlaştığı bir diğer alan *Seçimlerin ve Politik Katılımın Önemini Kavrama* temasıdır. Katılımcılar politik konularda seçimlerin dikkatlerini çektiğini ifade etmiş ve seçim süreçlerinin çok heyecanlı geçtiğini, bu nedenle seçimleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum Türkiye'de seçim dönemlerinde yaşanan gelişmelerin etkisiyle açıklanabilir. Seçim dönemlerinde yaşanan olaylar, çekişmeler, politik gerilimlerin öğrenciler tarafından hissedilmiş olması dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. Bir katılımcının: "*Benim dikkatimi çeken politik olaylar seçimler. Yani orada bir heyecan yaratıyor. Kimin kime oy vereceği, herkes bir coşkuyla onu izliyor yani çok eğlenceli oluyor."* ifadesi seçimlerin politik süreçler içeresindeki yerini göstermesi açısından dikkat çekici bir veri olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar seçimlerin bir vatandaşlık görevi olduğunu ifade ederek, seçimlere katılıp oy kullanmanın ülkenin geleceğini tayin etmede en önemli görevlerden birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar oy kullanmanın öneminden bahsederek devlet başkanı seçmenin ülkenin geleceği ve kalkınması açısından önemli olduğunu, seçim dönemi içerisinde ülkeyi yöneteceğini bu nedenle doğru kişiyi seçmek gerektiğini söylemişlerdir. Benzer şekilde bir katılımcı tarafından: *"Seçimlere katılmak gerçekten çok önemli. Yani ülkedeki insanların mutlu ve huzurlu olabilmesi için bizi yönetebilecek iyi bir liderin olması lazım. Ondan ötürü seçimlere katılıp ülkeyi iyi yönetebileceğini düşündüğümüz kişiye oy vermeliyiz."* ifadeleriyle dile getirilen düşünceler, seçimler konusunda katılımcıların farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Liderlik olgusuna vurgu yapılması dikkat çeken bir diğer noktadır. Genel olarak politik süreçlerin bir parti veya bir politik düşünceyle ilişkili olmaktan çok liderlikle ilişkilendirilmesi dikkat çekici bir durum olarak öne çıkmadadır. Katılımcılardan bir diğeri doğru kişiye oy vermenin öneminden bahsederken: "*Eğer yanlış kişiye oy verilirse ve kaybedersek o kişi savaş bile açabilir."* ifadesini kullanmıştır. Bu düşünce biçimi politik konularda liderlik olgusuna yaklaşımın anlaşılması açısından önemli bir konu olarak ele alınabilir. Tarihsel süreç içerisinde bütün medeniyetlerin başarısında büyük adamların, başarılı

liderlerin izlerinin olduğu söylenebilir. Benzer şekilde devlet yönetimiyle ilgili olarak hazırlanan tarihi kitaplarının çoğunda hanların, hakanların, kralların ve sultanların hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğiyle ilgili olarak ifadelere yer verilmiştir (Hogg ve Vaughan, 2006). Tarih boyunca, hükümdarlara devlet yönetimi konusunda tavsiyeler sunan birçok eser kaleme alınmıştır. Bu eserler, yöneticilere rehberlik etmeyi ve etkili bir yönetim anlayışı geliştirmelerini amaçlamıştır (Gökcan, n.d., 2018). Örneğin, İbn Abdirabbih'in "Hükümdar ve Siyaset Kitabı" bu tür eserler arasında yer alır (İbn Abdirabbih, 2021). Ayrıca, Nizamülmülk'ün "Siyasetname" adlı eseri, hükümdarlara devlet yönetimiyle ilgili tavsiyeler sunan önemli bir çalışmadır (Nizamül Mülk, 2017). Tarih bir yönüyle de büyük liderlerin hikâyesi olarak da görülebilir. Günümüz dünyasında, demokratik liderlik ve katılımcı yönetim doğru bir tanım olarak ifade edilmiş olsa da, çeşitli krizler ve olası kaotik durumlar karşısında doğru liderliğin en etkili çözüm olabileceği hala önemli bir çözüm yolu olarak görülmeye devam etmektedir (Bozduman, 2020). Bu açıdan katılımcı öğrencilerin devlet yönetimindeki başarıyı doğru liderlerin seçilmesiyle ilişki bir durum olarak ifade etmeleri gerçekten dikkat çekicidir. Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer konu da seçimlere katılma yaşının on sekiz olmasıdır. Bir katılımcı ileride doğru seçim yapabilmek için seçim işlerini takip ettiğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise on sekiz yaş sınırının doğru olmadığını, farklı yaşlarda olanların da oy kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Dönem dönem oy kullanma yaşıyla ve seçilme yaşıyla ilgili gündeme gelen tartışmaların katılımcı öğrencilerin gündeminde olması dikkat çekici bir durum olarak görülmektedir. Dağ ve Koçer (2019) tarafından yapılan çalışmada gençlerin politik katılımla ilgili olarak seçimler ve oy kullanmaktan bahsettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tarhan (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerini politik katılımla ilgili olarak seçimler ve oy kullanmaktan bahsetmişlerdir.

Katılımcıların politik konularla ilgili olarak ifade ettikleri düşüncelerde öne çıkan bir diğer tema *Politik Olayları ve Gelişmeleri Takip Etme* temasıdır. Katılımcıların politik konularla ilişkili olarak dünyada meydana gelen bazı gelişmelere yönelik görüşler ifade ettikleri görülmüştür. Bir katılımcının Schengen vizesi hakkında detaylı bilgiler vermesi dikkat çekici bir veri olarak öne çıkmaktadır. Zira ortaokul yaşındaki çocukların gelişmiş ülkelere yapılacak vize başvurularını takip etmeleri dikkat çekicidir. Bu durum Özdemir ve İlhan (2021) tarafından yapılan *"Beyin göçü: öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebepler bağlamında nitel bir araştırma"* isimli çalışmanın verileriyle benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğrenciler gerek ülke gündeminde gerekse dünya gündeminde önemli yer tutan konulara değinerek savaşlar, İsrail ve Filistin arasında yaşanan çatışmalar, mülteciler, göç hareketleri ve ekonomik konulara değinmişledir. Özellikle katılımcıların İsrail'in Filistin halkına karşı uyguladığı kontrolsüz şiddeti ifade etmeleri dünyada meydana gelen olaylara ilişkin genel olarak fikir sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların dünyada meydana gelen olaylar arasında en çok vurgu yaptıkları konuların başında mültecilik konusunun yer aldığı görülmektedir. Genel olarak katılımcıların mültecilik konusunda hoşgörülü bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmektedir. Bazı katılımcılar mültecilere yönelik hoşgörülü olmakla beraber, göç ederek gelenlerin belli kural ve kaidelere uymak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Çetin ve Demirel (2023) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların %72,57'sinin göçmenlere yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uyğur (2022) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların %19'u politik konuların öğretiminde zorlandıkları konular arasında mülteciler ve vergi konularının yer aldığını ifade edilmiştir. Katılımcı öğrenciler dünyada medyana gelen sorunların çözülebilmesi için görüşmelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birisi de farklı olarak ekonomik konuların öneminden bahsederek gerek ülke içerisinde gerekse dünyada meydana gelen ekonomik problemlerin dikkatini çektiğini söylemiştir. Katılımcıların politika ve dünyada meydana gelen olaylarla ilgili olarak bahsettikleri savaşlar, mülteciler, küresel göç hareketleri ve ekonomik problemler gibi genel başlıklar altında toplanan konuların günümüz dünyasının en önemli sorunları olması, araştırma

bulguları açısından dikkat çekici veriler olarak değerlendirilmektedir. Zira bu konuların günümüz dünyasının en önemli problemleri olması, katılımcı öğrencilerin dünya gündeminden haberdar olduklarını göstermektedir. Dönmez ve Yel (2022) tarafından yapılan çalışmada elde edilen verilere benzer şekilde sosyal bilgiler öğretiminde güncel olayların kullanılmasının öğrencilerin dünyada meydana gelen olayları daha doğru bir şekilde anlamasına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Faiz, (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları arasında ulusal konuların tartışılma düzeyinin politik konuları anlama düzeyi üzerinde olumu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı Görüşleri Anlama ve Saygı Duyma teması altında katılımcı öğrenciler, farklı politik görüşler ve bu görüşlerle kurulacak ilişki biçimiyle ilgili olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı farklı politik görüşlere karşı hoşgörüyle yaklaşmak gerektiğini ifade ederek, eleştiriye açık olduklarını söylemişlerdir. Farklı düşüncelerle karşılaşmaları durumunda o düşünceyi dinleyip anlamaya çalışmanın doğru olacağını, bu durumun farklı fikirleri tanımaya ve yeni bakış açılarının gelişmesine imkân sağalacağını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının: *"Önyargılı yaklaşmam ve onun politik görüşlerini dinlerim. Eğer yanlış bir şey olursa kendi politik düşüncemi de katarak onu düzeltirim."* demesi, pasif bir kayıtsızlıktan çok anlamaya ve de müdahil olmaya dönük bir tavrın ifadesi olarak anlaşılabilir. Politik konularla ilgili olarak çalışma yapan pek çok araştırmacıya göre çoğu zaman öğrencilerin politik konulardan uzak durduğu ifade edilmektedir. Cender ve Kuş (2024) tarafından yapılan çalışmada gençlerin siyasete ilgi duymalarına rağmen toplumsal baskılar ve siyasi görüşlerinin doğurabileceği sonuçlardan çekindikleri için siyasi konulardan uzak durdukları ifade edilmiştir. Bu çalışmada belirtildiği üzere, dijital platformlar gençler için önemli bir mecra olarak görülse de öğrencilerin dijital platformlara aktif bir şekilde katılmak yerine yalnızca politik gelişmeleri izlemekle yetindikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin politik konularla ilgili olarak ifade ettikleri saygı ve hoşgörü temelli yaklaşımların demokratik bir tavır mı olduğu, yoksa politik konulara yönelik bir çekimserlik olarak mı anlaşılması gerektiği, üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak ele alındığında gençlerin politik çekimserliği, günümüz demokratik toplumlarında dikkat çeken önemli bir sorun alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu çekimserliğin ardında birden fazla etken yer almaktadır. Öncelikle, gençler siyasetin kendilerini doğrudan ilgilendirmediği inancına sahip olabilmekte ve politik süreçleri soyut, karmaşık ya da uzak görebilmektedirler (O'Toole, Lister, Marsh, Jones & McDonagh, 2003). Ayrıca, siyasal sistemlere ve politikacılara duyulan güven eksikliği, gençlerin politik katılım konusunda isteksiz davranmalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, özellikle siyasi elitlerin söylem ve eylemleri arasındaki çelişkileri, gençlerin politikayı samimiyetsiz ve manipülatif bir alan olarak değerlendirmelerine yol açabilmektedir (Kimberlee, 2002). Medya temsillerinin de bu algının oluşumunda etkili olduğu, siyasetin olumsuz, çatışmacı ve erişilmesi zor bir alan olarak sunulmasının gençleri pasifleştirdiği de görülmektedir (Loader, Vromen & Xenos, 2014). Eğitim süreçlerinde politik katılım ve yurttaşlık eğitiminin yeterince yer bulmaması da gençlerin bu alandaki bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesini engelleyici bir başka faktör olarak değerlendirilebilir (Quintelier, 2007). Tüm bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde, gençlerin politikadan uzak durmalarının sadece bireysel ilgisizlikle değil aynı zamanda yapısal, kültürel ve pedagojik nedenlerle de ilgili bir durum olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Politik Konular ve Olaylar Karşısında Tutum temasıyla ilgili olarak katılımcı öğrencilerin görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin politik konularla ilgilenmediği sevmedikleri kimi zaman bu konulardan uzak durduklarını sonucuna ulaşılmaktadır. Bir katılımcı *"Ben politik konularla öyle çok fazla ilgilenmiyorum. Bakmıyorum da yani ben bu konu hakkında bilgili değilim. Bu konularda bilgim biraz düşük."* derken bir diğer katılımcı benzer şekilde *"Ben kendimi bu konuda yeterli hissetmiyorum*." demiştir. Katılımcıların politik konuları yeteri kadar

bilmediklerini ifade etmelerine rağmen anlamaya çalıştıklarını ifade etmeleri de dikkat çekicidir. Politik konularla ilgili bu çekimserliğin yaşa bağlı olarak ortaya çıkan bir durum olduğu düşünülebilir. Bir katılımcı bu durumu: *"Ben bu konuda çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Biraz da yaşla alakalı. Yani yaşımdan dolayı bu konularla çok ilgilenmedim, çok bilgi sahibi değilim."* ifadeleriyle açıklamıştır. Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler yaşlarının küçük olmasına bağlı olarak politik konuları yeteri kadar anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Tarhan (2015) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini politik okuryazar olarak ifade etmedikleri görülmüştür. Alanyazında öğrencilerin politik konularla çok fazla ilgilenmedikleri ama çoğu zaman çekimser kaldıklarına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Pelenk Özel ve Ağca (2022) tarafından y ve z kuşaklarının siyasal katılım düzeyleri üzerine yapılan çalışmada lisans düzeyindeki öğrencilerin siyasal katılımlarının lise düzeyindeki öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılar, politik konulardaki tutumlarını ifade ederken "ilgilenmiyorum" veya "sevmiyorum" gibi ifadeler kullansalar da aynı zamanda politik konuları anlamaya çalıştıklarını da dile getirmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu: "*Politik konularda bilgi sahibi olursak günümüzde yani bazı olaylar oluyor onları anlayabiliriz."* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı "*Mesela şimdiden siyasi konuları takip edersek, gelecekte ne yapacağımızı az çok öğrenebiliriz." demiştir.*

Politik ilgisizliğin temel nedenleri arasında yaş gibi bireysel faktörlerin etkisi olsa da bu durumun oluşmasında sosyoekonomik koşullar, eğitim düzeyi, medya ve sosyal medyanın etkileri gibi durumların da etkisinin olduğu söylenebilir. Ekonomik belirsizlikler ve sosyal adaletsizlikler, gençlerin politikaya olan güvenini azaltmaktadır. Ayrıca, siyasi kutuplaşma ve karmaşık gündemler, gençlerin siyasetten uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Medyanın ve özellikle sosyal medyanın bilgi kirliliği ve yüzeysel içerikleri ön plana çıkarması, gençlerin politik konuları derinlemesine anlamasını zorlaştırmakta ve ilgisizliği artırmaktadır. Bu nedenle, politik ilgi ve katılımın artırılabilmesi için gençlerin doğru ve nitelikli bilgiye erişiminin sağlanması, eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi, demokratik katılım ortamlarının güçlendirilmesi ve eğitim süreçlerinde politik konuların daha kapsayıcı ve etkili bir şekilde yer alması gerekmektedir.

Politik Olayları Anlamak İçin Medya Araçlarını Kullanma teması altında katılımcı görüşleri incelendiğinde, politik olayların takibinde çeşitli medya araçlarının kullanımına dair farklı görüşlerin dile getirildiği görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı kitle iletişim araçlarının ve son dönemlerde kullanılan sosyal medya araçlarının politik konulardaki düşüncelerin etkili bir şekilde paylaşılmasına yardımcı olduğunu ifade ederek, politik görüşlerin medya araçlarıyla kolaylıkla paylaşılabildiğini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar, medya araçlarının spekülatif yönüne dikkat çekerek, haberlerde yer alan olayların ve sosyal medyada paylaşılan konuların bazen gerçek olmayabileceğini, insanların sanal ortamlarda gerçeklikle olan bağlarını zamanla koparabileceklerini ifade etmişlerdir. Akhan (2011), Kaya (2013) ve Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin gündemi takip ederken daha çok televizyonu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uyğur (2022) tarafından yapılan çalışma da ise haberlerin takip edilmesinde daha çok internet ve televizyonun kullandığı ifade edilmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre ortaya çıkan bir diğer tema *Politik Konularda Düşünceleri Özgürce İfade Etme* temasıdır. Politik konularla ilgilenmenin düşüncelerin özgür bir şekilde ifade edilmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda politik konularla ilgilenmenin sivil toplum kuruluşlarında çeşitli faaliyetler yapmaya yardımcı olacağının ifade edilmiş olması da dikkat çekici bir durum olarak görülmektedir. Katılımcı öğrenciler teknoloji alanında ortaya çıkan gelişmelerin de ifade özgürlüğüne katkı sağladığı, ifade özgürlüğü için yeni platformların ortaya çıkmasına ortam hazırladığını ifade etmişlerdir.

Günümüz dünyasında etkili bir vatandaşlık anlayışının geliştirilmesi, bireylerin erken yaşlardan itibaren politik konular hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlıdır. Genç bireylerin demokratik süreçlere aktif katılım göstermeleri ve toplumsal sorunlara karşı bilinç geliştirmeleri, demokratik toplum yapısının güçlenmesine önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Bu nedenle, politik konuların çocukluk ve ergenlik döneminde eğitim sürecine dâhil edilmesi giderek daha büyük bir önem kazanmaktadır.

Bu doğrultuda, vatandaşlık eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan Sosyal Bilgiler dersinde politik konulara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Hem ders içi etkinlikler yoluyla hem de sınıf dışı uygulamalarla öğrencilerin politik farkındalık ve katılım düzeylerinin artırılması için çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Ayrıca, son yıllarda etkisi giderek artan dijital medya ve sosyal medya platformları, öğrencilerin politik bilgiye erişimlerini ve tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, politik okuryazarlığın bir parçası olarak ele alınmalı ve eğitim programlarına entegre edilmelidir.

Öte yandan, öğrencilerin politik tutumlarını, ilgilerini ve katılım düzeylerini inceleyen farklı niteliksel ve nicel araştırmaların yapılması, eğitim politikalarının daha sağlıklı temellere oturtulmasına olanak sağlayacaktır. Böylelikle daha bilinçli, eleştirel düşünen ve katılımcı bireylerden oluşan bir vatandaşlık kültürünün oluşturulması mümkün hâle gelecektir.

KAYNAKÇA

Akçay, G. (2023). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile politik okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Akhan, O. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aslan, H. M. (2019). *İlköğretim ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.

Avcı, R. C. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Avcı, R. C., & Geçit, Y. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde politik okuryazarlık becerisinin yeri ve bu beceriye yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 290–313. https://doi.org/10.34086/rteusbe.1210548

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Berber, H. S. (2019). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının okuryazarlıklar bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bozduman, M. A. (2020). Geçmişten günümüze siyasi liderliğin teorik olarak gelişimi. *ESAM Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(2), 261–283.

Cassel, C. A., & Lo, C. C. (1997). Theories of political literacy. *Political Behavior, 19*(4), 317–335. https://doi.org/10.1023/A:1024895721905

Cender, G., & Kuş, Z. (2024). Gençlerin dijital ortamlarda siyasal katılımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 117–146.

Çetin, H., & Demirel, B. (2023). Üniversite öğrencilerinin göçmenlere yönelik tutumları: Kırıkkale Üniversitesi örneği. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(10), 1314–1328. https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1316

Çınar, M. (2022). *Coğrafya eğitimi ve politik okuryazarlık*. Ankara: İksad Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Crick, B., & Porter, A. (1978). *The political education and political literacy*. Longman.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.

Dağ, N., & Koçer, M. (2019). Türkiye'de politik okuryazarlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 2150–2175. https://doi.org/10.26466/opus.567352

Demir, A. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Denver, D., & Hands, G. (1990). Does studying politics make a difference? the political knowledge, attitudes and perceptions of school students. *British Journal of Political Science*, *20*(2), 263–279. https://doi.org/10.1017/S0007123400005809

Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50*, 213–246.

Dönmez, T., & Yel, S. (2022). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 501–514. https://doi.org/10.46778/goputeb.1104585

Faiz, M. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Faiz, M., & Dönmez, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(2/17), 475–501. https://doi.org/10.23863/kalem.2019.136

Fyfe, I. (2007). Hidden in the curriculum: Political literacy and education for citizenship in Australia. *Melbourne Journal of Politics, 32*, 110–135.

Hogg, M., & Vaughan, G. (2006). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Gökcan, Ö. (n.d.). Machiavelli ve Nizamülmülk'te devlet yönetimi: Hükümdar (prens) ve siyasetname üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 25–47.

Günteke, B. N. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Gürel, D., & Demir, F. B. (2022). Bir yurttaşlık boyutu olarak politik okuryazarlık açısından Türkiye'de sosyal bilgiler dersi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal), 8*(64), 1777–1789. https://doi.org/10.29228/SMRYJ.64031

İbn Abdirabbih. (2021). *Hükümdar ve siyaset kitabı*. İstanbul: Kapra Yayıncılık.

İnan, S. (2021). *Siyaset okuryazarlığı: Yöneten birey olmak ve okullarda siyaset eğitimi mümkün mü?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Işık, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

Kara, H., & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER), 2*(1), 1–28.

Karasu Avcı, E., & İbret, B. Ü. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda sosyal bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretim programları (1968, 1998, 2005). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 336–376. https://doi.org/10.14520/adyusbd.384963

Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. National Foundation for Educational Research.

Keskin, Y., & Keskin, S. C. (2014). İlkokul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 173*(173), 51–86. https://doi.org/10.20296/TSAD.56428

Kimberlee, R. H. (2002). Why don't British young people vote at general elections?. *Journal of Youth Studies,* 5(1), 85–98. https://doi.org/10.1080/13676260120111782

Krosnick, J. A. (1990). Expertise and political psychology. *Social Cognition, 8*, 1-8.

Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık ve aktif vatandaşlık. In E. Gençtürk & K. Karatekin (Eds.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* (1. baskı, pp. 208–229). Ankara: Pegem Akademi.

Kuş, Z. (2019). Politik okuryazarlık. In B. Aksoy, B. Kılcan, & B. Akbaba (Eds.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (pp. 445–466). Ankara: Pegem Akademi.

Kuş, Z., & Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: A perspective from Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 12*(3), 464–483.

Loader, B. D., Vromen, A., & Xenos, M. A. (2014). The networked young citizen: social media, political participation and civic engagement. *Information, Communication & Society,* 17(2), 143–150.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nizamülmülk. (2017). *Siyasetname*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

O'Toole, T., Lister, M., Marsh, D., Jones, S., & McDonagh, A. (2003). Tuning out or left out? Participation and non-participation among young people. *Contemporary Politics, 9(1),* 45–61.

Özdemir, A., & İlhan, A. (2021). Beyin göçü: Öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebepler bağlamında nitel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(42), 1159–1186. https://doi.org/10.46928/iticusbe.804014

Özdemir, S. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Eds., 2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Pelenk Özel, A., & Ağca, A. T. (2022). Siyasal katılım: Y ve Z kuşakları üzerine ampirik bir araştırma. *5th International European Conference on Interdisciplinary Scientific Research, 7*(1), 397–414. https://doi.org/10.2/JQUERY.MIN.JS

Quintelier, E. (2007). Differences in political participation between young and old people. *Contemporary Politics,* 13(2), 165–180.

Şan, S. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık eğitimi odaklı politik okuryazarlığının geliştirilmesi*". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Selanik Ay, T., & Yavuz, Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 6*(2), 31–63.

Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(9), 649–669.

Tarhan, Ö. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyleri ve temel siyaset bilimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tarhan, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(6), 2243–2256. https://doi.org/10.24106/kefdergi.833502

Titchen, A., & Hobson, D. (2005). Phenomenology. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 121–130). London: SAGE Publications.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA Secretariat.

Uyğur, A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimindeki politika bilimine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (T. Parsons, Trans.). New York: Oxford University Press.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269.

Yavaş, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KIT) aracılığıyla incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Research Article

Examination of Secondary School Students' Opinions on Political Literacy Skills

Ortaokul Öğrencilerinin Politik Okuryazarlık Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Mustafa DOĞAN & Selman ABLAK

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study examined the views of secondary school students on political issues. This study, which was conducted using a phenomenological research design, investigated the views of participating students on political issues. The study group consisted of 13 students in total, 5 from the 8th grade, 4 from the 7th grade, and 2 from each of the 6th and 5th grades. The data were analyzed in accordance with the phenomenological analysis steps. According to the results obtained, seven themes were reached that constituted the essence and structure of the participants' views. These themes were determined as "Understanding and Evaluating State Administration, Understanding the Importance of Elections and Political Participation, Following Political Events and Developments, Understanding and Respecting Different Views, Developing an Attitude Towards Political Issues and Events, Using Media Tools to Understand Political Events, Expressing Thoughts Freely on Political Issues." The obtained data were described and explained through direct quotations. The results of the research show that students who continue their education at the secondary school level have basic knowledge about issues such as state administration, elections, fundamental rights and freedoms, political participation, developments in the country and the world. It is expected that this study will contribute to political literacy studies carried out at the secondary school level.

Methods

This research was conducted using the phenomenology method, a qualitative research design. The participants of this research consisted of 13 students in total, 5 in the 8th grade, 4 in the 7th grade, 2 in the 6th grade, and 2 in the 5th grade of a secondary school in Malatya. 7 of the participants were female and 6 were male. A semi-structured interview form was used to collect data. Open-ended questions were asked of the participants to reveal the meaning of the discussion, the essence, and the structure of the experience. Probe questions were asked according to the answers given by the participants during the interview. The interviews were recorded with the permission of the participants, and the audio recordings were transcribed and prepared for analysis. The obtained data were analyzed using the steps of phenomenological analysis.

Results and Discussion

In this study, conducted to determine the thoughts of middle school students on political issues, seven interrelated themes were identified. These themes were determined as Understanding and Evaluating State Administration, Understanding the Importance of Elections and Political Participation, Following Political Events and Developments, Understanding and Respecting Different Views, Developing Attitudes Towards Political Issues and Events, Using Media Tools to Understand Political Events, and Expressing Thoughts Freely on Political Issues. In today's

world, teaching political issues at an early age is becoming increasingly important in order to develop an effective understanding of citizenship. Increasing the participation of young individuals in democratic processes and ensuring that they are aware of various problems of society can contribute to the formation of a democratic society structure. In this context, importance should be given to the education of political issues from an early age. In this way, the formation of a more conscious and participatory citizenship culture can be ensured. In line with this purpose, emphasis should be placed on the teaching of political issues in courses where citizenship education is intensively addressed, such as social studies. Students' political culture can be contributed to through both in-class activities and studies outside the classroom. In order to develop students' political literacy skills regarding the increasing importance of the internet and social media use in recent years, it is recommended that media literacy training be provided. It is also recommended that different studies be conducted regarding students' political attitudes.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Maden Coğrafyası Özellikleri Yönüyle Gümüşhane İli [1]

Gümüşhane Province in Terms of Mining Geography

Sümeyra KAYAHAN [2] **& Muhammed ORAL** [3]

Geliş/Received: 01/09/2025	Kabul/Accepted: 15/10/2025

Öz

Bu çalışma, maden çeşitliliği bakımından zengin olan Türkiye'nin en önemli maden sahalarını ihtiva eden Gümüşhane ilinin maden coğrafyası özelliklerini fırsatlar ve riskler bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak ise görüşme tekniğiyle hareket edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara yüz yüze olmak üzere yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Bu çerçevede araştırmada derinlemesine bilgilerin sektördeki yetkililerden alınacağı öngörülmüş ve amaçsal örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örneklem yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubunun seçiminde, yerel ölçekte bilgiye haiz olup sektörle ilgili akademik çalışmalar yürütmek / en az beş yıldır sektörde üst düzey görevli pozisyonunda çalışıyor olmak şeklinde ölçüt kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Gümüşhane ili madencilik faaliyetlerinin yerel ve ulusal ölçekte ekonomiye katkıları, Gümüşhane ili madencilik faaliyetleri, Gümüşhane ili madencilik faaliyetlerinin önemi hususunda mevcut durum ve projeksiyonlar, Gümüşhane ili madenciliğinin dünya ve Türkiye ölçeğine kıyasla durumu şeklinde dört tema ortaya çıkmıştır. Araştırmada madencilik faaliyetlerinin Türkiye geneline kıyasla Gümüşhane ilinde önem arz ettiği, tarihi dönemlerden itibaren madenciliğe bağlı olarak önemli yerleşim yeri haline geldiği ve bunu sürdürdüğü, madencilik alanında yapılan yatırımların en önemli sahalarından biri haline geldiği bulgusuna varılmıştır. Gümüşhane ili madencilik faaliyetleri yerel ve ulusal ölçekte ekonomiye katkı sağlamış ve özel sektör yatırımları ile Gümüşhane ili ekonomisine hareketlilik kazandırmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Maden, maden coğrafyası, ekonomi, Gümüşhane*

Abstract

This study aims to evaluate the mining geography of Gümüşhane province, which contains the most important mining areas of Türkiye, which is rich in terms of mineral diversity, in the context of opportunities and risks. The qualitative research method was used in the study. The interview technique was used as the data collection technique. In this context, semi-structured questions were asked of the participants face-to-face. In this context, it was anticipated that in-depth information would be obtained from the authorities in the sector and the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was applied. In the selection of the working group, the criteria used were having knowledge on a local scale and conducting academic studies on the sector / working in a senior position in the sector for at least five years. According to research findings, four themes emerged as the contributions of mining activities in Gümüşhane province to the economy on a local and national scale, mining activities in Gümüşhane province, current status and projections regarding the importance of mining activities in Gümüşhane province, and the status of mining in Gümüşhane province compared to the world and Türkiye. The study found that mining activities are important in Gümüşhane province compared to the rest of Türkiye, that it has become an important settlement area due to mining since historical periods and continues to do so, and that it has become one of the most important areas of investments made in the field of mining. Mining

[1] Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı ve Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen "Gümüşhane İli Maden Coğrafyası" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

[2] **Sorumlu Yazar/Corresponding Author,** Bilim Uzmanı, E-mail: sumeyra1997kayahan@gmail.com
[3] Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Karabük, Türkiye. E-mail: muhammedoral@karabuk.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Kayahan, S. & Oral, M. (2025). Maden Coğrafyası Özellikleri Yönüyle Gümüşhane İli. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 1108-1128.

activities in Gümüşhane province have contributed to the economy on a local and national scale and have brought dynamism to the economy of Gümüşhane province with private sector investments.

Keywords: *Mine, mining geography, economy, Gümüşhane*

1. GİRİŞ

İnsanoğlu merak ve sorgulama dürtüsü ile yaratılmış bir varlıktır. İnsanın yeryüzü ve gökyüzüne dair fikirler üretmesi ve haritalar yapmasında olduğu gibi madenleri keşfetmesi de çevresine duyduğu merakla gerçekleşmiştir. Zamanla insanoğlunun bilgi birikimin artmasıyla madenler etkin şekilde kullanılmaya başlanmıştır. İnsanlık medeniyet tarihi boyunca geçmişten günümüze bakıldığında tüm ihtiyaçlar doğal kaynakların işlenmesiyle karşılanmıştır. Bu anlamda madenlerin kullanımı da insanlık tarihinde oldukça önemli bir yer tutar. Madenlerin insanlık açısından yeri ikâme edilemeyecek konumdadır. Her geçen gün madenlerin kullanım alanları daha da genişlediğinden madenlere olan talep de sürekli artış göstermektedir.

Madenlerin oluşumu ve dağılışı fiziki coğrafya ile bağlantılı gibi görünse de bir doğal kaynak olarak madenlerin sanayi ve gelişen teknolojinin odak noktası haline gelmesi onu beşeri açılardan da kritik hale getirmektedir. Coğrafyanın temelini oluşturan insan ve mekân etkileşimi göz önüne alındığında madenlerin kullanım amaçları, sosyal, ekonomik ve çevresel boyutları madenlerin coğrafya ile karşılıklı ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Bu manada madenlerin beşeri ve ekonomik coğrafya disiplini bağlamında incelenmesi zorunlu hale gelmiştir (Kayahan, 2024: 22).

Türkiye, Alp-Himalaya orojenik kuşağının içinde yer alması nedeniyle maden çeşitliliği olan bir ülkedir. Alp-Himalaya kuşağı milyonlarca yıl süregelen levha hareketleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Orojenik hareketler, tektonik ve volkanik faaliyetler, metamorfizma (başkalaşım) ve faylanmalar gibi süreçlere yol açmıştır. Bu jeolojik süreçler ise farklı tipteki kayaçların oluşmasına dolayısıyla farklı minerallerin bir arada toplanmasına ve maden yataklarının oluşmasına imkân vermiştir. Dünya üzerinde ticarete konu olan yapılan 90 çeşit madenin 70'i Türkiye'de bulunmakta, bu kaynakların 60'ının ise ticareti yapılmaktadır (ETKB ve TOBB, 2020: 51). Bununla birlikte maden çeşitliliği ve rezerv birbirine karıştırılmaması gereken verilerdir. Türkiye, maden çeşitliliği olan bir ülkedir (ETKB verilerine göre dünyada 8.) ancak tüm madenlerde yeterli rezervlere sahip değildir.

Madencilik faaliyetlerinin tarihçesi açısından değerlendirildiğinde ise Neolitik dönemde insanoğlu sınırlı da olsa madenlerden yararlanmaya başlamıştır. Altın, gümüş ve bakır gibi madenler kullanılmasının ardından Kalkolitik dönemde bakır ergitilip işletilmeye daha sonrasında ise bakır-kalay alaşımı ile tunç üretilip değerlendirilmeye başlanmıştır (Başak, 2010: 15-16). Madenlerin kullanılmaya başlanması tarım ve sanayi devrimleri gibi önemli gelişmelere zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla madenler dünya tarihinin akışına doğrudan etki etmiş ve hâlâ da etki eden doğal kaynaklardır.

Anadolu tarihinde de madencilik faaliyetlerinin yeri oldukça önemlidir. Kütahya civarında bulunan Gümüşköy ve Aktepe yerleşmelerinde madencilik ve metalürjik anlamda önemli bulgulara rastlanılması, Salihli yakınlarında yer alan Sardes şehrinde ilk paranın basılması, Çatalhöyük'te bakır döküm sanatı izlerine rastlanılması, Çayönü höyüğünde bakır iğne ve tığ gibi gereçlerin bulunması Anadolu tarihinde madencilik faaliyetlerinin önemine dair çok önemli göstergelerdir. Bu bulgulara dayanarak Anadolu'da madenciliğin yaklaşık on bin yıl önce başlamış olduğunu söylemek mümkündür (Kaptan, 1982: 146; Topkaya ve Bircan, 1968: 170-171; Tez, 2011: 12-13; Kartalkanat, 2008: 91).

Maden teknolojisinde de zamanla önemli gelişmeler yaşanmıştır. Endüstriyel anlamda ilk olarak delici aletlerle yapılan maden çıkarma işlemleri günümüzde devasa maden kamyonları

ve gereçleri, jumbo deliciler ve sondaj makinaları, kırıcı yükleyiciler, ekskavatörler, cevher işleme makinaları, robotik sistemler vb. mekânik cihazlarla desteklenmektedir.

Çalışma sahası adından da anlaşılacağı üzere fonksiyonel manada madenciliğe bağlı olarak ortaya çıkmış bir yerleşmedir. Gümüşhane ilindeki madencilik faaliyetleri yerel ve ulusal ölçekte önemini korumaya devam etmektedir. Gümüşhane, tarihi dönemlerden itibaren önemli ticaret yolları üzerinde olması ve maden bakımından zengin olması nedeniyle Asurlulardan Osmanlı Devleti'ne dek pek çok medeniyete ev sahipliği yapmıştır (Gümüşhane Valiliği, 2010: 8; Gümüşhane Valiliği, 2016: 14). Gümüşhane şehrinin bilinen ilk yerleşim yerinin günümüzdeki Canca Mahallesi olduğu düşünülmektedir. Kanuni Sultan Süleyman, İran seferine (1520-1566) çıktığı esnada Gümüşhane'den geçerken buradaki zenginlikleri görmüş ve gümüş madenine vurgu yaparak imara açılmasını emretmiştir. Şehir önceleri ticaret amaçlı olarak konumlandığı Trabzon-Erzurum-İran transit yolu kenarını sonra da bir yönetim merkezi olarak benimsemiş ve yerleşim buraya taşınmıştır. Böylece Gümüşhane'nin ikinci defa yer değiştirmesi gerçekleşmiştir. Şehrin üçüncü olarak yerleştiği alan ise günümüzde yerleşmenin bulunduğu Harşit Çayı vadisidir (Yurttaş, 2010: 186; Üçüncüoğlu, 2008: 7-8; Doğanay, 2014: 14-15; Gümüşhane İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2025).

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışma maden çeşitliliği bakımından önemli bir potansiyele sahip olan Türkiye'nin maden potansiyelini değerlendirme olanaklarını, coğrafi bağlamda Gümüşhane ili madencilik faaliyetlerinin yerel ve ulusal ekonomiye katkılarını, Gümüşhane ili özelinde madenciliğinin mevcut durum ve potansiyeli ile sürdürülebilme ve geliştirme olanaklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Madenler küresel, bölgesel ve yerel ölçekte son derece önemli bir misyona sahiptir. Bölgesel ve yerel ölçekte yapılan madencilik faaliyetlerinin ekonomik katkıları son derece önemlidir. Bu bağlamda araştırma sorusu olarak, *Türkiye'de madencilik faaliyetleri açısından önemli bir saha olan Gümüşhane ilinde madencilik faaliyetlerinin yansımaları nasıldır?*

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmada derinlemesine bilgilere erişebilmek için sektörde yer alan maden mühendisleri, jeoloji mühendisleri ve ilgili alanlarda çalışma yapmış akademisyenlerle görüşülmüş ve amaçsal örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçüt*, yerel ölçekte bilgiye haiz olup sektörle ilgili akademik çalışmalar yürütmek / en az beş yıldır sektörde üst düzey görevli pozisyonunda çalışıyor olmak* şeklindedir. Bu çerçevede Gümüşhane Üniversitesinde görev yapan 3 akademisyen, maden ocaklarında çalışan 6 mühendis, Gümüşhane İl Özel İdaresinde görev yapan 2 uzman ve Gümüşhane Valiliğinde yetkili 1 kişi ile yarı yapılandırılmış sorular yöneltilerek yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3.Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada veri toplama yöntemi olarak gözlem, görüşme, doküman analizi kullanılmaktadır. Görüşme tekniğinde ise yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme, odak grup görüşmesi gibi bazı araştırma yöntemleri kullanılabilir (Güler vd., 2015: 54). Araştırmaya ilişkin görüşme esnasındaki yanıtlar ses kaydına alınmıştır. Sonrasında ses kayıtları yazılı metin formatında deşifre edilmiş ve bu doğrultuda dört ana tema belirlenmiştir. Bunların yanı sıra il genelinde yer alan bazı maden sahalarına da gidilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Görüşmeler içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gömülü olan anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler / temalar şeklinde ortaya konarak bu kavram ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir. İçerik analizinin amacı, bir fenomeni / olguyu konsept ve kategoriler ile özetleme ve geniş bir tanımlamasını yapmaktır. Bu konsept ve kategorilerin genelde amacı bir model, kavramsal sistem, kavramsal harita veya kavramsal kategoriler oluşturmaktır (Güler vd., 2015: 43).

Veri toplama esnasında yöneltilen sorular alan yazın incelemeleri esas alınarak oluşturulmuştur. Sorular şu şekildedir;

(1) Gümüşhane ili madencilik faaliyetlerinin yerel ve ulusal ölçekte ekonomik katkıları ne boyuttadır?
(2) Gümüşhane ilinde madencilik faaliyetleri (arama, çıkarım, işleme, pazarlama) mevcut görünüm ve projeksiyonlar açısından nasıl değerlendirilebilir?

Araştırmaya katılan uzman kişiler K=Katılımcı olarak kodlanmıştır.

2.5.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.07.2025 tarih ve 2025/07(4,5) sayılı toplantısında 07 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. MADEN REZERVLERİNİN KÜRESEL GÖRÜNÜMÜ

Dünya üzerinde madenler orantılı bir dağılış göstermemektedir. Bunun temel sebebi ise jeolojik süreçlerdir. Kıtasal kaymalar, volkanizma, sedimantasyon ve metamorfik süreçler maden oluşumlarını etkilemiştir. Bu nedenle belirli bölgeler belirli mineral türlerince zenginken bazı bölgeler fakirdir. Bu hem maden olarak enerji kaynakları için böyledir hem de diğer maden kaynakları için böyledir. Örneğin Avustralya ve Güney Amerika küresel ticarette son derece öenmli olan pek çok madende rezervleriyle öne çıkan bölgelerdir. Bir başka örnek ise Afrika kıtasıdır. Afrika kıtasında elmas, platin, kobalt, koltan, nikel, demir, kalay, kurşun, altın, uranyum gibi birçok maden yayılış göstermektedir. Dünyanın en büyük ekonomisi ABD ise kurşun, gümüş, çinko, boksit, demir gibi madenlere ev sahipliği yapmaktadır (Harita 1).

Harita 1. Seçili Madenler Bazında Küresel Ölçekte Rezervlerin Dağılışı (2020)

Kaynak: Mapsofworld, 2024

3.1.Türkiye'nin Madencilik Süreci

Türkiye'de maden çeşitliliğinin fazla olmasından kaynaklı olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından itibaren maden sektörüne büyük bir önem verilmiştir. 17 Şubat-4 Mart 1923'te gerçekleştirilen İzmir İktisat Kongresinde de ekonomi planlamaları yapılırken maden sektörü (Maden Meseleleri) önemli başlıklardan biri olmuştur. Cumhuriyetin ilanından evvel böyle bir kongrenin toplanması Atatürk'ün bağımsız bir ekonomi ve milli madencilik konusuna ne denli ehemmiyet verdiğinin açık bir göstergesidir. İlgili maddeler incelendiğinde; milli menfaatlerin öncelenmesi ve millileştirme, madenlern değer ve üretimine dair istatistiklerin yayımlanması, yabancı rekabetine karşı madenlerin korunması, Ereğli (Zonguldak), Soma ve diğer kömür havzalarının mevcut durumlarının iyileştirilmesi için çalışmaların yapılması gibi faaliyetlerin hayata geçirilmesine dair kararlar alınmıştır.

Maden okullarının açılması, 1933'te Sümerbank'ın kurulması, 1935 yılında Türkiye'de bulunan madenlerin aranması ve işletilmesi adına MTA, sanayinin ihtiyacı olan madenleri, hammaddeleri, enerjiyi üretmek ve her nevi banka muamelelerini yapmak amacıyla da Etibank kurulmuştur (İleri, 2011: 288; Dölen, 2021: 1; MTA, 2025). Sonraki aşamalarda ise Türkiye Kömür İşletmeleri Kurumu (TKİ) (1957), Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığının teşekkülü (1963), Türkiye Taşkömürü Kurumu (TTK) (1983), Eti Maden (2004), Maden ve Petrol İşleri Genel Müdürlüğü (MAPEG) (2018) kurumsal yapılanmaları ortaya çıkmıştır.

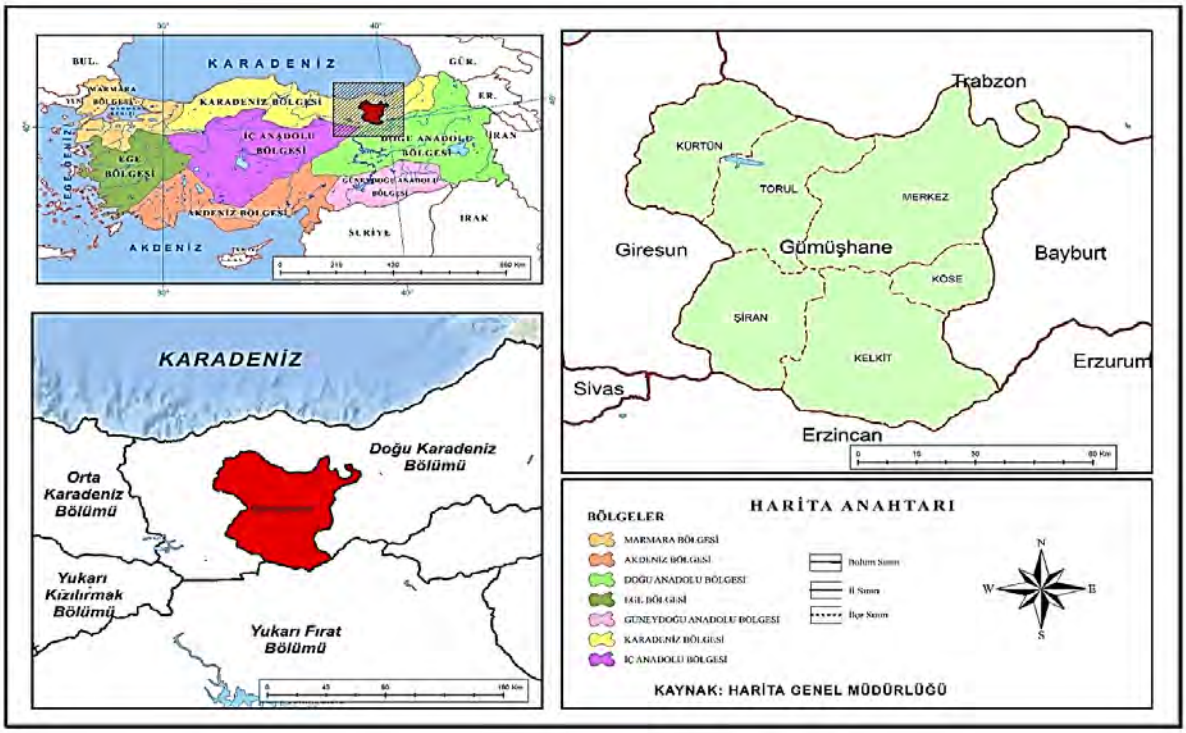
Bunun yanında MTA Türkiye'de 34 endüstriyel hammadde, 13 metalik maden ve 4 enerji hammaddesi şeklinde bir haritalandırma yapmıştır. Metalik madenler Türkiye'nin kuzeydoğusunda daha çok yayılış gösterirken, endüstriyel hammaddeler daha çok batı kesimde yer almaktadır (Harita 2).

Harita 2. Türkiye Maden Haritası

Kaynak: MTA verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

3.2.Çalişma Alaninin Demografik, Genel Doğal Çevre Özellikleri ve Maden Görünümü

Çalışma alanı, Türkiye'nin kuzeydoğusunda Doğu Karadeniz Bölümünde yer almaktadır. Gümüşhane; kuzeyinde Trabzon, doğusunda Bayburt, güneyinde Erzincan, batısında Giresun illeriyle komşudur (Harita 3).

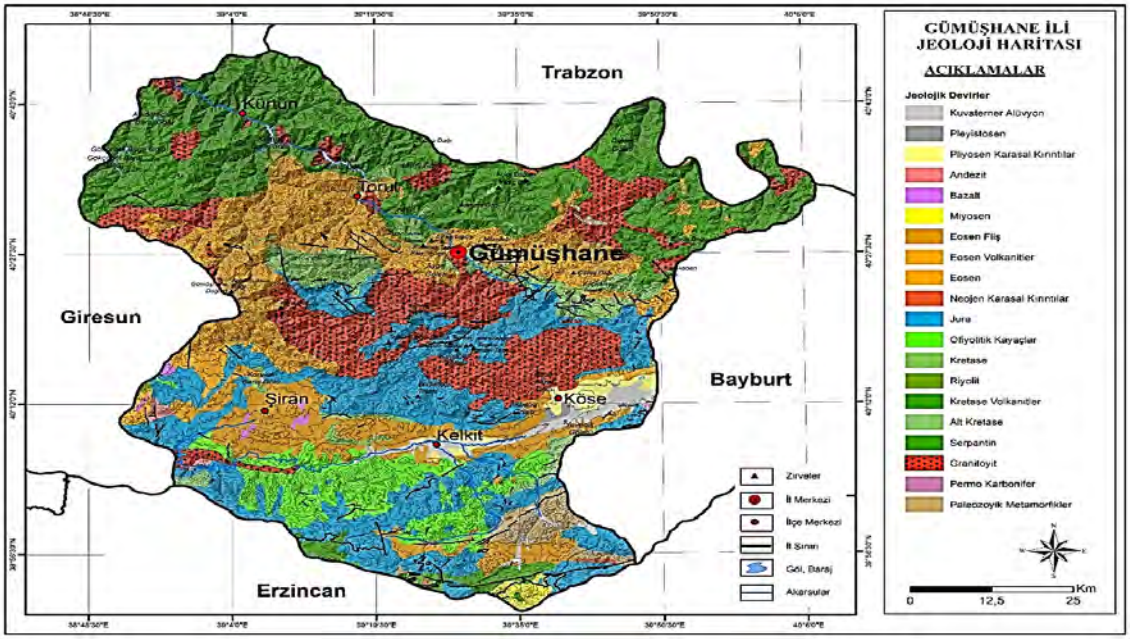


Harita 3. Gümüşhane İlinin Lokasyonu

Gümüşhane ilinin merkez ilçe haricinde 5 ilçesi (Kelkit, Şiran, Torul, Köse, Kürtün), 9 belde belediyesi ve 315 köyü bulunmaktadır. Gümüşhane ilinin nüfusu, 2024 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre 142.617 kişidir. Söz konusu nüfusun 84.117'si il/ilçe merkezlerinde yaşarken 58.500 kişi ise belde ve köylerde yaşamaktadır. Buna göre Gümüşhane yaklaşık %60'lık şehir nüfusu ile birlikte, kent-köy nüfus teşekkülü bakımından şehir nüfusu ağırlığı yaklaşık %95 olan Türkiye ortalamasından farklı bir yapı arz etmektedir. Nüfus yoğunluğu açısından Türkiye ortalaması 111 kişi/km^2 iken bu oran Gümüşhane ilinde 21 kişi/km^2'dir. Gümüşhane'de 15-64 yaş grubunda bulunan çalışma çağındaki nüfus 105.861 kişi, 0-14 yaş grubunda 22.596 kişi, 65 ve daha yukarı yaş grubunda ise 21.967 kişi şeklindedir. TÜİK 2024 verilerine göre ilin ortanca yaşı 36,7 iken ortalama hane büyüklüğü ise 2,8 kişi şeklindedir (TÜİK, 2025; DOKA, 2025).

Doğal çevre özellikleri yönünden ise Gümüşhane ilinin yaklaşık olarak %60'ını dağlar, %29'luk kısmını yayla ve platolar %11'lik bölümünü ise ovalar kaplamaktadır. Kuzeyden güneye üç sıra halinde Zigana, Gümüşhane Dağları ve Otlukbeli Dağları yer almaktadır. Bu dağların en yüksek tepeleri şu şekildedir; Zigana Dağı (Çakırgöl Tepesi: 3063 m), Gümüşhane Dağları (Abdal Musa Tepesi: 3331 m), Otlukbeli Dağları (Aktepe: 2710 m) (Özey, 1991:310).

Gümüşhane'nin Hersiniyen ve Alp Orojenezi etkisinde kalmasıyla birlikte sahada bazı faylanma, uyumsuzluklar ve bindirme gibi jeolojik süreçler meydana gelmiştir. Nitekim Gümüşhane sahası Alp-Himalaya orojenik kuşağının bir parçası olan Doğu Pontid Tektonik Kuşağı içinde yer almaktadır. Çalışma sahasının kuzeyinde Zigana Formasyonu (Kretase yaşlı andezit) yer almaktadır. Güney kısımda ise çoğunlukla tortul ve metamorfik kayaçlar bulunmaktadır. Gümüşhane sahasının temel kayacı ise güneyde bulunan Kurtoğlu metamorfikleridir (gnays ve biyotit şist). Geç Paleozoik dönemde bölgeye Gümüşhane graniti sokulum yapmıştır. Tabanında yer alan metamorfik ve granitik kayaçlar Hamurkesen Formasyonu tarafından örtülmüştür (Akpınar vd., 2006: 20). Çalışma sahasının güney kısmında Berdiga Formasyonu yer almaktadır. Berdiga Formasyonu, grimsi ve beyaz renkli genellikle masif tabakalanma ve dolomitik özellik göstermektedir (Akpınar, vd. 2010: 157). Dolayısıyla bu bölgenin çok çeşitli jeolojik süreçlerin etkisinde kalması maden yataklarının oluşumu açısından uygun koşullar sağlamıştır (Harita 4).

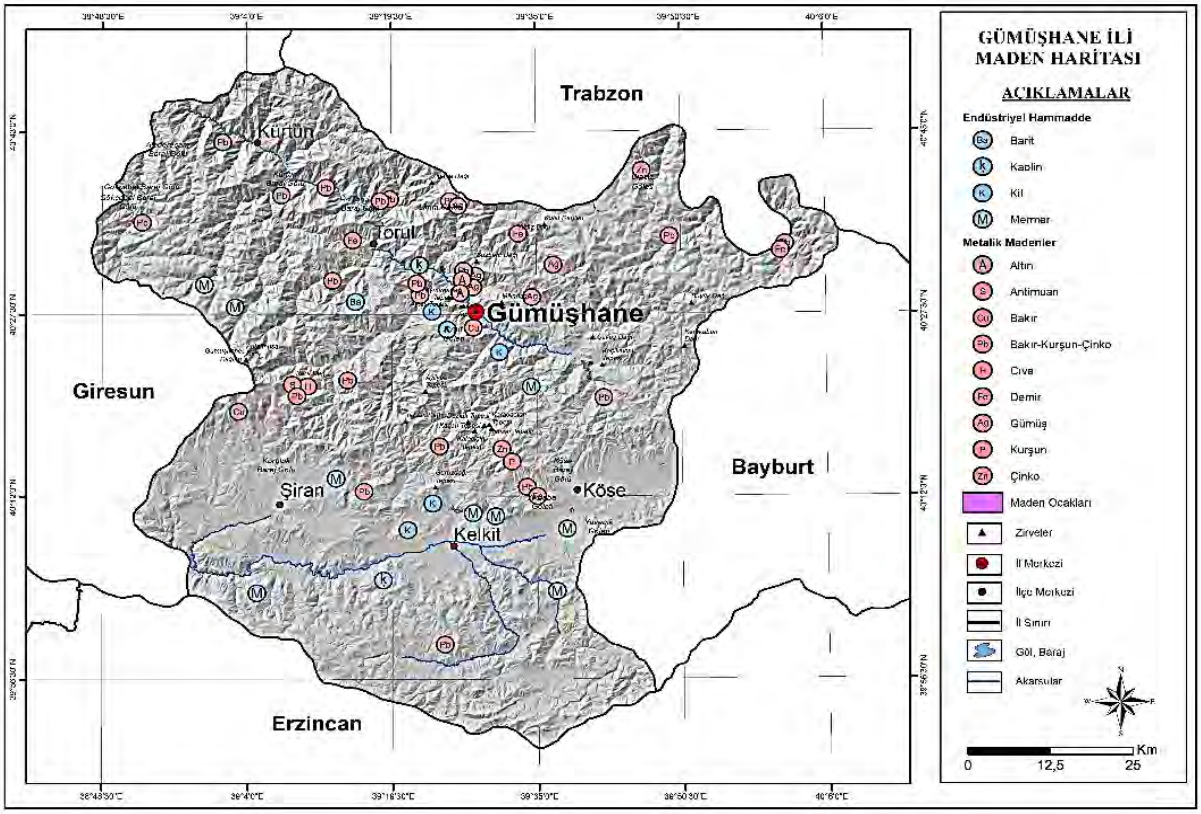


Harita 4. Gümüşhane İlinin Jeolojisi

Kaynak: MTA verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

3.3.Gümüşhane İli Madenciliği

Tarihi dönemlerden itibaren madencilik faaliyetleri Gümüşhane için önem arz etmiştir. Çalışma alanında metalik madenler ve endüstriyel hammaddeler bazında değerlendirme yapılmıştır. Çalışma sahasının kuzeyinde genel olarak metalik madenler yaygın olarak görülürken güney kesimlerinde endüstriyel hammaddelerin bulunduğu görülmektedir (Harita 5).



Harita 5. Gümüşhane İlinde Madenlerin Dağılışı

Kaynak: MTA, 2025

Gümüşhane İl Özel İdaresinden alınan verilere göre 2025'e kadar olan süreçte Gümüşhane İl Özel İdaresi tarafından 22 metalik maden sahasına, 55 endüstriyel hammadde sahasına ve 3 enerji hammaddesi sahasına iş yeri açma ve çalıştırma ruhsatı verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Gümüşhane ili 2020-2024 yılları arasında ruhsat verilen ve ruhsatı iptal edilen sahalar

Yıllar	Ruhsat verilen saha sayısı	Ruhsatı iptal eden saha sayısı	Maden ruhsatı verilen sahalar	Maden ruhsatı iptal edilen sahalar
2020	5	10	1 mermer, 1 manyezit, 1 kömür, 1 kömür, 1 kurşun-çinko	2 kum-çakıl, 3 kalker, 1 mermer, 1 altın, 1 kil, 1 tras (yapı malzemesi), 1 manyezit ocağı
2021	9	12	6 kalker, 1 bazalt, 1 kurşun-bakır-çinko	4 kum-çakıl, 5 kalker, 2 kil, 1 bazalt
2022	16	7	5 kum-çakıl, 1 andezit, 1 traverten, 1 kil, 2 altın-gümüş-platin,1 barit, 1 mermer,1 linyit, 1 kalker, 1 altın-gümüş-bakır, 1 altın-gümüş	2 kalker, 1 mermer, 1 traverten, 1 andezit, 1 kum-çakıl, 1 altın-gümüş-platin

2023	15	10	5 kum -çakıl, 3 kalker, 1 granit, 2 kil, 1 bakır, 1 demir, 1 bakır-çinko-kurşun, 1 yıkama-eleme-hazır beton	5 kum-çakıl, 3 kalker, 1 demir, 1 bakır
2024	9	4	4 altın-gümüş-bakır, 3 kalker, 1 kalker-bazalt, 1 kil	1 granit, 1 altın-gümüş-bakır, 1 kalker, 1 kurşun-çinko-bakır

Kaynak: Gümüşhane İl Özel İdaresi, 2025

** Tabloda belirtilen yıllarda daha detaylı bilgiler olduğu için bu yıllardaki verilerin kullanılması uygun görülmüştür.*

Gümüşhane il özel idaresi faaliyet raporları incelendiğinde 2024 yılı verilerine erişilmiştir. Ruhsat verilen sahalarda 4 metalik maden sahası ve 5 endüstriyel hammadde sahası mevcuttur. Ayrıca 2020-2024 yılları arasında her yıl metalik maden sahalarına ruhsatlandırma yapılmıştır. Bunun yanında maden sahalarının rezerv ömrünü ve/veya ekonomik ömrünü tamamlaması, çevresel riskler ve etkiler maden ruhsatlarının iptal edilmesine sebep olabilmektedir.

Bununla birlikte bölgede yer alan metalik madenlerin bileşikler halinde bulunduğu görülmektedir {[Altın-Gümüş (Au+Ag), Altın-Gümüş-Kurşun (Au+Ag+Pb), Bakır-Çinko (Cu+Zn), Bakır-Kurşun-Çinko (Cu+Pb+Zn), Çinko-Kurşun (Zn+Pb), Çinko-Kurşun-Bakır (Zn+Pb+Cu), Kurşun-Çinko-Gümüş-Altın (Pb+Zn+Ag+Au), Demir-Bakır (Fe+Cu), Çinko-Bakır-Demir (Zn+Cu+Fe)]}.

Diğer taraftan Gümüşhane il sınırları içerisinde önemli endüstriyel hammadde yatakları bulunmaktadır. Barit, kil, mermer ve kaolin Gümüşhane ilinde önemli dağılış göstermektedir. Çimento hammaddesi olarak kullanılan kil ve kireçtaşı sahada önemli ölçüde yer almaktadır. Ayrıca Arzular-Kabaköy beldesinde faaliyet gösteren Çimento fabrikası bulunmaktadır (Kayahan, 2024: 73).

Gümüşhane il özel idaresi tarafından madenlere verilen iş yeri açma ve çalıştırma ruhsatlarına göre sahada 7 adet mermer ocağı bulunmaktadır. Bahçecik mermer ocağı, Tekke beldesi sınırları içerisinde bulunmaktadır. Bej, sarımsı ve kirli beyaz renginde bulunan travertenler 50 m kalınlığında 5 km^2'lik alana yayılmıştır (Akpınar vd., 2010: 170). Bahçecik mermer ocağı dışında mermer sahaları şu şekildedir; Kalecik, Telme, Bahçeli, Sargınkaya, İkisu ve Gözdere.

Çalışma sahası içerisinde enerji hammaddesi olarak ise kömür yatakları yer almaktadır. Ayrıca çalışma sahasında MTA ve özel sektör iş birliğiyle yapılan araştırmada 11 adet linyit yatağı ve zuhuru olduğu tespit edilmiştir (Akpınar vd., 2010: 171). Çalışma alanında Gümüşhane İl Özel İdaresi tarafından üç maden sahasına işyeri açma ve çalıştırma ruhsatı verilmiştir. Bunlar, Kelkit ilçesinde yer alan Sargınkaya kömür ocağı, Gümüşgöze (Alansa) beldesi kömür ve linyit ocağıdır. Gümüşhane ili genelinde yer alan madenlerin yer, tenör (%) ve rezerv bilgileri şu şekildedir (Tablo 2).

Tablo 2. Gümüşhane İlindeki Madenlerin Yataklanma Durumları, Yeri, Tenör Oranları ve Rezerv Görünümleri

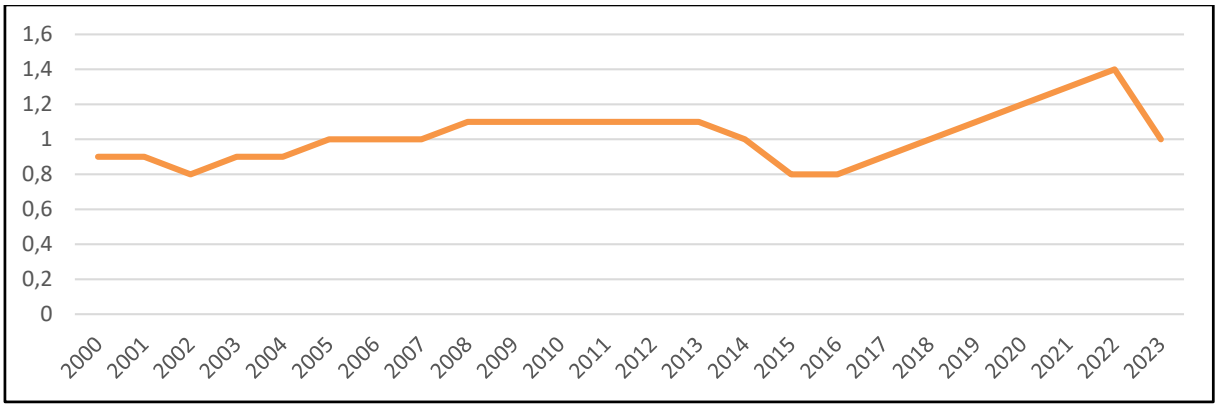
Hammadde	Yeri	Tenör (Ton / %)	Rezerv
Altın-Gümüş (Au+Ag)	Merkez- Mastra	10 gr/ton Au	12 ton Au+8 ton Ag (görünür)
Altın-Gümüş (Au+Ag)	Merkez- Olucak	0,8 gr/ton Au	14.425 ton Au (görünür+muhtemel)

Altın-Gümüş (Au+Ag)	Kale- Kaletaş	3.35 gr/ton Au	1,2 ton Au
Altın-Gümüş-Kurşun (Au+Ag+Pb)	Merkez- Kırkpavli	3,2 gr/tonAu 16 gr/ton Ag 9,5 Pb	2 ton Au
Altın-Gümüş-Kurşun (Au+Ag)	Merkez- Sobran (Arzular)	0,89 gr/ton	2.326.830 ton (görünür+ muhtemel)
Bakır-Çinko (Cu+Zn)	Torul- Istala	2,27 Cu	140.000 ton Cu (mümkün+muhtemel)
Bakır-Kurşun-Çinko (Cu+Pb+Zn)	Kelkit- Eğlenceyayla	5 Cu+19 Pb+6 Zn	100.000 ton (potansiyel)
Çinko-Kurşun (Zn+Pb)	Karamustafa- Midi	21,5 Zn	460.000 ton (görünür+muhtemel)
Çinko-Kurşun-Bakır (Zn+Pb+Cu)	Torul Köstere	4,98 Zn+ 84 Pb+ 3,23 Cu	450.000 ton (mümkün+muhtemel)
Kurşun-Çinko-Gümüş-Altın (Pb+Zn+Ag+Au)	Merkez- Hazinemağara	3,0 Pb+8 Zn 89 gr/ton Ag 2,55 gr/ton Au	200.000 ton (mümkün)
Demir-Bakır (Fe+Cu)	Torul- Eğrikar	2,45 Cu+33,62 Fe	1.000.000 ton (potansiyel)
Çinko-Bakır-Demir (Zn+Cu+Fe)	Torul- Karadağ		1.000.000 ton (potansiyel)
Barit	Merkez-Kelkit-Şiran	< %90 BaSO4	85.000 ton
Refrakter Kil	Merkez- Edireyayla Merkez-Y.Kov + Kelkit- Alansa Kelkit-Gödül	Seramik ve Refrakter Sanayisi	300.000 ton 690.000 ton 300.000 ton 600.000 ton
Kil (Çimento ham.) Kireçtaşı (Çimento ham.)	Merkez- Lorikas Kale Tahnis	Çimento için	91.000.000 ton 47-225 milyon ton
Kömür	Kelkit-Alansa	>5.000 kcal/kgr	41.600 ton (görünür) 108.000 ton (görünür+mümkün)
Kömür	Kelkit-Gödül	>5.300 kcal/kgr	293.040 ton (mümkün)
Kömür	Şiran-Norşun	>5.000 kcal/kgr	8.540 ton (mümkün)

Kaynak: Gümüşhane Valiliği (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği İl Müdürlüğü), 2024

4. BULGULAR

Madenlerin geniş bir kullanım yelpazesine sahip olması ve modern yaşam standartlarının belirleyicisi haline gelmeleri ülkeler arası ticarette ve ekonomik kalkınmada etkilerini sürekli artırmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de bir sektör olarak madenciliğin ulusal ekonomi içinde büyüdüğü görülmektedir. Ancak bu büyüme gelişmiş ülkelerin oldukça gerisindedir (Şekil 1).



Şekil 1. Türkiye'de Madenciliğin GSYH İçindeki Payı (%)

Kaynak: TÜİK, 2024

Gelişmiş ülkelerde madenciliğin Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYH) içindeki payı % 4 ila % 22 arasında yer alırken Türkiye'de % 1'ler düzeyindedir (Dünya Gazetesi, 2024). Bir güç unsuru olarak küresel jeopolitik dengelerde madenlerin etkisi göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin madencilik sektöründe politika, eğitim, teknoloji (arama-çıkarım-işleme-yüksek katma değerli üretim) konularına yatırım yapması hayati önemdedir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre dört tema oluşturulmuştur. Bu temalar yöneltilen sorulara verilen yanıtların içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu temalar aşağıdaki gibidir (Şekil 2).

Şekil 2. Araştırmanın Temaları

Gümüşhane ilinde madencilik faaliyetlerinin ekonomik boyutu

Madencilik faaliyetleri gerçekleştiği bölgede önemli etkiler oluşturur. Tarih boyunca madencilik faaliyetlerini yürüten toplumların ekonomik güç elde ettikleri görülmektedir. Gümüşhane ili adından da anlaşılacağı üzere madenleri ile var olmuş bir şehirdir. Fonksiyonel olarak Gümüşhane bir maden yerleşmesidir. Ancak Gümüşhane'nin coğrafi sınırlılıkları göz önüne alındığında nüfus miktarı ve istihdam olanakları istenilen düzeye sahip değildir. Bu bağlamda K3 ''*Gümüşhane ili küçük ve gelişime çok müsait olan bir araziye sahip olmadığı için nüfus ve gelişmişlik düzeyi diğer illere nazaran daha düşüktür. Bu durum burada yaşayan insanlara bazı dezavantajlar oluşturuyor istihdam alanı gibi…*'' ifadelerini kullanmıştır.

Ayrıca K12 bu konu hakkında *''...Madencilik faaliyetleri bu ilde önemli bir iş potansiyeli oluşturuyor...*'' demiştir.

Bu doğrultuda K2 merkez ilçeye dikkat çekerek, *''Yerel halkın iş imkânı çok az. Gümüşhane'de istihdam olabilecek 3-4 tane büyük firma var. Bunlardan 3 tanesi maden, 1 tanesi çimento fabrikası olacak şekilde kurulmuş ve işletmesi yapılıyor. Bu sektörde ortalama 1000 kişi çalışıyor, aile baz alınınca 4 kişilik ailenin geçiminin sağlandığı düşünülürse yüksek bir orana karşılık geliyor''* şeklinde belirtmiştir.

Gümüşhane ilinde İŞKUR 2022 verileri incelendiğinde madencilik ve taş ocakçılığı meslek grubuna ait 972 çalışan bulunmaktadır (Türkiye İş Kurumu, 2022: 31). Madencilik faaliyetlerinde çalışan kişilerin yanı sıra dolaylı olarak madencilik faaliyetlerinden etkilenen esnaf, kurum ve kuruluşlar da dolaylı olarak etkilenmektedir. Bu konu hakkında K10 *''...Zaten madenler üzerine kurulan bir il olan Gümüşhane'de hem büyük hem küçük maden ocaklarının yaklaşık 5000 kişiye doğrudan etkisi olduğunu düşünüyorum...''* şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca doğrudan madencilik faaliyetlerinde istihdam edilen kişilerin yanı sıra madencilik faaliyetlerinin etkilediği diğer sektörlerle ilgili K10 *''...Yerel esnafı, ildeki banka ve diğer işletmeler adına alım-satım konusunda ekonomik bir güce kavuşturmuştur. Bununda hem ile hem bölgeye hem ülke ekonomisine olan katkısı madencilik sektörü sayesindedir''* şeklinde ifade etmiştir.

Gümüşhane ilinde yapılan madencilik faaliyetleri ulusal anlamda da önemli etkilere sahiptir. Ayrıca maden şirketlerinin devlete ödediği kâr payı da önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Bunu K5 ''*...şirketlerin devlete ödedikleri belli bir pay vardır. Bulundukları ilin il özel idaresine %2'lik bir pay yanlış hatırlamıyorsam, altın için ödenen pay %4'lük bir net kârı kapsıyor. Bu nedenle Gümüşhane'de veya herhangi bir ilimizde çıkan madenler ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır''* şeklinde belirtmiştir.

Gümüşhane ilinde madencilik faaliyetlerinin işleyişi

Maden işletmeciliğinde iki yöntem kullanılır. Bunlar; açık işletme (yer üstü işletmeciliği) ve kapalı işletmedir (yeraltı işletmeciliği). Kapalı işletme yöntemi ise iki şekilde yapılır. Bunlar tüneller ve galeriler açılarak yapılan drift madencilik ve kuyular açılarak yapılan şaft madenciliği şeklindedir (Doğanay ve Altaş, 2013: 56-57). Gümüşhane ilinde maden yataklarının işletilmesinde K4*''Bizdeki madenler çatlak boyunca uzanan damarlı madenlerdir ve eğimli arazide olunca galeriyle işletmek zorundasındır. Maliyetlidir, havalandırma, güvenlik önlemleri vs . Bir de açık işletme vardır. Cevher her yere saçılmıştır. Üzerinde örtü bulunur. Üzerindeki örtüyü alır işletirsin bu daha basit bir yöntemdir diğerine göre''* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca maden çıkarımı için K9 ''*... yer altından maden çıkarımı yapıyoruz çinko bakır ve altın madenlerinde. Bunların farklı yöntemleri var. 5'e 5 galeri yöntemimiz var, ilk önce aynayı (çalışılan alan) deliyoruz daha sonra patlatma işlemi yapıyoruz ve içinde bulunan cevheri çekiyoruz.''* şeklinde belirtmiştir.

Madenlerin keşfinden itibaren pek çok metot kullanılmıştır. Günümüzde mekanize, yarı mekanize ve ihtiyaç durumunda ilkel yöntemler kullanılmaktadır. Gümüşhane maden çıkarımı hakkında K2 *''Türkiye ve Gümüşhane bu konuda dünyanın çok gerisinde değil. Gümüşhane için konuşayım tam mekanize, yarı mekanize ve ilkel yöntemlerle maden çıkarımı yapıyoruz zaten. Mekanize dediğimiz makine ve ekipmanlarla yapılan işlemlerdir. Yarı mekanize işlemler ise örnek veriyorum jumbo ile ayna (çalışma sahası) deliniyordur ama taşımayı daha ilkel yapıyordur veya jumbo ile delemiyordur kamyonlarla yapılıyordur bu işlem...''* demiştir. Ayrıca K6 durumu *''Gümüşhane bu durumda özellikle ulusal bir maden şirketinin de sayesinde bir tık ileri boyuta taşıdı. Makineler de ekipman boyutunda incelendiğinde çok eski makineler değiller''* şeklinde belirtmiştir. Madenlerin çıkarımında bir aksaklık görmeyen ancak madenlerin işlenmesiyle ilgili soruna değinen K12 diğer katılımcılara ek olarak*''Çıkarma*

konusunda herhangi bir sıkıntı yaşanmamaktadır. Ama sanayi noktasına gelindiğinde herhangi bir faaliyet görülmemektedir. Yani çıkardığımız madenleri imal ettiğimiz bir imalathanemiz yok…'' şeklinde ifade etmiştir.

Gümüşhane madenlerinin işletilmesi durumu hakkında enerji ihtiyacına vurgu yaparak K6*''…Esasında ülke genelinde en büyük problem, enerji problemi. Enerjiyi pahalı aldığımız için, bizim ülkede sart tesisleri 2 tane vardı, ikisi de kapandı, şuan sadece bakır izabe tesisi Samsun'da var, bunu göz önüne aldığımızda bu madenleri işleyip iç veya dış pazara sürmedikten sonra bir anlamı yok. En büyük mesele bu*'' ifadelerinde bulunmuştur.

Madenlerin pazarlanması hususunda sanayisi gelişmiş şehirlere uzak konumda olmasından ötürü Gümüşhane için bazı dezavantajlar mevcuttur. Bunun yanı sıra önemli liman kenti olan Trabzon'a olan yakınlığı da pazarlanması hususunda bir fırsat olarak önem arz etmektedir. Bu konu hakkında K2 *''…Sanayileşmenin olduğu bölgeden biraz uzak bir konumda olduğumuz için bazı dezavantajlar mevcut tabikîde. Ama şunu da göz önünde bulundurmalıyız ki limanlara yakınlığı pazarlama imkânlarını artırmaktadır...''*ifadesinde bulunmuştur. Bunlara ek olarak K11 limanların pazarlamadaki önemine vurgu yaparak *''Madenden cevher çıkarılıyor flotasyon tesisine getiriliyor. Madenin işletilme aşamasından sonra konsantre hale getirilip limanlardan yurt dışına satılıyor…*'' demiştir. Ayrıca yurtdışı sevkiyatlarının da Trabzon Limanından yapıldığına dikkat çekerek K10 *''İlde yapılan madencilik işlemleri, en önde gelen üç büyük maden ocağını göz önüne alırsak, bunların gerçekleştirdiği kurşun-bakır-çinko üretimleri konsantre üretimi halinde yapılarak genel olarak Karadeniz limanından yurtdışına satılmaktadır*'' şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle Trabzon Limanı Gümüşhane için önemli bir pazarlama imkânı sunarken, sanayi merkezlerine olan uzaklık, katma değerli üretim konusundaki yetersizlikler Gümüşhane için problem olarak görünmektedir.

Gümüşhane ili madenciliğinde mevcut durum ve projeksiyonlar

Doğu Pontidler olarak adlandırılan önemli bir jeolojik zon içerisinde yer alan Gümüşhane'de Hersiniyen orojenezi ve Alp orojenezi neticesindeki bazı uyumsuzluklar ve faylanmalar önemli maden oluşumlarının gerçekleşmesini sağlamıştır (Akpınar vd., 2006: 20). Jeolojik kuşağın madenler açısından önemini vurgulamak adına K4 *''Gümüşhane doğu Pontid'ler de yer alır. Doğu Pontidler dünyanın neresine gidersen git literatüre baktığın zaman önemli maden yatakları olarak gösterilir. Gümüşhane graniti de aynı şekilde dünya literatürüne girmiştir. Gümüşhane'de oniks bile var. Çok fazla olmadığı için adı çok geçmiyor''* ifadelerinde bulunmuştur. Metalik madenlerin sahadaki çokluğu ve mevcut sahalara ek yeni sahaların tespit edilebileceğine dikkat çeken K9 konuyu ''*…altın bağlamında konuşursak altın kıymetli maden olarak geçer ve her yerde yoktur. Gümüşhane bu bağlamda gayet zengin yataklara sahiptir. Zaten mevcut durumda da altın sahalarının tespiti var. Özel girişimler veya devlet desteğiyle de arama çalışmaları sürdürüldüğünde daha önemli yataklara da ulaşılabileceği kanısındayım…''* şeklinde ifade etmiştir.

Sahaların mevcut durumu hakkında K2 *''Gümüşhane tarih boyunca madenler açısından önemli bir merkez olmuştur. Bundan dolayı işletilmiş sonrasında terk edilmiş birçok saha var. Şuan işletmeye açık olup cevheri bitmeye yakın olan sahalar da var. 50 yıl çıkarım yapılsa da cevheri bitmeyecek sahalar da mevcut. Yani o kadar yoğun bir cevher ki ana damarda böyle cevhere rastlayamıyoruz çoğu yerde. Bu durumdan ötürü Gümüşhane maden cevheri bakımından zengin bir durumda''* ifadelerinde bulunmuştur.

Büyük maden firmaları tarafından işletilen sahaların faaliyeti durdurması hususunu K10 ''*Gümüşhane madencilik açısından önemli bir şehir olmuştur. Ne yazık ki artık önemini kaybetmesi an meselesi. Çünkü hâlihazırda rezervi bitmiş maden ocaklarının artık kapanması yakın zamanda olacaktır diye düşünüyorum. Mevcut madenlerin kapanması aynı şirketlerin bölgelerde herhangi bir yatırım yapmamaları durumunda onca istihdamı ve iş gücünü ortadan*

kaldıracaktır. Buda bizim hâlihazırda ekonomik anlamda güç kaynağımızı ciddi olumsuzluklara sürükleyecektir'' şeklinde belirtmiştir. Ayrıca Gümüşhane ili içerisinde ruhsatlandırılmış pek çok saha mevcuttur. Cevher tespit edilen sahalarda ruhsatlandırma işlemleri yapılmaktadır. Bu durumu K6 *''Benim bildiğim kadarıyla boş ruhsat sahası şu anda Gümüşhane'de yok. Gümüşhane'nin maden potansiyeli çok yüksek ve çok çeşitlidir. NTE, uranyum, toryum dışında metalik madenler, endüstriyel hammaddeler bunların hepsi mevcut. Bu yüzden ruhsatsız saha şuanda kalmamış durumda. Gerek büyük firmalar, gerek yerel firmalar, gerekse de tüzel kişilikler tarafından saha ruhsatları alınmıştır. Bu kadar ruhsatlı sahayı çoğu ilde göremezsiniz.''* şeklinde ifade etmiştir. K8 ise bölgenin mevcut maden durumunu *''...1980'li yıllarda MTA'nın Gümüşhane ilinde yaptığı arama çalışmaları sonucunda 22 adet metalik maden, 18 adet endüstriyel hammadde, 4 adet enerji hammaddesi yatakları tespit edilmiştir. Metalik maden yataklarından 11 tanesi ekonomik açıdan önem taşımaktadır...''* şeklinde belirtmiştir.

Gümüşhane ilinde madencilik sektörünün sürdürülebilirliği

Tarihi dönemlerden itibaren madenler Gümüşhane için stratejik bir noktada olmuştur. Gümüşhane açısından madenler hâlâ önemini korusa da küresel madencilik faaliyetleriyle kıyaslanamayışını fakat Türkiye ölçeğinde önemli konumda olduğunu K5 *''Dünya ile ilgili bir değerlendirme yapmam zor. Türkiye'de kullanım alanlarına baktığımızda metalik madenlerden bakır, altın ve gümüş şu anda en yaygın kullanım alanına sahip madenlerdir. Diğer yapı maddesi olarak çimento var ki zaten Türkiye'nin çoğu yerine buradan nakliye yapılabiliyor bazen yerel bazlı da kullanılabiliyor''* ifadelerinde bulunmuştur. Bu konuyu K7 *'Daha öncede bahsettiğimiz gibi Gümüşhane önemli bir zon üzerinde yer alıyor. Buna bağlı olarak maden çeşitliliği gayet iyi durumda. Bu açıdan önemli olan Gümüşhane madenciliğinin bilimsel açıdan değerlendirilerek bu doğrultuda arama ve çıkarma ve işletmesinin yapılmasıdır. Dünya ölçeğinde ne oranda değerlendirilir bilemiyorum ama Türkiye ölçeğinde önemli konumda olduğunu düşünüyorum''* şeklinde belirtmiştir.

Gümüşhane ilinde yer alan maden sahalarının yerli ve yabancı sermaye yatırımları açısından önemli konumda olduğunu K8 *''Markalaşma hatta ve katma değeri yüksek ürünlerin üretiminde önemli bir potansiyele sahip olan Gümüşhane önemli madenleri ile gelişmeye devam ederken, sahip olduğu potansiyel ile geleceği parlak bir kent olarak tanımlayabiliriz. Gümüşhane'de madenciliğin tarihçesi incelendiğinde, kentin sosyal ve ekonomik gelişmesinde oynadığı rol çok daha net bir şekilde görülüyor...''* şeklinde ifade etmiştir.

Gümüşhane ilinin temel ekonomisi madenlere dayalı olduğundan madencilik faaliyetlerinin sürdürülebilir olması büyük önem arz etmektedir. Sahada yapılması gereken arama çalışmalarına dair K11 *''...Gelecek dönemde bu yatak sayılarında artış olabileceğini düşünüyorum ama tabi ki arama izni ve bu arama çalışmalarına destek verilmesi durumunda mevcut sahalarda bu artış gözlemlenebilir...''* şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca aynı katılımcı ulusal maden firmalarının arama çalışmalarını desteklemesi gerektiğine dair '' *...rezerv konusunda yine ülke içinde ve dünya geneli büyük bir yere sahip oluşu ve yine bazı maden firmalarının saha alıp işletme adına sondaj ve arama çalışmaları yapması bizler için iyi haber''* şeklinde ifadede bulunmuştur. Gümüşhane ilinin potansiyelinin fazla olduğundan ve sondaj çalışmalarının yetersizliğine dair K9 *''...Hazine Mağara ve Mastra sahalarında rezerv çok uzun zamandan beri çıkarılıp işletildiği için artık rezerv de sona gelindi diye bilinen bir durum var aslında. Ama yine kıymetli madenler açısından baktığımız zaman arama çalışmaları yapılsa Gümüşhane'nin bu potansiyele sahip olduğunu düşünüyorum, muhakkak çok daha iyi yerler çok daha zengin tenörlü sahalara rastlanılacaktır ama işte eksik kalan yer yine az önce de söz ettiğimiz gibi sondaj çalışmalarının yetersizliği...''* ifadelerinde bulunmuştur.

YÖK tarafından oluşturulan ve bulundukları bölgeye katkılarını artırmak maksadıyla "Üniversitelerin Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşması Programı" oluşturulmaktadır. Bu program kapsamında 29.09.2021 tarihinde Gümüşhane Üniversitesi, Maden İhtisaslaşma Üniversitesi olmuştur (Gümüşhane Üniversitesi, 2023). Bu bağlamda yapılan çalışmaları ve iş birliği olanaklarını K7 *''Daha sürdürülebilir madencilik yapmak adına. Üniversitemize başvurduklarında burada maden aramasından tutunda işletmeciliğine kadar her türlü bölümümüz var. Jeoloji mühendisliği bölümü var, arama amaçlı jeofizik mühendisliği bölümü var arama faaliyetlerini gerçekleştirmek için, hatta harita mühendisliği bölümü var uzaktan algılama yöntemleriyle madencilik faaliyetlerine katkıda bulunabilirler. Maden bulunduktan sonra da maden mühendisliği bölümümüz var bunlarda işletme açısından daha iyi ve akıllı teknolojiler kullanılarak, akıllı madencilik yapılarak hatta çevreye duyarlı madencilik yaparak sürdürülebilirliği sağlayabilirler. Sürdürülebilirlik açısından üniversitemize başvurduklarında bizler kendilerine yardımcı olabiliriz. Bu durum da Gümüşhane madenciliğinin sürdürülebilirliği açısından önemlidir''* şeklinde belirtmiştir. Ayrıca Gümüşhane Üniversitesi jeoloji mühendisliği bölümü öğretim üyesi tarafından maden atıklarının çevreye duyarlı bertaraf edilmesi adına çalışmalar yürütülmektedir (Habertürk Gazetesi, 2024). K13 bu konu hakkında*''...Sürdürebilirlik açısından yine değerlendirecek olursak son yıllarda bir hocamızın yaptığı proje var maden sahasında çıkan, arta kalan birçok şeyi artık dönüştürüp farklı alanlarda kullanıyorlar''* ifadelerinde bulunmuştur. Ayrıca madenlerin Gümüşhane ili ekonomisi adına K1 *''...Gümüşhane madenlerinin sürdürülebilirliği için de şunu söyleyebilirim ki cevheri alınmış maden ocakları müze haline getirilerek ekonomik anlamda başka bir sürdürülebilirlik elde edilebilir...''* şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K13 ise sektörle ilgili farklı bir doğal kaynağa dikkat çekerek*''Gümüşhane'de mangal taşı dedikleri bir taş var. Bu taş için proje destekli bir çalışma yürütülüyor. Türkiye'ye pazarlanabilir mi diye. Bu çalışma esnasında şuna çok dikkat edildi, bu taş ısıyla etkileşime girdiğinde insan sağlığı açısından zarar oluşturabilecek mineraller içeriyor mu? Bu çalışmalarla ilgili bir sıkıntı çıkmazsa mangal taşını Türkiye'ye bu şekilde yaymayı düşünüyorlar''* şeklinde görüş belirtmiştir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Madenlerin küresel çapta düzensiz dağılışa sahip olması tarihi dönemlerden itibaren güç unsuru haline gelmesine ve kullanılmasına sebebiyet vermiştir. İlkel metotlarla başlayan madencilik faaliyetleri artan talep ve süreç içinde teknolojk gelişmelere bağlı olarak önemli aşamalar kaydetmiştir. Bu çerçevede Gümüşhane ili, Asurlulardan Osmanlı İmparatorluğuna kadar madenlere bağlı olarak pek çok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Yine madencilik faaliyetleri doğrultusunda şehir üç defa yer değiştirmiştir. Bu durum madenlerin, Gümüşhane şehrinin var oluş sebebi olduğunu göstermektedir. Nitekim Gümüşhane ismini değerli bir madenden alan tek ildir.

Gümüşhane ili, içinde yer aldığı jeolojik zon neticesinde maden yatakları ve çeşitliliği bakımından önemli noktada yer almaktadır. Ruhsatlı sahaların yanı sıra geçmişte işletilmiş çeşitli sahalar da mevcuttur. Bu açıdan değerlendirildiğinde Gümüşhane madenleri ve madenciliği hâlâ önemini korumaktadır.

Gümüşhane ili içinde yer alan maden sahalarının yerel / ulusal firmalar tarafından işletildiği bilinmektedir. Madencilik sektörü içinde değer zinciri oluşturan işgücü olarak esnaf, banka ve kurumlar değerlendirildiğinde Gümüşhane ilinde gerçekleşen madencilik faaliyetlerinin ekonomik yansımaları önemli ölçüde görülmektedir. Ayrıca iş makinası ve kamyon vb. araçlarını maden şirketine kiralayan şahıslar da ekonomik olarak değer zincirinin bir parçasını oluşturmaktadır. Sektörde istihdam edilen vasıfsız işgücünün yanı sıra ihtiyaç duyulan mühendis grupları, kimyager, iş sağlığı ve güvenliği uzmanları gibi nitelikli işgücünün de istihdam edilmesi bölgesel ekonomiye katkı sağlamaktadır. Yine çalışma sahasında yer alan

çimento fabrikası, üretilen çimentoların yurt içine pazarlanması, yol, tünel vb. yapılarda kullanılması bağlamında ulusal ölçekte ekonomiye katkı sunmaktadır.

Çıkarımı yapılan madenlerin ve flotasyon tesislerinde uç ürün olarak elde edilen madenlerin yurt içi ve yurt dışına pazarlanması yerel ve ulusal ekonomiye katkı sağlamaktadır. Pazarlamayla ilgili olarak, Gümüşhane'nin Trabzon Limanına olan yakınlığı madenlerin ulusal ve küresel piyasaya sürülmesini kolaylaştırmıştır. 2023 yılında açılan Yeni Zigana Tüneli de ulaşımı önemli ölçüde rahatlatarak limana olan erişimi kolaylaştırmıştır. Bu durum Gümüşhane madenciliği için son derece önemli bir gelişmedir.

Yalnızca Gümüşhane madenciliği açısından değil Türkiye madenciliği için önemli olan bir husus da teknolojidir. Türkiye'nin madencilik ve maden teknolojileri konusunda gelişmiş ülkelerin gerisinde olması doğal kaynaklardan rasyonel şekilde yararlanma olanaklarını engellemektedir. Modern ve yüksek maden teknolojileri arama[4], çıkarım ve işleme safhalarında verimlilik artışı ve uygun maliyet sağlar. Böylelikle küresel bazda rekabet gücü elde edilirken maden arz güvenliği de en yüksek seviyede sağlanmış olur. Herhangi bir maden ne kadar işlenir ve katma değerli ürün haline getirilirse o kadar yüksek fiyattan pazarlanabilir. Dolayısıyla madenlerin ham ya da yarı mamul şekilde pazarlanması Türkiye için ekonomik kazançtan ziyade bir kayıp oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'nin arama, çıkarım ve işlemeyle ilgili olarak maden teknolojilerine (yüksek teknolojili ekipmanlar, yapay zekâ ve otomasyon) yatırım yapması seçenek olmanın ötesinde bir zorunluluktur.

Çalışma sahası içerisinde yer alan ve ulusal maden şirketleri tarafından işletilen Mastra ve Hazine Mağara sahasında rezerv oranlarının azalması neticesinde faaliyet durdurma kararı alınmıştır. Bu durum Gümüşhane madenciliği adına olumsuz görünse de saha ruhsatlarının hâlâ devam ediyor olması, bu sahaların yanı sıra önemli rezerv alanına sahip olan ve faaliyeti süren Midi-Karamustafa maden sahasının var oluşu, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığına ruhsat başvurusu için sunulan proje tanıtım dosyalarının çokluğu gibi unsurlar Gümüşhane madenlerinin önemini koruduğunu göstermektedir. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığının ÇED raporlarını elektronik ortamda ilan ettiği web sitesinde[5] (https://eced-duyuru.csb.gov.tr/eced-prod/duyurular.xhtml) 391 adet proje tanıtım dosyası yer almaktadır. Bununla birlikte özellikle *vahşi madencilik* uygulamalarında çevre tamamıyla göz ardı edilmektedir. Hâlbuki vahşi madencilik uygulamaları ekolojik sorunlara yol açarak sürdürülebilirliği ortadan kaldırmakta ve o bölge için istihdam alanı olan bir sektör kısa zamanda yaşanmaz bir yer haline dönüştürebilmektedir. Küresel bazda bunun pek çok örneği bulunmaktadır. Gümüşhane madenciliği açısından da temel politika, çevreye rağmen değil, çevreyi dikkate alan ve ekolojik sürdürülebilirliğe engel teşkil etmeyen bir madencilik anlayışı olmalıdır.

Ayrıca *maden ihtisaslaşma üniversitesi* olan Gümüşhane Üniversitesi tarafından Mart 2025'te Türkiye'nin ilk dijital maden müzesi de açılmıştır. Türkiye'nin tarihi maden şehrinde 17 bölümden oluşan tematik müze hem Gümüşhane madenciliği hem de maden tarihi açısından dikkat çekmektedir. Müze sayesinde ilkokuldan üniversiteye tüm öğretim gruplarındaki öğrenciler bir taraftan İlk Çağdan günümüze maden tarihini görme imkânına sahip olurken bir taraftan da madenlerin yaşamımızdaki önemini de anlama olanağı bulacaklardır. Bu sayede hem

[4] MTA'nın "Havadan Jeofizik Elektromanyetik Araştırmaları" projesi kapsamında Gümüşhane'de helikopterle yeraltı yapıları haritalaması yapıldı. Özel sensörler kullanılarak maden potansiyeli belirlenirken, elde edilen verilerle maden ruhsat alanlarının 3 boyutlu modelleri oluşturuluyor. Bu teknoloji, yeraltı maden yataklarının tespitinde önemli bir rol oynuyor (Sabah, 2025). MTA'nın bu projesi maden arama teknolojileri açısından son derece önemlidir. Ancak bununla birlikte maden arama faaliyetleri konusunda modern jeolojik, jeofizik ve jeokimyasal yöntemler, uzaktan algılama ve uydu teknolojileri, sondaj teknolojileri, yapay zekâ ve veri analitiği konularında da ilerlemeler kaydedilmelidir.

[5] Çevre, Şehircilik ve İklim değişikliği Bakanlığı, 2014 yılında ÇED Yönetmeliği kapsamında verilen tüm kararlara elektronik ortamda hızlı erişim sağlamak maksadıyla e-ÇED uygulamasını başlatmıştır. Dolayısıyla belirtilen 391 değeri 2014-2025 yıllarını kapsamaktadır.

kent bazında hem de il bazında madencilik faaliyetleri, turizmde de bir cazibe merkezi ortaya çıkaracaktır. Gündelik yaşamın temelini oluşturan madenler ve madencilik konusunda okul ve iş dünyasıyla birlikte bilgi ve deneyimlerin artması eğitim ve öğretimde doğal kaynakların önemine uygulamalı düzeyde çokça vurgu yapılması (madenlerin fiziken tanıtılması ve bölge coğrafyasında var olan maden sahalarına gezi düzenlenmesi) Türkiye'nin madenlerini çok daha katma değerli şekilde değerlendirebilmesine dair aydınlatıcı bir perspektif sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Akpınar, İ., Akaryalı, E., & Demir, Y. (2006). *Gümüşhane ili maden potansiyeli.* Gümüşhane: Karadeniz Teknik Üniversitesi Gümüşhane Mühendislik Fakültesi Yayını.

Akpınar, İ., Demir, Y., Akaryalı, E., & Kocagülle, L. (2010). Gümüşhane ili maden yatakları ve potansiyel alanlar. *İl Oluşunun 85. Yılında Gümüşhane Tarihi ve Ekonomisi Sempozyumu, (Ed. Ekrem Cengiz),* s.156-172. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Yayını.

Başak, O. (2010). Taş çağı'ndan tunç çağı'na anadolu'da maden sanatın gelişimi ve kullanımı. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi,* (21) 15-33.

Doğanay, H. & Altaş, N.T. (2013). *Doğal kaynaklar.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğanay, S. (2014). *Gümüşhane şehir coğrafyası,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Doğu Karadeniz Kalkınma Ajansı (DOKA) (2025). Gümüşhane.https://www.doka.org.tr/kurumsal_hakkimizda-TR.html, Erişim Tarihi: 06.10.2025.

Dölen, E. (2021). Zonguldak maden teknisyenleri mektebi (1940-1949). *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 22 (1), 1-66.

Dünya Gazetesi (2024). Madenciliğin GSYH'deki payı gelişmiş ülkelerin 10'da biri. https://www.dunya.com/sektorler/madencilik/madenciligin-gsyhdeki-payi-gelismis-ulkelerin-10da-biri-haberi-756380, Erişim Tarihi: 07.07.2025.

Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (ETKB) ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) (2020). *Türkiye madencilik sektörü gelişim raporu.* Ankara: TOBB Yayını.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gümüşhane İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2025). Gümüşhane tarihçesi. https://gumushane.ktb.gov.tr/TR-220334/tarihcesi.html, Erişim Tarihi: 06.10.2025.

Gümüşhane Üniversitesi (2023). KTÜ ile Madencilik İhtisaslaşma Alanında İşbirliği Protokolü İmzalandı. https://madencilik.gumushane.edu.tr/hdetay/ktu-ile-madencilik-ihtisaslasma-alaninda-isbirligi-protokolu-imzalandi-2633#:~:text=Bu%20kapsamda%20%C3%9Cniversitemize%2029.09.2021,%C4%B0htisasla%C5%9Fma%20Koordinat%C3%B6rl%C3%BC%C4%9F%C3%BCm%C3%BCz%C3%BC%20kurarak%20%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmalar%C4%B1m%C4%B1za%20ba%C5%9Flad%C4%B1k, Erişim Tarihi: 09.01.2024.

Gümüşhane Valiliği (2010). *Medeniyetler yolu üzerinde Gümüşhane*. Gümüşhane: Gümüşhane Valiliği Yayını.

Gümüşhane Valiliği (2016) *Gümüşhane kültür rotası ve turizm keşif rehberi*. Gümüşhane: Gümüşhane Valiliği Yayını.

Gümüşhane Valiliği (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği İl Müdürlüğü) (2024). Sanayi-ilimizde maden üretimi. https://gumushane.csb.gov.tr/sanayi-i-2998, Erişim Tarihi: 08.07.2025.

Habertürk (2024). Gümüşhane üniversitesinde maden atıklarının bertarafına yönelik proje yürütülüyor. https://www.haberturk.com/gumushane-haberleri/33456739-gumushane-universitesinde-maden-atiklarinin-bertarafina-yonelik-proje-yurutuluyor, Erişim Tarihi: 28.03.2024.

İleri, T. (2011). Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'de madenciliğin genel durumu ve Atatürk'ün madencilikle ilgili düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19 (1), 287-296.

Kaptan, E. (1982). Türkiye madencilik tarihîne ait Kütahya-Gümüşköy ve yöresini kapsayan buluntular, *Maden Tetkik ve Arama (MTA) Dergisi,* (97-98) 140-147.

Kartalkanat, A. (2008). Anadolu'da madenciliğin tarihçesi; Kütahya-Gümüşköy'de 3500 yıldır süren madencilik çalışmaları. *Maden Tetkik ve Arama Dergisi (MTA) Dergisi,* (137) 91-97.

Kayahan, S. (2024). *Gümüşhane ili maden coğrafyası.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA) (2025). Gümüşhane ili maden ve enerji kaynakları. https://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/bilgi-merkezi/maden_potansiyel_2010/Gumushane_Madenler.pdf, Erişim Tarihi: 07.01.2025.

Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA) (2025). Hakkımızda. https://www.mta.gov.tr/v3.0/kurumsal/hakkimizda#:~:text=Maden%20Tetkik%20ve%20Arama%20Genel,ve%20Arama%20Enstit%C3%BCs%C3%BC%20olarak%20kurulmu%C5%9Ftur, Erişim Tarihi: 22.04.2025.

Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA) (2025). Türkiye maden yatakları. https://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/bilgi-merkezi/turkiyede-madencilik/images/maden_yataklari/b_h/turmadyat1.jpg, Erişim Tarihi: 08.05.2025.

Mapsofworld (2020). World mineral map. https://www.mapsofworld.com/world-mineral-map.htm#google_vignette, Erişim tarihi:12.01.2024.

Özey, R. (1991) Gümüşhane ve çevresindeki yerleşmelerin başlıca coğrafi sorunları ve çözüm yolları, *Geçmişte ve Günümüzde Gümüşhane Sempozyumu (13-17 Haziran 1990),* Ankara: Gümüşhane Valiliği Yayını.

Sabah (2025). Helikopterle maden araması: Türkiye'de bu yıl 15 bin kilometre havadan arama yapılacak. https://www.sabah.com.tr/yasam/helikopterle-maden-aramasi-turkiyede-bu-yil-15-bin-kilometre-havadan-arama-yapilacak-7400696, Erişim Tarihi: 13.08.2025.

Tez, Z. (2011) *Madencilik, metalürji ve mineralojinin çileli tarihi,* İstanbul: Doruk Yayınları.

Topkaya, M. & Bircan, A. (1968). Türkiye madenciliğinin tarihçesi, *Bilimsel Madencilik Dergisi,* 6(3), 170-174.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2024). Yıllık gayrisafi yurt içi hasıla 2023. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yillik-Gayrisafi-Yurt-Ici-Hasila-2023-53450, Erişim Tarihi: 07.07.2025.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2025). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları 2024. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2024-53783, Erişim Tarihi: 06.10.2025.

Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) (2022). *İşgücü piyasası araştırması Gümüşhane ili 2022 Yılı Sonuç Raporu,* (Haz: Musa Şibil), İŞKUR Yayını: Ankara.

United States Geological Survey (USGS) (2025). Minerals yearbook - metals and minerals. https://www.usgs.gov/centers/national-minerals-information-center/minerals-yearbook-metals-and-minerals, Erişim Tarihi: 15.04.2025.

Üçüncüoğlu, A.G. (2008). *Maden yurdu Gümüşhane (hititlerden cumhuriyete),* Kişisel Yayın: Gümüşhane.

Yurttaş, H. (2010). Gümüşhane / Kürtün'deki kültür varlıkları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 15(38), 185-195.

Research Article

Gümüşhane Province in Terms of Mining Geography

Maden Coğrafyası Özellikleri Yönüyle Gümüşhane İli

Sümeyra KAYAHAN & Muhammed ORAL

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Humankind is a being created with a drive for curiosity and inquiry. Just as humankind developed ideas about the earth and sky and created maps, so too did its discovery of minerals stem from a curiosity for its surroundings. Over time, with the growth of knowledge, it began to utilize minerals effectively. Throughout the history of human civilization, everything used from the past to the present has been created through the semi- or full processing of natural resources. In this sense, the use of minerals holds a crucial place in human history. Minerals are irreplaceable for humanity. As the areas of use of minerals expand daily, the demand for minerals is constantly increasing. While the formation and distribution of minerals may seem linked to physical geography, the fact that minerals, as a natural resource, have become a focal point of industry and developing technology also makes them critical from a human perspective. Considering the human-spatial interaction that forms the basis of geography, the purposes of minerals, their social, economic, and environmental dimensions reveal the interrelationship of minerals with geography. In this sense, examining minerals within the context of human and economic geography has become essential (Kayahan, 2024: 22). Türkiye, located within the Alpine-Himalayan orogenic belt, is a country rich in mineral resources. The Alpine-Himalayan belt emerged as a result of plate movements spanning millions of years. Orogenic movements have led to processes such as tectonic and volcanic activity, metamorphism, and faulting. These geological processes have allowed for the formation of different rock types, resulting in the accumulation of different minerals and the formation of mineral deposits. Of the 90 types of minerals traded globally, 70 are found in Türkiye, and 60 of these resources are traded (ETKB and TOBB, 2020: 51). However, mineral diversity and reserves should not be confused. Türkiye is a country with a rich mineral diversity (8th in the world, according to ETKB data), but it does not possess sufficient reserves for all minerals. As its name suggests, the study area is a settlement that emerged functionally related to mining. Mining activities in Gümüşhane province continue to maintain their importance on both a local and national scale. Since ancient times, Gümüşhane has hosted numerous civilizations, from the Assyrians to the Ottoman Empire, due to its location on important trade routes and rich mineral resources (Gümüşhane Governorship, 2010: 8; Gümüşhane Governorship, 2016: 14).

Methods

This study adopted a qualitative research method. To access in-depth information, mining engineers, geological engineers, and academics with experience in related fields were interviewed in the sector. Criterion sampling, a purposive sampling method, was used. The criterion used to determine the study group was having local knowledge and conducting academic research related to the sector, or having held a senior position in the sector for at least five years. Within this framework, face-to-face interviews were conducted using semi-structured questions with three academics working at Gümüşhane University, six engineers working in mines, two experts working at the Gümüşhane Special Provincial Administration, and an authorized person in the Gümüşhane Governor's Office. Responses from the interviews

related to the research were audio-recorded. The recordings were then transcribed into written text, and four main themes were identified. In addition, several mining sites across the province were visited. The interviews were evaluated using content analysis. The questions posed during data collection were based on literature reviews. The questions are as follows:

(1) What is the local and national economic contribution of mining activities in Gümüşhane?

(2) How can mining activities (exploration, extraction, processing, marketing) in Gümüşhane be evaluated in terms of current outlook and projections?

The experts who participated in the research were coded as K = Participant.

Results and Discussion

Gümüşhane province, due to its geological zone, is at a significant point in terms of its mineral deposits and diversity. In addition to licensed fields, there are also various fields that have been operated in the past. From this perspective, Gümüşhane mines and mining continue to maintain their importance. Mining fields within Gümüşhane province are known to be operated by local/national companies. When tradespeople, banks, and institutions that form the value chain within the mining sector are considered, the economic impact of mining activities in Gümüşhane is significantly evident. Furthermore, individuals who lease construction equipment and trucks to mining companies also form a part of the economic value chain. In addition to the unskilled workforce employed in the sector, the employment of skilled labour such as engineers, chemists, and occupational health and safety specialists contributes to the regional economy. The cement factory, also located within the study area, contributes to the national economy by marketing the cement produced domestically and using it in construction projects such as roads, tunnels, and similar structures. The domestic and international marketing of extracted minerals and the end products obtained from flotation facilities contribute to the local and national economy. Regarding marketing, Gümüşhane's proximity to the port of Trabzon has facilitated the release of minerals to national and global markets. The New Zigana Tunnel, opened in 2023, has significantly improved transportation and facilitated access to the port. This is a crucial development for Gümüşhane mining. Technology is crucial not only for Gümüşhane mining but also for mining in Türkiye. Türkiye's lag behind developed countries in mining and mining technologies hinders the rational utilization of natural resources. Modern and advanced mining technologies provide increased efficiency and cost-effectiveness in the exploration, extraction, and processing phases. This ensures global competitiveness and maximizes mineral supply security. The more a mineral is processed and transformed into a value-added product, the higher its market price. Therefore, marketing minerals in raw or semi-finished form represents a loss rather than an economic gain for Türkiye. Therefore, Türkiye's investment in mining technologies (high-tech equipment, artificial intelligence, and automation) for exploration, extraction, and processing is not only an option but also a necessity. Gümüşhane University, a mining-specialized university, opened Türkiye's first digital mining museum in March 2025. Located in Türkiye's historic mining city, this 17-section thematic museum stands out for both Gümüşhane mining and its history. Thanks to the museum, students from all educational levels, from primary school to university, will have the opportunity to explore mining history from antiquity to the present day, while also understanding the importance of mines in our lives.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Kültürel Miras Unsuru Olarak Tahta Çivili Ayakkabı Sanatı (Arapgir-Malatya)

Wooden Studded Shoe Art as an Element of Cultural Heritage (Arapgir-Malatya)

Gamzenur DEMİR [1] **& Salih BİRİNCİ** [2]

Geliş/Received: 09/06/2025	Kabul/Accepted: 25/10/2025

Öz

Kültür, bir toplumun maddi ve manevi değerlerinin toplamıdır. Toplumların kültürel miraslarını koruyarak gelecek nesillere aktarabilmesi için önce sahip olduğu kültürel değerlerinin farkında olması gerekir. Kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi, bu değerleri yaşatan kişilerin tespit edilerek onlarla görüşülmesi ve aktardıkları bilgilerin kayıt altına alınmasıyla mümkün olmaktadır. Türkiye çok zengin bir kültürel mirasa sahip olup bu kültürel miras unsurlarından birini de geleneksel ayakkabıcılık oluşturmaktadır. Geçmişte yaygın bir şekilde yapılan ve kullanılan el yapımı ayakkabılar, teknik ve teknolojik ilerlemelerle yerini fabrika üretimi ayakkabılara bırakmıştır. Günümüzde Arapgir ilçesinde geleneksel tahta çivili ayakkabı imalatı tespit edildiği kadarıyla tek usta tarafından sürdürülmektedir. Bu çalışmada kültürel miras unsuru niteliği taşıyan tahta çivili ayakkabı ele alınarak mevcut durumu, yapısal özellikleri ve üretim süreçleri incelenmiştir. Kültürel bir miras unsuru olarak korunması ve gelecek nesillere aktarılarak sürdürülebilirliğinin sağlanması için önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın hazırlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup verilerin elde edilmesinde mülakat tekniğinden ve yerinde gözlemden yararlanılmıştır. Bu geleneği devam ettiren tek usta olan Mehmet Erol Hakan ile görüşmeler yapılmış ve tahta çivili ayakkabının yapım aşamaları fotoğraflarla belgelenmiştir. Kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması ve yaşatılması amacıyla, bu faaliyetin temsilcisinden alınan görüşler ile ulusal ve uluslararası literatürden elde edilen bilgiler sentezlenerek öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, kültürel miras, sürdürülebilirlik, tahta çivili ayakkabı, Arapgir*

Abstract

Culture is the sum of a society's material and spiritual values. For societies to preserve their cultural heritage and pass it on to future generations, they must first be aware of their cultural values. The preservation and sustainability of cultural heritage can be achieved by identifying the individuals who keep these values alive, consulting with them, and recording the information they convey. Turkey has a vibrant cultural heritage, one element of which is traditional shoemaking. Handmade shoes, which were once widely produced and used, have been replaced by factory-produced shoes due to advancements in technology. Today, traditional wooden-studded shoe production in the district of Arapgir is carried out by a single master craftsman, as far as can be ascertained. This study examines wooden-studded shoes, which constitute an element of cultural heritage, analyzing their current status, structural characteristics, and production processes. Recommendations are made for their preservation as an element of cultural heritage and for ensuring their sustainability by passing them on to future generations. A qualitative research method was employed in preparing the study, and data were obtained through interviews and on-site observations. Interviews were conducted with Mehmet Erol Hakan, the sole master craftsman continuing this tradition, and the stages of wooden-studded shoe production were documented with photographs. To pass on and preserve cultural heritage for future generations,

[1]Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye. E-posta: gamzenurkabanli@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3090-4727
[2]Prof.Dr, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Erzurum, Türkiye. E-posta: sbirinci@atauni.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-1191-4708

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Demir, G. & Birinci, S. (2025). Kültürel Miras Unsuru Olarak Tahta Çivili Ayakkabı Sanatı (Arapgir-Malatya). *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4), 1129-1141.*

recommendations have been formulated by synthesizing the views of representatives in this activity with information from national and international literature.

Keywords: *Culture, cultural heritage, sustainability, wooden-studded shoes, Arapgir.*

1.GİRİŞ

Kültür, bir kısım araştırmacı tarafından bir toplumun üyeleri arasında paylaşılan ve aktarılan tüm bilgi, tutum ve davranışların toplamı; bazıları tarafından ise "insan tarafından yaratılan çevrenin bir parçası" olarak tanımlanmaktadır. Kültürün, en sık yapılan bir diğer tanımı da *bir grup insanın ortak yaşam tarzı"* şeklindedir (Tümertekin & Özgüç, 2016). Bir toplumun yaşam tarzının toplamı olan kültür, bir kavramdan ziyade dünyaya bakış şeklidir (Mikesell, 1978; Myers, 1987). Kültür, bir topluma ait tüm değerleri ve o toplumun ortaya koyduğu tüm eserleri kapsadığından bir topluma ait değerlerin ve eserlerin bütünüdür (Aktan & Tutar, 2007).

Geçmişten miras alınarak değişik gerekçe veya nedenlerle geleceğe miras olarak bırakılmak istenen, bir topluma ait her türlü eserlerin ve değerlerin bütünü, kültürel mirası oluşturmaktadır (Can, 2009). Kültürel miras, insanların geçmişten bugüne biriktirdiği tecrübe ve gelenekleri miras almamıza ve geleceğimizi buna uygun şekilde şekillendirmemize olanak sağlayan önemli bir varlıktır. Bu yönüyle kültürel miras, önceki nesillerin geliştirdiği her türlü maddi ve manevi değerler olarak ifade edilebilir (Gümüşçü, 2018).

Somut Olmayan Kültürel Miras teriminin ortaya çıkmasının UNESCO içinde uzun bir serüveni vardır. 1972 yılında *Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi'*nde yapılan kültürel miras tanımının tamamen somut oluşu nedeniyle 2003 yılında *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi* hazırlanmış ve böylece ismi belirlenmiştir. 1972 Sözleşmesi'nin kabul edilmesinden sonra UNESCO kayıtlarında sırasıyla folklor, geleneksel ve popüler kültür, somut olmayan miras gibi kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Ancak UNESCO bünyesinde 2002 ve 2003 yıllarında gerçekleştirilen toplantılarda somut olmayan kültürel miras teriminin kullanılmasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir (Lenzerini, 2011; Oğuz, 2013). UNESCO, Somut Olmayan Kültürel Miras Sözleşmesi, toplumların günümüze aktardığı, kültürlerinin bir unsuru olan ve nesiller boyu aktarılan somut olmayan kültürel mirasın korunmasını amaçlamaktadır (Çelepi, 2016). Somut Olmayan Kültürel Miras kısmen yeni bir kavram olup yaşayan kültürel ifadeleri ve uygulamaları temsil etmektedir (Alivizatou-Barakou vd., 2017). Bu kavram, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından "*sözlü anlatımlar, sözlü gelenekler, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüel ve festivaller, halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar, el sanatları geleneği gibi kültürel ürünleri ve üretim süreçlerini ifade eden kavramdır"* şeklinde tanımlanmaktadır. UNESCO Genel Kurulu'nda 2003 yılında Somut Olmayan Kültürel Miras kavramı kabul edilmiş, 2006 yılında ise TBMM'de kabul edilen yasa ile Türkiye'nin sözleşmeye taraf olması sonrası ülkemizde konu daha yaygın şekilde gündeme gelmiştir (Arıoğlu & Aydoğdu-Atasoy, 2015).

Geçmiş ve gelecek arasında köprü olan miras, toplum üyelerinin sahip olduğu bilgi ve becerilerden meydana gelmektedir. Somut Olmayan Kültürel Miras unsurları, toplumda derin köklere sahiptir (Cominelli & Greffe, 2012). Kültürel değerlerin bir parçası olarak ele alınan geleneksel el sanatları, aynı zamanda kültürel mirasın bir unsurudur. El sanatları, toplumların doğumdan ölüme kadarki yaşamın her aşamasında gerçekleştirdiği gelenek-görenek ve adetlerini, vazgeçilmez eşyaları ve estetik değerlerini yansıtan ürünlerdir. El sanatlarını üreten, işleyen, imal eden, yaşatan ve aktaran kişiler bu geleneğin ustalarıdır (Arıoğlu & Aydoğdu-Atasoy, 2015). Günümüzde bir kısım el sanatları yok olma noktasında iken (semercilik gibi), bir kısmı ise işin ustaları tarafından yürütülmeye çalışılmaktadır. Sanayileşme ile birlikte eski önemini kaybeden geleneksel el sanatlarının bir bölümü

hediyelik ve süs eşyası olarak üretimini sürdürürken bir bölümü ise günümüz modern sanayi ürünleriyle rekabet ederek devamlılığını sürdürmeye çalışmaktadır (Birinci & Camcı, 2016).

Türkiye, halk bilimi, el sanatları, festivaller ve şenlikler gibi zengin kültürel çeşitlilik unsurlarıyla somut olmayan kültürel miras bakımından dünya ölçeğinde önemli bir yere sahiptir (Doğanay & Zaman, 2016). Farklı bölgelerde geleneksel el sanatları ve üretim biçimleri yaşatılmakta olup, bu çeşitlilik Anadolu'nun kültürel mirasının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu örneklerden biri de Arapgir ilçesinde doğal malzemeler kullanılarak yapılan tahta çivili ayakkabılardır. Konuya özgü literatür el sanatlarının somut olmayan kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında oynadığı rolü ortaya koymaktadır. Bu çerçevede somut olmayan kültürel değerlerin korunması ve sürdürülebilirliğine yönelik çalışmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu eğilim, konuya ilişkin farkındalık ve duyarlılığın giderek yükseldiğini ortaya koymakta ve somut olmayan kültürel miras unsurlarına dair araştırmaları daha da önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda, literatürde öne çıkan çalışmalardan biri Doğanay ve Çavuş'un (2014), geleneksel el sanatlarından Sürmene Bıçağı üretimine yönelik araştırmasıdır. Araştırmacılar çalışmalarında, Sürmene Bıçağı üretiminin kültürel değerinin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için alınması gereken önlemlere dikkat çekmişlerdir. Birinci ve Camcı (2016), yapmış olduğu çalışmada Sivas şehrinde geleneksel bıçak imalatının gelişimi, üretim yöntemi ve geleneksel Sivas bıçakçılığının yaşatılması için yapılması gerekenlere dikkat çekmektedir. Güzel ve Oskay (2017), çalışmalarında Van Gölü havzasında üretimi sürdürülen reşik ve harik (herık) isimli geleneksel ayakkabı türlerinin günümüzdeki mevcut durumu üzerinde durarak gelecek nesillere aktarılması noktasında önerilerde bulunmuştur. Sökmen ve Balkanal (2018), Bitlis'te geleneksel ayakkabıcılık olan Harik yapımının günümüzdeki durumu ve son ustası üzerine yaptıkları çalışmalarında bu geleneğin yaşatılması için önerilerde bulunmuşlardır. Selçuk ve Yurttaş (2019), Rize ve Bayburt illerindeki geleneksel dokumaları incelediği çalışmalarında dokumalarda kullanılan teknik, malzeme, motif açısından benzerlik ve farklılıkları ele almıştır. Küçük (2019), çalışmasında Giresun ilinde geleneksel bıçak üretiminin yaşayan son iki ustasının kaldığını, geleneğin devamlılığının sürdürülebilmesi için alınması gereken önlemler noktasında önerilerde bulunmuştur. Begiç ve Sarıcan (2021), Ankara ilinin Çamlıdere ilçesine bağlı Avdan Mahallesi'nde geçmiş yıllarda yaygın olarak üretilen ancak günümüzde yok olma tehlikesi yaşayan düz dokumalardan olan Avdan kilimlerini araştırmış, gelecek kuşaklara aktarılması açısından birtakım önerilerde bulunmuştur.

Kültürel miras unsurlarının korunması ve bu konuda bilincin artırılması amacıyla çeşitli proje ve programlar hayata geçirilmektedir. Dünya genelinde UNESCO öncülüğünde yürütülen çalışmalar, kültürel ve doğal mirasın korunması için evrensel çerçeveler oluşturmakta ve devletlerarasında iş birliğini teşvik etmektedir. 1972 tarihli Dünya Kültürel ve Doğal Miras Sözleşmesi ile 2003 yılında kabul edilen Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, mirasın belgelenmesi, korunması ve kuşaktan kuşağa aktarılması için normatif bir çerçeve sunmaktadır. Cominelli ve Greffe (2012), bu tür uluslararası çerçevelerin kültürel yaratıcılığı teşvik ederek mirasın korunmasına katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Ulusal ölçekte ise bakanlıklar, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve bireysel girişimler aracılığıyla çok sayıda uygulamaya rastlanmaktadır. Akademik araştırmalarda somut olmayan kültürel miras konusu, hem Türkiye'de hem dünyada önemli bir odak haline gelmiş; kültürel değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması, günümüzdeki durumların analiz edilmesi ve mirasın etkin şekilde yaşatılmasına yönelik yol haritaları üretilmektedir. Bilimsel araştırmaların çıktıları, kültürel miras unsurlarının günümüzdeki temsilcilerine veya uygulayıcılarına çoğu zaman doğrudan yansımaktadır. Bu açıdan mirasın taşıyıcısı olan insanların veya toplumların görüşlerinin alınması, söz konusu miras unsurunun mevcut durumuna ışık tutacak ve

farkındalığı artıracaktır (Kılıç vd., 2021). Bunun yanı sıra bu durum kültürel mirasın korunması ve yaşatılması için önem arz etmektedir. Bu şekilde elde edilecek bilgiler söz konusu mirasın sürdürülebilirliğine yönelik eylem planlarının başarılı olmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çerçevede çalışmanın amacı somut olmayan kültürel miras değeri olarak Arapgir ilçesindeki el yapımı geleneksel tahta çivili ayakkabı yapımını öne çıkararak koruma bilincinin artırılmasına ve gelecek nesillere aktarılmasına katkı sağlamaktır. Bu çerçevede bu çalışmada Arapgir ilçesinde unutulmaya yüz tutmuş bir gelenek olan tahta çivili ayakkabı üretimi, bilinen son temsilcisi olan Mehmet Erol Hakan ustadan alınan bilgiler doğrultusunda ele alınmıştır.

2.YÖNTEM

Çalışmanın hazırlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca saha çalışmaları yapılarak gezi-gözlem yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Çalışmada tahta çivili ayakkabı geleneği hakkında veri toplamak için Türkiye'de bu geleneği devam ettiren son kişi olduğu düşünülen Mehmet Erol Hakan usta ile yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Saha çalışması öncesinde literatürde konu ile ilgili taramalar yapılmış, Arapgir'de tahta çivili ayakkabı özelinde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın literatürde sınırlı da olsa bir boşluğu doldurduğu düşünülmektedir. Bu açıdan yerel ölçekte kültürel miras niteliği taşıyan tahta çivili ayakkabı geleneğinin tanıtılması ve farkındalık oluşturulması amacıyla konu ele alınmıştır. Saha çalışmaları öncesinde kaynak kişiye yönlendirilmek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve alınan etik kurul onayı sonrasında kaynak kişi ile görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yaklaşık 40 dakika süren görüşmede kaynak kişiye 15 soru yönlendirilmiştir. Görüşme 8 Temmuz 2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu tarihten sonra bilgilerin güncellenmesi için 2023 yılında usta ile telefonla görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada görüşme esnasında fotoğraflar çekilerek gerekli notlar tutulmuştur. Ayrıca görüşme süresince ses kaydı alınmış ve bu kayıt daha sonra yazıya dökülerek verilerin bütünlüğü sağlanmıştır. Elde edilen görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, sorulara verilen cevaplar tematik bir çerçevede yorumlanmıştır. Mehmet Erol Hakan ustanın araştırma sorularına vermiş olduğu cevaplar sonucunda elde edilen bulgular, yorumlanarak çalışma tamamlanmıştır.

2.1.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından 08.10.2021 tarihli ve E-48553601-000-2100273593 sayılı ve 16/205 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

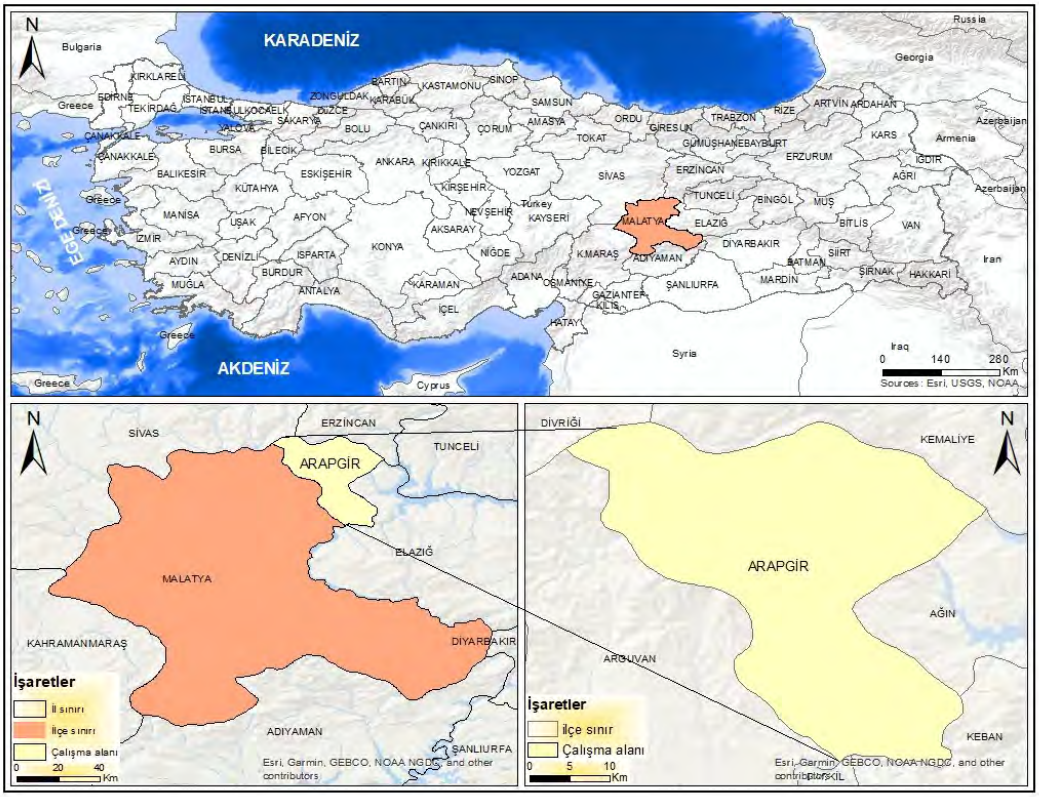
3.BULGULAR

3.1.Çalışma Sahasının Başlıca Özellikleri

Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Fırat Bölümü'nde bulunan Arapgir ilçesi, idari açıdan Malatya iline bağlıdır. İlçenin toplam yüzölçümü 987 km² olup, kuzey ve kuzeydoğuda Kemaliye, doğuda Ağın, güney ve güneydoğuda Keban, güneyde Baskil, batıda Arguvan,

kuzeybatıda ise Divriği ilçeleriyle sınırdır (Şekil 1). Kozluk Çayı vadisinin güney kenarında yer alan Arapgir ilçesi, akarsularla parçalanmış plato yüzeyi üzerinde bulunmaktadır. İlçenin Malatya il merkezine olan uzaklığı 114 km'dir (Karakaş, 1996b; Olcay, 2014). Arapgir Meteoroloji İstasyonu verilerine göre (1958-2022) yıllık ortalama sıcaklık 11,8°C, yıllık yağış miktarı ise 533,9 mm'dir (Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2023).

Çalışma sahasındaki en önemli hidrografik unsur Fırat Nehri'nin kolu olan Kozluk Çayı'dır. Araştırma sahasındaki hâkim toprak tipini kahverengi topraklar oluşturmaktadır. Arapgir ve çevresinde geven, yavşan otu, sığırkuyruğu, deve dikeni, gelincik gibi step formasyonu yayılış göstermektedir (Karakaş, 1996a; İskender, 1994). Arapgir ilçe merkezi, yerleşme coğrafyası açısından bir kasaba yerleşmesi karakteri taşımaktadır. Kırsal yerleşmeler toplu dokulu olup, tarım ve hayvancılık hâkim ekonomik faaliyetleri oluşturmaktadır. Arapgir ilçesinin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2024 yılı toplam nüfusu 10.214 kişidir.



Şekil 1. Araştırma sahasının lokasyonu.

3.2.Tahta Çivili Ayakkabının Özellikleri

Arapgir ilçesine özgü tahta çivili ayakkabı ülkemizdeki birçok geleneksel el sanatı gibi yok olma tehlikesi yaşamaktadır. İmalatı tamamen el işçiliğine dayalı olan geleneksel ayakkabı özgünlüğünü koruyarak günümüze kadar ulaşmıştır (Foto 1). Arapgir Belediyesi tarafından 2022 yılında tescil ettirilmiş olan tahta çivili ayakkabı, birtakım teknolojik gelişmelerin sebep olduğu kültürel değişimlere rağmen yaklaşık 55 yıldır bu mesleği icra eden tahta çivili ayakkabı üreticisi Mehmet Erol Hakan tarafından sürdürülmektedir. Tahta çivili ayakkabı imalatı sürecini, bu ayakkabıların özelliklerini ve yapım aşamaları için bu işi günümüzde devam ettiren tek usta olan Mehmet Erol Hakan'la yapılan görüşmede kendisine 15 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda kaynak kişi görüşmede sorulara verdiği cevaplar doğrudan alınarak tahta çivili ayakkabı üretimi ile ilgili tüm hususlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

S.1.Mesleğe nasıl başladınız? *"Baba mesleği, ben babamdan, babam da kendi babasından öğrenmiş."* Bu aktarım, somut olmayan kültürel mirasın temel özelliği olan kuşaktan kuşağa

sözlü ve uygulamalı aktarımı göstermektedir. Zanaat, aile bağları aracılığıyla kültürel sürekliliğin korunmasına katkı sağlamaktadır. S.2.Tahta çivili ayakkabı imalatı nasıl başladı? "*Dikiş makineleri ve güçlü yapıştırıcılar olmadan önce yaklaşık 80 yıldır Türkiye'nin her yerinde bu iş kolu yapılıyormuş, Arapgir çarşısında da bu işle uğraşan 20-25 usta ve onların dükkânları varmış. Bu ustaların yanında çalışan 3-5 tane de kalfaları olurmuş. Babam da o sıralar ilkokulu bitirdikten sonra ayakkabıcıya çıraklığa gitmiş. Babamın 1'i Ermeni 2'si Türk 3 ustası varmış. Askere gidene kadar onların yanında çalışmış. Askerden geldikten sonra da kendi dükkânını açmış. Ben de babamın yanına 1.sınıftan beri devamlı gidip geldiğim için bir göz aşinalığım var. Gelir çiviler dizerdim, küçük monta çivilerini babam bana düzelttirirdi. Ortaokuldan sonra da 12-13 yaşlarında babamın yanında devamlı çalışmaya başladım. O zamanlar Arapgir'de lise yoktu. Babamın yanında 2 çırak vardı, ben de babamla birlikte çalışmaya başladım."* Ustanın geçmişe dair bu aktarımı, zanaatin toplumsal hafızadaki önemini göstermektedir. Somut olmayan kültürel miras açısından bu durum, geleneğin bir dönemde kolektif kimlik ve ekonomik yaşamın parçası olduğunu ortaya koymaktadır. S.3.Günde kaç çift tahta çivili ayakkabı yapıyorsunuz? *"Günde ortalama 1 çift yapabiliyorum."* Üretim miktarının düşük olması, zanaatin el emeğine dayalı özgün niteliğini göstermektedir. Bu da somut olmayan kültürel mirasın seri üretime karşı korunması gereken kırılgan yönlerinden biridir. S.4.Sizin de çırağınız var mı yoksa tek mi çalışıyorsunuz? "*Şu an tek başıma bu işi yapıyorum, kimse gelip çalışmak istemiyor. Çünkü çok fazla emek ve el işçiliği isteyen bir iş."* Çırak bulunamaması, somut olmayan kültürel mirasın devamlılığı için büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Usta-çırak ilişkisi, somut olmayan kültürel mirasın yaşatılmasında en temel aktarım biçimlerinden biridir. S.5.Tahta çivili ayakkabıya talep çok oluyor mu? "*Teknolojinin gelişmesiyle artık geleneksel ayakkabıcılık eski önemini kaybetti. Ama yine de şuan talep çok oluyor, boş kalmadan çalışıyorum."* Talebin devam etmesi, geleneğin günümüzde de yaşadığını göstermektedir. Bu, somut olmayan kültürel mirasın toplumda hala değer gördüğünü ortaya koyan önemli bir göstergedir. S.6.Tahta çivili ayakkabının çiftini ne kadara satıyorsunuz? *"Çiftini 500 TL'den satıyorum."(2022 yılı fiyatı)* Ekonomik değer kazanması, somut olmayan kültürel mirasın sadece kültürel değil aynı zamanda ekonomik bir unsur olarak da işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu, sürdürülebilirlik için önemli bir fırsattır. S.7.Tahta çivili ayakkabıyı Türkiye'de üreten tek kişi siz misiniz? "*Ayakkabı üreten çok ama Türkiye'de tahta çivili ayakkabıyı üreten tek kişiyim. Benden sonra bu mesleği devam ettiren olmazsa son kişi de olacağım."* Geleneğin tek bir ustaya bağlı kalması, somut olmayan kültürel mirasın yok olma riskiyle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bu durum, acil koruma önlemlerinin gerekliliğine işaret etmektedir. S.8.Tahta çivili ayakkabının dış ve iç yüzeyinde ve tabanında hangi malzeme kullanılıyor? "*Tahta çivili ayakkabıyı yaparken dış yüzünde dana (sığır) derisi, iç yüzünde meşin (keçi derisi), tabanında ise sığır köselesi kullanıyorum."* Doğal malzemelerin kullanımı, somut olmayan kültürel mirasın doğa ve çevreyle ilişkili boyutunu yansıtmaktadır. Bu aynı zamanda kültürel mirasın ekolojik sürdürülebilirlik ile bağlantısını göstermektedir. S.9.Tahta çiviler ayakkabının neresinde kullanılıyor? *"Tahta çiviler, köselelerin montasında köseleler nemliyken çakılıyor. Orada tahta genleşme yapınca da taban deriyle bütünleşmiş oluyor. Kösele aşındığında çivi de onunla beraber aşındığı için dikişteki gibi bir yıpranma ve kopma da olmuyor"* Geleneksel tekniklerin kullanılması, somut olmayan kültürel mirasın yenilikçi çözümler yerine özgün yöntemlerle yaşatıldığını göstermektedir. Bu tür bilgiler, zanaatin teknik bilgisini kültürel mirasın bir parçası haline getirmektedir. S.10.Tahta çivili ayakkabılar sağlam ve rahat oluyor mu? "*Tahta çivili ayakkabı oldukça sağlam, ayağı terletmiyor, kolay su geçirmediği için uzun ömürlü, tamamen doğal malzemelerden yaptığımız için sağlıklı ve koku da yapmıyor."* Sağlam ve dayanıklılık gibi özellikler, geleneğin sadece kültürel değil aynı zamanda işlevsel değerini ortaya koymaktadır. Bu da somut olmayan kültürel mirasın güncel yaşamla bağlantısını güçlendirmektedir. S.11.Şuan elinizde ne kadar tahta çivi stoğu

var? *"Bu işi yapan kimse artık kalmadı o yüzden tahta çivileri bulmak zor oluyor. Tahta çivilerim Almanya'dan geliyor, bir 10 yıllık stoğum var."* Çivilerin temininde yaşanan sıkıntı, somut olmayan kültürel mirasın kırılgan yapısını yansıtmaktadır. Malzeme tedarikine bağımlılık, geleneğin sürdürülebilirliğini tehdit eden unsurlardan biridir. S.12.Stoğunuz bitince bu meslek de sizinle birlikte bitecek mi? *"Aynen öyle olacak, 65 yaşındayım, artık yaşlandım, daha yapamıyorum. Çivilerim bitene kadar bu işe devam edeceğim ve bu meslek de benimle birlikte bitecek."* Bu ifade, somut olmayan kültürel mirasın sürekliliği açısından ciddi bir riskin bulunduğunu göstermektedir. Ustanın kaygısı, geleneğin korunması için acil müdahale gerekliliğini ortaya koymaktadır. S.13.Tahtaların özelliği nedir? *"Türkiye'de biz bu tahta çivileri fırınlanmış kayın ağacından yapıyorduk, Almanya'dan gelen tahta çivilere tahlil yaptırdık ve huş ağacından yapıldığını gördük. Almanya'dan gelenlerin kalitesi çok daha iyi."* Bu ifade, geleneğin sürdürülebilirliğinde malzeme kalitesinin de önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum, somut olmayan kültürel mirasın yalnızca teknik bilgiyle değil, doğru malzeme seçimi ve ustalık tecrübesiyle de yaşatıldığını ortaya koymaktadır. S.14.Kullandığınız malzemeleri nereden temin ediyorsunuz? *"Bir kısmı Malatya'dan bir kısmı ise İstanbul'dan geliyor. Ancak Malatya'daki depremden sonra mal aldığımız fabrikalar yıkıldığı için artık hepsini İstanbul'dan temin ediyoruz."* Afetlerin etkisi, somut olmayan kültürel miras unsurlarının sürdürülebilirliğini tehdit edebilmektedir. Bu da kültürel mirasın sadece kültürel değil aynı zamanda sosyo-ekonomik ve çevresel koşullara bağlı olduğunu göstermektedir. S.15.Üretilen ayakkabılar nereye nasıl satılıyor? *"Türkiye'nin dört bir yanına satışımız oluyor, gerek sosyal medyadan gerek görüntülü aramalarla gerek ilçemize gelen turistler olsun hepsiyle iletişim kurarak ürünlerimizi satıyoruz, kargoyla gönderiyoruz."* Geleneğin modern iletişim ve turizm kanallarıyla yaygınlaştırılması, somut olmayan kültürel mirasın günümüz toplumlarıyla entegrasyonunu göstermektedir. Bu durum, geleneğin tanıtımı ve sürdürülebilirliği için önemli bir fırsat yaratmaktadır.

3.3.Tahta Çivili Ayakkabının Yapım Aşamaları

Tahta çivili ayakkabının yapımı, oldukça uğraş istediğinden üretim aşamaları da uzundur. Üretimi aslında, hazır ölçü kalıplarına göre yapılsa da taraklı ayak gibi bazı özel durumlarda ayak ölçüsü alınarak yapılmaktadır. Ayakkabının yapımına, kalıp olarak kullanılan ıstampaya göre, ayakkabının yüz kısmı olan sayanın filo bıçağı ile kesilmesiyle başlanmaktadır. Ardından sayacı makinasında iç asterin ve üst kenarların dikişi yapılmaktadır. Sığır köselesinden ayakkabının tabanı için kesilen astar, tahta kalıbın tabanına çakılmaktadır. Alça vurmak denilen bu işlemden sonra, ayakkabının ön ve arka kısmının sertliği, bu kısımlara taban astarından kesilen parçaların mayi adı verilen (çiriş tozundan hazırlanan) yapıştırıcının sürülmesiyle sağlanmaktadır. Böylece asterin sayaya yapışma işlemi de gerçekleşmektedir. Tahta çivili ayakkabının imalatı tamamlandığında, kalıptan kolay bir şekilde çıkarılabilmesi amacıyla kalıbın ön ve arka tarafına sabun sürülerek kâğıt parçaları konulmaktadır. Bu işlemden sonra saya kalıba geçirilmektedir. Danilya[3] isimli aletle saya gerdirildikten sonra tel çivilerle kalıba çakılmaktadır. Potluğu önlemek için ayakkabı tabanının etrafına sık aralıklarla tel çiviler kullanılmaktadır. Bu iş için kullanılan çiviler, ayakkabının tabanı sabitlenmeden, sayanın kalıba gerdirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Sayanın kalıba oturmasında sorun olduğunda çekiçle kalıbın çevresine vurularak bu sorun giderilmeye çalışılmaktadır. Falçata ile artıklar kesildikten sonra kalıba çivilerle sabitlenen saya, taban astarına dikilir. El dikişiyle yapılan bu işlem ilinti dikme olarak ifade edilir. Dikişte 2-3 katlı bal mumuyla kaplı keten ipliği kullanılmaktadır. Taban için kullanılacak kösele, bıçak ile kesilebilecek aşamaya gelene kadar suda ıslatılır. Bu sayede ıslak köseleye tahta çivi çakıldığında şişme gerçekleşeceği için ayakkabı daha sağlam hale gelmektedir. Kalıpta bulunan tel çiviler 20 dakika bekletildikten

[3] Danilya, saya kısmını kalıba çekmek amacıyla kullanılan bir ayakkabıcılık aletidir (Türk Patent ve Marka Kurumu, 2023).

sonra çıkarılması sonrasında kösele sayanın taban kısmına yerleştirilmektedir. İşlemin ardından, yan kenardaki fazlalıklar falçata ile temizlenerek bu alanlara petatir[4] ile şekil verilmektedir. Bu işlem sonrasında, kalıptaki ayakkabının ökçesine yapıştırıcı ve tel çiviler kullanılarak topuk montesi tamamlanmaktadır. Monte edilen topuğun kenar kısımları ve tabanı cam parçası ile kazındıktan sonra zımparalanıp siyah reçine boyası ile boyanmaktadır (Fotoğraf 1). Şeklinin bozulmaması için kalıpta iki gün bekletilen ayakkabı, kanca ile kalıptan çıkarılmaktadır. Ayakkabının iç kısmında kalan tahta çivi uçlarının el raspasıyla kırılıp düzeltilmesinin ardından tahta çivili ayakkabı giyime hazır hale gelmektedir (Türk Patent ve Marka Kurumu, 2023).

Fotoğraf 1. Tahta çivili ayakkabı üretim süreci ve ürüne ait görüntüler.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültür kavramı, toplumların yaşayış tarzının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Geçmiş toplumların gelecek nesillere bıraktığı somut olmayan kültürel miras unsurlarından biri olan geleneksel el sanatları, zamana yenik düşerek yok olabilmektedir. Bunu önlemek amacıyla farklı nitelikte çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Somut olmayan kültürel varlıkların veya

[4] Petatir, ayakkabı tabanının kenarlarını şekillendirmek için kullanılan bir alettir (Türk Patent ve Marka Kurumu, 2023).

değerlerin akademik araştırmalarla desteklenmesi, bu konudaki farkındalığın oluşmasına ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada Arapgir ilçesinde tahta çivili ayakkabının araştırılarak mevcut durumunun ortaya konularak bu mirasın gelecek nesillere taşınması sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bir yerin ayırt edici özelliklere sahip olması o yeri farklı kılarak bilinirliliğinin ve çekiciliğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, tahta çivili ayakkabının Arapgir ilçesine bir kimlik kazandırdığını göstermektedir. Bu somut olmayan kültürel miras unsurunun, ayrıca coğrafi işaret belgesine (mahreç işareti) sahip olması (https://ci.turkpatent.gov.tr) ilçenin ekonomisine ve turizmine de önemli katkılar sunabilir. Geleneksel yöntemlerle günümüze kadar üretimi yapılan el sanatları ürünlerinin sürdürülebilirliği ve bu işi icra eden kişilerin el emeklerinin taklitlerine karşı korunmasında bir tedbir olarak coğrafi işaret uygulaması oldukça önem taşımaktadır. Bu uygulama sayesinde üretilen ürün koruma altına alındığı gibi, marka haline gelerek hem ulusal hem de uluslararası anlamda tanınırlık kazanmaktadır. Bu sayede ustaların geleneksel yöntemlerle imalatını yapmış oldukları kaliteli ürünlerin ulusal ve uluslararası piyasada taklit ve fabrikasyon ürünlere karşı rekabeti sağlanmış olacaktır (Birinci & Camcı, 2016: 506).

Geçmiş yıllarda Anadolu'nun birçok yerinde el yapımı ayakkabılar oldukça popüler olmuş fakat teknolojik ilerlemelerin yaşanması, fabrikalarla seri üretime geçilmesi, insanlardaki moda anlayışının değişmesi gibi nedenlerle geleneksel ayakkabıcılık kültürü de olumsuz etkilenmiştir. Tahta çivili ayakkabıya geçmişteki kadar olmasa da hala yoğun ilgi duyulduğunu söylemek mümkündür. Ayakakabı yerel halk tarafından geçmişe göre daha az tercih edilse de, ilçeyi ziyaret eden turistler tarafından hatıra veya hediye amacıyla satın alınmaya devam edilmektedir. Fakat geleneği sürdürecek başka ustalar yetişmezse bu sanat yok olup gidecektir. Mehmet Erol Hakan usta ise bireysel bir çaba göstererek bu geleneği yaşatmaya devam etmektedir. Kendi imkânlarıyla üretimi sürdürmekte, böylece tahta çivili ayakkabının unutulmaması için gayret etmektedir. Ancak çırak yetiştirme konusunda talep görmediğini, bu nedenle bireysel çabaların tek başına yeterli olmayacağını, sürdürülebilirlik için kurumsal destek gerektiğini vurgulamıştır. Kültürün aktarımı ve devamı öncelikle toplumların o kültüre sahip çıkmasına bağlıdır. Bu sebeple bu kültürel mirasın aktarımı ve devamı için de yerel halk üzerinde bir bilinç oluşturulması gereklidir. Ayrıca gençlere yönelik eğitim ve atölye çalışmalarının düzenlenmesi bu sürece katkı sağlayacaktır. Tahta çivili ayakkabı yapımında günümüzde en büyük problem çırak bulamama ve pazarlamadır.

İlçede tahta çivili ayakkabı ve diğer kültürel miras unsurlarının tanıtılması ve yaşatılması için bir kültür müzesinin açılması hem yerel halkta hem de ilçeye gelen turistlerde ilgiyi artırabilir. Bu iş koluna gerekli desteklerin daha etkili bir şekilde verilmesi de pazarlama olanaklarını iyileştirebilir. Nitekim Türkiye'de Beypazarı Yaşayan Müze örneği, ziyaretçilerine geleneksel zanaatların deneyimsel ve öğretici biçimde aktarılmasına katkı sağlamaktadır (Özşen & Gülcan, 2021). Benzer şekilde Sivas Sanayi Mektebi Müzesi üzerine yapılan bir araştırmada da yaşayan müze anlayışının, kültürel mirasın korunması ve toplumsal bilinç oluşturulmasında önemli bir işlev gördüğü vurgulanmıştır (Kelkit & Halaç, 2024). İngiltere'deki Ayakkabı Müzesi ise ayakkabı yapım zanaatının korunması açısından önemli bir örnek olarak değerlendirilmiştir (Swann, 1993). Gelecek nesillere miras olarak bırakılabilmesi konusunda her şeyden önce bu kültürü yaşatacak olan ustaların bulunabilmesi için Halk Eğitim Merkezlerinde tahta çivili ayakkabı yapımına yönelik kurslar verilerek gerekli üretim alanları sağlanabilir. Nitekim bu zanaatın son temsilcisi olan Mehmet Erol Hakan da çeşitli iş tekliflerini reddederek memleketinde mesleğini sürdürmeyi tercih etmiş, işine olan bağlılığını ve mesleğin devamına duyduğu önemi vurgulamıştır. Bu durum, Halk Eğitim Merkezlerinde açılacak kurslarda ustanın bilgi ve deneyimini aktarma potansiyelini de ortaya koymaktadır. Ayrıca, tüm bunların yanında kültürel değerlerin önemine dair halkın

bilinçlendirilmesi için gerek yerel gerek ulusal medyada tanıtımlar ve çeşitli haberler yapılabilir.

Literatürde geleneksel el sanatlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda bu geleneklerin devam ettirilmesi açısından birtakım benzer önerilerde bulunulduğu görülmüştür. Birinci ve Camcı (2016) bu konuda el sanatlarıyla uğraşanların yaşadığı en büyük problemin bu kişilerin yanında çalıştıracak çırak bulamaması olduğundan bahsetmiş ve bu konuda belediyelerin ve İŞKUR'un düzenlediği meslek kurslarında başarılı olan kursiyerlerin, İŞKUR tarafından ücretleri karşılanmak üzere ustaların yanında çalıştırılmasını ve Kültür Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Müdürlüğü'nce yürütülen "Bir Usta Bin Usta" projeleriyle bu mesleklerin sürdürülmesini önermiştir. Benzer şekilde Güzel ve Oskay (2017) da, yalnızca birkaç ustanın gayretiyle yaşatılmaya çalışılan geleneksel el sanatlarının devamlılığı için ustalara gerekli kolaylık ve desteklerin sağlanarak bu zanaatların yeniden canlanması için kurslar aracılığıyla çırak yetiştirilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Sökmen ve Balkanal (2018) ise çalışmasında geleneksel el sanatlarının yaşatılması noktasında el yapımı ayakkabıların kullanımının halk tarafından söylenen mantar ve romatizma hastalıklarına iyi geldiğine dair bilgilerin bilimsel çalışmalarla teyit edilerek faydalı olduğunun kanıtlanması durumunda ilgililer tarafından hastalara tavsiye edilmesini önermiştir. Küçük (2019) de çalışmasında geleneksel el sanatlarının yok olmasına karşı birtakım öneriler sunmuştur. Gelenekleri yaşatan ustaların, Yaşayan İnsan Hazineleri Ulusal Envanteri'ne kültürel miras olarak dahil edilmeleri, hibe kredi veya AB fonlarıyla ekonomik açıdan desteklenmeleri, geleneksel el sanatları konusunda tanıtıcı faaliyetlerin yapılarak toplumda farkındalık oluşturmak bu öneriler arasında yer almaktadır. Yine unutulmuş el sanatlarının sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için bir öneriyi de Begiç ve Sarıcan (2021), geleneksel el sanatlarının günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeni tasarımlarla yapılmasının ekonomik ve turistik gelir etme açısından önemli olacağı şeklinde yapmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, literatürde dile getirilen önerilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle usta-çırak ilişkisinin zayıflaması, yeni kuşakların bu geleneğe ilgi göstermemesi ve pazarlama kanallarının yetersizliği, Arapgir'deki saha araştırmasının öne çıkan temel sorunları olmuştur. Literatürde, kurslar aracılığıyla çırak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanırken, bu çalışmada da ustanın en sık dile getirdiği sorunlardan birinin çırak eksikliği olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, ekonomik ve turistik katkı sağlayacak yeni tasarımların geliştirilmesine yönelik öneriler, Arapgir'de tahta çivili ayakkabının geleceği için de önemlidir. Görüşmelerde, ayakkabının turistler tarafından hatıra olarak tercih edildiği belirtilmiş, ancak pazarlama eksikliği nedeniyle bu potansiyelin yeterince değerlendirilemediği anlaşılmıştır. Ayrıca literatürde önerildiği gibi, tanıtıcı faaliyetlerin artırılması ve toplumda farkındalık oluşturulması, saha araştırmasının da işaret ettiği önemli bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla, Arapgir özelinde elde edilen bulgular ile literatürde öne çıkan önerilerin büyük ölçüde örtüşmesi, geleneksel sanatların sürdürülebilirliğinin ancak ortak politika ve bütüncül eylem planları doğrultusunda benimsenebilecek bir yaklaşımla mümkün olabileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

Aktan, C. C. & Tutar, H. (2007). Bir sosyal sabit sermaye olarak kültür. *Pazarlama ve İletişim Kültürü Dergisi*, 6(20), 1-20.

Alivizatou-Barakou, M., Kitsikidis, A., Tsalakanidou, F., Dimitropoulos, K., Giannis, C., Nikolopoulos, S., Kork, S. A., Denby, B., Buchman, L., Adda-Decker, M., Pillot-Loiseau, C., Tillmane, J., Dupont, S., Picart, B., Pozzi, F., Ott, M., Erdal, Y., Charisis, V., Hadjidimitriou, S. & Grammalidis, N. (2017). Intangible cultural heritage and new

technologies: Challenges and opportunities for cultural preservation and development. *Mixed reality and gamification for cultural heritage, 129-158.*

Arıoğlu, İ. E. & Aydoğdu-Atasoy, Ö. (2015). Somut olmayan kültürel miras kapsamında geleneksel el sanatları ve Kültür ve Turizm Bakanlığı. *Journal of Turkish Studies*, 10(16), 109-126.

Begiç, H. N. & Sarıcan, A. (2021). Çamlıdere yöresinde unutulmuş bir kültürel zenginlik: Avdan kilimleri. *Arış*, 1(19), 87-107.

Birinci, S. & Camcı, A. (2016). Korunması gereken geleneksel el sanatlarına bir örnek: Sivas bıçağı üretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 493-509.

Can, M. (2009). *Kültürel Miras ve Müzecilik* [Çalışma Raporu]. Kültür ve Turizm Bakanlığı. https://teftis.ktb.gov.tr/Eklenti/1279,muserrefcanpdf.pdf?0

Cominelli, F. & Greffe, X. (2012). Intangible cultural heritage: Safeguarding for creativity. *City, Culture and Society,* 3(4), 245-250.

Çelepi, M. S. (2016). Somut olmayan kültürel miras ve üniversite gençliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 15-35.

Doğanay, H. & Çavuş, A. (2014). Geleneksel el sanatlarına bir örnek: Sürmene bıçağı üretimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 51-64.

Doğanay, H. & Zaman, S. (2016). *Türkiye turizm coğrafyası.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gümüşçü, O. (2018). Tarihi coğrafya ve kültürel miras. *Erdem*, (75), 99-120.

Güzel, E. & Oskay, N. (2017). Van Gölü havzasında geleneksel ayakkabıcılık: Reşik ve harik (Herik). *Journal of Turkish Studies*, 12(26), 267-282.

İskender, C. (1994). *Ağın - Arapgir çevresinin (Elazığ Kuzeybatısı) jeomorfolojisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karakaş, E. (1996a). Arapkir'in kuruluşu ve gelişmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 175-190.

Karakaş, E. (1996b). *Merkezi fonksiyonları açısından Ağın-Arapgir ve Kemaliye ilçeleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kelkit, D. M. & Halaç, H. H. (2024). Kültürel miras bağlamında yaşayan müze: Sivas Sanayi Mektebi Müzesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 7(1), 271-282.

Kılıç, S. N., Ulusoy, H. & Avcıkurt, C. (2021). Somut olmayan kültürel miras unsuru olarak Pamukçu beldesi oyunları. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 524-541.

Küçük, A. (2019). Somut olmayan kültürel miras bağlamında Giresun yöresi geleneksel bıçak üretimi üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18(1), 75-84.

Lenzerini, F. (2011). Intangible cultural heritage: The living culture of peoples. *European Journal of International Law*, 22(1), 101-120.

Meteoroloji Genel Müdürlüğü. (2023).

Mikesell, M. W. (1978). Tradition and innovation in cultural geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 68(1), 1-16.

Myers, L. J. (1987). The deep structure of culture: Relevance of traditional African culture in contemporary life. *Journal of Black Studies,* 18(1), 72-85.

Oğuz, M. Ö. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Millî Folklor,* 25(100), 5-13.

Olcay, C. B. (2014). *Malatya Arapgir ağzı (İnceleme-metinler-sözlük)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özşen, Z. S. & Gülcan, B. (2021). Rekreasyon etkinlikleri için müzelendirilmiş SOKÜM'ün önemi: Beypazarı Yaşayan Müze örneği. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi,* 4(3), 326-341.

Selçuk, K. & Yurttaş, H. (2019). Rize feretiko (Rize bezi) ve Bayburt ehram dokumacılığı üzerine bir deneme. *Journal of Turkish Research Institute*, 66, 539-559.

Sökmen, S. & Balkanal, Z. (2018). Bitlis'te geleneksel ayakkabıcılık: "Harik" ve son usta Haydar YILMAZ. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 383-400.

Swann, J. (1993). Safeguarding an age-old craft: a shoe museum in England. *Museum International,* 45(3), 44-49.

TÜİK. (2025). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS).* *https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr*, E.T.: 1 Ekim 2025.

Tümertekin, E. & Özgüç, N. (2016). *Beşeri coğrafya insan, kültür, mekan*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Türk Patent ve Marka Kurumu. (2023). *Arapgir tahta çivili ayakkabısı coğrafi işaret belgesi.* https://ci.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler/detay/5724, E.T.: 20 Ekim 2022.

Research Article

Wooden Studded Shoe Art as an Element of Cultural Heritage (Arapgir-Malatya)

Kültürel Miras Unsuru Olarak Tahta Çivili Ayakkabı Sanatı (Arapgir-Malatya)

Gamzenur DEMİR & Salih BİRİNCİ

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Culture is one of the most important elements that reflect the values, lifestyle, and historical accumulation of a society in a holistic way (Tümertekin & Özgüç, 2016; Aktan & Tutar, 2007). All kinds of elements belonging to a society, which are inherited from the past and desired to be left to the future for different reasons, constitute cultural heritage (Can, 2009). In this context, protecting cultural heritage elements is important in cultural sustainability. It is known that Intangible Cultural Heritage elements representing living cultural practices have deep roots in societies (Alivizatou-Barakou et al., 2017; Cominelli & Greffe, 2012). Turkey is a country that attracts attention in this field with its rich cultural heritage. However, traditional handicrafts, part of this heritage, are likely losing their importance due to technological developments. One of these examples is the Arapgir wooden spiked shoes, which are produced by only one master and made of natural materials.

Methods

A qualitative research method was used in the preparation of the study. In addition, fieldwork was conducted, and travel observation methods were utilized. Before the field study, a semi-structured interview form was prepared to be directed to the source person. After the ethics committee's approval, visual and written data were collected by conducting a face-to-face interview with the source person. In this context, 15 open-ended questions were directed to the informant during the interview, which lasted approximately 40 minutes. The face-to-face interview was conducted on July 8, 2022. The findings obtained from field observations and interviews were evaluated, and the study was completed. In addition, after the earthquake in our country on February 6, 2023, telephone interviews were conducted with Mehmet Erol Hakan, and information about the current situation was obtained.

Results and Discussion

The study's findings show that wooden-studded shoes are an element that gives identity to the Arapgir district. Having a geographical indication certificate for this cultural heritage can make significant contributions to the local economy and tourism, as well as a step that secures the sustainability of this traditional handicraft. However, this art will disappear if other craftsmen are not trained to continue the tradition. The participant thinks this tradition should be kept alive and passed on to future generations. At the same time, he states that the most significant problems encountered in making wooden-studded shoes are the inability to find apprentices and marketing problems. Providing the necessary support to this line of work more effectively can also improve marketing opportunities in order to be left as a heritage for future generations, first of all, in order to find the craftsmen who will keep this culture alive. Courses for making wooden spiked shoes can be provided in Public Education Centres and the necessary production areas can be provided. The study sets an example for this handicraft and for ensuring cultural sustainability.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Aydınlanmacı ve Ansiklopedist Bir Politik Düşünür Olarak Diderot'ta "İnanç" Anlayışı

Diderot's Understanding of "Faith" as an Enlightenmented and Encyclopedist Political Philosopher

Fikret ÇELİK [1]

Geliş/Received: 25/06/2025	Kabul/Accepted: 25/10/2025

Öz

Aydınlanma Çağı'nın hümanist ve Ansiklopedist düşünürü Diderot, Aydınlanma Çağı'nda ön plana çıkan bilimsel bilgiyi ve toplumsal dayanışma fikrini önemseyerek, halkın siyasal konulardaki belirleyiciliğinin Avrupa düzeyinde kabul edilmesini sağlamaya çalışarak, Fransız Devrimi'nin düşünsel temellerini atan önemli isimlerden biridir. Edebi yönü bağlamında bugün Romantizmin öncülerinden biri olarak öne çıkarılmış olsa da Diderot'nun en temel özelliği, toplumsal bazlı olarak inanç ve inanç odaklı yaklaşımları reddeden Aydınlanma'nın rasyonel fikirlerini temsil etmesidir. Ayrıca bir Ansiklopedist olarak Diderot, inanç odaklı yaklaşımlara yönelen politik eleştirel düşüncenin entelektüel mimarlarından biri olarak da öne çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın temel amacı Diderot'nun inanca yönelik görüşlerini ve Aydınlanmanın onun düşünceleri üzerindeki etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada konunun tarihsel ve kuramsal perspektifine uygun olarak bir sosyal bilim yöntemi olarak "derinlemesine içerik analizi yöntemi" kullanılmıştır. Metin; Aydınlanma, Ansiklopedi ve bir düşünür olarak Diderot ile Diderot'nun inanç odaklı düşüncelerini ve bu bağlamda ortaya koyduğu argümanları ele alan başlıklardan oluşturulmuştur. Çalışma, Diderot'nun inanç hakkındaki görüşleriyle birlikte, bu görüşlerinin ana kaynağı olan Aydınlanma düşüncesi çerçevesinde sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede üzerinden metin, birincil ve ikincil kaynaklar kullanılarak konuya doğrudan ve dolaylı göndermelerle neden-sonuç ilişkisi içinde sunulmakta ve son olarak bir değerlendirme bölümüyle sonlandırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Diderot, aydınlanma, ansiklopedi, inanç, materyalizm.*

Abstract

Diderot, a humanist Enlightenment and Encyclopedist thinker, is one of the prominent figures who laid the intellectual foundations of the French Revolution by valuing the scientific knowledge and social solidarity that came to the forefront in the Enlightenment and the idea of solidarity, and by working to ensure that the people's decisiveness in political issues was accepted on a European level. Although his literary aspect is highlighted today as a pioneer of Romanticism, Diderot's most fundamental characteristics are that he represented the progressive ideas of the Enlightenment that rejected belief and belief-oriented approaches. In addition, as an Encyclopedist, Diderot is one of the intellectual architects of politically critical thought, which is directed towards belief-oriented approaches. Therefore, the main purpose of this study is to clearly reveal Diderot's view of belief and to reveal the influence of the Enlightenment on his thoughts. For this purpose, the study uses the "in-depth content analysis method" as a social science method in accordance with the historical and theoretical perspective of the subject. The text has been constituted under the titles that include the Enlightenment, Encyclopedia, and Diderot as a thinker, along with his faith-based ideas and the arguments he put forward in this context. The study is limited to the framework of the Enlightenment in the context of the foundation and formation of Diderot's views on belief. Within this framework, the study is presented within the cause-and-effect

[1] Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi. Eskişehir, Türkiye. E-mail: fikretcelik@anadolu.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Çelik, F. (2025). Aydınlanmacı ve Ansiklopedist Bir Politik Düşünür Olarak Diderot'ta "İnanç" Anlayışı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 1142-1162.

relationship with direct and indirect references to the subject, using primary and secondary sources, and finally, it is concluded with an evaluation chapter.

Keywords: *Diderot, enlightenment, encyclopedia, belief, materialism*

1.GİRİŞ

"XVIII. yüzyıl düşünürlerinin tümü parlak, ümit ve yüreklilik doludur; ancak aynı zamanda düşünceler kuşku ve çekincelerin de yer aldığı bir kırılganlıkla örülüdür… Çünkü Aydınlanma düşünürlerinde kendinden kuşku duymayan güçlü bir usçuluk ve kozmopolitizm düşleyen cömert bir duyarlılık birlikte yer alır" tespitinde bulunan çağdaş siyaset filozofu Simone Goyard-Fabre (1927-2019), Aydınlanma Çağı'nın düşünür ve şahsiyetlerini, kendi içlerindeki paradoksal örüntü üzerinden betimlemeye çalışmış, bu çerçevede bazı iç çelişkileri ve birçok tutarlılıklarını ortaya çıkarmış ve bugüne olan etkilerinin sürmesini de bu bağlamda değerlendirmiştir (2003: 126). Aydınlanma düşünürlerinin bilinirlik ve kulaklarımızdaki aşina olma durumuna rağmen, günümüz insanının ve hatta düşünürünün, birkaç istisna dışında, birçoğu bugünü belirleyen önemli olgular olmalarına rağmen aydınlanmaya ilham veren idealleri ve düşünceleri unutmuş olduğu bir vakıadır. Hatta Aydınlanmanın mottoları olan "ilerleme", "akıl yoluyla özgürleşme" ve "aklın rehberliği" günümüzde tarihin önemli düşünür/düşünce kazaları olarak "feci" şeklinde nitelendirilen "şüpheli" kavramlar haline gelmiştir (Ferry ve Renault, 2015: 11). Günümüzde Aydınlanmayı betimlerken bu gibi olumsuz referanslarla karşılaşılmakla birlikte, Aydınlanmanın teknik ve teorik bazı sapmalara karşın "araçsal epistemik akılcılık[1] (*rasyonellik*)" ile "evrenselci" özgünlüğü ön plana koyan, "tüm değerlerin en önemlisi olan özgürlüğün, erkler arasında bir dengenin bulunmasına bağlı olduğunu … (ve) bilim aracılığıyla kurtuluş" nosyonuna gönülden inanan bir düşünür olarak Diderot (1713-1784) ismi dikkat çekmektedir. Diderot ortaya koyduğu siyasal ve toplumsal bir "diyalektik"[2] anlayışla ve baskıcı yönetimlere karşı görüşleriyle birçok Aydınlanmacı düşünürden ayrılmış ve saf akılcı Aydınlanmanın önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilmiştir. Görüşleri diğer birçok "reformist" ve belli bir süre mutlak krallardan medet uman Aydınlanmacı düşünüre göre daha "radikal" olan Diderot, siyasal anlamda sistematik bir yapıt yazmamakla birlikte mutlak krallık ve onu besleyen fakir ve eğitimsiz toplumsal grupların bu durumlarını sürdürmesi halini olumsuz olarak değerlendirmiş, tüm geleneksel ve inanç sistemlerine karşı mesafeli durmuş ve bu minvalde siyasal anlayışı net olan bir Aydınlanmacı olarak görülmüştür (Miller vd., 1994: 203-204).

2.YÖNTEM

2.1.Çalışmanın Amacı

Aydınlanma düşüncesinin tüm karakteristik özelliklerini taşıdığı düşünülen Diderot, özellikle Aydınlanmanın en temel metni olan *Ansiklopedi* adlı eserin baş editörü olması nedeniyle, Aydınlanmacıların ortaya koyduğu tüm ideolojik ve siyasal düşünce kalıplarının en radikal temsilcilerinden biri olmuştur. Edebi yönü üzerinden de değerlendirilen Diderot, bir Ansiklopedist olması nedeniyle geleneksel olan düşünce kalıpları ile inanç odaklı anlayışlara yönelik toplumsal ve siyasal eleştirel düşüncenin modern dönem adına entelektüel mimarlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Diderot'un kendisinden sonraki dönemlerdeki toplumsal ve siyasal düşünceleri etkileme gücünün anlaşılabilmesi için, insanoğlunun belirleyici kültürel dinamiklerinden en önemlisi olan inanca bakışının net olarak ortaya konulması ve Aydınlanma üzerinden modern insanın inşasında onun fikirlerinin inanç karşıtlığı veya materyalist düşüncenin gelişimi anlamında belirlenebilmesi, bu çalışmanın temel amacı olarak ortaya çıkmaktadır.

2.2.Araştırma Soruları

Aydınlanmanın en somut ürünü olarak kabul edilen *Ansiklopedi*'nin de editörlüğünü yapmış olan Diderot'un inanca bakış açısının Aydınlanma üzerinden ortaya konulabilmesi ve belli boyutlarda da günümüze olan etkilerinin analiz edilebilmesinde, Diderot'un inanca ilişkin düşüncelerinin temeli neye dayanır? sorusuna yanıt aranacaktır. Ardından Diderot'un ideolojik ve siyasal dünya görüşü çerçevesinde ve inanca ilişkin olarak ortaya koyduğu fikirler bağlamında, onun geleneksel ve kültürel açıdan inanca ve inanç odaklı anlamlandırmalara bakış açısı nedir? sorusuna yanıt aranarak, metin bir değerlendirmeyle nihayetlendirilecektir.

2.3.Literatür İncelemesi

Eleştirel bir bakış açısıyla insanın ilerlemesinin önündeki engelleri ortaya koyan ve dolayısıyla ilerlemeyi temel alan bir metin olarak *Ansiklopedi*'nin editörü olan Diderot, günümüzde Aydınlanmaya ilişkin ortaya konulan her metinde belli düzeylerde bahsedilen bir şahsiyettir. Geleneksel değerler ile din odaklı inanç anlayışının insanoğlunun özgürlüğünün kısıtlanmasındaki engeller olduğuna inanan Diderot'a atfedilen birincil ve ikincil kaynaklar üzerinden görüşlerinin elde edilmesi de bu açıdan önemlidir. Bu nedenle de Diderot'un bizzat kendisine atfedilen çalışmaları, bu metinde özellikle "inanç" odaklı bölümde ağırlıklı olarak doğrudan ve dolaylı alıntılar ile kullanılmıştır. Diderot'un fikirsel alt yapısının ortaya konulabilmesi için yazılan Aydınlanma ve *Ansiklopedi* üzerine olan bölümlerde de konuya dair ve spesifik olarak yine inanç odaklı bakış açısının analiz edilebileceği tarihsel ve düşünsel bilgiler içeren felsefe, siyaset, sosyal bilimler ve sosyoloji temelli sözlük, terminolojik çalışma ve ansiklopediler ile Aydınlanma Çağı özelinde fikirlere yer verilen referans çalışmaların da içinde olduğu bir çok eser aracılığıyla konu bütünsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.4.Metodoloji/Yöntem

Diderot'un inanca bakışının düşünsel olarak gösterilmesi, modern insanın inşasında onun fikirlerinin akıl odaklı olarak belirlenmesi ve aktarılmaya çalışılması bu metnin ana hedefidir. Bu çalışmada, ana hedef çerçevesinde ve konunun tarihsel, teorik perspektifine uygun olarak bir sosyal bilimler yöntemi olarak "*derinlemesine içerik analiz yöntemi*" kullanılmıştır. Ayrıca metin, Aydınlanma/Aydınlanma Çağı, *Ansiklopedi* ve Diderot'un bir düşünür olarak analizini içeren başlıklar ile Diderot'un inanç odaklı düşüncelerinin tartışıldığı bir başlık üzerinden oluşturulmuştur. Diderot'un inanca ilişkin görüşlerinin temellendirilmesinde "Aydınlanma düşüncesi" ve bu düşünce içinde gelişen "inanç" odaklı görüşlerin değerlendirilmesi çalışmanın sınırlandırıldığı başlıklar olmaktadır. Bu çerçevede çalışma, konuya ilişkin doğrudan ve dolaylı atıflarla, birincil ve ikincil kaynaklar kullanılarak oluşturulmuş ve genel bir değerlendirmeyle de nihayetlendirilmeye çalışılmıştır.

2.5.Sonuçlar/Çıktılar

Yapısal olarak, hem teorik hem de örnek kişi ve onun bir düşüncesinin incelenmesi şeklinde yapılan içerik analizi çerçevesinde ele alınan bu metin, Aydınlanma düşüncesi ile onun temel eseri olan *Ansiklopedi*'nin editörü konumundaki Diderot'un, dönemin fikirsel, siyasal ve toplumsal anlamdaki modern dünya tasavvurunun inanç odaklı bir dünyadan seküler bir dünyaya geçiş sürecinde, nasıl ve ne şekilde bir vizyon ortaya koyduğunu anlamaya odaklanmıştır. Ele alınan konu, Aydınlanma düşüncesi içinde belirleyiciliği olan Diderot ve onun fikirlerinin geleneksel ve inanç odaklı kültürel düşüncelere olan bakış açısının modern döneme olan etkileri, siyasal ve toplumsal bağlamının pratik işlerliği ve işlevselliği bağlamında ortaya konulmak istenmiştir. Bu metinde ayrıca, insanoğlunun siyasal ve toplumsal olarak özgürlüğü ve eşitliği üzerinden yürütülen tartışmalarda, inanç sistemleri ve

geleneksel olana karşı temellendirilmesinde karşımıza çıkan "materialist" düşünce bazlı anlamlandırma/betimlemelerin aslında günümüzde bu bağlamdaki tartışmaların öncülleri olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

2.6. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma veYayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmada kamuya açık bir kaynak olan Diderot'un eserleri tahlil edilmiş ve doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3.AYDINLANMA ve AYDINLANMA ÇAĞI NEDİR?

Aydınlanma, çağdaş felsefe sözlüklerinden biri olan *The Oxford Companion to Philosophy*'de "Ortaçağ ile karakterize edilen doğaüstü ve irrasyonel karanlık durumun tersi olarak" ifade edilen ve İngiltere'de 17. Yüzyılda Locke (1632-1704) ile başlatılan, 18. Yüzyılda da Voltaire (1694-1778), Diderot ve Ansiklopedistlerin başını çektiği Fransız menşeli teorik ve pratik birikim üzerinden geliştikten sonra Almanya başta olmak üzere tüm Avrupa düzlemine yayılan, "Akıl Çağı" olarak da nitelendirilen zamanın ve düşünsel entelektüel sürecin adıdır (Honderich, 1995: 236). Aynı zamanda bilim ve felsefe tarihinin en heyecanlı dönemi olarak da kabul edilen Aydınlanma Çağı, kabul görmüş haliyle 18. yüzyılın ikinci yarısında doruk noktasına ulaşan ve Fransız Devrimi'ne kadar olan süreyi içine alır tarzda da kullanılmaktadır (Demals ve Faccarello, 2016: 1). Aydınlanma, siyasal ve toplumsal anlamda değerlendirildiğinde ise yine 18. Yüzyıl'a işaret edildiği, Aydınlanmanın temel kabullerinden olan "doğaüstü olana" ve "akıldışılığa" karşıtlığın ön plana çıktığı, metafizik tüm kurgulardan kaçınarak ve "düşüncelerin etiği, hukuku, siyaseti yeniden biçimlendirmeyi olanaklı kılan" bir düşüncenin dönemin hâkim sosyal ve siyasal güçlerine karşı "yargısal-siyasal bazlı" bir anlayışı vaaz ettikleri bir dönemi ifade etmektedir (Goyard-Fabre, 2003: 126-27). Bu durum Sennett'e göre, Aydınlanma düşünürlerinin bütüncül olarak ortaya koydukları "insan ırkının rasyonel gücüne duydukları büyük inançtan kaynaklanan" önemi gösteren ve hem mevcut yaşadıkları siyasal iklime hem de geçmiş yönetim anlayışlarına karşı kendiliğinden bir karşı çıkışı da beraberinde getiren düşünsel bazlı bir süreçtir (2017: 189). Bu bağlam üzerinden moderm dönemin Aydınlanma tarihi araştırmacısı Ulrich Im Hof Aydınlanma'yı çok boyutluluğu üzerinden şu şekilde betimlemiştir, "Aydınlanma hem eğitimde hem bütçe yönetiminde hem sosyal ilişkilerde hem siyasette kuramdan uygulamaya, eleştiriden iyileştiren, reformcu eylemi geçişi getirmiştir. Mutlakiyeti aydınlatmış, Kuzey Amerika ve Fransa'da iki büyük cumhuriyet yaratmıştır" (2004: 7).

Aklı öncüleyen ve insana olan inancın güçlenmesini vaaz eden Aydınlanma, farklı dillerde farklı kavramsallaştırmalarla ortaya konulmuştur. 18. yüzyılda bir İtalyan bu düşünce hareketini *Illuminismo* şeklinde ifade ederken (Outram, 2007: 17), Fransızca da olgu, aydınlanma ve aydınlığı betimleyen, "*éclaircissement*" terimiyle ortaya konulmuştur. Kavram, tüm Batı dünyasında 18. yüzyılda gelişen düşünce ve felsefi kültüre ya da Avrupa ile modern Batı'da, aynı dönemde yaşanan değişim ve dönüşüm üzerinden, sosyal ve siyasal süreçlere göndermede bulunmak üzere de kullanılmıştır. Aydınlanmanın, "insanın düşünme ve değerlendirmede din ve geleneklere bağlı kalmaktan kurtulup kendi aklı, kendi görgüleri

ile hayatını aydınlatmaya girişmesi" şeklindeki yorumu da oldukça taraftar bulmuştur. Bu çerçevede de Aydınlanma düşüncesinin temelinin, "aklı işler kılma ve yüceltme" oluşturduğunu ifade etmek de belirleyici bir genel kabul olarak karşımızdadır (Cevizci, 2003: 756). Özellikle *The Oxford Companion to Philosophy*'deki Honderich'in bu yaklaşıma paralel bir şekilde ortaya koyduğu, Batı uygarlığının 18. yy.'da ulaştığı Aydınlanma dönemi, aslında Orta Çağ'da gelişen tüm düşünce ve inançlardan kopuşun yaşandığı Rönesans dönemindeki düşünsel ve toplumsal değişimlerin üzerinde yükselen bir anlayıştır fikri de ayrıca belirtilmelidir (1995). Bu çerçevede özellikle siyasal ve toplumsal bir propaganda olarak, "insan aklını ön yargı ve batıl inançların tutsaklığından kurtarmayı, toplumsal ve siyasal reform davasını uygulamaya koyma/koyabilme" vurgusu, "ilerleme" nosyonu üzerinden istikrarlı bir Aydınlanma mottosu şeklinde kullanılmaktadır (Miller vd., 1994: 57). Bu ilerleme nosyonunun temel olarak ve çok bariz bir şekilde edebiyat, tüm sanat dalları, bilim ve felsefe de yoğunlaşmış olduğu bir vakıadır. Özellikle bugünkü anlamında Aydınlanmanın "faydacı" bir çerçevede ve genelde de "materyalist bir insanlık görüşüyle, akılcı ve bilimsel bilginin mümkün olmasıyla, eğitimle ilerleme konusunda iyimser olmak" üzerinden değerlendirildiği zaman anlamlandırılabilir bir dönem ve anlayış olarak kabul edilmesinin asıl sebebi de budur (Marshall, 1999: 49).

Yukarıda bahsedilen genel kabuller bir yana, çağdaş düşünür ve yazar Norman Hampson *Aydınlanma Çağı* adlı eserinde Aydınlanmayı "terimden anlaşılacak olan yaşamın bir çok yönüne nüfuz etmiş düşünme ve davranış biçimleri" şeklinde ve en geniş perspektiften, "tarihsel olguların, sanat yapıtlarının, bilimsel buluş ve felsefi spekülasyonların birbirleriyle etkileşimlerinden oluşan ve bu etkileşimin insanın tarihe, sanata, bilime ve felsefeye bakışını değiştirmesiyle biçimlenen bir ilişkiler ağı" olarak tanımlamıştır (1991: 12). Bu yaklaşımlara ilaveten antropolojik ve arkeolojik bir yaklaşım üzerinden de Aydınlanmanın düşün tarihindeki ilk önemli felsefi dönemi, M. Ö. 5. yy. olarak nitelendirilen dönemdeki Grek Aydınlanması ya da antik Aydınlanmadan sonra ikinci olarak kabul edilen aydınlanma durumu olarak da nitelendirilmektedir. Bu noktada hem antik hem de 18. yy. içinde kabul edilen aydınlanma durumunun "aklı bilgi ölçüsü olarak görerek, geleneksel anlayışlara karşı çıkış olarak nitelendirilmeleri" önemli benzerlikler olarak ortaya çıkmaktadır (Hançerlioğlu, 2000: 22). Hem Antik Yunan'da gerçekleşmiş hem de modern dönemin başında Avrupa'da meydana gelen sosyal ve tarihi olaylar sonrasındaki değişimlerle birlikte oluşan gelenek dışı "seküler" bir dünya tasavvuru ve değer anlayışına sahip Aydınlanma çağı, önemli benzerlikler taşımaktadır (Miller vd., 1994: 57). Aydınlanma'ya ilişkin olarak farklı bir bakış açısı sunan Felsefeci Fehmi Baykan da "bilgi kuramı" üzerinden bu dönemde yaşamış olan düşünürlere dair yaptığı analizlerde, genel ve birbirleriyle örtüşen bir bir süreç olarak Aydınlanma'nın değerlendirilemeyeceğini belirtmiş, bu dönemde yer alan önemli düşünürler ve onların birbirinden farklı, çelişen hatta kendi içinde çatışan fikirlerinin toplamı üzerinden bu dönemin btüncül "düşünsel bir çağ" olarak, sonraki entelektüeller tarafından nitelendirmelere tabi tutulduğunu ifade etmiştir (2000: 275).

Günümüzde betimleme, tanımlama ve açıklamalar bağlamında farklı bakış açılarının konusu haline geldiği görülen ve birçok uzmana göre siyasal ve toplumsal olarak ilk filozofu da Locke olarak kabul edilen (Perkins, 2013: 20), Diderot'un da içinde bulunduğu Aydınlanma düşüncesinin temel olarak eleştirel ve pratik sonuçları anlamında birçok yönden devrimci olduğu görülmektedir. Bu çerçevede özellikle güçlü bir figür olarak Diderot'ta cisimleşen Aydınlanmanın felsefi bireyciliğinin ve insan aklının temel ilkeleri, büyük ölçüde, dini ve geçmişin uzantısı olarak değerlendirilen toplumsal kurumları düzenleyen mutlakiyetçi devletin irrasyonel temelini hedef alan bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü Aydınlanmanın temel düşüncesine göre, siyasal ve toplumsal tüm kurumsal yapılar aklın ilkeleriyle uyum içinde olmalıdır. Bu anlayışa göre inanç bazlı fikirler, toplumun idamesinde

hiçbir kayda değer ve pozitif rol oynamayan, çemberin dışında ve geçmişin kalıntısı öğeler" olarak kabul edilmiş ve ele alınmıştır (Cevizci, 2002: 160-62). Bu durum, özellikle 18. yy.'da Fransa'nın da içinde bulunduğu tüm Avrupa'daki siyasal ve toplumsal anlamda kaotik ortam üzerinden değerlendirme konusu edilmiştir. Fransa'nın içinde bulunduğu bu dönemin siyasal rejimleri, Aydınlanmacılar tarafından *ancien régime* (eski yönetim) olarak nitelendiriliyordu. Bu bağlamda da özellikle Aydınlanma Çağı'nı içeren 18. Yüzyılda "siyasal teori"nin merkezi olarak Fransa kabul edilmiş ve konunun bu ülke özelinde yürütüldüğü gözlemlenmiştir (Ogg, 1972: 244). Bu süreçte Fransa ve Avrupa'da yaşanan bilimsel özgürlüğe kılavuzluk edecek olan aynı zamanda da metafizik ile teolojik olana karşıt, edebiyat da dâhil birçok sanat anlayışının genel belirleyicisinin, özellikle mutlak monarşinin çürümüşlüğü karşısında Aydınlanma üzerinden şekillenen Fransız felsefesi olduğu, bu sürecin de tamamen siyasal ve toplumsal yeniden oluşum yörüngesi üzerinden kuramsallaştırıldığı da modern dönemler adına genel bir kabuldür (Sabine, 1969: 229-230).

Aydınlanma hareketinin temsilcilerinin büyük bir kısmının Fransa ve İngiltere'de yoğunlaştığı görülürken Almanya'nın da sürece düşünsel anlamda önemli etki ve katkıları olan düşünürlerle katıldığı görülmüştür. Ayrıca bu sürece sadece filozofların değil, aydınlanmış/aydınla(tıl)mış veya zaten aydın olan hükümdarların da birçok özellikleri ile dâhil edildikleri görülmektedir. Ahmet Arslan bunların en çok bilinenlerinin, II. veya Büyük Frederich ve Rus çariçesi Catharina olduğunu ifade etmektedir (Arslan, 1992: 24-25). Görüldüğü üzere Aydınlanma, sadece filozoflar üzerinden değil pratik olarak siyasal ve toplumsal olarak ortaya konulan düşüncelerin uygulanması noktasında önemli devlet adamları üzerinden de okunan/okunabilen bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

18. yy. birçok yönüyle Aydınlanma üzerinden değerlendirilsin veya değerlendirilmesin, bu dönem filozofları veya düşünürleri çağdaş yazarlarca sistemli/sistematik olmalarından ziyade diğer insanları etkileyen şahsiyetler olmaları özelinde önemli değerlendirmelere konu edilmişlerdir ve hala da edilmektedirler. Bu dönemin önemli şahsiyetleri, genel olarak temelde rasyonel olarak aklı ön plana çıkarmalarına rağmen paradoksal ve zaman zaman da Aydınlanmanın hemen sonrasında daha güçlü bir şekilde ön plana çıkan romantik düşünce[3] açısından da değerlendirilerek, özellikle sanat, edebiyat başta olmak üzere, siyaset ve toplumsal alanlarda, akıl ile karşıtı ve gerçekçilik ile karşıtı üzerinden bir "kaotik" düşünce ikliminin oluşmasında önemli etkilerde bulunmuştur (Russell: 1983: 654-657, 661). Bu anlamda yazdıkları ve temsil ettikleri fikirler farklı değerlendirmelere konu edilebilse de özellikle Diderot'un başını çektiği Ansiklopedistler[4] hem aydınlanmanın tipik temsilcileridirler hem de mantıki bir sonuç temsil etmeleri noktasında ısrarlı bir kabule sahiptirler. Ancak Diderot bir filozof ve en bilinen Ansiklopedist olmasına rağmen, genel tanınırlığı edebiyatçı yönüyledir (Arslan, 1992: 25).

Edebi yön üzerinden birçok farklı birey ve yurttaş tasavvuruna ulaştıkları görülen Aydınlanmacı düşünürler, Rousseau (1712-1778) gibi Aydınlanma döneminde olup da Aydınlanmacı olmadığı genel kabul görmüş olan düşünürlerde bile oldukça etkili olmuş, Aydınlanmanın rasyonel boyutu vasıtasıyla her türlü geleneksel ve kültürel olarak kendilerini belirleyen inanç sistemlerine karşı nasıl Aydınlanmacı bir tutumun kendiliğinden ortaya çıktığına aracılık etmişlerdir. Buradaki temel prensip hem bireysel hem de toplumsal olarak "eşitlik" ve "özgürlüğün" yegâne ulaşılması gereken amaçlar olduğu yönündeki Aydınlanmacı baskın düşüncenin, artık genel bir kabul olarak kendiliğinden edebi ve siyasal metinlerde ortaya çıkmasının engellenemez olduğudur (Hampson, 1991: 98-99; Kasımoğlu, 2024: 1659). Bu çerçeve üzerinden değerlendirildiğinde de Aydınlanmacı düşünürlerin Aydınlanmayı bir proje şeklinde savunmaları, "insan doğasından gelen iyilik" üzerinden okunmaya çalışılması ve mevcut toplumsal yapıların ise doğaları gereği "baskıcı" olmaları üzerinden değerlendirilirken, "bilginin" dönüştürücü gücünün eşitlik ve özgürlük için olduğu

yönünde ortaya konulmuştur (Pham & Do, 2024: 4). Bu durumun genel sebebi ise otoritenin, artık Aydınlanma ile birlikte değiştireceği biçim veya el değiştirişinin kaçınılmaz olacağına duyulan his anlamında "cesaret" vurgusunun varlığıdır. Aydınlanma Çağı, bu noktada özellikle inanç üzerinden biçimlenen ve aktarılan "acı çekme" nosyonunun artık biçim değiştirmeye başladığı bir dönem olmuş, insan cesaretinin "kitlesel" olarak vurgulanması daha sonra "hümanist anlayış"[5] ile dünyasal güçlerin ezilmesi fikrini getirmiş ve artık dünyada "toplumsal adaletsizlik" düşüncesinin ortaya konabilmesi yönünde bir anlayış olarak kabul edilmiştir (Sennett, 2000: 169).

4.BİR AYDINLANMA ÜRÜNÜ OLARAK "ANSİKLOPEDİ"

Aydınlanmanın nicel ve nitel özellikleri bağlamında en önemli ayağı olduğu bilinen Fransız Aydınlanması'nın, en belirleyici özelliğini oluşturan unsurlardan siyasal anlamda "akıl" üzerinde toplumsal bir tasarım tasavvuru olduğu nettir. Fransız Aydınlanması'nın bu süreçteki en belirgin durumu, filozofların oluşturduğu ve toplumun neredeyse tüm kesimlerinin ilgisini cezbetmeyi başardığı bir ideolojik coşku ve heyecan vizyonunun varlığıdır (Miller vd., 1994: 276-277). 18. yy. ortalarına kadar Fransa'da bu konudaki öncü isim Voltaire iken, bu dönemden sonra onun yazılarından daha etkili ve anonim bir yayın ortaya çıkmıştır, o da *Ansiklopedi*'dir (Ewald, 2010: 79). Fransız Aydınlanması'nın en etkili ve somut verisi olarak kabul edilen *Ansiklopedi*, bir yayın anlamında oldukça öne çıkarak ve düşünsel bir gerçeklik olarak karşımızdadır. Bu metnin en önemli özelliği, bir grup Fransız bilim insanı, akademisyen, yazar ve sanatçının aynı amaç doğrultusunda ve insan ürünü olan bilgi birikiminin anonim bir eser olarak ortaya çıkarılması için verdikleri büyük çabadır (Honderich, 1995: 229). Bu çaba, Fransız Aydınlanması'nın en önemli ürünü olan *Ansiklopedi* ile çevresinde bulunan düşünürlerin temel fikirlerinin önemli ve ülke için gerekliliğine inanılmış olunan amaçlar çerçevesinde gelişmiş ve o bağlamda ortaya konulan kavramlar üzerinden değerlendirme konusu yapılmıştır (Çelik vd., 2011: 9-10). *Ansiklopedi*, Fransızca'da *Encyclopédie* olarak zikredilirken, "bilim aracılığıyla kurtuluş" olarak kabul edilen nosyon üzerinden tasarlandığı ifade edilen bir yapıttır (Miller vd., 1994: 203). Ansiklopedi, yayımlandığı zaman diliminde, Aydınlanma düşüncesi üzerinden "yayılan ve çok ciltli" olarak basılan Pluche'nin (1688-1761) *Spectacle de la natüre* (1732-1750), Réaumur'un (1683-1757) *Historie des İnsectes* (1734-1742) ve Buffon'un (1707-1788) *Historie Naturelle* (1749-1789) adlı eserleriyle birlikte bilinen dört eserden biridir (Hampson, 1991: 187). *Ansiklopedi*'nin yazılma koşullarına neden olan durumun, Fransa'nın siyasal ve toplumsal yapısı ile Fransız toplumunun içinde bulunduğu yoksulluk ve çaresizliğin yeniden değerlendirilmesinin oluşturduğu uygun zeminden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca *Ansiklopedi*'nin temel zihin dünyasının, genel olarak Fransa'da toplumun özellikle de ağır vergiler altında yoksulluk seviyesi günden güne artan köylülerin sıkıntıları, günün askeri konjonktürü ve Fransız devletinin diğer ülkelerle olan emperyal genişleme yarışından kaynaklı önemli sorunların yaşandığı bir dönemde oluştuğu görülmektedir (Tilly, 1995: 226-227; Hampson, 1991: 38-39). Geç dönem Ortaçağ sürecinde feodal toplumsal yapı parametrelerinin tamamen var olduğuna inanılan 17. e 18. yy. Fransa'sının, kapitalizmin yerleşmesi sürecinde İngiltere başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesinin gerisinde kaldığı da ayrıntılı tespitlerle ortaya konulmuştur (Wright, 1981). Fransa'da oldukça yavaş bir şekilde gerçekleşen devlet aygıtındaki ve toplumsal anlamdaki değişim ve evrimsel dönüşümün, büyük bir çoğunluğu hala köylü olarak nitelendirilen toplumsal yapıya mensup olan ülke insanlarının Fransız Devrimi'nin yaşanacağı çağın sonuna doğru büyük bir yoksulluk yaşaması ve gelişen serbest pazar koşulları karşısında oldukça zayıf konumda olması o gün için önemli toplumsal bir sıkıntının göstergesidir (Mooers, 2000: 62-64).

Siyasal ve ekonomik olarak olumsuz bir şekilde yürüyen, toplumsal geri kalmışlık üzerinden büyük ve yoksul köylü nüfusunun oluşturduğu yapısal konjonktür içindeki Fransız

Aydınlanması'nı diğerlerinden ayıran en önemli nokta, Aydınlanmanın sistematiğini ortaya koyan *Ansiklopedi*'nin toplumsal olarak da etki alanının genişlemesine yardım eden bir unsurun oluşmasını sağlamasıdır. Çünkü geleneksel olana karşı akıl üzerinden yürütülen bir düşünce sistematiğinin yerleştirilmesini ve yayılmasını sağlamak için bu tür bir siyasal zeminin oldukça uygun olduğu çağdaş yazarlarca da kabul edilmiştir (Goyard-Fabre, 2003: 128). Çünkü *Ansiklopedi* öyle bir metin olarak ortaya çıkmıştır ki, Fransız Devrimi öncesi devlete ait güncel yasal metinlerle geleneksel ve teolojik antik yazın hariç, devrimin toplumsal gereksinimleri için gerekli olan ekonomik, bilimsel, umumi eğitim, yasamanın anlamı ve içeriği bağlamındaki tüm bilgi envanterini içermiştir (Ruby, 2012: 87). *Ansiklopedi* yazıldığı dönemde, matbaacılık sektörünün gelişmesiyle birlikte oldukça fazla sayıda kitap basılması ve mekanları doldurmasını takiben başa çıkılamayacak kadar "bilgi"nin ortaya çıkmasından önce, bu bilgi dağının düzenlenmesine yönelik bir çaba olarak görülmüştür (Melton, 2008: 134).

Ansiklopedi'ye katkı sağlayan yazarların, düşünsel bir bütünlük oluşturabilme anlamında "homojen" bir yapıya sahip olmamalarına rağmen, Aydınlanmanın bir amaç birliğinin ifadesi olarak bu esere olan katkıları veya paralel görüşlerin işlenmesi için uygun düşünsel zeminin hazırlanması adına etkili oldukları düşünülmektedir. Aydınlanmanın farklı görüşlerinin "ortak" lisanı haline gelen *Ansiklopedi*, ayrıca ilk kez yayımcılık işinin Avrupa'da ne kadar etkili ve kârlı addedilebileceğinin bir kanıtı olması açısından da bahsedilmesi gereken bir gelişmedir. Basımı ve dağıtımı, döneminde bazı kısıtlamalara rağmen dört bini bulmuş olan *Ansiklopedi*, seri basım eserlerin abone sistemine göre dağıtılması adına da ilk örneklerden biri olmuştur (Hampson, 1991: 66). Ancak 18. yy. sonunda yaşanacak olan Fransız Devrimi'ni hazırlayan ekonomik, siyasal ve toplumsal sorunların dile getirilmesi ve bu konuda bir kamuoyunun oluşması sürecinde mevcut Fransız kralı 16. Louis, köylüleri baskılayan aristokrasi ve dönemin Kilise hiyerarşisine karşı, ekonomik ve siyasal bir güç olarak sürekli yükselen "burjuvazi"nin en önemli destekçilerinden biri olarak o dönem Ansiklopedistlerin de zikredilmesi bu eserin geniş kesimlere ulaşması adına önemlidir (Berlin, 1980: 130).

Fransa'daki sosyo-ekonomik ve siyasal kaotik dönemde Diderot'un baş editörlüğünde çıkarılan *Ansiklopedi*, geçici sosyal ve siyasal kurumların orantısız gücü ve kapsayıcılığı çerçevesinde çok kapsamlı saldırıda bulunmasının sıkıntılarına da dikkat çekmeye çalışmıştır. Eser basıldığı ve dağıtıldığı süreçte birçok kez yasaklanmasına rağmen yayınlanması kesintilerle devam etmiş ve bu süreç neredeyse yirmi yılı bulmuştur (Hampson, 1991). *Ansiklopedi*, ilk başta Ephraim Chambers (1680-1740)'in iki ciltlik *Cyclopaedia*; veya *Universal Dictionary of Arts and Science*'ın (1728) Fransızca'ya çevrilmesi düşüncesinden doğmuş; ama Diderot ve D'Alembert'in bilinçli olarak bizzat kendi görüşleri üzerinden değerlendirilebilecek fikirsel katkılarıyla normal bir tercüme etkinliğini aşmış bir metin haline gelmiştir. Sonuçta da bugün kullandığımız adıyla *Ansiklopedi* veya tam adıyla *Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des aris des Métiers* (*Bilimler, Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü)* adı altında 1765 yılına kadar süren bir dönemde, Aydınlanmanın temel ilkelerinin ortaya konulduğu bir metinler toplamı olma özelliğini kazanmış şekilde neticelendirilmiştir (Copleston, 2004).

Ansiklopedi'nin yayın süreçlerinde yaşanan idari ve adli sorunları içeren önemli anekdotları, Diderot'un hayatını kaleme alan André Cresson (1869-1950), *Diderot 'Yaşamı-Felsefesi-Eserleri-Seçmeler'* (*Diderot 'Sa Vie, Son Oeuvre, Avec Un Exposé De Sa Philosophie'*) adlı eserinde ayrıntılı olarak değerlendirmiştir. Bu noktada Cresson'un özellikle Diderot'un inanç odaklı, dini bağlam ve kurumlar üzerine büyük oranda eleştirel bazlı çalışmalarının toplumsal ve siyasal olarak ortaya çıkardığı etkilerin büyüklüğünü göstermiş olduğu yerler oldukça etkileyicidir. Cresson ayrıca eserinde, Diderot'un hayat hikayesini en ince detaylarına kadar

okuyucuyla paylaşmıştır. Cresson'un eserinde, Diderot'un *Ansiklopedi*'yi yazarken geçen yirmi yıllık süreçte gözaltına alınışı hatta hangi hapishaneye götürüldüğüne kadar olan olaylar ve Diderot'un bu süreçlerdeki yaklaşımları betimlemeli bir anlatımla okuyucuya sunulmuştur (Cresson, 1984). Diderot'un hayatı ile beraber değerlendirildiğinde anlamı ve gücü ortaya konulabilen *Ansiklopedi*'nin ilk cildinin 1751'de çıktığı bilinmektedir. İlk iki kısımlık ön sözü D'Alembert, "ilimlerin bölümü" olan üçüncü bölümü de Diderot yazmıştır. *Ansiklopedi*'nin ikinci cildinin yayınlanmasından itibaren din adamları, eserin içeriğine ilişkin hoşnutsuzluk yaşamış ve *Ansiklopedi'*nin toplatılması için kraldan izin çıkartmışlardır. Din adamlarının bu çabasının nedeni, bizzat *Ansiklopedi* çevresindeki şahsiyetlerin "Kilise ve devlet içinde konumlanmış gerici güçlere karşı koyma" anlayışını oldukça sesli bir şekilde dile getirişleri olmuştur (Güçlü vd., 2003: 74). Bu girişimlere rağmen, Diderot yirmi yılını verdiği eseri tamamlamayı başarmıştır. Diderot, bu eserin girişinde bilimsel ve akla ilişkin olarak yaptıkları çalışmanın kökenini de ayrıntılı olarak açıklamayı ihmal etmemiştir. Dideot'a göre *Ansiklopedi*, "bu sözcük, bilgilerin art arda gelişi ve bir araya getirilişi anlamını taşır ve Eski Yunanca '*en*' bağlacı ile daire ve bilgi anlamına gelen adların ('*koklos*' ve '*poideia*') birleştirilmesinden ortaya çıkmış" bir kavramdır (Diderot ve D'Alembert, 2000: 11).

Bugün *Ansiklopedi*'nin Türkçe bir çevrisinin "*Giriş*" kısmında, Diderot ve D'Alembert'in çalışmasının kendinden önceki aynı tür eserlerden hem biçim hem de içerik bakımından nitel olarak farklı olduğu belirtilmiş ve *Ansiklopedi*'nin biçimsel özellikleri de, "Bilgilerin, insanoğlu ve bu dünya için olduğu ve insanı sadece onların erdemli ve mutlu kılacağı düşüncesinin ileri sürülmesi ve geleneksel, dinsel, metafizik bilgi anlayışlarına karşıt bir tutumun benimsenmesi" olarak tanımlanmıştır (Diderot ve D'Alembert, 2000: 12). Bu bağlamda da *Ansiklopedi*'nin içeriğinin, "Locke'un deneysel yönteminin, Newton'un bilimsel ilkelerinin, Francis Bacon'un savunduğu bilginin pratik yararlarının öne çıkarılması" üzerinden temellendirildiği düşünülmektedir. Diderot başta olmak üzere Ansiklopedistler yürüttükleri tüm faaliyetlerle, hem esere olan ilgiyi canlı tutmayı başarmış, hem de siyasal iktidar ve dini otoritelerin tepkisi üzerinden bu eserin dikkat çekmesini sağlamışlardır (Güçlü, 2003: 74). Ansiklopedistler 18. yy'da ve yaşıdıkları Paris kenti özelinde "yeni bir kuşak" değerlendirmesine tabii tutulmuş, "romantik-dönem" öncesi cesur ve klasik söylemden bir kopuşu da tüm yönleriyle temsil etmiş bir grup olarak değerlendirilmişlerdir (Tanilli, 2020: 87).

5.BİR AYDINLANMA ÇAĞI İNSANI ve DÜŞÜNÜR OLARAK DİDEROT

Dinin doğasını akılla (deizm) veya batıl inançlarla özdeşleştiren, özellikle Hobbes (1588-1679) ve Spinoza (1632-1677) gibi on yedinci yüzyıl düşünürleri üzerinden inanç boyutlu ortaya konulan felsefi terminolojinin, Ansiklopedistler, Voltaire ve on sekizinci yüzyıl fiozofları için "sahneyi hazırlayan" öncül olduğu ileri sürülmektedir (Imbruglia, 2021: 680). 18. yy. filozofları içinde seküler bir bilim anlayışının temsilcisi ve aynı zamanda Fransız Aydınlanması'nın etik ve toplumsal bir filozofu olarak kabul edilen Diderot (Honderich, 1995: 200), oldukça dindar bir ailenin ferdi olarak, küçük bir Fransız burjuva kasabası olan Langres'de doğmuştur. Bu geçmiş, onun birçok yönden Ansiklopedistler içerisinde halka en yakın kişi olmasını sağlamıştır. Diderot'un ailesi, onu ve kardeşi Pierre Didier'i Langres kentindeki Cizvit kolejine göndermiştir. Kız kardeşi de çocukluk çağından çıkarken bir manastıra verilmiştir. Diderot kız kardeşine atfen yazdığı bilinen *Rahibe (La Religieux)* adlı kitabında, kız kardeşinin manastırda yaşadıklarını ve ilişkilerini, kendisinin dini kurum ve inanç sistemlerine olan olumsuz bakış açısı çerçevesinde ve ikili diyaloglar şeklinde, tasvir ve betimleme üslubuyla anlatmıştır (Diderot, 1984a).

Diderot, 1726 yılında bir Cizvit rahibi olarak cüppe giymiştir. Bu durum, Diderot'un sonraki yaşamında Kilise tarafından dinsizliği konusunda daha sert eleştirilmesine ve kovuşturulmasına da neden olmuştur. Zira dönemin paradoksunu da gösterir tarzda,

Diderot'un babası Diderot'u bir papaz yapmak isterken, Diderot materyalist ve Aydınlanmacı bir kişilik olmuştur (Cresson, 1984: 5). Bu nedenledir ki eski bir din adamı olan Diderot'un inanç odaklı görüşlerinin, yaşadığı çağ adına siyasal ve toplumsal bazlı olarak değerlendirilmesi daha da önem kazanmaktadır.

Diderot, Cizvit papazlık deneyimi yanında, Antik Yunan ve Latin felsefesi ile dilini ayrıntılı olarak incelediği Aristocu olarak kabul edilen disiplin çerçevesinde, mantık, ahlâk, fizik, metafizik ve matematik öğrenmiş ve yaşadığı dönem için entelektüel birikimi mutlak olan bir şahsiyete dönüşmüştür. Cizvit kolejinden sonra, Paris Üniversitesi'nde eğitim vermeye başlayıp "sanat ustası" unvanını aldığı zaman, daha on dokuz yaşındadır. Genç yaşta İngilizce öğrenmiş ve bu bağlamda da Hobbes, Locke (1632-1704) ve Newton'un (1643-1727) eserlerini ayrıntılı olarak okuma ve inceleme şansı bulmuştur. Paris'te Kral yazıcılığı kurumunda eğitici olarak göreve başlamış ve ülkede bu sayede tanınmaya başlamıştır. Bu süreçte de tamamen Paris'e yerleşmiştir (Cresson, 1984: 6-7). Adı duyularak ünlenmesinden sonra dönemin Rus çariçesi II. Yekatarina'nın (1729-1796) davetlisi olarak bir süre Rusya'da da bulunan Diderot, özellikle buradaki deneyimleriyle birlikte mutlak kralların Aydınlanmaya olabilecek katkılarına ilişkin tamamen menfi görüşlerle ve insanlara "bireysel özgürlükler"in sağlanması için daha fazla fikirsel çaba gerektiğine olan inançla bir süre sonra ülkesine geri dönmüştür (Güçlü vd., 2003: 381).

Diderot entelektüel faaliyetlerinin çoğunu 15. Louis (1710-1774) döneminde vermiştir. Bu dönemde meşhur Yedi Yıl Savaşları'nda (1756-1763) Fransa'nın yenilgisi, Versay Sarayı'nın genişlemesi, saray harcamalarındaki lükse yönelik artış gibi etmenler Fransız toplumsal yaşamı ve Avrupa adına önemli olarak ses getirmiştir (Rocha et al., 2025:60). Bu nedenle de dönemin mevcut kralına ilişkin alaylı karikatürler ve eleştiriler artmıştır. Bu sırada Diderot 1749'da *Letne Surles Aveugles Al'usage de Ceux Qui Voient (Görenlerin Yararına Körler Hakkında Mektup)* isimli kitabını yazmış, fakat kitabı kendi ismi ile bastırmamıştır. Bu eser daha sonra inanç sistemleriyle birlikte bir iktidar eleştirisi olarak modern dönem adına materyalist düşüncenin ilk çalışmalarından biri olarak kabul edilmiştir. Eser aynı zamanda bir hiciv olarak da görülmektedir. Ancak bu eser yüzünden Diderot, 1749'da Vincennes şatosunun zindanında 28 gün geçirmiştir ve bu süreçte yaşadıklarını bizzat kendisine atfedilen *Konuşmalar* adlı eserde ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır (Diderot, 1998: 8). Bu eserde Diderot, insanların kendi inanç sistemleri dışındaki herkesin öldürülmesi ve yok edilmesi üzerinden yürütülen dogmatik düşüncelere karşıtlığını güçlü ve katı bir şekilde dile getirmiştir. Diderot burada, toplumsal ve siyasal olarak din adına yapılan ve en önemlisi de kendi inancı hâricindekilere yaşam hakkı tanımayan döneminin belki de en açık din siyaseti propagandası anlayışını eleştirmiş ve sonra da bu tutumunu sürekli devam ettirmiştir (Diderot, 1998: 106-107). Jonethan Israel'e göre, 1750'lerde özellikle Rousseau ile birlikte Diderot'un *Ansiklopedi*'de yayınlanan ve o günün siyasal sisteminin yozlaşmasını ve sıknıtılarını dile getirir tarzda kullanılan *ancien régime* nitelendirmesi bağlamındaki eleştirinin propaganda mahiyetini kazanmasıyla birlikte Diderot'un yazıları artık döneminin siyasal sistemine karşıtlığı noktasında "radikal" olarak da değerlendirilen bir vasıf kazanmıştır (Israel, 2018: 69).

Diderot, 1990'lara kadar hakkındaki tartışmalarda birçok yönüyle Roussseau'dan da muhafazakâr hatta daha düşük bazlı "ilk-devrimcilerden" biri olarak nitelendirmelere konu edilmiştir. Ancak *Ansiklopedi* üzerine yapılan yeni incelemelerle birlikte, onun mutlakiyetçi düşünceleri ilk sorgulayan kişi olduğu, despotluğun her türüne karşı olan çok güçlü bir muhalif figür olduğu, özellikle 1700'lerin ikinci yarısından sonra yoğunlaşan devrim sürecinin radikal bir taraftarı olduğu yönünde önemli yorumlar da yapılmaya başlanmıştır (Tricoire, 2024: 972). Bu çerçevede Diderot'un, dönemi adına en önemli kral muhaliflerinden biri olarak değerlendirilmesinde ve bu bağlamda da yazdığı hemen her eserin siyasal sistem

üzerine muhalif bazlı yazılar olduğuna kuşku yoktur. Diderot fikirleri bağlamında değil ama sistematik ve teorik olmaması noktasında bazı eleştirilere uğrayan bir düşünür olarak görülmektedir. Bu anlamda çalışmaları üzerinde yapılan incelemelerde, 18. Yüzyılda yazılarını yazdığı tarihler ile önemli Fransız siyasal ve toplumsal olaylar arasında sıkı bir bağlantı olduğu da önemli saptamalardan biridir. Bütün bu değerlendirmelere rağmen onun felsefi ve siyasal fikirlerini büyük oranda Francis Bacon'dan (1561-1626) etkilenerek ortaya koyduğu yönünde genel bir kabul de mevcuttur. Diderot'un bir Aydınlanmacı olarak döneminin hem ulusal hem uluslararası anlamda sömürgeci ve emperyalist olarak nitelendirilen hükümet yapılanmalarına ve rejimlerine kesin olarak ve farklı bağlamlar üzerinden karşı çıktığı nettir. Özellikle sömürgecilik vasıtasıyla Avrupalı yaşam tarzı ve inanç sisteminin, diğer uluslara dayatılmasına oldukça karşı olan Diderot, Aydınlanmacı düşüncenin sadece Avrupa odaklı "ilerlemeci" düşüncesinden saptığını düşünmektedir (Miller vd., 1994: 203). Özellikle 1760'lara kadar siyaset teorisi ve kendi ideolojisi hakkında net bir açıklama yapmadığı görülen Diderot'un, bu tarihten sonra hem kendi "toplumsal ilerleme anlayışı" hem de döneminin siyasal bazlı birçok düşünce akımına karşı ilgisini arttırdığı görülmektedir (Tricoire, 2024: 978). Bu noktada özgürlük ve liberal eğilimler çerçevesindeki görüşlerinin Aydınlanmacı diğer düşünürlerden "seçkinci" yönüyle ayrı olduğu düşünülmekte ve "yoksulların gücünün üzerindeki" pahalılaşma ve vergilendirme bağlamındaki her türlü ticari ve ekonomik anlayışın genelleştirilmemesi noktasında Fizyokratlar[6] da dâhil birçok çağdaşından kesin olarak ayrılmaktadır (Hampson, 1991). Siyasal iktidarın sahibi olma noktasındaki temel ölçünün toplumun çoğunluğuna sağladığı "fayda" ile ölçülebileceğine inanan Diderot, yetki ve iktidarın "sınırsızlığını" da sürekli eleştirmektedir. Bu bağlamda iktidarın, halkın güvencesi adına "doğa yasaları" dışında da kısıtlanması gereğini ifade eden Diderot, bu durumu "hükümdar otoritesini yönetilenlerin rızasından alır" kabulü üzerinden değerlendirmektedir (Diderot'tan **aktaran** Cevizci, 2002: 166).

6.AYDINLANMACI ve ANSİKLOPEDİST POLİTİK BİR DÜŞÜNÜR OLARAK DİDEROT'TA "İNANÇ" DÜŞÜNCESİ

Diderot *Ansiklopedi*'de bizzat kaleme aldığı "inanmak" maddesinde bu olguyu "ya araştırma zahmetine girilmediği, ya gerektiği gibi araştırılmadığı ya da iyice araştırılmadığı için, bir olgunun ya da önermenin doğruluğu konusunda ikna olma durumu" olarak tanımlamıştır. Bir onamanın/onanmanın sağlam ve doyurucu bir şekilde araştırılmasına bağlı olduğunu ifade eden Diderot, hiçbir neden olmadan inanmanın aklın kullanılmadığı ya da "kötü" kullanıldığı zaman mümkün olduğunu belirtir. Bu durumu da inanma konusu çerçevesinde insanın kendine en büyük ihaneti ve "ödevini yerine getirmeme" olarak ortaya koyan Diderot'un (Diderot ve D'Alembert, 2000: 225-226), akıl ve araştırma üzerinden inanç konusuna bakmasında Aydınlanmacı özelliğinin önemli bir belirleyici olduğu aşikârdır.

Diderot'un konuya bu şekilde bakışı ve başını çektiği önemli bir düşünür grubunun Fransız Aydınlanması çerçevesindeki fikirlerinin esas unsurlarından biri olarak doğuştan hiçbir bilginin olmayacağı/olamayacağı iddiası, en saf Aydınlanma düşüncelerinden biridir. Bu noktadaki Aydınlanmacı temel görüş, biz doğmadan önce bize yüklenen bir bilgi olamayacağı üzerindendir. Bu nedenle de inanç odaklı tüm bilgilerin bir şekilde öğrenilerek kabul edildiği temel öngörüsü, kendisi de bir duyumcu olarak kabul edilen ve duyumların düşüncelere dönüşmesi noktasında fiziki olarak ortaya çıkan "belleğin" bir ürünü olarak bilgiyi kabul etme durumu, Aydınlanmacı düşüncede belirmiştir (Cevizci, 2002: 160).

Bu çerçeve üzerinden fikirleri ele alındığında daha anlamlı hale geldiğine kuşku duyulmayan Diderot'un düşüncelerindeki temel parametre, "dogmatizm" karşıtlığı üzerinden inançla ilgili görüşlerinin temelini oluşturmasıdır. İnanca dair fikirlerinde zaman zaman farklılıklar gözükmekle birlikte, Diderot siyasi görüşlerinde "halktan başka gerçek yasa koyucu olamaz ve prens, tebaası üzerindeki yetkesini doğrudan onlardan alır" diyerek konuyu metafizik

olmaktan fizyolojik olana indirgemiştir (**aktaran** Comte-Sponville, 2003: 651). Uzun süreli din eğitimi almış olan Diderot'un düşünceleri de zamanla değişmiş, öncelikle deist daha sonra ateist boyuta gelmiş ve ahlâk anlayışı da dinsel ve metafiziksel olarak gördüğü her durumdan farklılaşmıştır. Artık Diderot, dünyada insan odaklı olmaktan uzak tüm kötü alışkanlıkları ister istemez besleyen "riyâkar" ve "dünyaya ait işler" üzerinden değerlendirdiği teolojik nitelikli ahlâktan da uzaklaşarak, namuslu bir insan olmayı ahlâki yeni bir çerçeveye oturtmaya çalışmıştır (Diderot, 1984b: 139-140).

Diderot'un bir Aydınlanmacı olarak inanç sistemlerinin kurumsal yapısı adına geliştirmiş olduğu kapsamlı bakış açısının en belirleyici yönü, aklın ne olduğunu değerlendirebilmesi ve inanç odaklı anlayışları birer "dogma" olarak kabul eden kesin karşı duruşunu ortaya koyabilmesidir. İnanca yönelik olarak ortaya koyduğu görüşlerini, "bireysel özgürlükler" ve insanın yaşamının ileriye ve iyiye doğru gitmesi bağlamı üzerinden geliştirmiştir (Miller, 1994: 203). Diderot genel olarak d'Alembert ile birlikte teknik ve akılcılık bağlamında bir "evrim" düşüncesine inanan birkaç düşünürden biri olarak nitelendirilmiş, ayrıca Aydınlanmanın felsefeyle ve bilimle olan birlikteliğine en çok inanan düşünürlerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bu çerçevede Diderot, maddenin üretim üzerinden iş bölümüne katkısını ve bu gelişmelerin insanoğlu üzerindeki etkilerini de sanatla birlikte değerlendirmiştir. Modern dönem adına erken denilebilecek bir çağda, maddenin insan ile ilişkisinin yapısal yorumlar ve insan aklının da biyolojik unsurlar üzerinden olduğunu belirten Diderot'un ortaya koyduğu düşünce, metafizik ve din dâhil inancı bilimin dışına çıkaran bir fikir olarak değerlendirilmektedir. Diderot'un "inançların, gerçekleşme koşullarının doğrulanmasından çok paylaşılmasını önemseyen" bakış açısı yanında din, tarihsellik ve geleneksellik üzerinden insanlığı okumak yerine sanat, teknolojik ve bilimsel olguların insanların "birleştiriciliği" için önemini ön planda tutan düşüncesi dikkat çekicidir (Bourg, 2003). Diğer taraftan Charles Wolfe, Diderot'un "yaşamsal materyalizm" çerçevesinde belirlediği "organizmanın özelliklerinin benzersizliği ve indirgenemezliğini" düşüncesini maddenin ister toplumsal ister bedensel düzeyde olsun mekanik olarak belirlenmiş hali şeklinde okunmasına dair olduğunu ifade etmiştir (2024: 345).

Diderot'un toplumsal ve siyasal bir sorun alanı olarak gördüğü şey, yaşadığı toplum özelinde Hristiyan ahlâkının engelleri ve tarihsel Hristiyan dogmalarının oluşturduğu inanca dayalı kısıtlamalar olup bunlardan kurtulmak gerektiğidir. Diderot, daha önce yine bu metinde ismi zikredilen ve kendisinin siyasal ve felsefi duruşunu oldukça netleştiren *Görenlerin Yararına Körler Hakkında Mektup* adlı eserinde özellikle kör metaforu çerçevesindeki ipuçlarından faydalanarak konuları ve maddeleri anlamaya çalışmış ve sonuçta sadece inanç odaklı düşüncelerden değil aynı zamanda da "tinsel"[7] olarak değerlendirilen her türlü düşünceden bütünüyle vazgeçmiştir. Diderot, burada bir filozofun düşüncelerini aktarmak suretiyle konuyu derinleştirmiş ve "gerçek" olanı izah kaygısı ile konuyu değerlendirmeye özel bir gayret göstermiştir. Diderot'ta ortaya çıkan bu materyalist ve evrimci yaklaşımda, fiziksel süreçte kesin olarak var olan tek şeyin madde olduğunun ispatı ile konuyu netleştirmesi önemlidir (Cevizci, 2002: 157). Bu çerçevede "duyarlılık anlayışını" fiziksel bir durum olarak ön plana çıkaran Diderot, maddesel olmanın genel bir özelliği olarak "organik" çevreyi ve yapısal olarak kurgulanan her şeye "sağduyusal" bir bakış açısını anlamlandırmaya çalışmıştır (Diderot, 1984b: 19-22). Diderot'un bu durumunu, onun "doğa yasaları"na uyulması gerektiği öngörüsü üzerinden değerlendiren Tzvetan Todorov, bu anlamlandırma ve bakış açıları vasıtasıyla Diderot'un "ahlâki" düşüncesinin ortaya çıktığını vurgulamıştır (2019: 63).

Diderot, tüm maddesel ve duyarlılıklar üzerinden değerlendirdiği ve inancı sorguladığı net ve tutarlı bir bakış açısı geliştirebilmiştir. Diderot bir benzetme ile evreni, geniş bir mekânsal alan olarak masa şeklinde tasvir etmiş, bu masanın üzerinde sınırsız ve sonsuz sayıdaki maddenin hiç bitmeyen zorunlu hareketlerinin karmaşık bir duruma tekabül ettiğini varsaymış

ve bu noktada inanç ve inanç sistemlerinin yegâne yapısal şekilde ortaya konan "dogmalar" olduğu ifade etmiştir. Diderot, tüm inanç sistemlerinin toplumsal bazda birçok tehlikeli duruma zemin hazırladığını, bu çerçevede oluşan/oluşturulan ritüellerin de genellikle "doğal ahlâkın" yerini alarak insanları üzüntülere götürdüğünü ifade etmiştir ve bu gibi üzüntüye neden olan inançsal şeylerin "iyilik" kabullü yaklaşımlarına zıt bir anlam ifade ettiğini belirterek inanç sistemlerinin iç dinamiklerinde birçok paradoksal sorun alanı barındırdığını ortaya koymuştur (Diderot'tan aktaran Lange, 1990: 98-101).

Diderot'un inanç üzerine fikirlerinin en yoğun şekilde görülebileceği metin, ona atfedilen *Felsefe Konuşmaları* adlı eserdir. Bu eserin ikili diyaloglar üzerinden yürütüldüğü bir bölümünde, bir çocuğun ölümü sonrasında bir annenin inancı gereği çaresizlikle yalvarması ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve Diderot konuya, oldukça menfi ve inanan-inanılan arasındaki ilişkinin "sonuçsuz bir ilişki" olduğu bağlamında yaklaşmıştır (Diderot, 1984b: 109-112). Diderot yine aynı diyalogda inanç üzerine yaptığı eleştirel bakış açısını başka bir örnekle de anlatmış, bir kilisede taş Meryem heykeline karşı hıçkıra hıçkıra ağlayan kadına karşı o taş Meryem heykelinin üzüntüden erimesi gerektiğini fakat taş Meryem heykelinin gözünün bile kıpırdamadığını belirtmiştir. Bu örnekler, onun Aydınlanmacı ve paradoksal olarak romantik duygusal bakış açısı yanında rasyonalitenin de en katı şekilde ortaya konması niteliğinde bir yaklaşım geliştirdiğini göstermektedir. İnsanların bir teselli olarak ve inancı gereği cennete gitme gibi düşüncelerinin bir anlam ifade etmediğini belirtmesi, onun çağının ötesinde "katı" bir materyalist bakış açısını içselleştirmesi adına önemlidir (Diderot, 1984b: 110; Diderot, 1998: 96-97). Bu noktada Diderot'un "dinin tesellileri" olarak değerlendirdiği konular ve ikili diyaloglarında kullandığı örnekler, insanlara "fayda" kazanımı hâricinde her türlü yaklaşımın bireysel ve toplumsal bazlı olarak iyilikten ziyade kötülüğe hizmet ettiğini belirten anlayışı minvalinde görülmelidir (Diderot, 1984b: 114-115). Diderot burada, her türlü yüksek ölçekli "davranışsal veya psikolojik özelliği (hafızadan özgür iradeye ve ruhun varlığına olan inancımıza kadar)" ayrıntılı bir şekilde analiz etmiştir. Charles Wolf'a göre, Diderot böylece "indirgeyici" ve "eleyici" şekilde insanın fayda düzeyine göre davranışları değerlendirmiştir (2024: 346).

Diderot'un bahsedilen eserlerindeki bu bakış açısının gelişiminde, kendisinin hayat skalasında belli bir dönem ateist olmasındaki temel argümanlardan biri olan "kötülük probleminin çözümüne katkı" fikri önemlidir. Diderot'un *Felsefi Düşünceler* adlı eserinde "ahlâki görevler" üzerinden ortaya koyduğu ve kötülükler olarak nitelendirdiği şeyin/durumun, iyilik üzerinden okunan tüm anlayışlarla bağdaştırılamayacak bir durum olduğu düşünülmektedir (Diderot, 1984b: 125, 147). Diderot için kötü olanın ve kötülüğün dünyadaki durumunun "toplumsal" ve "adil olma" üzerinden nasıl bir değerlendirmeye tabii tutulacağı yönündeki görüşleri, onun bu konudaki fikirlerinin ne kadar "katı" olduğunu da açıklar mahiyettedir; "tüm insan eylemleri içinde yalnızca toplumu olumlu etkileyen eylemler doğru ve adil eylemlerdir; toplum çıkarını zedeleyenlerse ancak haksız eylemlerdir … (bu nedenledir ki) kötülük yapan kişinin cezalandırılması değil, ortadan kaldırılması gerekir" (Diderot'tan aktaran Carbasse, 2003: 152). Diderot, kötülüğün ve insanoğlunun kendi çıkarları doğrultusunda ortaya çıkan amaçlara göre belirlediği inanç sisteminin, toplumsal keyfiyetlere göre belirlendiğini ifade etmiştir. İkiyüzlü olarak nitelendirdiği hükümdarların basit işler uğruna gündeme getirildiğini düşünen Diderot, insanların kendi çıkarları ve gündelik sorunları üzerinden toplumsal olan her sıkıntının inanç sistemleri aracılığıyla belirlenmesini sorunlu bulmuştur (Diderot, 1984b: 113).

Diderot, insanların inanç odaklı olarak birbirlerine verdikleri vaatleri doktorun hastasına söyledikleri gibi görmüş ve doktorun ölecek olan hastasına, "yarın ayağa kalkarsın" demesi, fakat o hastanın o akşama ölmesi metaforu üzerinden inanç sistemlerinin tesellilerini gündelik yalan vaatler ile denk tutmuştur. Bu noktada Diderot, gözle görülmeyen hiçbir durumun

insanlar için teselli konusu edilemeyeceğini, katı bir rasyonellik ve materyalizm üzerinden Aydınlanmacı aklın sözcülerinden biri olarak işlemiştir (Diderot, 1984b: 115-118). Ancak Diderot'un yaşadığı dönemdeki materyalizm düşüncesi, günümüzdeki çerçevede "monolitik" bir kavram olarak ortaya konulmamaktadır. Öyle ki Diderot'un sözcülüğünü yaptığı materyalizm anlayışı, "bilim tarihine ait değildir" ve döneminde ön planda olan kimyanın da içinde olduğu bilim alanlarıyla önemli bir içerik birlikteliği içindedir (Wolf, 2024: 359).

7.SONUÇ

Ortaya koymuş olduğu fikirler ve yaşantısının önemli bir kısmında vermiş olduğu mücadele ile Aydınlanmayı yansıtan görüşlerin odağında olduğuna şüphe olmayan Diderot, spesifik olarak materyalist ve seküler bir dünya tasavvuruyla, kendisinin "dogmatik" ve "kanıtsız olmakla suçladığı" inanç sistemlerine yaptığı eleştiriler çerçevesinde değerlendirilebilen bir şahsiyettir. O, en kısa ve net bir ifadeyle bugünden bakınca Aydınlanmanın en saf örneklerinden biridir. Diderot, belli noktalarda "seçkinci" bir anlayış olan Aydınlanma düşüncesinden özellikle "toplumcu" bir çerçevede ayrılmaktadır. Günümüzde edebi yönü oldukça ön planda olan Diderot, siyasal anlamda da mutlak krallık karşıtı ve toplum adına "kamu yararı" görüşünün rasyonel bir şekilde değerlendirildiği "bilimsel akılcılık"la, "özgürlükçü" ve "metafiziksel ve geleneksel temelli tüm zincirlerinden kurtulmuş bir toplum" görüşlerini savunmuştur.

Aydınlanmacı akılcılık düşüncesinde, "dogmalar" ve bu dogmalar üzerinden Kilise ve iktidar sahiplerinin toplumu hiyerarşik olarak kontrol altında tutma isteklerinin bir ürünü olarak inanca bakıldığı nettir. Bu çerçevede de ailesinin tercihi ile din adamı olarak yetiştirilen Diderot'un, özellikle iki kardeşinin de din adamı oldukları gerçeği karşısında onun tamamen ön yargılı, bilinçsiz bir bağlam üzerinden inanca bakmış olduğu yönünde bir sav ile değerlendirilmesi pek mümkün görülmemektedir. Diderot'un Hıristiyanlık çerçevesinde inanç sistemlerinin insanoğlu üzerindeki belirleyiciliği yönündeki eleştirel görüşünün, tamamen toplumsal, siyasal ve kültürel bazlı olduğu görülmektedir. Diderot'un dünyada yaşanmış olan iktisadi ve toplumsal sorunlar karşısında ve dünyevi konular çerçevesinde bir yardım alma veya almama yönünde "nötr" olarak değerlendirdiği metafizik öğelerin insanoğlunun hayatında gereğinden fazla yer işgal ettiği düşüncesi, onun temel sorunsalı olarak görülmektedir.

Yoksul ve hayatını idame ettirmekten başka hiçbir amacı olmayan insanlardan oluşan bir toplumsal yapı üzerine modern dönemin inşa edileceğine kesin kani olduğu görülen Diderot'un, mutlak baskıcı rejimler çerçevesinde cahil ve çaresiz olarak gördüğü toplumun inanç sistemleri vasıtasıyla gerçekten her yönden sömürüldüğüne, sadece Fransa özelinde değil çağını aşan bir şekilde "evrenselci" bir bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunduğuna şahit olunmaktadır. Diderot'un bu bakış açısının, Aydınlanmanın materyalist yönünün de ilk temsilcilerinden biri olarak kendisinden bir yüzyıl sonra gelişecek olan "bireyci" ve "kolektivist" bazlı birçok ideolojik anlayışı beslediği nettir. Onun, Aydınlanmanın temsilcisi olan *Ansiklopedi*'yi çıkaran kişi olması da modern dönemlerde bu eserde tanımlanan onlarca olgunun yeniden tanımlanması çabası adına önemli bir şahsiyet olduğunu göstermektedir. Diderot'un tipik bir Aydınlanma düşünürü olması yanında, toplumu "hurafe" ve "metafizik" olarak kabul edilen inanç sistemlerinden arındırmak için hem Kilise'yi hem de baskıcı siyasal iktidarı karşısına alarak, *Ansiklopedi* içinde Aydınlanma Çağı'nda yaşamış birçok düşünüre yer vermesi ve dönemin kavramlarını materyalist ve rasyonel bağlam üzerinden değerlendirerek yeniden tanımlama girişimi önemlidir.

Diderot'un yazdığı yazılar, ortaya koyduğu fikirler ve *Ansiklopedi* üzerinden yürütmüş olduğu düşünsel girişimler, materyalist ve rasyonel modernite çerçevesinde değerlendirilen siyasal ve toplumsal görüşleri etkileyerek Fransız Aydınlanması'ndan günümüze kadar gelen entelektüel

bir damar oluşturmuştur. Bu durumun günümüzde de hala sonuçlandırılamamış birçok düşünsel, felsefi ve siyasal anlamdaki "özgürlükçü", "akılcı" ve "eşitlikçi" hatta "materyalizm" bazlı yaşam anlamlandırmalarını içeren tartışmalarda da kullanıldığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

Arslan, A. (1992). Aydınlanma. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 24–40.

Baykan, F. (2000). *Aydınlanma üzerine bir derkenar*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Berlin, I. (1980). *Concepts and categories* (H. Hardy, Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bourg, D. (2003). Teknik (İ. Yerguz, Çev.). In P. Raynaud & S. Rials (Eds.), *Siyaset felsefesi sözlüğü* (pp. 858–862). İstanbul: İletişim Yayınları.

Carbasse, J.-M. (2003). Ceza hukuku (N. K. Sevil, Çev.). In P. Raynaud & S. Rials (Eds.), *Siyaset felsefesi sözlüğü* (pp. 149–154). İstanbul: İletişim Yayınları.

Cevizci, A. (2002). *Aydınlanma felsefesi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Cevizci, A. (2003). *Felsefe ansiklopedisi* (Cilt 1). Ankara: Sistem Yayıncılık.

Cevizci, A. (2017). *Aydınlanma felsefesi tarihi* (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Asa Kitapevi.

Comte-Sponville, A. (2003). Özdekçilik (N. K. Sevil, Çev.). In P. Raynaud & S. Rials (Eds.), *Siyaset felsefesi sözlüğü* (pp. 647–655). İstanbul: İletişim Yayınları.

Copleston, F. (2004). *Aydınlanma: Fransız Aydınlanmasından Kant'a/Cilt: 6 Bölüm: 1* (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea Yayınevi.

Cresson, A. (1984). *Diderot: Yaşamı, felsefesi, eserleri, seçmeler* (A. Bezirci, Çev.). İstanbul: De Yayınları.

Çelik, F., Fidan, S., & Şahin, K. (n.d.). Aydınlanmanın Fransız düşüncesi içinde "katı liberal değerler" bağlamında ele alınmasında ansiklopedi ve ansiklopedistlerin yeri. *Akademik Bakış Dergisi*, *23*, 9–18.

Demals, T., & Faccarello, G. (2016). French enlightenment. In G. Faccarello & H. D. Kurz (Eds.), *Handbook on the history of economic analysis* (Vol. 2, pp. 1–4). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Diderot, D. (1984a). *Rahibe* (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: Engin Yayınları.

Diderot, D. (1984b). *Felsefe konuşmaları* (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Diderot, D. (1998). *Konuşmalar (Entretiens)* (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Diderot, D., & D'Alembert, J. D. R. (2000). *Ansiklopedi ya da bilimler, sanatlar ve zanaatlar açıklamalı sözlüğü* (S. Hilav, Çev., 2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ewald, Oscar (2010). *Fransız aydınlanma felsefesi*. (G. Aytaç, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Faccarello, G. (2003). Siyasi iktisat (N. K. Sevil, Çev.). In P. Raynaud & S. Rials (Eds.), *Siyaset felsefesi sözlüğü* (pp. 799–804). İstanbul: İletişim Yayınları.

Ferry, L., & Renault, A. (2015). *Siyaset felsefesi* (E. C. Gürcan & M. Erşen, Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Goyard-Fabre, S. (2003). Aydınlanma (E. Ergun, Çev.). In P. Raynaud & S. Rials (Eds.), *Siyaset felsefesi sözlüğü* (pp. 126–138). İstanbul: İletişim Yayınları.

Güçlü, A., et al. (2003). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Hampson, N. (1991). *Aydınlanma çağı* (J. Parla, Çev.). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.

Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hof, U. I. (2004), *Avrupa'da Aydınlanma*. (Ş. Sunar, Çev.), İstanbul: Literatür Yayınları.

Honderich, T. (Ed.). (1995). *The Oxford companion to philosophy*. Oxford: Oxford University Press.

Imbruglia, G. (2021). The Idea of Religion and Sacrifice from Grotius to Diderot's Encylopédie. *History of European Ideas,* 27(5), 680-697.

Israel, J. (2018). Radikal Aydınlanma ve modern demokrasinin kökenleri: Zihin devrimi. (A. F. Yıldırım, Çev.), İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.

Kasımoğlu, A. (2024). Cumhuriyetçi ve liberal bağlamda Hobbes ve Rousseau'nun yurttaşlık yaklaşımları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *23*(4), 1649–1662.

Lange, F. A. (1990). *Materyalizmin tarihi ve günümüzdeki anlamının eleştirisi* (A. Arslan, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay & D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Melton, J. V. H. (2008). *Aydınlanma Avrupası'nda kamunun yükselişi.* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Miller, D., et al. (1994). *Blackwell'in siyasal düşünce ansiklopedisi I (A–Z)* (B. Paker & N. Kıraç, Çev.). Ankara: Ümit Yayıncılık.

Mooers, C. (2000). *Burjuva Avrupa'nın kuruluşu* (B. S. Şener, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

Moser, P. K. (Ed.). (2018). *Epistemoloji* (H. Y. Başdemir & N. Mehdiyev, Ed. & Çev.). Ankara: Adres Yayınları.

Ogg, D. (1972). *Europe of ancien régime: 1715–1783*. London: Collins Clear-Type Press.

Outram, D. (2007). *Aydınlanma.* (S. Çalışkan ve H. Çalışkan, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.

Pham, K. D. & Do, T. (2024). Rationalism and Enlightenment's Spirit: The Leading Spirit of the French Enlightenment Philosophy in the 18th Century. Kalagatos Revista de Filosofia, 21(3), 1-11.

Perkins, A. (2013). *Siyaset* (M. Z. Çıraklı & Z. Tüysüz, Çev.). Ankara: Liman Kitapları.

Rocha, E., et al. (2025). Denis Diderot and the world of cultural goods: an ınterpretation of the encyclopédie in modern consumption. *Consumption Markets & Culture*, 28(1), 58-70.

Ruby, C. (2012). *Siyaset felsefesine giriş* (A. U. Kılıç, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Russell, B. (1983). *Batı felsefesi tarihi* (M. Sencer, Çev.). İstanbul: Say Kitap.

Sabine, G. (1969). *Siyasal düşünceler tarihi II* (A. Öktem, Çev.). Ankara: Sevinç Matbaası.

Sennett, R. (2000). *Otorite* (K. Durand, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Tanilli, S. (2020). *Voltaire ve aydınlanma.* (O. Tüleylioğlu, Edit.). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Tilly, C. (1995). *Avrupa'da devrimler 1492–1992* (Ö. Arıkan, Çev.). İstanbul: Afa Yayıncılık.

Todorov, T. (2019). *Aydınlanma zihniyeti*. (A. N. Bingöl, Çev.), İstanbul: BGST Yayınları.

Tricoire, D. (2024). Diderot and Ideal of Paternalistic Monarchy. An Enlightenment Struggle Against Moral Decay and for Political Harmony. *History of European Ideas,* 50(6), 971-993.

Wolfe, C. (2024). Diderot's Vital Materialism. *Ambix*, 71(3), 342-359.

Wright, G. (1981). *France in modern times*. New York: W. W. Norton & Company.

Research Article

Diderot's Understanding of "Faith" as an Enlightenmented and Encyclopedist Political Philosopher

Aydınlanmacı ve Ansiklopedist Bir Politik Düşünür Olarak Diderot'ta "İnanç" Anlayışı

Fikret ÇELİK

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Age of Enlightenment has an important place in the shaping of today's world in intellectual, social and political terms. The political and intellectual influence of the thinkers of this era on modern times is definite. One of the most important of these is Diderot, who is known today for his literary work. Diderot is the editor of the *Encyclopedia*, which is considered the most important ideological and cultural work of the French Enlightenment. Also, Diderot is one of the most prominent figures who laid the intellectual foundations of the French Revolution by valuing the scientific knowledge and social solidarity that came to the forefront in the Enlightenment and the idea of solidarity, and by working to ensure that the people's decisiveness in political issues was accepted on a European level. Even though it is seen that his literary aspect is highlighted today as a pioneer of Romanticism, Diderot's most fundamental characteristics are that he represented the progressive ideas of the Enlightenment that rejected belief and belief-oriented approaches. In addition, as an Encyclopedist, Diderot is one of the intellectual architects of politically critical thought, which is directed towards belief-oriented approaches. The text has been constituted under the titles that include the Enlightenment, *Encyclopedia*, and Diderot as a thinker, and with one more title that discusses Diderot's belief-focused thoughts. Within this framework, the study is presented within the cause-and-effect relationship with direct and indirect references to the subject, using primary and secondary sources, and finally, it is concluded with an evaluation chapter.

Purpose

This framework the main purpose of this study is to clearly reveal Diderot's view of belief and to reveal the influence of the Enlightenment on his thoughts. In this context, in order to understand Diderot's power to influence social and political ideas in the periods following him, it is important to clearly present his view of faith, which is the most important of the determining cultural dynamics of humanity. In this way, in the redefinition of modern man through the Enlightenment, the determination of his ideas in terms of anti-faith or the development of materialist thought emerges as the main purpose of this study. In line with this purpose, the determining role of the Age of Enlightenment and the *Encyclopedia* in this context is also discussed in detail through independent sections in this study.

Method

For this purpose, the study uses the "in-depth content analysis method" as a social science method in accordance with the historical and theoretical perspective of the subject. In accordance with the historical and theoretical perspective of the subject, the "in-depth content analysis method" was used as a social science method in this study. In this context, the text was created under the headings of Enlightenment/Enlightenment Age, *Encyclopedia* and Diderot's analysis as a thinker, as well as a heading discussing Diderot's faith-focused

thoughts. In order to specifically ground Diderot's views on faith, the study was limited to the evaluation of "Enlightenment thought" and the "faith-focused views developed within this thought.

Findings

In this study, first of all, Diderot's perspective on belief was determined through the intellectual and social vision he put forward, since he was also the editor of the *Encyclopedia*, the most concrete product of the Enlightenment, and the basis of Diderot's thoughts on belief was based on. In addition, in the context of the ideas Diderot put forward regarding belief within the framework of his ideological and political worldview as a thinker, through the Materialist and Enlightenment understanding of reason, his perspective on belief and belief-focused meanings within the traditional and cultural framework was clarified.

Conclusion and Discussion

The text focuses on understanding how and in what way Diderot, who was the editor of the *Encyclopedia*, the Enlightenment's thought and its fundamental work, presented a vision of the modern world in terms of ideas, politics and society. Here, the effects of Diderot, whose decisive role in the Enlightenment thought is certain, and his ideas on traditional and belief-oriented cultural thoughts in the modern period, and the practical functionality and functionality of the political and social context are discussed. Based on this, many concepts and discussions that emerged specifically for the Enlightenment are evaluated and interpreted in detail throughout the text in the "conclusion and evaluation" section, in order to establish the discussions carried out on the freedom and equality of human beings in political and social terms against belief systems and the traditional.

SONNOTLAR

[1] Bu bağlam üzerinden, "sahih bilginin temel bir koşul olarak doğru olması ve yanlışı dışlaması olgusu" üzerinden hareket eden araçsal epistemik akılcılık, doğruluğu elde etme ve yanlıştan sakınma çerçevesinde "bağlamcı (contextualist), bağdaşımcı, temelci, içselci ve dışsalcı" birçok yaklaşım ortaya koyabilmektedir. Bu anlamda "doğruluğu elde etme ve yanlışı engelleme konusunda hangi strateji en yüksek etkinliğe sahipse nihai epistemolojik otorite" sorunun hızlı çözümü için ve sorunun anlaşılması noktasında insana yardımcı olacağı ön görüsü üzerinden hareket eden araçsal epistemik akılcılık, "bir kimsenin özel bir epistemik yaklaşım ve standart ile elde etmeyi hedeflediği şeylere sahip olması için epistemik amaçlarda makul farklılıklara izin verdi(ği)" iddiasını seslendirmektedir. Bu durum da bilgi felsefesi adına "birleştirilmiş bir tür akılcılığı esas alarak" doğruluğun sınırlarını çizen bir anlayışı doğurmayan ancak en azından belli bir felsefi duruş amaçlayan bir tutarlılığı bilginin kaynağı adına sağlamaktadır (Moser, 2018: 3-33).

[2] Antik Yunanda özellikle Platon (M.Ö. 428/427-M.Ö. 348/347) tarafından soru ve cevap üzerinden ilerleyen bir "akıl yürütme biçimi" olarak ortaya konan diyalektik (*dialectic*), daha sonraki dönemlerde ise basit mantiki akıl yürütmeler üzerinden gündeme gelen bir düşünce üretme faaliyeti olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle Kant (1724-1804) bir Aydınlanmacı düşünür olarak bu anlayışın bilim ilkeleriyle çelişkili yönlerini uygulayarak kullanımını farklı şekiller üzerinden değerlendirmeye çalışırken, Hegel (1770-1831) de tüm mantıksal düşünce ile Dünya tarihinin iç çelişkileri bağlamında diyalektik bir yol üzerinden yürüdüğünü ortaya koymaya çalışmıştır. Bu bağlamda Marx (1818-1883) ve Engels (1820-1895) de özellikle Hegel'in kabul etmiş olduğu diyalektik yöntemine "maddi bir temel kazandırmak yoluyla", onun materyalist felsefe çerçevesinde daha ideolojik bir kalıba oturmasının yolunu açmışlardır (Honderich, 1995: 198; Marshall, 1999: 201, 299, 716-717)

[3] Romantik düşünce ya da Romantizm (coşumculuk) olarak bilinen anlayış, "tutkuların, dürtülerin ve duyguların yüceltilerek yaşanması tutumu" olarak değerlendirilmiştir. Dünyaya duygular üzerinden bakma bağlamında da değerlendirilebilen bu anlayış, felsefi olarak da "her zaman için duygular ile imgelemin us karşısındaki tartışmasız önceliğini savunan; ben'in yaşadıklarını öne çıkaran, edebiyatta, müzikte ve görsel sanatlarda ağırlıklı olarak XIX. Yüzyılın başlarında ortaya çıkan çeşitli eğilimleri bir arada anlatma için" kullanıldığı görülmektedir. Felsefe içinde bu dönem öncesi ve sonrasında oluşan çeşitli düşünme biçimleri de romantik düşünce içinde değerlendirilebilmiştir. Felsefi düzeyde en güçlü ortaya konuşu ise Alman felsefesi içinde ve Aydınlanma felsefesinin rasyonel anlayış eleştirisi içinde değerlendirildiği de görülmüştür. Ancak özellikle romantik düşünce içinde ele alınan "özgürlük" anlayışı üzerinden ben'i ön plana çıkartarak, sonsuzluk ile Tanrısallığı ayrı yerlerde değerlendirmesi ve insan ile Tanrı arasındaki ilişkide doğayı öncelemesi gibi özellikleriyle ortaya konduğu görülmüştür. Romantik düşüncenin felsefe ayağında ise Aydınlanma Çağı'nı kısmen yaşamış olan Fichte (1762-1814), Schlegel (1772-1829), Schelling (1775-1854) ve Schleiermacher (1768-1834) önemli temsilcileri olarak görülmektedir (Güçlü vd., 2003: 1215-1216).

[4] Bu çerçevede değerlendirilen şahsiyetler birkaçı sürekli olarak genel kabul iken, zaman zaman bazılarının Ansiklopedistler içerisinde ele alınıp, alınmayacağı tartışma konusu edilebilmiştir. Buradaki temel tartışma alanı, her Aydınlanma Çağı düşünürünün Ansiklopedist olarak ele alınıp, alınmayacağı bağlamında iken Aydınlanma Çağı düşünürlerinin büyük bölümünün bu çalışmada en azından bir bölüm ya da madde kapsamında katkıları noktasında konunun değerlendirilmesi çerçevesindedir. Ancak bu noktada elimizde mevcut *Ansiklopedi* nüshası olan ve *Bilimler, Sanatlar ve Zanaatlar Açıklamalı Sözlüğü* içinde ondan fazla Aydınlanma Çağı düşünürünün imzası olan bir bölüm veya madde kapsamında esere katkı sağladıkları görülmektedir. Bunlar, *Ansiklopedi*'nin direk editörleri de olan ve büyük oranda bölümlerin çoğunu ve maddeleri bizzat yazdıkları görülen Diderot ile D'Alembert (1717-1783)'tir. Diğerleri ise genel olarak Jaucourt (1704-1780), Véron de Forbonncis (1722-1800), D'Holbach (1723-1789), Faiguet (1703-1781), Voltaire, Damilaville (1723-1768), Turgot (1727-1781), Marmontel (1723-1799), Rousseau, Saint-Lambert (1716-1803), Quesnay (1694-1774) ve Tronchin (1709-1781) sayılmaktadır. Bu isimlere bazı metinlerde Montesquieu (1689-1755), Helvétius (1715-1771), Condorcet (1743-1794) ve Condillac (1715-1780) gibi önemli Aydınlanma Çağı düşünürleri de eklenebilmektedir (Diderot ve D'Alembert, 2000; Honderich, 1995: 229-230; Demals ve Faccarello, 2016: 2-3; Cevizci, 2002; Güçlü vd., 2003).

[5] Aydınlanma Çağı'nın hemen sonrasında 19. yy. ile birlikte "Rönesans Çağı'nın Batı kültürünü ve eğitimini Eski Yunan ile uzantısı olarak görülen Latin kültürüne dayandırma ülküsünün adının konması yoluyla giren" hümanizm, en genel tabir ile insanın kendi kader ve geleceğini kendisi dışında hiçbir güce veya şeye

devredemeyeceği anlayışı olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle de insanlığın "insana yaraşır bir yaşam"a ancak insanın kendi çabası, aklıyla ulaşabileceği mottosu üzerinden değerlendirme konusu edilen bir felsefi anlayış olarak da kabul edilebilen hümanizm, ortaya çıkmasıyla birlikte "inanç-merkezli" değil, "insan-merkezli" bir şekilde Eski Yunan klasik yapıtlarının yüceleştirilmesiyle birlikte, Ortaçağ bazlı skolastik düşünce ile dinsel çileciliğe Batı dünyası çerçevesinde önemli bir karşı duruş olarak görülmüştür. Bu anlayış tarihe, topluma ve kültüre ilişkin olarak insan-merkezli bir şekilde yeniden değerlendirilmesi bağlamında özellikle Aydınlanma düşünürlerinin ortaya koymuş olduğu fikirler temel alınarak, modern dönem için yeniden ortaya konması üzerinden değerlendirme konusu edilmiştir (Güçlü vd., 2003: 754-755).

[6] Fizyokratlar (*Physiocrats*) olgusu, Fransız politik ekonomi yazarı ve *Ansiklopedi*'ye de madde yazmış bulunan François Quesnay (1694-1774) ve Aydınlanma Çağı özelinde de onun gibi aynı yönde fikirleri olan iktisatçı düşünürler grubunun yazdıklarının temellendirilmesi noktasında kabul edilen toplumsal bir kuram olarak kabul edilmektedir. Fizyokratlar, zenginlik için merkantilist düşünceden kaynaklı olan mübadele anlayışını reddederek, modern dönem adına "gelişmiş çiftçilik teknikleri, mali reform ve tarım ürünlerinin serbest ticaretinin sermaye birikimini, artı değeri ve genel olarak da zenginliği teşvik edecek bir unsur" olarak görmüş, ekonominin mübadele değil de toprağa bağlı "özel mülkiyet" ve "laissez-faire" gibi düşünceleri üzerinden özgürlük ve bireycilik anlayışlarının iktisadi boyutta savunusu yapmışlardır. Özellikle fizyokrat düşünürler çerçevesinde fikirleri değerlendirilen Quesnay, Turgot (1727-1781) ve Adam Smith'in (1723-1790) ortaya koymuş oldukları "kamu çıkarı" ve "iktisadi mekanik dişince" gibi ekonomik varsayımsal anlamlandırmalar, Aydınlanma Çağı boyunca Aydınlanma'nın ekonomik boyutunu temsil ederken, iktisadi doktrinler adına kendilerinden sonraki oluşturulan görüşler için bir "çıkış noktası" olarak kabul edilmişlerdir. Bu anlayışın temeli siyasal iktisadi bağlamın, "iktisadi liberalizm" üzerinden okunmasının önünü açmış olduğu genel bir kabuldür (Marshall, 1999: 245; Faccarello, 2003: 802-803).

[7] Tinselcilik (*spiritualism*) betimlemesi, Latince kökenli "tin" anlamına ve "ruhsal" olanı vurgulayan *spiritus*tan türetülmiş olan bir felsefede kullanılan kavram olarak ortaya konabilen tinsel, "tinin bağımsız bir gerçekliği olduğunu benimseyen" ve bu çerçevede de gerçek olan herşeyin temeli olan olarak kabul ederek sonuçta da "fiziksel dünyada varolan nesnelerin tinsel gerçekliğin görünüşleri olduğunu" ve bu nedenle de "görünüş" olarak dünyada bulunan hiçbir şeyin bir "tasarım" olma ötesine geçemeyeceğini savunan bir felsefi öğreti olarak genel kabul gören bir olgudur. Günümüzde idealizm (*düşüncecilik*) anlayışı ile "anlamdaş" kullanıldığı da görülen tinsel veya tinselcilik, "varlığın bedenden bağımsız ruhsal bir yapı olduğu inancına dayanan metafizik bir görüş" olarak net olarak da tanımlanabilmekte ve en nihayet olarak da "evrenin ruhsal bir temele dayandığı öğretilerin" genel adı ve anlamlandırılması olarak da görülmektedir (Güçlü vd., 2003: 1429; Hançerlioğlu, 2000: 411).

Anadolu **Kültürel Araştırmalar Dergisi**
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye'de Okaliptüs Yetiştiriciliği ve Okaliptüs Ormanlarının Yaygınlaştırılması (1936-1945)

Eucalyptus Cultivation in Turkey and the Spread of Eucalyptus Forests (1936-1945)

Neslihan BOLAT BOZASLAN[1]

Geliş/Received: 29/04/2025	Kabul/Accepted: 12/11/2025

Öz

Okaliptüs yetiştiriciliği, Türkiye'de özellikle son yüzyılda önem kazanan bir tarım ve ormancılık faaliyetidir. Okaliptüs ağaçları, hızlı büyüme özellikleri ve çok yönlü kullanım alanları nedeniyle ülkemizde kıyı bölgelerde yaygın olarak yetiştirilmektedir. Bu ağaç türü, başta kâğıt endüstrisi olmak üzere kereste, mobilya ve hatta tıbbi amaçlarla kullanılmaktadır. Bu özellikleri Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren fark edilmiş ve tarımı yapılmaya başlanmıştır. Çünkü Cumhuriyet ilan edildiğinde memleketin bütün kaynaklarının doğru kullanımı ve doğru yönetimi esası benimsenmişti. Hem insan gücünün doğru sevk ve idaresi hem de yer üstü ve yer altı kaynaklarının kullanımında dikkatli olunmalıydı. Yer üstü kaynakların en mühimlerinden biri olan ormanların muhafazası, memleket yararına sunulması ve en temel ihtiyaç kalemlerini ihtiva eden orman sanayisine kaynak temin edilmesi gerekiyordu. Fakat memleket genelinde orman örtüsü %12 civarındaydı. Hem orman varlığını muhafaza etmek hem de yeni kurulan ülkenin imar ve inşası için lazım gelen orman ürünlerinin temini maksadıyla araştırmalar başlatıldı. Yapılan araştırmalar neticesinde orman mevcudiyetine zarar vermeyecek, kaliteli kerestesi olan, kolay yetişen ve memleketimizde birçok bölgede yetişebilen okaliptüs ağacının yaygınlaştırılması uygun bulundu. İlk olarak Tarsus'ta okaliptüs ormanı oluşturulmuş daha sonra Ege ve Akdeniz kıyılarında okaliptüs ormanları meydana getirilmiştir. Sürdürülebilirlik açısından da önemli olan okaliptüs ormancılığı endüstriyel ormancılığın ülkemizdeki ilk uygulaması olması bakımından dikkate değerdir. Okaliptüs ormancılığının yaygınlaşması aynı zamanda kırsal kesimde de istihdam kapısı olmuştur. Bu çalışmada Türkiye'de okaliptüs yetiştiriciliğnin yaygınlaştırılması uygulamaları arşiv belgeleri ışığında ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Orman, orman endüstrisi, maden arama, okaliptüs yetiştiriciliği*

Abstract

Eucalyptus forestry has become an important agricultural and forestry activity in Turkey, especially in the last century. Eucalyptus trees are widely grown in coastal areas of our country due to their fast growth characteristics and versatile usage areas. This type of tree is primarily used in the paper industry, as well as for lumber, furniture, and even medical purposes. These features were recognized since the early years of the Republic, leading to their cultivation. This is because, when the Republic was declared, the principle of the proper utilization and management of all the country's resources was adopted. Careful management of both human resources and the use of surface and underground resources was essential. The protection of forests, one of the most important surface resources, needed to be ensured for the benefit of the country, and it was necessary to provide resources to the forest industry, which includes the most basic necessities. However, the forest cover across the country was around 12%. Research was initiated to preserve forest assets and to supply the forest products needed for the construction and development of the newly established country. As a result of the research, the eucalyptus tree was found to be suitable as it could be cultivated widely in many regions of our country, had high-quality lumber, and could be grown without harming existing forest stocks. Eucalyptus forests

[1] Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Ana Bilim Dalı. E-mail: bolat@gantep.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Bozaslan Bolat, N. (2025). Türkiye'de Okaliptüs Yetiştiriciliği ve Okaliptüs Ormanlarının Yaygınlaştırılması (1936-1945). *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),1163-1175.*

were first established in Tarsus and later in the Aegean and Mediterranean coasts. Eucalyptus forestry is noteworthy as it is the first application of industrial forestry in our country, which is also significant in terms of sustainability. The spread of eucalyptus forestry has opened up employment opportunities in rural areas. This study examines how and why eucalyptus forestry has become widespread in Turkey in light of archival documents.

Keywords: *Forest, forest industry, mineral exploration, eucalyptus cultivation.*

1. GİRİŞ

Hızlı büyümesi ve çok yönlü kullanım alanları sayesinde ekonomik olarak cazip bir ağaç türü olan okaliptüs, ülkemizde Ege ve Akdeniz başta olmak üzere pek çok bölgede yetiştirilmektedir(Öztürk, 1998). Çevresel ve ekonomik unsurlar açısından oldukça faydalı bir tür olan okaliptüs ağacı kerestecilik, arıcılık, aromatik yağ, erozyon kontrolü ve süs bitkisi olarak yaygın bir kullanım alanına sahiptir. Yüksek miktarda su emme kapasitesi sayesinde sivrisineklerin üreme alanları olan bataklıkların kurutulması ve sıtmanın yayılmasını önlemedeki etkisi büyüktür. Bu haliyle halk sağlığı açısından önemli bir bitkidir. Hızlı büyümesi ve kaliteli kerestesi ile orman endüstrisi açısından önemlidir. Doğal orman varlığının muhafazasına ve devamlılığına katkı sağlamaktadır (Boydak vd., 2007).

Sıtma ile mücadele etmek amacıyla 19. Yüzyıldan itibaren ülkemizde dikilmeye başlanmış olan okaliptüs, Cumhuriyetin ilanından sonra endüstriyel olarak üretilmeye başlanmıştır. Maden Tetkik Arama Enstitüsü'nün kurulması ile önemi artmış odun ve kâğıt sanayisi için hayati bir hammadde kaynağı olmuştur. Devletimiz bu alandaki ihtiyacı karşılamak için okaliptüs ormanları oluşturma çalışmaları başlatmıştır. Bu ormanlar sayesinde hem bölgesel istihdam alanı oluşturulmuş, hem de orman endüstrisinin hammaddesi olan kereste ihtiyacı karşılanarak bu alanda dışa bağımlılık büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştır(Konukçu, 2001).

Okaliptüs yetiştiriciliği ekonomik açıdan verimli olmakla birlikte çok su tüketmesi nedeniyle bir takım çevresel sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle okaliptüs yetiştiriciliğinde sadece ekonomik ve ticari faktörlerin değil, aynı zamanda arazinin hidrolojik ve ekolojik yapısının da derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir (Öztürk vd., 1999).

Ülkemizde okaliptüs bitkisine yönelik çalışmalar daha çok fen ve mühendislik alanları çatısı altında irdelenmiş, sosyal bilimler açısından bu alan yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışmada okaliptüs ormanlarının ülkemizde oluşturulup yaygınlaştırılması ve bir devlet politikasına dönüştürülmesi arşiv belgeleri ışığında incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyete Türk devletinin orman ve ormancılık politikasına bakışının bir tezahürü olan Okaliptüs yetiştiriciliği ve ormancılığını konu edinmektedir. Çalışmamız Cumhuriyet döneminde bir yandan orman varlığının muhafaza edilmesi diğer yandan da sanayi için lazım olan kereste ve diğer orman ürünlerinin temini için dışa bağımlı olmadan malzeme temini arayışlarını ve bunun neticesinde okaliptüs ormancılığına yöneliş sürecini anlatmaktadır. Bu çalışma yapılırken tarih araştırmalarında kullanılan usul ve yöntemler kullanılmıştır. Buradan hareketle konu belirlenip sınırlandırılmıştır. Konu ile alakalı bibliyografik eserler taranmıştır. Buradan elde edilen verilerden eser fişleme yöntemi ile notlar alınmıştır. Konu ile alakalı makaleler incelenmiş yine fişleme yöntemi ile notlar çıkarılmıştır. Devlet Arşivleri web sitesine erişilerek Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi ve Osmanlı Arşivi seçilerek konuyla ilgili arşiv belgelerinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bulunan belgeler incelenmiş, fişlenmiş ve diğer fişleme dosyalarına yerleştirilmiştir. Hazırlık aşamasının tamamlanmasının ardından yazım aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, fişler gözden geçirilmiş, konularına göre gruplandırılmış ve tarihi metin yazım yöntemleri çerçevesinde yazım başlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

2.1.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Dergisi Yayın Kurulunun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD Dergisi dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma veYayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmada kamuya açık bir kaynak olan Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Cumhuriyet Arşivi ve Osmanlı Arşivindeki belgeler tahlil edilmiş ve doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

3.1.Osmanlı Devleti Döneminde Ormana Bakış ve Okaliptüs Yetiştiriciliği

Anavatanı güney yarım küre olan okaliptüs 10-42 derece paralelleri arasında Tasmanya, Avusturalya, Yeni Gine gibi bölgelerde yayılma göstermektedir. Günümüzde kuzey yarım kürede de yayılarak 40 derece kuzey paraleline kadar görmek mümkündür(Berrnhard 1937). Ülkemize ilk defa 1885 yılında gelmiştir(Özgün: 10). Adana- Mersin Demiryolu yapımını üstlenen Fransız demir yolu şirketi(Adalı, 1944) şimendifer hattının her iki yanına süs olarak okaliptüs ağacını dikmiştir(Baytop, 1984). Osmanlı devletinde okaliptüs ağacının endüstriyel yönünden ziyade tıbbi ve aromatik yönünden faydalanılmıştır(BOA, 136-7). Sıhhat ağacı olarak da bilinen okaliptüs, Balkan savaşlarında bazı hastalıkların tedavisinde yararlanılmıştır(BOA, 663 - 3 - 118).Başlangıçta yalnızca süs bitkisi olarak görülse de bataklık kurutmadaki etkin rolü(Etikan & Kayabaşı 2006), sayesinde sıtma ile mücadelede kullanılmıştır(Özcan vd. 2017).

Osmanlı Devletinde ormanlar herkesin ortak malı kabul edildiğinden halkın kullanımına açıktı. Tanzimat döneminde kadar devam eden bu anlayışa göre ihtiyacı olan herkes ormandan kolaylıkla faydalanmaktaydı. Fakat bu durum ormanların korunmasız kalmasına ve tahribatına neden olmaktaydı. Avrupa'nın birçok ülkesinde ormanın korunmasına yönelik uygulamalar çok önceden başlamıştı. İtalya (BCA, 30-10-0-0 / 200 - 362 – 8, 238, 09.04.1929-2), Fransa (BCA, 30-10-0-0 / 200 - 362 – 8, 238, 09.04.1929-7), Almanya((BCA, 30-10-0-0 / 200 - 362 – 8, 238, 09.04.1929-8).) ve Avusturya (BCA, 30-10-0-0 / 200 - 362 –8, 238, 09.04.1929-) gibi ülkelerde ormanları koruma görevi orduya verilmişti. Böylece bu ülkeler ormanların gelişigüzel kullanılmasını ve tahribatını önlemeyi başarmışlardı.

Tanzimat'tan itibaren Osmanlı Devleti'nde de Fransa'dan uzmanlar getirilerek orman ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır(Polatoğlu, 2021). Ziraat-ı Fenniye Heyeti Reisi Aram Efendi 1894 yılında "Okaliptüs ağacının yetiştirilmesi ve fidanları" adında bir araştırma yayınlayarak okaliptüs dikiminin yaygınlaştırılmasını amaçlamıştır(BOA, 290-21,3). Bu kapsamda Edirne ve Cezayir'de denemek amacıyla Avrupa'dan okaliptüs tohumu istenmiştir(BOA, 521-41,1). Tohumların gelmesiyle ilk deneme ekimleri adı geçen vilayetlerde başlamıştır(BOA,3-30,1). Bunun dışında 1898 yılında okaliptüsün killi ve kumlu toprakta da yetiştirilebileceği konusunda bir çalışma yapılmış(BOA, 591,1,1) ve Yalova'da da yetiştirilebileceği kanısına varılmıştır(BOA,440-117,1). Çiftlikat-ı Humayunda(saray çiftliği) da okaliptüs fidanı yetiştiriciliği denenmiştir(BOA, 565-80,1). Suriye'de Resulayn ve Bisan bölgelerinde devlet eliyle yetiştirilmesi teşvik edilmiştir(BOA, 586-42). Hayfa'da okaliptüs ormanı oluşturulmuştur(Kürekli, 2009). Aslında Osmanlı Devleti bu ağacın yetişme alanına uygun olduğunu ön gördüğü bütün Akdeniz havzasında okaliptüs fidanı dikimi için çalışmalar başlatmıştır. Ayrıca Sana, Hudeyde, Taiz(BOA, 1-86)Basra, Eski Şam (Busra)(BOA,54274),

Mora(BOA, 12-80) gibi merkezlerde okaliptüs ormanı oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Bunların dışında Trabzon'da Vakfıkebir bölgesinde de dikimi denenmiştir(BOA, 46-93).

II. Meşrutiyet döneminde ise Avrupa'ya eğitim amaçlı öğrenciler gönderilmek suretiyle ormancılık meselesi daha ciddi bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. 1901 Orman Mekteb-i Alisi açılarak ormancılığa yönelik eğitim kurumları hayata geçirilmiştir(Nizamoğlu, 2024). Fakat Balkan savaşları, I. Dünya savaşı ve ardından Milli Mücadele süreci ormanlara yönelik faaliyetlerin aksamasına neden olmuştur(Polatoğlu, 2021). Milli mücadele döneminde TBMM açıldıktan sonra tahrip olan ormanlar ve mevcut ormanların idaresi için bir orman mektebi kurulması gerektiği fikrinden hareketle orman mektebi nizamnamesi düzenlenmiştir. Bu nizamnameye göre Kastamonu'da yatılı orman mektebi açılması öngörülmüşse de dönemin şartları bu fikrin uygulanmasına imkân vermemiştir(Nizamoğlu, 2024).

3.2.Cumhuriyet Döneminde Ormana Bakış

Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk, "Ormanlarımızın memleket iktisadiyatında pek mühim tesirleri vardır. Memleket umumi servet ve sıhhat nokta-i nazarından da ormanlarımızı asri tedbirlerle iyi bir halde bulundurmak, tevsi etmek ve azami faydayı temin eylemek esas düsturlarımızdan biridir" diyerek ormanlar konusunda önemli çalışmalar başlatılacağını işaret etmiştir(Cin, 1978). Buradan hareketle ormana yönelik birçok düzenleme yapılmış, ormanın kontrolü ve işletilmesi devlet kontrolüne alınmıştır(Polatoğlu, 2021). Örnek çiftlikler kurmak ve yabancı orman uzmanları getirmek suretiyle tarımın diğer birimlerinde olduğu gibi ormancılık konusunda da modern yöntemlerin uygulanması ve tanıtılması hedeflenmiştir. Öyle ki ormancılığa yönelik politikalar hükümet programlarında da yerini bulmuştur(Polatoğlu, 2021).

Öte yandan yeni kurulan ülke sanayi alanında da kendini geliştirmek zorundaydı. Temel ihtiyaçların karşılanması için orman ürünlerine ihtiyaç vardı. Söz gelimi düşmanın çekildiği köy ve kasabaların tamiri için kereste fabrikası, kâğıt ve suni ipek için selüloz fabrikası, kalem fabrikası gerekmekteydi. Bu ve benzeri ihtiyaçların karşılanması için ormanlardan kesim yapmak gerekliydi. Fakat ülkemizin o dönemde genel olarak orman varlığı %12 civarındaydı(Polatoğlu, 2021). Bütün bunların üstüne bir de maden sanayiindeki gelişmeler ve ihtiyaçlar daha çok orman kesimi demekti. Hal böyle olunca mevcut ormanları korumak için alternatif yollar düşünülmeye başlandı. Yapılan araştırmalar neticesinde okaliptüs ağacının ülkenin ihtiyacı olan orman sanayiine yönelik beklentileri karşılayabileceği ve mevcut ormanların muhafazasında etkili olabileceği kanaatine varılmıştır. Buradan hareketle memleket dâhilinde okaliptüs ormanın yaygınlaştırılması için çalışmalar başlatılmıştır.

3.3.Cumhuriyet Dönemi Okaliptüs Yetiştiriciliği

Cumhuriyet'in ilanından sonra da okaliptüs ağacından bataklıkların kurutulması yönünde faydalanılmıştır. Zira Cumhuriyet ilan edildiğinde en temel sorunlardan biri salgın hastalıklarla mücadele olmuştur. Bu salgın hastalıkların başında gelen sıtma ile mücadele için bataklıkların kurutulmasına öncelik verilmiştir. Bu amaçla Profesör Benhard Adapazarı ve çevresinde okaliptüs yetiştirilmesi konusunda bir rapor hazırlayarak okaliptüs dikiminin yaygınlaşması için çalışmalar yapmıştır. Yine Dr. Marcus 1928 yılında pamuk çiftliği içinde okaliptüs yetiştirmeyi denemiş ve başarmıştır. Okaliptüs yetiştiriciliğine olan ilgi 1930'lu yıllara kadar bireysel çabalarla sınırlı kalmış devlet tarafından yeterli ilgiyi görmemiştir(Esen 2017:138). Endüstriyel yönü ancak (Göktaş, 2019) Maden Tetkik Arama Enstitüsü'nün kurulmasından sonra fark edilmiştir. Maden ocaklarında okaliptüs ağaçlarından yapılan direklerin kullanılmasının daha ekonomik olduğu tespit edilince, 1937 yılından sonra devlet eliyle yaygınlaştırılmış ve okaliptüs ormanları oluşturulmaya başlanmıştır(Baya, 2013).

Cumhurbaşkanlığınca verilen talimatta “Memleketimizde günden güne gelişen maden işletme faaliyetlerinin direk ihtiyacının en müsait şekilde karşılanması düşünülmektedir. Okaliptüs ağacının bu ihtiyacı karşılayabileceği yapılan araştırmalar sonucu anlaşılmıştır” ifadelerine yer verilerek okaliptüs ağacı yetiştirilmesine dair İktisat Vekâletine bir tezkere hazırlatılarak(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,8) Ziraat, Dâhiliye, Sıhhat İçtimaiyat ve Muavenet ile İktisat Vekâletlerine yetki verilmiştir(BCA, 185 - 276 – 17,18). Bu kapsamda Ziraat vekâletinin görevlendirdiği Avusturyalı uzman R. Rartan tarafından memleketin farklı yerlerinde yetiştirilmesi konusunda çalışmalar başlatılmıştır(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,9). Söz konusu çalışmalar doğrultusunda hazırlanan rapor şöyledir:

“1. 30.6.1936 gün ve yazı işleri 6/2362 yazıda vilayetlere okaliptüs ağacı yetiştirilmesine önem verilmesi ve bu yüksek yurt işinin layık olduğu önemle takibi ve okaliptüs yetişebilecek yerlerin tespiti ve yetişmesi muhtemel olan yerlerde de denemeler yapılması tamim edilerek bu tamim sık sık yinelenerek takip edilmiş ve vilayetlerden gelmesi bugün bitmiş olan cevaplara göre aşağıdaki neticeye varılmıştır:

a) Yurdumuzda Muğla, Zonguldak, Tokat, Çanakkale, İçel, Sinop, Antalya, Aydın, İzmir, Gaziantep, Rize, İstanbul, Maraş ve Manisa vilayetlerinde okaliptüs ağacı yetişebilecektir. Bu vilayetlerde yapılan tetkik ve tecrübeler olumlu sonuç vermiş ve her vilayet bütçesi nispetinde fidanlık yerleri tedarik ederek işe başlamışlardır.

b) Bazı vilayetler okaliptüs tohumu ekerek yetiştirme tecrübelerine teşebbüs etmişlerse de iklim itibarı ile başarılı olamamışlardır.

c) Tohum ekme tecrübeleri yapamayan bazı vilayetlerde vilayetlerinin okaliptüs ekimine müsait olup olmadığını bilmemektedirler.

2. Okaliptüs yetiştirmeğe müsait olan vilayetlerin faaliyetleri takip edilmektedir. Neticesi ayrıca arz olunacaktır.

3. Yüksek buyruklarınızda Ziraat vekâletince fenni tetkikat yapılarak okaliptüs yetiştirme mıntıkalarının tespiti de yazılı olduğu halde bazı vilayetlerden alınan yazılara göre Ziraat vekâletince henüz böyle bir teşebbüs yapılmamış olduğu ve tohum tedarik edemedikleri için tecrübe yapamayan bu vilayetlerin müteredditvaziyette kaldıkları anlaşılmıştır(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,6).

İşin vekâletimizce daha ehemmiyetli bir surette takip edilebilmesi için birinci maddenin a fırkasında okaliptüs yetiştirmeğe müsait oldukları arz edilen vilayetlerin iklimlerinin fenen okaliptüs yetiştirmeye müsait olup olmadığının ve diğer vilayetlerden hangilerinde tecrübe yapılmak icap ettiğinin Ziraat vekâletince tespit edilerek dâhiliye vekâletine bildirilmesi(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,7)”.

Yukarıda bahsedilen çalışmadan hareketle Antalya ilinin kuzey kenarlarında mevcut olan okaliptüslerden bir orman oluşturulması konusunda Ziraat vekâleti ve Antalya valiliği bir çalışma başlatmıştır. Buna göre; Kırkgöz bataklıkları civarının okaliptüs ormanı yetiştirmeye müsait olduğu, Antalya’nın 5 kilometre doğusundan denize dökülen Düden ırmağının iki tarafında(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,10) yapılan demelerde bu bölgede bir okaliptüs ormanı yetiştirilebileceği görülmüştür. Ayrıca Serik ve Manavgat kazalarında çorak arazide okaliptüs dikimi yapılabileceği gibi Finike civarında da orman oluşturmaya müsait olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan İspanya’da bulunan mühim madenleri işleten Penarroya şirketinin “okaliptüs orman işletmesi” teknik izah namesi Türkçeye çevrilmiştir. Sonuç itibarı ile memleketimizde okaliptüs ormanlarının yetiştirilip yaygınlaştırılmasının hem maden işletmeciliği hem ticari hem de sıhhi açıdan faydalı olacağı kanaatine varılmıştır(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,11).

Yine söz konusu rapora istinaden memleketimizde okaliptüs ağacının yetiştirilmesi için vilayetler nezdinde yapılan takibata dair Dâhiliye vekâletinin çalışmasına göre; bu ağacın 15 kadar vilayette yetişebileceği tecrübe ile anlaşılmış bazı yerlerde ise tecrübelerden menfi netice alınmıştır. Bazı vilayetlerde ise tohum bulunamadığından deneme yapılamamıştır (BCA, 185 - 276 – 17,5). Öte yandan Ziraat vekâleti okaliptüs ağacının yetiştirilmesi ve çoğaltılması için Yüksek Ziraat Enstitüsü Orman Fakültesi profesörlerinden Dr. Çermak ile asistanı Dr. Asaf'ı Akdeniz bölgesinde araştırma yapmak üzere görevlendirmiştir(BCA, 80 - 99 – 2). Ayrıca üç orman mühendisinin daha Dr. Çermak'ın tespit edeceği bölgelerde çalışmalar yapması için görevlendirilmesi ön görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda Payas'tan İzmir'e kadar olan sahanın okaliptüs yetiştirmeye müsait olduğu anlaşılmıştır(BCA, 80 - 99 – 3). Buralarda okaliptüs ağaçlama işi için fidanlıklar kurulması faaliyetleri başlatılmıştır(BCA, 80 - 99 – 4). Daha çok Güney Ege ve Akdeniz bölgesinde yaygın olarak görülen okaliptüs ormanlarının yetişme özellikleri ve uygun iklim araştırması yapılarak orman genel müdürlüğü öncülüğünde Karadeniz bölgesin de ekimi için çalışmalar yapılmıştır(BCA, 80 - 99 – 13).

Okaliptüs fidanlıkların oluşturulabilmesi için Ziraat vekaleti uzmanları tarafından yukarıdaki raporlar ışığında okaliptüs ağacı ile ilgili bilimsel araştırmalar yapılarak biyolojik özelliği ve yetişme alanlarının belirlenmesi amacıyla etüdler hazırlanmıştır. Bu etüdlerde okaliptüsün anavatanı ve en yaygın olduğu ülkeler hakkında bilgi verilmiştir. İklim özelliklerine değinilerek şöyle açıklama yapılmıştır: Okaliptüsler oldukça sıcak iklime ve bol güneş ışığına ihtiyaç duyarlar. Kışın ılıman bir hava isteyen okaliptüsler bazı uzmanlar -12 dereceye kadar soğuk havaya dayandıklarını iddia etseler de en fazla -5 derece soğuğa dayanabilirler. Garganta türü okaliptüsler -7 dereceye kadar soğuğa dayanabilir. Okaliptüsler için müsait hava ısısı en fazla 39-42 derece asgari 2-3 derece arasıdır. Arazi özellikleri olarak mineral bakımından çok zengin topraklarda yaşayabileceği söylense de okaliptüsler orta zenginlikte topraktan hoşlanırlar. Şist ve killi topraklar okaliptüs yetiştiriciliğine uygun değildir. Genellikle granitli silisli toprak yapısında daha iyi yetişirler. Derin ve gevşek topraklardan hoşlanırlar. Her ne kadar deniz kenarında yetişseler de tuzlu arazi bu ağaçların gelişmesine engeldir. Birçok cinsi yetişmekle birlikte ülkemizde daha çok iki cins üzerinde durulmuştur(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,12). Rostrata ve globulus. Ülkemizde yetişmeye müsait bir tür olan Rostrata, öz kısmı kırmızı olan güzel bir ağaçtır. Derin topraklardan hoşlanır. Fakat kolay yarılmaya meyillidir. Globolus türü rostrataya nazaran daha nazik ve daha fazla yetişme imkânı bulmaktadır. Kökleri çok derine inmediğinden bataklık alanlarında daha çok yetişiler. Kısa sürede bataklığı kuruturlar. Rengi kurşuni olduğu için rostrata kadar güzel değildir. Ama daha sert ve yarılma meyli yoktur(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,13).

Yetişme: okaliptüsler senelik ortalama büyüme derecesi iklim ve arazi şartlarının az veya çok müsait olmasına nazaran pek muhavvildir. Okaliptüslerin yetişebilmesi için uygun bölgelerde senelik büyüme hızı 0.80 metredir. Hektar başına 2000 ağacı olan bir fidanlığın doğal azalma sonucu söz konusu hektar başına 1800'e düşecektir. Bu kadar ağacın hacmi her sene 10metre küp artacaktır. 12 senede 120 metre küp hektar başına elde edilir. Fakat bu ağaçların hepsi maden ocaklarında kullanılmaya uygun değildir. Uygun olmayanlar yakacak olarak kullanılırlar. Hektar başına 72 metreküp maden için ağaç elde edilmesi yeterlidir(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,14).

Ağaç dikilecek olan sahanın genişliği: her sene 60.000metreküp ağaç elde etmek talep edilirse, her sene 60.000/72-833.33 hektarlık bir sahanın işletilmesi icab eder. Kesim her 12 senede bir yapılır ve okaliptüs ormanının senelerce devam etmesi arzu olunursa 833.33X12=10.000 hektarlık bir sahanın işletilmesi gerekmektedir(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,15). Bazı uzmanlar iklim ve arazi şartlarının uygun olduğu durumlarda hektar başına daha sık dikim yapabileceğini ve kesiminin 8 yılda bir yapılabileceğini kabul etmektedirler.

Buna göre bir hektardan elde edileceği tahmin olunan 72 m³ ağacın yetişmesi için 8 sene yeterli olduğu takdirde ekilecek olan saha 833,33X8=6,666'ya iner. Bu son tahminler son derece hüsnü niyetli olup Garganta'daki okaliptüs ormanlarında elde edilen sonuçların çok üstündedir. Mesela Portekiz'de okaliptüslerin yetişmesi için iklim çok müsait ise de hektar başına ve senede yukarıda söylediğimiz 10m³ den daha fazla ağaç elde edilmediğini biliyoruz (BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-17). Hektar başına ağaç adedi: hektar başına ağaç sıklığının 1800 olduğunu söylemiştik. (Başlangıçta 2000). Bu rakamı tamamen normal ve kabule şayan bulmaktayız(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-14).

Yetişme özelliklerinin yanı sıra okaliptüs kömürü ile yaygın olarak kullanılan meşe kömürünün kıyaslaması yapılmıştır. Özellikle dönem itibarı ile kullanılan gazogene motorunun çalıştırılmasında okaliptüs kömürünün meşe kömüründen daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan yukarıda özellikleri verilen okaliptüs türlerinden eucalyptüs globulusun yapraklarından kaliteli okaliptüs yağı elde edildiği, eucalyptüs rostaratanın ise kömür bakımından daha verimli olduğu belirtilmiştir (BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-16).

Okaliptüsün bakımına da değinilerek okaliptüs fidanlıklarının toprağı iyi sulanması gerektiği, orman korucularının okaliptüs bölgelerine özenli bakılması gerektiğine değinilmiştir. Ayrıca okaliptüs tarımının istihdam açısından da faydalı olacağı okaliptüs tarımı için her yıl 200 işçi 850 kadın ve çocuk çalıştırılabileceği vurgulanmıştır(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-15).

Türkiye'de yetişme alanları, yetişebilecek türler, toprak özellikleri, iktisadi getirisi ve istihdam gibi özellikler göz önüne alınarak Orman genel müdürlüğünün çalışmaları neticesinde 1939 yılında Tarsus'un Karabucak köyünde ilk okaliptüs ormanı oluşturulması çalışmaları başlatılmıştır(Toker, 1952). Bu amaçla Karabucak köyü civarında kamulaştırma yapılmıştır(BCA, Yer Bilgisi: 80 - 503 – 3-1). Fakat kamulaştırma sırasında çeşitli sorunlar yaşanmış, toprak sahipleri bazen kamulaştırma bedelinin tarafına ödenmediği gerekçesiyle şikâyetçi olurken bazen de kamulaştırma bedelini düşük bularak şikâyetçi olmuşlardır(BCA, Yer Bilgisi: 80 - 503 – 3-2). Toprak sahipleri istimlak ile ilgili sorunları gerek başbakanlığa mektupla bildirerek gerekse konu ile alakalı mahkemeye başvurmak suretiyle haklarını arama yoluna gitmişlerdir (BCA, Yer Bilgisi: 80 - 503 – 3-3). Diğer taraftan okaliptüs tarımının yaygınlaşması iktisadi gelecek vaad etmesi nedeniyle devletin teşebbüslerinin yanı sıra bireysel olarak da okaliptüs ormancılığı teşebbüslerine yöneltmiştir. Ceyhan'ın Büyük Mangıt köyüne Yusuf Yörüktümen'in talebiyle beş bin okaliptüs fidanı gönderilmiştir(BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17,11).

Okaliptüs ormanlarının yaygınlaştırılması, yetiştirilmesi ve korunması hususları devlet eliyle katı kurallar koyulmak suretiyle sürdürülmüştür(BCA, Yer Bilgisi: 244 - 11 – 9). Devlet üretme çitliklerinde bulunan okaliptüs ormanlarını izinsiz kesim, yakma vs. eylemlerde bulunanlar takibata uğramış ve para cezasına bazen de hapse mahkûmedilmişlerdir(BCA, Yer Bilgisi: 244 - 11 – 9-3).Ülkemizde Okaliptüs yetişticiliğinde devletin rolü her zaman üst düzyde olmuştur.

4. SONUÇ

Ana vatanı Avusturalya olan okaliptüs son iki yüzyılda dünya geneline yayılmaya başlamıştır. Anadolu topraklarına 19. Yüzyılın son çeyreğinde giren okaliptüs hoş kokusu ve görüntüsü nedeniyle süs bitkisi olarak nitelendirilmiştir. Tıbbi ve aromatik yönü kısa sürede anlaşılan okaliptüs, sıhhat ağacı olarak adlandırılmış ve Balkan savaşlarında bazı hastalıkların tedavisinde kullanılmıştır. Öte yandan hızlı büyümesi, bünyesinde fazla su tutması gibi özellikleri nedeniyle bataklık kurutmada da etkili olduğu görülmüştür. Osmanlı Devleti okaliptüs dikiminin denenmesi ve yaygınlaştırılması için Avrupa'dan tohum getirtmiştir. Saray çiftliklerinde ilk denemeler yapılmıştır. Her ne kadar ilk denemeler Edirne ve

Cezayir'de başlatılmış olsa da Akdeniz havzası ve Yemen çevresinin yetiştirmek için daha uygun olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da okaliptüsler bataklık kurutma işlevi için yaygınlaştırılmış sıtma ile mücadelenin esas unsuru olarak kabul edilmiştir. Ancak Cumhuriyetin sanayi hamlelerinde orman sanayisine ihtiyaç duyulunca orman mevcudunu muhafaza ederek lazım gelen hammadde ihtiyacını karşılamak için araştırmalar yapılmış çözüm yolları aranmıştır. Özellikle de Maden Tetkik Arama Enstitüsü'nün kurulması ve maden ocaklarının açılmasında direk ihtiyacının hemen karşılanmak zorunda olunması bu arayışı hızlandırmıştır. Bu arayışlar çerçevesinde okaliptüs ağaçlarından yapılan direklerin uygun olduğu tespit edilmişitir. Yapılan araştırmalar ve hazırlanan raporlar neticesinde ülkemizde eucalyptus globulus ve eucalyptus rostrata türlerinin yetiştirilmesinin uygun olduğu anlaşılmıştır. Burdan hareketle Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün talimatıyla İktisat, Dahiliye, Ziraat, Sıhhat İçtimaiyat ve Muavenet vekaletleri görevlendirilmiştir. Fransa'dan ve Avrupa'nın farklı ülkelerinden uzmanlar getirtilerek memleketin bütün bölgelerinde okaliptüs yetiştirme çiftlikleri kurulmuştur. Ege bölgesinden başlayıp güneyde bütün Akdeniz'i içine alan sahada daha verimli okaliptüs yetiştiği tespit edilerek buralarda okaliptüs ormanı oluşturulmuştur. İlk okaliptüs ormanı Tarsus'un Karabucak köyünde yetiştirilmiştir. Bu orman aynı zamanda ülkemizde endüstriyel ormancılığın ilk örneği sayılabilir.

Okaliptüs ormanlarının yaygınlaşması ve ekonomik değerinin artması nedeniyle okaliptüs yetiştiriciliği yalnızca devlet eliyle değil özel sektör tarafından da yapılmaya başlanmıştır. Bu durum daha bilimsel ve verimin yüksek olduğu okaliptüs yetiştiriciliğinin de önünü açmıştır. Kullanım alanlarının artmasıyla devlet ve özel sektör yatırımları çoğalmış ve okaliptüs yetiştiriciliği ülkemizde zaman içerisinde daha fazla önem kazanan bir tarım ve ormancılık faaliyetine dönüşmüştür.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

BCA, 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ Yer Bilgisi: 200 - 362 – 8, Dosya, Ek: 238, Belge Tarihi: 09.04.1929-5.

BCA, 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ Yer Bilgisi: 200 - 362 – 8, Dosya, Ek: 238, Belge Tarihi: 09.04.1929-6.

BCA, 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ Yer Bilgisi: 200 - 362 – 8, Dosya Ek: 238, Belge Tarihi: 09.04.1929-7.

BCA, 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ Yer Bilgisi: 200 - 362 – 8, Dosya Ek: 238, Belge Tarihi: 09.04.1929-8.

BCA, Yer Bilgisi: 244 - 11 – 9, Kurum: 30-11-1-0 / BAKANLIKLARARASI TAYİN DAİRE BAŞKANLIĞI, Belge Tarihi: 29.03.1954.

BCA, Yer Bilgisi: 244 - 11 – 9-3, Kurum: 30-11-1-0 / BAKANLIKLARARASI TAYİN DAİRE BAŞKANLIĞI, Belge Tarihi: 29.03.1954.

BCA, Yer Bilgisi: 80 - 503 – 3-1, Dosya Ek: E12, Kurum: 30-1-0-0 / BAŞBAKANLIK ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 29.01.1946.

BCA, Yer Bilgisi: 80 - 503 – 3-2, Dosya Ek: E12, Kurum: 30-1-0-0 / BAŞBAKANLIK ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 29.01.1946.

BCA, Yer Bilgisi: 80 - 503 – 3-3, Dosya Ek: E12, Kurum: 30-1-0-0 / BAŞBAKANLIK ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 29.01.1946.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-1, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-10, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-11, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-12, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-13, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-14, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-15, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-18, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-2, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-3, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-4, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-5, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-6, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-7, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-8, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:185 - 276 – 17-9, Dosya Ek: 217, Kurum: 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, Belge Tarihi: 02.01.1945.

BCA, Yer Bilgisi:80 - 99 – 13, Dosya Ek: 217-33, Kurum: 30-18-1-2 / KARARLAR DAİRE BAŞKANLIĞI (1928-),Belge Tarihi: 10.12.1937.

Başkanlık Osmanlı Arşivi

BOA, Yer Bilgisi : 290 – 21,3, Kurum : Y..A...HUS., Belge Tarihi : H-05-08-1311.

BOA, Yer Bilgisi: 12-80, Kurum: KB.MAA.FE., Belge Tarihi: M-02-11-1921.

BOA, Yer Bilgisi: 136-7, Kurum: DH.İD., Belge Tarihi: H-20-03-1330.

BOA, Yer Bilgisi: 1-86, Kurum: Y.PRK.UM., Belge Tarihi :H-23-03-1297.

BOA, Yer Bilgisi: 3 – 30, Kurum : İ.OM., Belge Tarihi: H-17-08-1313.

BOA, Yer Bilgisi: 440-117,1, Kurum: ML.EEM., Belge Tarihi: R-26-03-1319.

BOA, Yer Bilgisi: 46-93, Kurum: DH.İD., Belge Tarihi :H-11-11-1332.

BOA, Yer Bilgisi: 521 – 41, Kurum : ŞD., Belge Tarihi: H-16-07-1313.

BOA, Yer Bilgisi: 54-274, Kurum: DH.,ŞFR., Belge Tarihi :H-23-09-1333.

BOA, Yer Bilgisi: 565-80, Kurum: ML.EEM., Belge Tarihi :R-07-07-1322.

BOA, Yer Bilgisi: 586-42, Kurum: ML.EEM., Belge Tarihi: R-20-12-1322.

BOA, Yer Bilgisi: 589-1,1, Kurum: HR.TO., Belge Tarihi: M-05-04-1898.

BOA, Yer Bilgisi:663 - 3 – 118, Kurum:110-9-1-7 / BALKAN HARBİ (1912-1913), Belge Tarihi: 27.04.1913.

Telif ve Tetik Eserler

Adalı, F. (1944). *Sağlık ağacı okaliptüs*. Ülkü Basımevi, İstanbul.

Atakan, E. (2017). *Cumhuriyet dönemi sıtma mücadelesi (1923-1956)*, Ankara Üniversitesi

Baya, S.& İvrendi, C. (2023). Bayram duman Tarsus Karabucak (okaliptüs) ormanı. *İçel Dergisi*, 3(1), 42-46.

Baytop, T. (1984). *Türkiye'de bitkiler ile tedavi*. İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 3255, Eczacılık Fakültesi No: 40, Saral Matbaacılık, İstanbul.

Boydak, M. Ertaş, A. & Çalışkan, S. (2007). T*ürkiye'de sürdürülebilir ormancılık ve endüstriyel plantasyonların sürdürülebilir ormancılıktaki yeri.* Orman Kaynaklarının İşlevleri Kapsamında Darboğazlar Çözüm Önerileri ve Öncelikler (Bottlenecks, Solutions and Priorities in the Context of Functions of Forest Resources) sempozyumu bildiri kitapçığı s. 121-135, İstanbul.

Cin, H. (1978). Tanzimat'tan sonra Türkiye'de ormanların hukuki rejimi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* (35), 1: 311-79.

Etikan, S.& Kayabaşı, N. (2006). Okaliptüs (eucalyptus camaldulensis dehnhardt) ağacının yapraklarından elde edilen renkler ve bu renklerin bazı haslıkları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (10-2),153-161.

Gazogene sistemleri: savaş zamanı gerekliliği ve yenilik. https://www.tbauto.org/post/gazog%C3%A8ne-systems-wartime-necessity-and-innovation: Erişim Tarihi:25.01.2025.

Göktaş, Ö. & Gıdık, B. (2019). Tıbbi ve aromatik bitkilerin kullanım alanları. *Bayburt Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, (*2), 1, 137.

Gürses, M.K., Öztürk, A., Eylem M. & Özkurt, N. 1999. *Okaliptüste (E. camaldulensis Dehn.) sulama denemesi*. Doğu Akdeniz Ormancılık Araştırma Enstitüsü, ISSN: 1300-7912, Tarsus.

Konukçu, M. 2001. *Ormanlar ve ormanlarımız.* DPT Yayını No. 2630, Ankara.

Kürekli, R.(2009). *Hayfa kazasında sosyo-ekonomik yapı (1900-1914)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Nizamoğlu, A.(2024). Osmanlı'dan Cumhuriyete orman Mekteb-i Âlisi (1909-1934). *Osmanlı Bilimi Araştırmaları.* (25)2: 521-571.

Özcan, M., Akpınar A. & Çitil, B.E. (2017). On dokuzuncu yüzyıl sonu yirminci yüzyıl başında sıtmayla mücadele çalışmaları: Muğla örneği sıtmayla mücadele. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*; 4(3), 7-12.

Özgün, C.(2013). Osmanlı ağaç kültüründe yeni ve egzotik bir tür: okaliptüs. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIII/26, 5-29.

Öztürk, A. (1994). *Çukurova bölgesinde okaliptüs işletmeciliğinin yapısı ve ekonomisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü Çukurova Üniversitesi.

Polatoğlu, M. G. (2021). Türkiye'de 1923-1945 döneminde uygulanan ormancılık politikaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (23), 3, 971-999.

Toker, R.(1937). Türkiye'de okaliptus (e. rostrata) ün maden direği bakımından teknik özellikleri hakkında araştırmalar. *Orman ve Av*, (10), 11-12, Ankara.

.

Research Article

Eucalyptus Cultivation in Turkey and the Spread of Eucalyptus Forests (1936-1945)

Türkiye'de Okaliptüs Yetiştiriciliği ve Okaliptüs Ormanlarının Yaygınlaştırılması (1936-1945)

Neslihan BOLAT BOZASLAN

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study addresses eucalyptus cultivation and forestry as a reflection of the Turkish state's perspective on forestry policies from the Ottoman Empire to the Republic. In the Ottoman Empire, forests were considered the common property of everyone, thus open for public use. According to this understanding, which continued until the Tanzimat period, anyone in need could easily benefit from the forest. However, this situation led to the forests being left unprotected and subjected to destruction. In many European countries, practices aimed at forest conservation had begun long before this (BCA, 30-10-0-0 / 200 - 362 – 8, 238, 09.04.1929-2). Starting from the Tanzimat, regulations related to forests were established in the Ottoman Empire by bringing in experts from France (Polatoğlu, 2021). Aram Efendi, the head of the Agricultural Technical Committee, published a research paper in 1894 titled "The Cultivation of the Eucalyptus Tree and Its Seedlings," aiming to popularize eucalyptus planting (BOA, 290-21,3). In this context, eucalyptus seeds were requested from Europe for testing purposes in Edirne and Algeria (BOA, 521-41,1). With the arrival of the seeds, the first trial plantings began in the aforementioned provinces (BOA, 3-30,1). Additionally, a study conducted in 1898 indicated that eucalyptus could also be grown in clay and sandy soils (BOA, 591.1.1), and it was concluded that it could also be cultivated in Yalova (BOA, 440-117,1). Eucalyptus seedling cultivation was also attempted at the Humayun Farm (the palace farm) (BOA, 565-80,1).

After the proclamation of the Republic, Atatürk indicated that "Our forests have significant effects on the country's economy. It is one of our fundamental principles to maintain, expand, and ensure the maximum benefit from our forests in good condition with modern measures from the perspective of national wealth and health" (Cin, 1978). Following this, many regulations regarding forests were established, and the control and management of forests were brought under state control (Polatoğlu, 2021). It was aimed to implement and promote modern methods in forestry, as in other agricultural sectors, by establishing model farms and bringing in foreign forestry experts. Policies related to forestry have found their place in government programs (Polatoğlu, 2021). On the other hand, the newly established country had to develop itself in the industrial sector as well. There was a need for forest products to meet basic needs. For instance, a sawmill was required for the repair of villages and towns from which the enemy had retreated, as well as a cellulose factory for paper and artificial silk, and a pencil factory. To meet such needs, it was necessary to cut down trees in forests. However, at that time, the general forest cover in our country was around 12% (Polatoğlu, 2021). In addition to all this, developments in the mining industry meant more deforestation. Given this situation, alternative ways to protect existing forests began to be considered. As a result of the conducted research, it was concluded that eucalyptus trees could meet the

country's expectations for forest industry needs and could be effective in conserving existing forests. Based on this, efforts were initiated to promote the widespread planting of eucalyptus forests within the country.

Methods

This study utilized the methods and techniques commonly used in historical research. Based on this, the topic was determined and limited in scope. Bibliographic works related to the topic were reviewed. Data obtained from this review were recorded using the source card method. Articles pertinent to the topic were examined, and notes were also taken using the source card method. Accessing the State Archives website, the General Directorate of State Archives, the Republic Archive, and the Ottoman Archive were selected to check for the existence of archival documents related to the subject. The found documents were examined, recorded, and placed in other filing folders. After completing the preparation phase, the writing phase began. During this stage, the cards were reviewed, grouped according to their subjects, and writing commenced within the framework of historical text writing methods. The findings obtained as a result of the research are presented below.

Results and Discussion

The eucalyptus, native to Australia, began to spread worldwide in the last two centuries. It was introduced to the lands of Anatolia in the last quarter of the 19th century and was classified as an ornamental plant due to its pleasant fragrance and appearance. The medicinal and aromatic properties of eucalyptus were quickly recognized, leading it to be referred to as the tree of health, and it was used in the treatment of various diseases during the Balkan Wars. Additionally, due to its rapid growth and ability to retain a large amount of water, it was found to be effective in draining swamps. The Ottoman Empire imported seeds from Europe to test and promote the cultivation of eucalyptus. Initial trials were conducted in palace farms. Although the first trials were initiated in Edirne and Algeria, it was determined that the Mediterranean basin and the surrounding areas of Yemen were more suitable for its cultivation.

After the establishment of the Republic of Turkey, eucalyptus trees were widely promoted as a key element in the fight against malaria, functioning to drain swamps. However, as the Republic embarked on industrial initiatives, the need for forestry increased, prompting research into ways to meet the raw material requirements while preserving the existing forest resources. The establishment of the Mineral Research and Exploration Institute and the urgent need to open mining sites accelerated this search. As a result of the research conducted, it was determined that the cultivation of the Eucalyptus globulus and Eucalyptus rostrata species was suitable in our country. In this context, under the directive of President Mustafa Kemal Atatürk, the Ministries of Economics, Interior, Agriculture, Public Health, and Social Assistance were tasked with this initiative. Experts were brought in from France and various European countries to establish eucalyptus cultivation farms throughout the nation. It was identified that more productive eucalyptus could be grown starting from the Aegean region and encompassing the entire Mediterranean in the south, leading to the creation of eucalyptus forests in these areas. The first eucalyptus forest was cultivated in the village of Karabucak in Tarsus. This forest can be considered the first example of industrial forestry.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkide Çeşitli Değişkenlerin Düzenleyici Rolü

The Moderating Role of Various Variables in the Relationship Between Preschool Teachers' Professional Self-Efficacy and Motivation Levels

Serap AKTEMUR GÜRLER[1]

Geliş/Received: 30/05/2025	Kabul/Accepted: 03/11/2025

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve yaş ile mesleki kıdem değişkenlerinin bu ilişki üzerindeki düzenleyici rolünü incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Kars ilinde görev yapmakta olan araştırmaya gönüllü olarak katılan 139 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Araştırmada kişisel bilgi formu, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki öz yeterlik algısı arasında yer alan ilişkinin, yaş ve kıdem gibi demografik değişkenlere göre değişkenlik gösterebileceğini ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile mesleki öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin tek boyutlu olmadığını, demografik değişkenler yaş ve kıdem yılı doğrultusunda farklılık gösterebileceğini ortaya koymakta bu ilişkinin değerlendirilmesinde bireysel ve mesleki özelliklerin dikkate alınmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi öğretmeni, motivasyon, öz yeterlilik, yeterlilik.*

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between preschool teachers' professional self-efficacy The purpose of this study is to determine the relationship between preschool teachers' professional self-efficacy perceptions and motivation levels and to examine the moderating role of age and professional experience on this relationship. The study group consisted of 139 preschool teachers working in Kars province who volunteered to participate in the study. The study group was determined using the convenience sampling method, a non-random sampling method. A personal information form, a preschool teachers' self-efficacy scale, and a teacher motivation scale were used in the study. The study results indicate that the relationship between teachers' motivation levels and professional self-efficacy perceptions may vary according to demographic variables such as age and experience. The relationship between teachers' motivation levels and professional self-efficacy perceptions is not one-dimensional and may vary depending on demographic variables such as age and experience. This demonstrates the importance of considering individual and professional characteristics in assessing this relationship.

Keywords: Self-efficacy, teacher motivation, preschool teachers, efficacy.

1. GİRİŞ

Eğitim politikaları öğretmenlerin gelişimine özel olarak önem vermektedir çünkü bilimin geliştirilmesi, ulusun manevi ve entelektüel potansiyelinin yaratılması öğretmene bağlıdır

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, Kars, Türkiye. E-posta: s.aktemur40@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Aktemur Gürler, S. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkide Çeşitli Değişkenlerin Düzenleyici Rolü. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4), 1176-1197.*

(Kozak vd., 2024). Eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil olan öğrenci, öğretmen, okul, ebeveyn, çevre, okul yönetimi gibi birçok öğe vardır. Bu öğeler içerisinde en fazla ön plana çıkan eğitim ve öğretim sürecinin rehberi olan öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitimin lideridir ve sınıftaki öğrenme sürecini belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir (Suharsaputra, 2013). Öğretmenlik mesleğinin her eğitim kademesinde taşıdığı önem göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin nitelikleri de ayrı bir değer kazanmaktadır (Giren, 2015). Erken yaşta kaliteli eğitim alan çocukların uzun vadede akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve okul öncesi öğretmenleri sayesinde fırsat eşitliği sağlanabildiği görülmektedir (Heckman, 2006). Okul öncesi eğitimin kalitesi incelendiğinde, akla gelen ilk unsurlardan biri okul öncesi öğretmenleridir (Güngör, Ogelman ve Toklu, 2022). Erken çocukluk eğitiminde öğretmenlik, genel olarak diğer öğretmenlik alanlarından birçok yönden farklı, gerçekten zorlu bir meslektir (Mahmood, 2013). Okul öncesi öğretmenlerini diğer branşlardaki öğretmenlerden ayıran en belirgin özelliklerden biri, sürekli olarak görevlerinin başında olmaları ve dinlenebilecekleri bir zaman diliminin bulunmamasıdır (Coşkunsoy ve Korkmaz, 2025; Güngör vd., 2022). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı yaş grubu ve çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerden yüksek bir performans sergilemeleri gerektirdiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliği çocukların alacağı eğitimin kalitesi ve dolayısıyla erken dönemde çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkisinin yüksek olacağı görülmektedir (Bağ ve Ay, 2017). Günümüzde okul öncesi eğitiminin önemi kabul edilmiş ve araştırmalar, çocukların erken yıllarda kaliteli uygulamalara maruz kaldığında okuma, yazma, matematik gibi akademik görevlerde daha iyi performans gösterdiklerini ve diğer çocuklarla ve yetişkinlerle sosyal etkileşimlerde daha yetenekli hale geldiklerini göstermiştir (Bayraktar ve Temel, 2014; Lino, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda nitelikli bir okul öncesi eğitim için çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarının yanı sıra çocukları yaşam boyu öğrenmeye hazırlayacak yeterlilik ve niteliklere sahip öğretmenlerden oluşması gerektiği eğitim sisteminin ilk adımını oluşturduğu konusu öncelikli bir konu haline gelmiştir (Frelin, 2010). Eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin diğer meslek gruplarına göre daha nitelikli özelliklere sahip olması beklenmektedir (Mutlu, 2016). Okul öncesi eğitim sistemi, eğitimcinin mesleki yeterliliğine önemli derecede vurguda bulunur. Bir öğretmenin mesleki yeterliliği, bilgi, beceri ve pratik deneyime dayalı mesleki görevleri çözmede başarılı bir şekilde hareket etme yeteneği olarak kabul edilmektedir (Kozak vd., 2024). Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi, beceri ve tutumlar açısından belirli yeterlilikler geliştirmeleri beklenmektedir (Lillvist vd., 2014). Öğretmenlerin öğretme becerilerini geliştirmek için, pedagojik içerik bilgisi, öğretim konusunda önceden edinilmiş bilgi, iletişim becerileri ve mesleki ve genel kültürel bilgi dahil olmak üzere bir dizi öğretim yeterliliğini kapsayan temel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Luo ve Li, 2024).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili standartların tarihi, "*1924 yılında yayımlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu*" ile başlamıştır (Toran, 2012). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine uygun olarak her branş için özel alan yeterlikleri belirlemiştir. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenleri için özel alan yeterlikleri, alan uzmanları tarafından hazırlanmış ve 2017 yılı itibariyle MEB tarafından yürürlüğe girmiştir (Toran, Mart ve Özden, 2024). Her bir öz yeterlilik, öğretmenlerin etkili öğretim stratejileri uygulama, sınıf yönetimi ve öğrencileri dahil etme gibi belirli mesleki sonuçları yürürlüğe koymada kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini ifade eder (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretim performansı ile öğretmenin öz yeterlilikleri arasında olumlu bir ilişki vardır ve öğretmenler eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla gerekli olan faaliyetlerini organize etme, planlama ve yürütme yeteneklerine olan güven öz yeterliliği yansıtmaktadır (Wray vd., 2022). Öğretmenlerin kendi alanlarında başarılı olabilmeleri için, öğrettikleri konuya tam hâkim olmaları, öğrenme teorileri, metodoloji, sınıf yönetimi, değerlendirme konusunda iyi olmaları ve karakter, karizma, sabır, özveri, ilgi ve motivasyon gibi iş için gereken kişisel niteliklere

sahip olmaları beklenmektedir (Bahous, 2006). Brown, Myers ve Collins'e (2021) göre öğretmenlerin öz yeterliliğini, öğretim kalitesini ve öğretim etkinliğini etkileyen önemli faktörlerden biri motivasyondur. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sadece öğrencilerini motive etmeleri ve değerlendirmeleri değil aynı zamanda kendilerini de motive ederek yeteneklerini değerlendirmelerinin önemli olduğu görülmektedir (Wang vd., 2015). İçsel ve dışsal motivasyona sahip öğretmenler, iyi bir çalışma disiplini ile bir araya geldiklerinde daha başarılı olacaklardır (Andriani, Kesumawati ve Kristiawan, 2018). Motivasyon, kişinin içsel ya da dışsal faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan ve öğrenme görevlerine odaklanma isteği olarak tanımlanabilir. Bu süreç amaca yönelik davranışların oluşumunda önemli bir rol oynar (Özbey, 2018). Eğitim alanında en çok araştırılan konulardan biri olan motivasyon, genellikle insanların doğal olarak bir şeyler yapma isteğini tetikleyen enerji veya dürtü olarak tanımlanmaktadır (Han ve Yin, 2016). Öğretmen motivasyonu Sinclair (2008)'a göre öğretmenleri öğretmeye çeken şeyin ne olduğunu ilk öğretmen eğitimi ve mesleğe başladıktan sonra öğretmenlik mesleğinde ne kadar geliştirdiklerine ve öğretmenlik mesleğine ne ölçüde katıldıklarını belirleyen bir etken olarak tanımlayarak mesleki motivasyon yeterliliğinin önemine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda öğretmen motivasyonunun iki boyutu öğretme motivasyonu ve meslekte kalma motivasyonu ön plana çıkmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki niteliklerinin kalitesi ne kadar yüksekse çocuklara ve ailelerine sağladığı faydalar da o kadar yüksek olacaktır. Dolayısıyla bu yeterliliğin niteliği topluma daha fazla değer olarak yansıyacaktır (Lino, 2014). Çalışmaya yüksek motivasyonla bağlı olan bireylerin işlerini yapmaya zorlananlara göre daha üretken oldukları belirlenmiştir (Adair, 2003). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların nitelikli eğitim alabilmeleri, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin başarıya ulaşabilmesi amacıyla motivasyon ve öz yeterlilik inançları öğretmenler için önemli görülmektedir. Putnam ve Borko'ya (2000) göre, öğretmenler günden güne öğretme çabalarından ve eğitim çalışmalarından uzaklaşmaktadır. Karşılaşılan zorlu durumlara cevap verme kapasitesi öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve öz yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterliliklerini geliştirmeleri ve motivasyonlarını artırmak için etkili yöntemler üzerine çalışmalar yapılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin güçlü bir öz yeterlilik ve motivasyona sahip olmalarının eğitimin kalitesini artıracağı şeklinde bir beklenti oluşmaktadır (Wang vd., 2015). Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve motivasyon düzeylerinin bir arada incelendiği çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar çoğunlukla farklı branşlarda görev yapan; Beden eğitimi (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014), özel eğitim (Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven, 2023) ve sınıf öğretmenlerine (Karakuyu ve Karakuyu, 2016) yoğunlaştığı görülmektedir. Lobman, Ryan ve McLaughlin (2005) okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla başarılı bir şekilde çalışmaya, onları öğrenmeye hazır hale getirmeye ve yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmeye yönlendiren öğretmen olmak için gereken yeterliliklere yeterince önem vermediğini vurgulamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan araştırma hem okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik stratejilere ışık tutmakta hem de alanyazında sınırlı sayıda bulunan bu tür ilişki temelli araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sınırlı olması bu meslek grubunun mesleki yeterlilik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmaları önemli hâle getirmektedir. Yapılan araştırmada söz konusu ilişkinin çeşitli değişkenler bağlamında ele alınması uygulamalara yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesinede veri sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek belirlenmesi, öğretmenlerin ihtiyaç ve eksikliklerine dair önemli bilgiler sunabilir. Elde edilecek bulguların dolaylı olarak eğitim öğretim sürecinin niteliğini artırmaya katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Mesleki öz yeterlikler ve motivasyon düzeylerinin öğretmenlerde yüksek bir performans sağladığı düşünüldüğünde

okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu yeterlilikleri ve motivasyon düzeylerini belirlemek önemli görülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilikleri ve motivasyon düzeylerinin bir arada çalışma konusu yapıldığı araştırmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiden hareketle araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı değişkenlerin bu ilişkide düzenleyici rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Motivasyon Düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır"?

2. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Motivasyon Düzeyleri cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre yordanmakta mıdır"?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

• 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile,

• Türkiye' deki Kars ilinde görev yapan okul öcesi öğretmenleri ile,

• Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" veri toplama araçlarıyla sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı değişkenlerin bu ilişki üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada betimsel yöntemlerden yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır (Şata, 2020). İlişkisel tarama modelinde, evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırmalar aracılığıyla evren hakkında genel bir eğilim, tutum ve görüşe sahip olmak için yapılır (Creswell, 2017). İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmalarda, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere hiçbir şekilde müdahalede bulunulmadan incelenmesidir. İlişkisel tarama araştırmalarında sadece değişkenlerin birlikte değişimleri belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu araştırmada, bağımsız değişken okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerine ait alt boyutlar iken; bağımlı değişken ise ve motivasyon düzeylerine ait alt boyutlardır. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve motivasyon düzeylerini üzerinde çeşitli değişkenlerin yordayıp yordamadığı incelenmiştir. İkinci araştırma sorusuna yönelik analizler için moderatör değişkenin dahil edildiği regresyon analizi kullanılmıştır. Moderatör değişken bağımsız değişken X'in bağımlı değişkeni Y üzerindeki etkisinin moderatör değişken M'ye ne ölçüde bağlı olduğunu veya onunla etkileşime girip girmediğini tespit etmesine olanak sağlar (Hayes, 2017).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kars ili ve ilçelerinde; anaokulu, ilkokul, özel eğitim anaokulu, ortaokul, uygulama sınıflarında görev yapmakta olan 324 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen toplam 146 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun olarak erişilebilir ve belirli kriterleri karşılayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi esasına dayanmaktadır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veri temizleme ve inceleme sürecine geçilmiştir. Ölçme araçlarının toplam puanları alınarak z-puanlarına dönüştürülmüş ve

uçdeğer analizleri yapılmıştır. Yapılan uçdeğer analizi sonucunda yedi öğretmene ait verinin uçdeğerler olduğu belirlenmiş ve araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuç olarak araştırma 139 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlere ilişkin sosyo-demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	128	92.1
	Erkek	11	7.9
Yaş düzeyi	26 yaş ve altı	25	18.0
	27-30 yaş	49	35.3
	31-35 yaş	38	27.3
	36 yaş ve üstü	27	19.4
Mesleki kıdem	3 yıl ve altı	56	40.3
	4-7 yıl	49	35.3
	8 yıl ve üstü	34	24.5
	Toplam	139	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %92,1'i kadın, %7,9'u ise erkektir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %35,3'ünün 27-30 yaş aralığında, %27,3'ünün 31-35 yaş aralığında, %19,4'ünün 36 yaş ve üzerinde, %18,0'inin ise 26 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise katılımcıların %40,3'ünün 3 yıl ve daha az deneyime sahip olduğu, %35,3'ünün 4-7 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, %24,5'inin ise 8 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak "*Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğretmenlere yönelik çeşitli bilgiler (cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılı) yer almaktadır.

1. Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Toran, Mart ve Özden (2024) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmeni Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği, toplamda 24 maddeden oluşmakta olup, dört temel alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Bu alt boyutlar; "Sınıf yönetimi ve iletişim" (7 madde), "Planlama ve uygulama" (9 madde), "İzleme ve değerlendirme" (5 madde) ve "Teknoloji okuryazarlığı" (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliği, uzman görüşlerine dayalı olarak Lawshe yöntemiyle değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik indeksi 0.76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler 1'den 9'a doğru puanlanmakta ve bir ifadedeki 1 puan en düşük, 9 puan ise en yüksek yeterlik düzeyini ifade etmektedir. Ölçeğin her bir alt ölçeğinden alınan yüksek puan öğretmenin o alt ölçekten yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu, düşük puan ise düşük düzeyde yeterliği ifade etmektedir. Ölçek toplam puanında da alınan en yüksek puan mesleki yeterliğin yüksek olduğunu alınan en düşük puanında düşük yeterlik düzeyine işaret ettiği belirlenmiştir.

2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği:

Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği, öğretmenlerin hem eğitim ortamındaki hem de bu ortamın dışındaki çeşitli faktörlere yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde maddelere ilişkin güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve tüm maddelerin yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda "Okul Yönetimi", "Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim" ile "Öğretim Süreci ve Öğrenciler" olmak üzere üç faktörden oluşan ve toplam 28 madde içeren bir yapı ortaya konmuştur. Ölçeğin genel güvenirliği incelendiğinde, iç tutarlılık katsayısının .94 olduğu belirlenmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorularda tamamen katılıyorum ifadesi 5 iken; hiç katılmıyorum yanıtı 1'puan olarak derecelendirilmiştir. Yıldız ve Taşgın tarafındanhazırlanan ölçeğin toplam açıkladığı varyans %63'tür. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları ise "Okul Yönetimi" 0.96, "Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim" 0.91 ve "Öğretim Süreci ve Öğrenciler" 0.86 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları için Normallik Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca verilerin betimlenmesi için betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin betimsel istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçme aracı ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin betimsel istatistikleri

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Meslek doyumu ve kişisel gelişim	3.20	5.00	4.51	0.40	-0.78	0.20	.816
Okul yönetimi	3.45	5.00	4.58	0.44	-0.94	-0.11	.899
Öğretim süreci ve öğrenciler	3.00	5.00	4.60	0.45	-1.20	1.11	.858
Motivasyon toplam puan	3.39	5.00	4.56	0.36	-0.84	0.21	.926
Sınıf yönetimi	6.29	9.00	8.34	0.56	-0.99	1.36	.750
Planlama ve uygulama	6.56	9.00	8.24	0.53	-0.65	0.34	.767
İzleme ve değerlendirme	6.20	9.00	8.24	0.60	-0.84	0.59	.696
Teknoloji okuryazarlığı	5.33	9.00	8.08	0.76	-0.91	0.90	.689
Mesleki öz-yeterlik toplam puan	6.79	9.00	8.25	0.48	-0.61	0.30	.890

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin çarpıklık değerlerinin ± 3.00 aralığında ve basıklık değerlerinin ise ± 10.00 aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu değerlere ait dağılımların normal dağılım sergilediklerine işaret etmektedir (Kline, 2015). Bu bulguya göre ölçme aracı ve alt boyutlarının normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir.

Ölçme aracı için elde edilen güvenirlik katsayılarının .689 ile .926 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Literatürde, güvenirlik değerinin .70 ve üzeri olması yüksek güvenirlik düzeyine işaret ederken (Salvucci vd., 1997), .60 ile .70 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir güvenirlik düzeyini temsil ettiği belirtilmektedir (Griethuijsen vd., 2014). Bu bağlamda, kullanılan ölçme araçları toplam puan ve alt boyutlarından elde edilen güvenirlik değerlerinin

yüksek ve kabul edilebilir güvenirlik düzeylerini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının beşli ve dokuzlu likert dereceli olduğu dikkate alındığında beşli likert için orta düzey 3.00 iken dokuzlu likert için 5.00 olmasından dolayı öğretmenlerin motivasyon ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına göre motivasyon algılarının çok yüksek düzeyde ve mesleki öz-yeterlik algılarınında çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.4.Veri Analizi

Veri analiz sürecinde kullanılan istatistikler şu şekildedir. İlk olarak öğretmenlerin sosyo demografik değişkenleri için betimleyici istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Daha sonra ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla da Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık istatistikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlar cinsiyet, yaş ve kıdeme göre farklılığının incelenmesi amacıyla bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Son olarak motivasyon ve özyeterlik ölçkelerinin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiler için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide yaş ve mesleki kıdemin düzenleyici rolü için moderatör analizi yapılmıştır. Bu analiz kapsamında, dolaylı etkilerin anlamlılığını test etmek için %95 güven aralığına dayalı bir bootstrapping süreci uygulanmış ve bootstrap örnekleme sayısı 10.000 olarak belirlenmiştir. Düzenleyicilik etkilerinin test edilmesinde, Preacher ve Hayes (2004) tarafından önerilen prosedür esas alınmıştır. Tüm analizler, SPSS ve Jamovi paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.5.Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın etik izni için Kafkas üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 01.11.2024 tarihli ve 62 sayılı toplantısında 27 sayılı karar ile etik onay alınmıştır. Etik kurul onayı sonrasında, veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için araştırma uygulama izni başvurusu yapılarak gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında etik izinler alındıktan sonra, araştırmacı tarafından araştırma ölçeklerinin dağıtılacağı ilgili okullara gidilerek uygulamanın amacı, kapsamı ve ölçek hakkında okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılımı gönüllü olan öğretmenlere bilgilendirilmiş onam formu ve ölçekler dağıtılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişken	**Cinsiyet**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**t**	***p***	**d**
Sınıf yönetimi	Kadın	128	8,37	0,54	137	1.81	.073	--
	Erkek	11	8,05	0,75				
Planlama ve uygulama	Kadın	128	8,24	0,54	137	0.26	.798	--
	Erkek	11	8,20	0,45				
İzleme ve değerlendirme	Kadın	128	8,27	0,59	137	1.51	.134	--
	Erkek	11	7,98	0,73				
Teknoloji okuryazarlığı	Kadın	128	8,08	0,79	137	0.03	.975	--
	Erkek	11	8,09	0,45				
Mesleki öz-yeterlik toplam puan	Kadın	128	8,26	0,48	137	1.10	.272	--
	Erkek	11	8,10	0,51				

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin mesleki öz-yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişken	**Cinsiyet**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**t**	***p***	**d**
Meslek doyumu ve kişisel gelişim	Kadın	128	4.53	0.40	137	1.60	.112	--
	Erkek	11	4.33	0.43				
Okul yönetimi	Kadın	128	4.58	0.44	137	0.57	.570	--
	Erkek	11	4.50	0.46				
Öğretim süreci ve öğrenciler	Kadın	128	4.61	0.44	137	0.75	.453	--
	Erkek	11	4.51	0.54				
Motivasyon toplam puan	Kadın	128	4.57	0.36	137	1.13	.261	--
	Erkek	11	4.44	0.38				

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin motivassyon düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin yaş düzeyine göre farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının yaş düzeyine göre karşılaştırılması

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	*p*	Fark
Sınıf yönetimi	26 yaş ve altı (1)	25	8.47	0.43	3-135	3.32	.022	4 > 3
	27-30 yaş (2)	49	8.28	0.64				
	31-35 yaş (3)	38	8.18	0.54				
	36 yaş ve üstü (4)	27	8.56	0.43				
Planlama ve uygulama	26 yaş ve altı (1)	25	8.38	0.45	3-135	5.96	.001	1 > 3 4 > 2;3
	27-30 yaş (2)	49	8.18	0.51				
	31-35 yaş (3)	38	8.03	0.58				
	36 yaş ve üstü (4)	27	8.52	0.42				
İzleme ve değerlendirme	26 yaş ve altı (1)	25	8.35	0.51	3-135	2.12	.100	--
	27-30 yaş (2)	49	8.17	0.66				
	31-35 yaş (3)	38	8.13	0.62				
	36 yaş ve üstü (4)	27	8.45	0.50				
Teknoloji okuryazarlığı	26 yaş ve altı (1)	25	8.19	0.72	3-135	0.21	.885	--
	27-30 yaş (2)	49	8.06	0.76				
	31-35 yaş (3)	38	8.09	0.64				
	36 yaş ve üstü (4)	27	8.02	0.98				
Mesleki öz-yeterlik toplam puan	26 yaş ve altı (1)	25	8.38	0.41	3-135	3.98	.009	4 > 3
	27-30 yaş (2)	49	8.19	0.50				
	31-35 yaş (3)	38	8.10	0.49				
	36 yaş ve üstü (4)	27	8.46	0.41				

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısı toplam puanın yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($F_{(3\text{-}135)} = 3.98$, $p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği şartı sağlandığın) yapılmış ve yaş düzeyi 36 yaş ve üstü olan öğretmenlerin toplam puanlarının yaş düzeyi 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki öz-yeterliğin alt boyutlarından sınıf yönetimi ile planlama ve uygulama düzeylerinin de yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve yaş düzeyi 36 yaş ve üstü olan ile 26 yaş ve altı olan öğretmenlerin puanlarının yaş düzeyi 31-35 yaş ve 27-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin yaş düzeyine göre karşılaştırılması

Değişken	Yaş düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	*p*	Fark
Meslek doyumu ve kişisel gelişim	26 yaş ve altı	25	4.64	0.41	3-135	1.38	.253	--
	27-30 yaş	49	4.47	0.43				
	31-35 yaş	38	4.46	0.36				
	36 yaş ve üstü	27	4.56	0.38				

Okul yönetimi	26 yaş ve altı	25	4.69	0.35	3-135	1.88	.135	--
	27-30 yaş	49	4.50	0.51				
	31-35 yaş	38	4.51	0.42				
	36 yaş ve üstü	27	4.68	0.36				
Öğretim süreci ve öğrenciler	26 yaş ve altı	25	4.74	0.32	3-135	2.63	.053	--
	27-30 yaş	49	4.58	0.49				
	31-35 yaş	38	4.47	0.48				
	36 yaş ve üstü	27	4.71	0.37				
Motivasyon toplam puan	26 yaş ve altı	25	4.69	0.29	3-135	2.47	.065	--
	27-30 yaş	49	4.51	0.39				
	31-35 yaş	38	4.48	0.37				
	36 yaş ve üstü	27	4.65	0.33				

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin yaş düzeyleri fark etmeksizin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ve motivasyon düzeylerinin kıdeme farklılaşması incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının kıdeme göre karşılaştırılması

Değişken	**Kıdem**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**F**	***p***	**Fark**
Sınıf yönetimi	3 yıl ve altı	56	8.34	0.61	2-136	0.27	.757	--
	4-7 yıl	49	8.31	0.52				
	8 yıl ve üstü	34	8.40	0.54				
Planlama ve uygulama	3 yıl ve altı	56	8.23	0.58	2-136	0.07	.932	--
	4-7 yıl	49	8.23	0.44				
	8 yıl ve üstü	34	8.27	0.58				
İzleme ve değerlendirme	3 yıl ve altı	56	8.18	0.71	2-136	0.65	.522	--
	4-7 yıl	49	8.31	0.51				
	8 yıl ve üstü	34	8.27	0.55				
Teknoloji okuryazarlığı	3 yıl ve altı	56	8.01	0.79	2-136	0.94	.393	--
	4-7 yıl	49	8.20	0.71				
	8 yıl ve üstü	34	8.03	0.80				
Mesleki öz-yeterlik toplam puan	3 yıl ve altı	56	8.22	0.54	2-136	0.18	.839	--
	4-7 yıl	49	8.27	0.40				
	8 yıl ve üstü	34	8.28	0.49				

Tablo 7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin kıdemleri fark etmeksizin mesleki öz-yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin kıdeme göre karşılaştırılması

Değişken	Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	*p*	Fark
Meslek doyumu ve kişisel gelişim	3 yıl ve altı	56	4.50	0.48	2-136	0.13	.882	--
	4-7 yıl	49	4.53	0.31				
	8 yıl ve üstü	34	4.50	0.38				
Okul yönetimi	3 yıl ve altı	56	4.56	0.44	2-136	0.15	.861	--
	4-7 yıl	49	4.60	0.43				
	8 yıl ve üstü	34	4.57	0.44				
Öğretim süreci ve öğrenciler	3 yıl ve altı	56	4.66	0.44	2-136	0.66	.516	--
	4-7 yıl	49	4.58	0.43				
	8 yıl ve üstü	34	4.55	0.50				
Motivasyon toplam puan	3 yıl ve altı	56	4.56	0.39	2-136	0.09	.913	--
	4-7 yıl	49	4.57	0.31				
	8 yıl ve üstü	34	4.54	0.39				

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin kıdemleri fark etmeksizin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Fark analizleri yapıldıktan sonra, araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

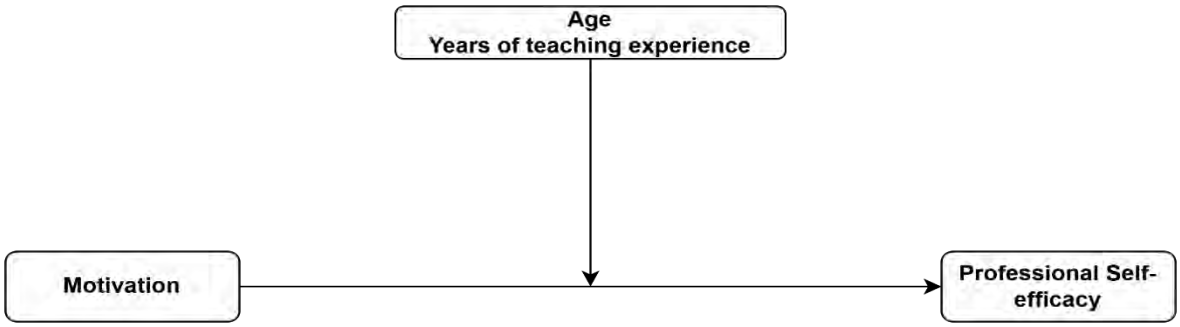
Tablo 9. Değişkenler arasındaki korelasyonlar

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Meslek doyumu ve kişisel gelişim	--							
2.Okul yönetimi	.64**	--						
3.Öğretim süreci ve öğrenciler	.54**	.55**	--					
4.Motivasyon toplam puan	.86**	.89**	.78**	--				
5.Sınıf yönetimi	.46**	.46**	.40**	.52**	--			
6.Planlama ve uygulama	.41**	.41**	.34**	.46**	.77**	--		
7.İzleme ve değerlendirme	.39**	.37**	.25*	.41**	.70**	.79**	--	
8.Teknoloji okuryazarlığı	.06	.05	.06	.02	.16	.23*	.32**	--
9.Mesleki öz-yeterlik toplam puan	.42**	.43**	.35**	.48**	.87**	.93**	.89**	.43**

**$p < .001$; *$p < .05$.

Tablo 9 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ile motivasyon algıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r = .48$, $p < .001$). Mesleki öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin çoğunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve pozitif yönde olduğu ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Mesleki öz yeterliğin sadece teknoloji okuryazarlığının motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile anlamlı ilişkilere sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Değişkenler arasındaki korelasyonlar

istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğundan, bu ilişkiyi düzenleyici değişken olarak yaş ve kıdem kullanılmıştır. Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim şekil 1'de verilmiştir.



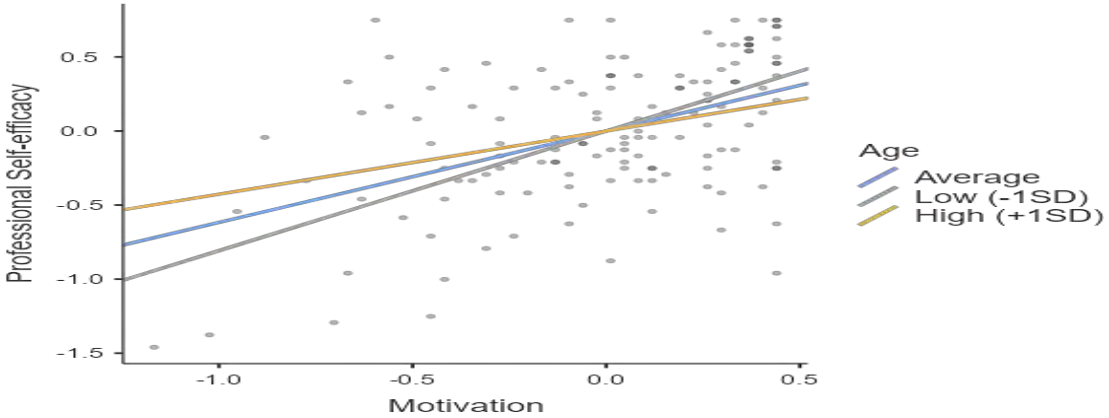
Şekil 1 Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkide yaş ve mesleki kıdemin düzenleyicilik rolü

İlk olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasında yaşın düzenleyicilik rolü incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide yaşın düzenleyici rolü

	Estimate	SE	95% Confidence Interval		Z	p
			Lower	Upper		
Motivation	0.617	0.096	0.428	0.806	6.406	<.001
Age	0.014	0.006	0.003	0.025	2.404	0.016
Motivation*Age	-0.031	0.016	-0.062	-0.000	-1.966	0.049

Tablo 10 incelendiğinde, motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu görülmektedir ($\beta = 0.617$, $p < .05$). Etkileşim terimi (Motivation*Age) incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -0.031$, $p < .05$). Buna göre motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide yaş değişkenin düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide yaşın düzenleyici rolü

Şekil 2 incelendiğinde, Düşük yaş düzeylerinde (gri çizgi) motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerindeki etkisi en güçlüdür. Motivasyon arttıkça öz-yeterlikte daha hızlı bir artış gözlemlenir. Orta yaş düzeyinde (mavi çizgi), pozitif ilişki yine mevcuttur ancak eğim biraz daha azdır. Bu da motivasyonun öz-yeterlik üzerindeki etkisinin yaşa göre biraz zayıfladığını gösterir. Yüksek

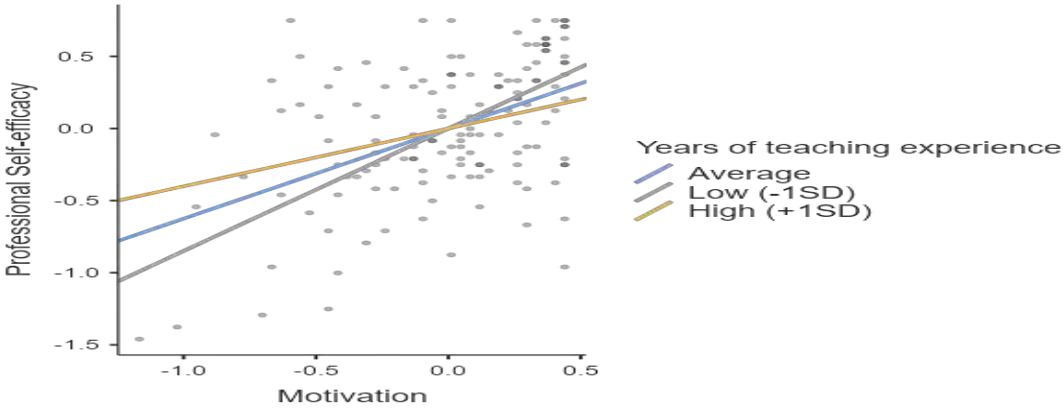
yaş düzeyinde (turuncu çizgi), ilişki en zayıf seviyededir. Yani, daha yaşlı öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artış mesleki öz-yeterlik üzerinde daha sınırlı bir artışa neden olmaktadır. Sonuç olarak yaş, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir düzenleyici değişken olarak rol oynamaktadır. Özellikle daha genç öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artışın, mesleki öz-yeterlik algısını güçlendirme etkisi daha belirgindir.

Öğretmenlerin motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkide yaş değişkenin düzenleyici rolü incelendikten sonra, mesleki kıdemin düzenleyici rolü incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide kıdemin düzenleyici rolü

	Estimate	SE	95% CI		Z	p
			Lower	Upper		
Motivation	0.625	0.095	0.439	0.811	6.578	<.001
Years of teaching experience	0.014	0.006	0.003	0.026	2.409	0.016
Motivation* Years of teaching experience	-0.039	0.015	-0.067	-0.010	-2.617	0.009

Tablo 11 incelendiğinde, motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu görülmektedir ($\beta = 0.625$, $p < .05$). Etkileşim terimi (Motivation* Years of teaching experience) incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -0.039$, $p < .05$). Buna göre motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide kıdem değişkenin düzenleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Motivasyon ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişkide kıdemin düzenleyici rolü

Şekil 3 incelendiğinde, düşük kıdem düzeylerinde (gri çizgi) motivasyonun mesleki öz-yeterlik üzerindeki etkisi en güçlüdür. Motivasyon arttıkça öz-yeterlikte daha hızlı bir artış gözlemlenir. Orta kıdem düzeyinde (mavi çizgi), pozitif ilişki yine mevcuttur ancak eğim biraz daha azdır. Bu da motivasyonun öz-yeterlik üzerindeki etkisinin yaşa göre biraz zayıfladığını gösterir. Yüksek kıdem düzeyinde (turuncu çizgi), ilişki en zayıf seviyededir. Yani, daha kıdemli öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artış mesleki öz-yeterlik üzerinde daha sınırlı bir artışa neden olmaktadır. Sonuç olarak kıdem, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir düzenleyici değişken olarak rol oynamaktadır. Özellikle daha kıdemi düşük öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artışın, mesleki öz-yeterlik algısını güçlendirme etkisi daha belirgindir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin araştırmalar, yenilikçi öğretim stratejileri, görev sürekliliği, dayanıklılık, motivasyon ve öğrenci başarısı dahil olmak üzere öğretmenler ve öğrenciler için birçok olumlu tutum ve davranışı öngördüğü belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Adair' e göre (2003) çalışmaya yüksek motivasyonla bağlı olan öğretmenlerin, işlerini yapmaya zorlananlara göre daha üretken olma olasılıkları yüksektir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterliklerini sürdürülebilir şekilde artırabilmeleri için yenilikçi yaklaşımlarla desteklenmeleri gerektiği söylenebilir. Özellikle hizmet içi eğitimlerin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öz-yeterlik inancını güçlendirme odaklı olması önemlidir (Deci ve Ryan, 1985). Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikli olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ile motivasyon algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerine duydukları güven arttıkça, mesleklerine karşı motivasyonlarının da yükseldiğini göstermektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma becerilerinin daha gelişmiş olmasının, işlerine karşı daha istekli ve kararlı olmalarını sağladığını düşündürmektedir. Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik inançları, davranışları ve bu davranışlara yönelik motivasyonları doğrudan etkileyen önemli bir değişkendir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde öğretmen öz-yeterlik algısının, öğretmenlerin sınıf içi etkililiği, öğrenci başarısı ve genel iş doyumu üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucu alanyazınında yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Karakelle ve Can (2020) ve Şahin (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleki özyeterlik düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Klassen ve Chiu (2010) Kanada'da gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen öz-yeterliği ile iş doyumu ve mesleki motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Tschannen ve Woolfolk (2007) ise öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançlarının hem sınıf yönetiminde hem de öğrenci motivasyonunu artırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını geliştirmek için yalnızca bilgi ve beceri eğitiminin değil aynı zamanda motivasyonel destek sağlanmasının önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin yaş değişkenin motivasyon ile mesleki öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu durum yaşın sadece bireysel bir demografik değişken olmadığı aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tutumları üzerinde önemli bir etki yarattığını göstermektedir. Yaşın düzenleyici etkisi özellikle mesleki deneyimin birikimi ve mesleki doyum düzeyi gibi nedenler üzerinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığını ve bunun motivasyonla paralel bir gelişme gösterdiğini (Demirtaş, 2010), Klassen ve Chiu (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlerin yaşlarının, öz-yeterlik ve iş doyumu arasındaki ilişkide anlamlı bir rol oynadığını daha ileri yaşlardaki öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha istikrarlı ve içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Friedman ve Kass (2002), öğretmenlerin yaş ilerledikçe öğretme yetkinliklerine olan güvenlerinin arttığını ve bunun da mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Öte yandan, bazı araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kariyerlerinin başlangıcında daha yüksek olduğunu ve zamanla azalma eğilimi gösterdiğini ileri sürülmüştür (Hoy ve Spero, 2005). Karahan (2015) yaş değişkeninin özyeterlik ve motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan farklı

bulgular yaşın etkisinin bireysel, kurumsal veya kültürel faktörlere göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonucudan hareketle yaşın, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algısındaki farklı evrelerinde motivasyon ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi güçlendiren veya zayıflatan bir faktör olabileceğini göstermektedir. Yaşı ilerleyen öğretmenlerin deneyim kazandıkça daha yüksek özyeterlik algılarına sahip olsalar da mesleki tükenmişlik, yeniliklere direnç gibi faktörler de motivasyon düzeyleri üzerinde farklı etkiler yaratabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri de daha kıdemli öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artış mesleki özyeterlik üzerinde daha sınırlı bir artışa neden olduğu sonucudur. Bu bağlamda kıdem, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon ile mesleki özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir düzenleyici değişken olarak rol oynamaktadır. Kıdemli öğretmenlerde motivasyon düzeyindeki artışın mesleki özyeterlik algılarında yalnızca sınırlı bir artışa yol açtığı belirlenmiştir. Kıdemli öğretmenler uzun yıllara dayanan öğretim deneyimlerine sahip olduklarından, mesleki özyeterlik düzeyleri zaten görece yüksek ve istikrarlıdır. Bu nedenle, motivasyonlarındaki artış, özyeterlik algılarında kariyerlerinin başlangıç dönemindeki kadar belirgin bir değişiklik yaratmayabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu sonuç, öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen yıllarda motivasyonlarının özyeterlik algıları üzerindeki etkisini azalttığını ortaya koymaktadır. Day ve Gu'ya göre (2007), öğretmenlerin kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde motivasyon kaynaklarının değiştiği ve daha çok öğrencilerin başarısı, öğretme sevgisi, etik sorumluluk gibi unsurlara dayandığını belirtmektedir. Öte yandan, Klassen ve Chiu'nun (2010) kültürler arası öğretmen özyeterliği konulu araştırmalarında, yaş ve mesleki deneyimin öz-yeterlik ile pozitif ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin belli bir deneyim düzeyinden sonra doygunluğa ulaştığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda motivasyonel değişkenlerin etkisi, kariyerinin başındaki öğretmenlerde daha esnek bir yapıya sahipken, kıdemli öğretmenlerde daha durağan bir hale gelebilir. Bu bulgu ayrıca, mesleki gelişim fırsatlarının ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin kıdemli öğretmenler için ne kadar kritik olduğunu da ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlikte deneyim kazanımının motivasyonu artırabileceği ancak özyeterlilik algısının zamanla değil sürekli gelişimle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Mesleki öz-yeterlik ve motivasyo zaman içinde değişebilen beceriler olduğundan bu iki değişkenin yıllar içerisindeki gelişimini inceleyen boylamsal çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Öğretmenlerin özyeterlik ve motivasyonları üzerinde öğretmen yetiştirme programlarının, hizmet içi eğitimlerin ve okul yönetimlerinin etkisi incelenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı bölgelerden daha geniş örneklemlerle çalışılması önerilmektedir. Nitel veri toplama tekniklerinin kullanılması, yapılacak boylamsal çalışmalarla öğretmenlerin mesleki öz yeterlik ve motivasyon algılarındaki değişimlerinin zaman içerisindeki gelişiminin derinlenmesine incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, *25*(1), 23-35. https://doi.org/10.17644/sbd.171304

Adair, J. (2003). *Etkili motivasyon: insanlardan en iyi verimi nasıl alabilirsiniz?* Babıali Kültür Yayıncılığı.

Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International journal of*

scientific & technology research, *7*(7), 19-29. The_Influence_of_The_Transformational_Leadership_a%20(5).pdf

Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretme motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Bahous, J. (2006). Teacher competence: In-service vs pre-service teachers. *Online Submission*. **E**RIC Number: ED491484

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bağ, C., & Ay, Ş. Ç. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 289-312.

Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi [The effect of the program of readiness education on the skills on reading-writing skills]. *Hacettepe University Journal of Education, 29*(3), 08-22.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3-13. doi:10.1027/2151-2604/a00019

Brown, A. L., Myers, J., & Collins, D. (2021). How pre-service teachers' sense of teaching efficacy and preparedness to teach impact performance during student teaching. *Educational Studies*, *47*(1), 38-58. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651696

Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage.

Coşkunsoy, M. İ., & Korkmaz, H. (2025). Okul öncesi öğrenme bağlılığı gözlem aracının geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 126-136. https://doi.org/10.17556/erziefd.1598138

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. https://doi.org/10.1080/03054980701450746

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.

Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education, 45*(4), 581–603. https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 961-968. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008

Güngör, H., Ogelman, H. G., & Toklu, D. A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliği ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 38-48. https://doi.org/10.29065/usakead.1088972

Gürbey, S. K., & Metin, M. (2022). Development of a self-efficacy scale for preschool teachers on science teaching: validity and reliability study. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, *11*(1), 106-129. https://doi.org/10.37134/saecj.vol11.1.7.2022

Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Firat University Journal of Social Sciences, 25*(2), 123-132. https://doi.org/10.18069/fusbed.03653.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675–686. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6

Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionality*. Doctoral dissertation. Uppsala University

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, *3*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900-1902. DOI: 10.1126/science.112889

Helvacı, M., A. (2011). *Eğitim sisteminde eğitimin rolü.* N. Saylan,(Ed.). Eğitim Bilimine Giriş (s.285-276). Anı Yayıncılık.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343–356. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

Karakelle, S., & Can, M. (2020). Öğretmen öz-yeterliği ve motivasyon ilişkisi: Öğretmen görüşleri doğrultusunda bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16*(1), 25–40. 10.7827/TurkishStudies.70304

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Karakuyu, Y., & Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 89-100. https://doi.org/10.29065/usakead.232415

Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 11*(18), 345-363. https://doi.org/10.26466/opus.530330

Kozak, L., Popovych, O., Ivanova, V., Harashchenko, L., & Teslenko, S. (2024). Teaching professional competence in preschool education. *Amazonia Investiga, 13*(73), 114-127. https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.9

Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40(1), 3–19.* doi:10.1080/02607476.2013.864014

Lino, D. (2014). Early childhood teacher education: How to enhance professional development. *Educaţia Plus*, *11*(2), 200-209. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=618889

Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Educaţia Plus*, *14*(3), 7-15. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=617231

Lobman, C., Ryan, S., & McLaughlin, J. (2005). Reconstructing teacher education to prepare qualified preschool teachers: lessons from new jersey. *Early Childhood Research & Practice*, *7*(2),2. https://eric.ed.gov/?id=EJ1084844

Mahmood, S. (2013). "Reality shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *34*(2), 154-170. https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787477

Mutlu, N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi.

Ocak, G., Adalıoğlu, C., & Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 39-70. https://doi.org/10.47140/kusbder.1245023

Özbey, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, *65*(65), 26-47. Doı : 10.16992/Asos.13361

Pažur, M., Domović, V., & Drvodelić, M. (2024). Preschool teacher competence from the perspective of early childhood education and care student teacher. *International journal of instruction*, *17*(1), 381-398. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17120a

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36, 717-731. Doi.org/10.3758/bf03206553

Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Research, 29*(1),4–15. https://doi.org/10.3102/0013189X029001004

Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 494-519. https://doi.org/10.17679/inuefd.394585.

Suharsaputra, U. (2013). Administrasi pendidikan. *Bandung: Refika Aditama*, 226-227.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(2), 79-104. https://doi.org/10.1080/13598660801971658

Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the national center for education statistics*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf

Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1.baskı) içinde (s. 77-90). Eğiten Kitap Yayınları.

Şahin, F. (2018). *Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, X Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Taryana, T., Riniati, W. O., Haddar, G. A., Sembiring, D., & Mutmainnah, M. (2023). The influence of teacher certification and teaching motivation on teacher performance. *Journal on Education*, *5*(3), 6726-6735. http://jonedu.org/index.php/joe

Tepe,D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 137-158. http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/910

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Toran, M. (2012). Early childhood education in Turkey: A critical overview. *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*, (ss. 191–204). Palgrave Macmillan

Toran, M., Mart, M., & Özden, B. (2024). Okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, *38*(1), 88-104. doı: 10.33308/26674874.20243816

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., & Peeters, J. (2012). *CoRe Competence requirements in early childhood education and care: Final report.* Retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf/. Accessed September 19, 2019.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, *47*, 120-130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and teacher education*, *117*, 103800. [33–35].https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008.

Yıldız, H., & Arslan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile çocuk sevgileri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(3), 370-399. doı: 10.30855/gjes.2022.08.03.002

Yıldız, V. A., & Taşgın, A. (2020). Öğretmen motivasyonölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *UluslararasıTürkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(4), 1741-1754.

Research Article

The Moderating Role Of Various Variables İn The Relationship Between Preschool Teachers' Professional Self-Efficacy And Motivation Levels

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkide Çeşitli Değişkenlerin Düzenleyici Rolü

Serap AKTEMUR GÜRLER

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education policies give special importance to the development of teachers because the development of science and the creation of the spiritual and intellectual potential of the nation depend on the teacher (Kozak et al., 2024). There are many elements, such as students, teachers, schools, parents, the environment, and school management, that are included in the education and teaching processes. Among these elements, the most prominent are teachers who are the guides of the education and teaching process. Teachers are the leaders of education and are seen as an important element that determines the learning process in the classroom (Suharsaputra, 2013). In addition, when the age group in which preschool teachers work and the developmental characteristics of children are taken into consideration, it is seen that teachers are required to exhibit high performance. Today, the importance of preschool education has been accepted and research has shown that when children are exposed to quality practices in early years, they perform better in academic tasks such as reading, writing, and mathematics and become more skilled in social interactions with other children and adults (Lino, 2014).In line with this information, it has become a priority issue that, in addition to the educational programs prepared for children for a quality preschool education, the first step of the education system should be composed of teachers who have the competence and qualifications to prepare children for lifelong learning (Frelin, 2010). Teachers, who are an important element of the education system, are expected to have more qualified characteristics compared to other professional groups (Mutlu, 2016). The preschool education system emphasizes the professional competence of the educator to a great extent. A teacher's professional competence is considered to be the ability to act successfully in solving professional tasks based on knowledge, skills and practical experience (Kozak et al., 2024). When the literature is examined, it is seen that the number of studies examining the self-efficacy and motivation levels of preschool teachers together is limited. It is seen that the studies conducted mostly focus on physical education (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014), special education (Ocak, Adalıoğlu & Yurtseven, 2023) and classroom teachers (Karakuyu & Karakuyu, 2016) who work in different branches. In this context, it is predicted that examining and determining the relationship between the current situation and the extent to which teachers' professional self-efficacy and motivation levels are different variables and providing information about the needs or deficiencies of our teachers in this regard, will indirectly increase the quality of education. According to Putnam & Borko (2000), teachers are gradually moving away from teaching efforts and educational activities. The higher the quality of preschool teaching professional performance, the higher the benefits it provides to children and their families, and this is reflected as a greater value to society (Lino, 2014). In line with this information, motivation and self-efficacy beliefs are seen as important for teachers because children can receive quality education and teaching-learning activities can be successful. The capacity to respond to difficult situations encountered is directly related to

teachers' motivation and self-efficacy. Therefore, it is important for teachers to develop their own self-efficacy and work on effective methods to increase their motivation. Considering that professional self-efficacy and motivation levels provide high performance in teachers, it is important to determine the competencies and motivation levels of preschool teachers. At the same time, it has been determined that the studies examining the professional self-efficacy and motivation levels of preschool teachers together are limited. Based on this, the purpose of this research is to determine the relationship between preschool teachers' self-efficacy and motivation levels and to examine the mediating role of some variables in this relationship. At the same time, it has been determined that the studies that have studied the professional self-efficacy and motivation levels of preschool teachers together are limited. Therefore, the aim of this study is to determine the relationship between the self-efficacy and motivation levels of preschool teachers and to examine the mediating role of some variables in this relationship. For this purpose, the following questions were sought:

1. “Is there a significant relationship between the Professional Self-Efficacy and Motivation Levels of Preschool Teachers”?

2. “Are the Professional Self-Efficacy and Motivation Levels of Preschool Teachers predicted by gender, age and seniority variables”?

Method

This study was conducted to determine the relationship between preschool teachers' self-efficacy and motivation levels and to examine the predictive role of some variables on this relationship. The study used the relational screening model, one of the quantitative research methods. For this purpose, the predictive correlational model, one of the descriptive methods, was used in the study (Şata, 2020).In the relational screening model, it is done to have a general tendency, attitude and opinion about the universe is developed through research conducted on a sample selected from the universe (Creswell, 2017).In studies using the relational screening method, the relationship between two or more variables is examined without intervening in the variables in any way. In relational screening studies, only the changes of the variables together are determined (Büyüköztürk et al., 2022). In this study, the independent variable is the sub-dimensions of preschool teachers' self-efficacy, and the dependent variable is the sub-dimensions of motivation levels. The study also examined whether various variables predict the self-efficacy and motivation levels of preschool teachers. For the analyses regarding the second research question, regression analysis was used, in which the moderator variable was included. The moderator variable allows determining to what extent the effect of the independent variable X on the dependent variable Y depends on the moderator variable M or whether it interacts with it (Hayes, 2017).

Conclusion, Discussion, and Recommendations

In line with the purpose of the study, the relationship between preschool teachers' professional self-efficacy perceptions and motivation levels was primarily examined. As a result of the research, it was determined that there is a statistically significant, positive and moderate relationship between teachers' professional self-efficacy perceptions and motivation perceptions. This finding shows that as teachers' professional self-confidence increases, their motivation towards their profession also increases. This situation suggests that teachers with high self-efficacy beliefs have more developed skills to cope with the difficulties they encounter, which makes them more willing and determined towards their jobs. One of the important results obtained in the study is that the increase in motivation levels in more senior teachers causes a more limited increase in professional self-efficacy. In this context, seniority plays a role as a moderator variable that weakens the relationship between motivation and professional self-efficacy perception of preschool teachers. It was observed that the increase in

motivation levels in senior teachers leads to only a limited increase in professional self-efficacy perceptions. Since senior teachers have many years of teaching experience, their professional self-efficacy levels are already relatively high and stable. Therefore, the increase in their motivation may not create a significant change in their self-efficacy perceptions as much as in the early career period (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). This result reveals that the effect of motivation on self-efficacy perceptions decreases in the later stages of teachers' careers. Another result obtained in the study revealed that the age of teachers plays a moderating role in the relationship between motivation and professional self-efficacy perception. This situation shows that age is not only an individual demographic variable but also has an effect on teachers' professional attitudes. The moderating effect of age may be shaped by variables such as the accumulation of professional experience, life experience, professional satisfaction level and individual expectations. This finding obtained from the study is similar to some research results. As teachers' ages increase, their self-efficacy levels increase and this shows a parallel development with motivation (Demirtaş, 2010), and as a result of the research conducted by Klassen & Chiu (2010), it was stated that the age of teachers plays a significant role in the relationship between self-efficacy and job satisfaction, and that older teachers' self-efficacy perceptions are more stable and their intrinsic motivation is higher. Similarly, Friedman & Kass (2002) stated that as teachers get older, their confidence in their teaching competence increases and this positively affects their professional motivation. In conclusion, this finding shows that gaining experience in teaching can increase motivation, but self-efficacy should be supported not only over time but also through continuous development. It is important for education systems to create dynamic professional development models that include senior teachers in order to establish this balance. Since professional self-efficacy and motivation are structures that can change over time, it would be useful to conduct longitudinal studies examining the development of these two variables over the years. The effects of teacher training programs, in-service training, and school management approaches on teachers' self-efficacy and motivation can be examined. Limitations of the study include the fact that the sample group was limited to a certain region, the data were collected with relevant scales, and the analyses conducted using quantitative methods were insufficient to reveal in-depth cause-and-effect relationships.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Rıbāt in Transition: Meaning and Function in Islamic History

Ribât'ın Dönüşümü: İslam Tarihinde Anlamı ve İşlevi

Pelin EKŞİ[1]

Geliş/Received: 26/06/2025	Kabul/Accepted: 11/11/2025

Abstract

This article offers a philological and historical analysis of the term ribāt, examining its semantic trajectory from an early Islamic military outpost to a polyvalent institution encompassing religious, social, and architectural functions. The study seeks to elucidate how a term originally rooted in frontier defense acquired complex connotations across diverse Islamic geographies, particularly within the contexts of Sufi practice, urban infrastructure, and architectural typology. Utilizing a methodology that integrates classical Arabic lexicography, Qur'anic hermeneutics, and historical-geographical accounts, the paper reveals how ribāt functioned as a semantic and cultural node reflecting the evolving religio-political needs of Muslim societies. The findings underscore the term's transformation through linguistic adaptation, regional reinterpretation, and institutional repurposing, thereby illuminating broader dynamics of conceptual change in Islamic civilization.

Keywords: *Islamic architecture, lexicology, ribāt, semantic shift, semantic expansion.*

Öz

Bu makale, ribāt teriminin anlamsal evrimini filolojik ve tarihsel bir yaklaşımla ele almaktadır. Erken dönem İslam tarihinde sınır karakolu olarak kullanılan bu kavramın, zamanla dinî, sosyal ve mimarî işlevler üstlenen çok işlevli bir kuruma dönüşümünü incelemektedir. Çalışma, başlangıçta askerî savunma bağlamında şekillenen ribāt teriminin, farklı İslam coğrafyalarında tasavvufî uygulamalar, kentsel altyapılar ve mimarî tipolojilerle nasıl farklı anlamlar kazandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Klasik Arap sözlükçülüğü, Kur'an hermenötiği ve tarihî-coğrafî anlatıları bir araya getirilerek, ribātın Müslüman toplumların değişen dinî-siyasi ihtiyaçlarını yansıtan bir kavramsal ve kültürel odak noktası olarak işlev gördüğü gösterilmektedir. Bulgular, terimin dilsel uyarlama, bölgesel yeniden yorumlama ve kurumsal işlev değişimi yoluyla geçirdiği dönüşümü ortaya koyarak, İslam medeniyetinde kavramsal değişimin daha geniş dinamiklerini aydınlatmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *İslam mimarisi, sözcük bilim, ribāt, anlam değişmesi, anlam genişlemesi*

INTRODUCTION

The term *ribāt* has undergone a significant evolution in both meaning and function across different periods and regions within the Islamic world, shaped by complex political, cultural, and religious dynamics (Chabbī, 1995; Khalilieh, 1999). During the early Islamic conquests of the 7th and 8th centuries, ribāts were established as military fortifications along frontier zones, particularly in Khurasan, North Africa, and the Byzantine borderlands (Marçais, 1936; Chabbī, 1995). These early ribāts primarily served as defensive strongholds, manned by the *murābiṭūn* (faith-driven volunteer warriors) who played a key role in protecting the expanding caliphate's borders (Khalilieh, 1999).

[1] PhD., İstanbul Gelişim University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, İstanbul, Türkiye. E-mail:peksi@gelisim.edu.tr

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Ekşi, P. (2025). Rıbāt in Transition: Meaning and Function in Islamic History. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 1198-1211.

Over time, the role of ribāts expanded beyond their military origins to include religious, social, and economic functions. In the western Islamic world, especially North Africa and al-Andalus, many ribāts largely retained their martial character. In contrast, in Central Asia and Anatolia, ribāts increasingly transformed into spiritual retreats, zāwiyas, and waystations for Sufi travellers and merchants along major caravan routes (Masarwa, 2006; Akyol, 2024).

Despite a considerable body of research on Islamic military architecture and Sufi institutional history, few studies comprehensively trace the semantic and functional transformation of ribāts across diverse regions. Existing literature often focuses on ribāts as architectural structures or military sites, frequently overlooking their multifaceted socio-religious dimensions (Marçais, 1936; Chabbī, 1995; Sönmez, 2007; Pradines, 2020).

This study addresses this gap by adopting a multidisciplinary approach that integrates historical, linguistic, and architectural evidence. Combining textual analysis with material culture studies, it reveals how ribāts evolved from frontier military outposts into centers of spiritual practice, communal cohesion, and cultural memory. In doing so, it highlights broader socio-political changes underpinning this evolution and offers a more nuanced understanding of Islamic frontier institutions.

1. RESEARCH METHODOLOGY

This study employs a philological analysis and historical comparative methods. The philological analysis investigates the origin and semantic diversity of the term *ribāt* in Arabic sources. Concurrently, the historical comparative method is utilized to understand how the concept of *ribāt* evolved across different periods.

1.1. Ethical Approval and Procedure

The conceptual framework of this research was prepared, data collection tools were applied, data were collected, analyzed, and interpreted in full compliance with ethical rules. The ANKAD Editorial Board bears no responsibility for any ethical violations that may occur. All responsibility lies with the authors. I hereby declare that this work has not been submitted for evaluation to any academic publication medium other than ANKAD. This work complies with all rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines." None of the actions listed under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second section of the guidelines has been carried out. Publicly available sources were analyzed in this research. Since the document analysis technique was used in this study, it does not require ethical committee approval.

2. THE BASIC MEANING OF RIBAT IN ARABIC DICTIONARIES AND ITS SEMANTIC EXPANSION

The term *ribāṭ* is derived from the Arabic root "ر ب ط" (right to left: r-b-ṭ), which means "to bind," "to secure," or "to be prepared". In his dictionary *Tehzibu'l-Lugha* (2001: 1964), the 10th-century linguist Ezheri also defined the term *ribāt* as "an area on the frontiers of Islam where Muslim cavalrymen tied and gathered their horses".

According to Ibn Manzur's *Lisan al-Arab* (Vol 12: 1265), *ribāt* is defined as: "Keeping horses in a safe place for jihad in the cause of Allah, and staying at the borders and protecting them from enemies."

"الرِّبَاطُ: مُرَابَطَةُ الْخَيْلِ لِلْجِهَادِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالإِقَامَةُ فِي الثُّغُورِ وَحِفْظُهَا مِنَ الأَعْدَاءِ"

This definition reflects the original usage of the term, which generally referred to military outposts responsible for protecting the frontiers of Islamic states.

The term *ribāt* has a complex and contested historiography. The 20th-century lexicographer Dehkhoda (1953, 255-256) stated that the term *ribāt* in Persian was used with the meanings of border outpost, caravanserai, khanqah, house for the poor, guesthouse, fortress, temple, and madrasa, as well as in some other figurative senses.

Marçais (1936, 1150) said that "Different interpretations have been offered for this word and its derivation from the root rabata (to tie, bind). The closest of these interpretations to the original meaning is what is found in the Qur'an: 'And prepare against them whatever strength you can muster and steeds of war.' (Surat al-Anfal, 8:60) (Diyanet, 2025a). Originally, ribāṭ referred to a place where horsemen would gather, remaining prepared to engage in jihad (fighting in the cause of Islam) whenever needed. The word ribāṭ also became associated with communication routes, such as mail and caravan paths, conveying the idea of connection and readiness. Later, the term came to designate a fortified site where Muslim warriors would reside permanently, maintaining their religious duty to defend Muslim lands without needing to engage in constant battle. These sites were called ribāṭs (see Mufradāt by al-Rāghib al-Isfahānī), meaning 'stations for the defense of Islam', emphasizing both the expansion and protection of Islam through the sword and through continuous vigilance.

Its definition has been the subject of sustained scholarly debate. Jacqueline Chabbi (1995, 511), in one of the earliest and most detailed studies on the topic, emphasizes that *ribāt* cannot be understood as referring to a specific architectural type. Rather, it was initially a label applied to various pre-existing structures associated with danger and the need for vigilance: "It seems that what is involved is the simple imposition of a noun, probably denoting the existence of danger and the need to take precautions against it, upon various pre-existing constructions, without any suggestion that there is, at the outset, such a thing as a unique type of edifice which could be called *ribāt*."

Wheatley (2000, 256) further elaborates on the development of the term, noting that during the Islamic conquests, the root "*r.b.t"* appeared in a variety of derived forms. Initially, *ribāt* functioned primarily as a *masdar* (verbal noun), referring to the practice of tethering or mustering cavalry mounts prior to a *ghazu* (raid). Wheatley points out that it was only later, in the late Umayyad or early ʿAbbasid period, that *ribāt* acquired an architectural meaning. This new usage referred to fortified structures situated in areas of strategic concern, often along frontier regions. These structures ranged from simple observation towers to small forts, substantial fortresses, or, in some cases, caravanserais. Wheatley also observes that *ribāt* became increasingly linked to the ideology of *jihad* and the religious merit of military activity *fi sabil Allah* (in the path of God), particularly along the frontiers of the Islamic world. As he notes, "the *ribāt* on the frontier became a stereotypical idealization of the past in the works of many medieval authors," and that "uncertainties as to chronology then combined with ambiguities of meaning to confuse the implications of references to *ribātat* in numerous parts of the Islamic world".

Pradines (2020, 512), in a more recent contribution, traces the term's usage back to the 7th century, situating it within the context of intertribal warfare on the Arabian Peninsula. He highlights that *ribāt* initially did not refer to a specific architectural form but to practices of military organization and defense. Pradines argues that *ribāt* emerged in response to the need to regulate movement and secure territory during the early phases of Islamic state-building. His work underscores the continuity between earlier tribal conflict and the more formalized frontier systems that developed under Islamic rule, which would later influence the broader understanding of *ribāt*.

Tablo 1: Related Words and Derivatives (URL-4)

WORD	MEANING
رَبْط (rabṭ)	tying, binding
ربيط (rabīṭ)	tied
ربيطه (rabīṭe)	the feminine form of Ar. rabiṭ "tied"
مَرْبُوط (marbūṭ)	tied, bound, devoted
مربوطيّت (marbūṭiyet)	the state of being devoted, commitment
ارطبات (irtibāṭ)	affiliation, attachment
تراطب (tarāṭub)	conspire, take mutual obligations
مُرَابَطَة (murābaṭa)	garrisoning, guarding
مُرَابِط (murābiṭ)	a stationed soldier or someone steadfast in their faith

3. THE USAGE OF RIBĀT IN THE QURAN AND ISLAMIC PHILOSOPHY

In the Quran, the term *ribāt* is used particularly in the contexts that express military preparedness and endurance.

*Surah Al-Anfal (8:60)- Military and defensive preparation

وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ ٱلْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِۦ عَدُوَّ ٱللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ

"And prepare against them whatever you are able of power and of tethered horses (ribāṭ al-khayl) to strike terror into the enemy of Allah and your enemy." Diyanet, 2025a)

Semantic Analysis:

The phrase رِبَاطِ ٱلْخَيْلِ (ribāṭ al-khayl) refers to the tying up and readiness of warhorses, symbolizing both physical preparation for battle and mental steadfastness.

The broader meaning of ribāṭ here extends to preparedness, vigilance, and strategic foresight.

This verse suggests that *ribāt* is not just a passive stationing but an active, disciplined state of readiness.

*Surah Al-Kahf (18:14)- Steadfastness and strength of heart

وَرَبَطْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ إِذْ قَامُواْ فَقَالُواْ رَبُّنَا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ *"And We bound (rabatnā) their hearts when they stood up and said, 'Our Lord is the Lord of the heavens and the earth."* (Diyanet, 2025b)

Semantic Analysis:

The verb رَبَطْنَا (rabatnā) here means to strengthen, fortify, or bind firmly.

The binding is not physical but spiritual and emotional, indicating divine reinforcement of faith and resilience.

This demonstrates that *ribāt* is not just external readiness but also internal steadfastness, reinforcing the concept that patience and conviction are as crucial as military preparation.

When examining the use of *ribat* in Hadith literature, it becomes evident that the term's meaning shifts depending on its context. In some Hadiths, *ribat* denotes the vigilance and readiness of border guards against enemy incursions. In others, however, it conveys a broader, more spiritual

dimension—signifying patient perseverance in the path of Allah, ongoing worship, and inner resistance. Yücel (2016) highlights this layered interpretation, noting that *ribat* encompasses not only a military posture but also a state of devout patience and continuous spiritual struggle (pp. 230–231).

Emine Durmuş's thematic analysis (2024) offers a systematic presentation of the textual variations among *ribat*-related Hadiths. By examining the term through both linguistic and thematic lenses, Durmuş underscores the semantic richness of *ribat* and the nuanced shifts in its usage across different narrations. Nonetheless, a more in-depth analysis, particularly one that incorporates the isnad quality of the Hadiths and explores the variants of transmission, remains essential for a fuller understanding.

The Iranian Islamic philosopher and founder of the intellectual movement known as *Ishraqism*, Shahab al-Din Suhrawardi, in his work *Avârifü'l-Maʿârif*, under the title "The Virtue of Staying in Ribats and Sufi Lodges," defines *ribât* as follows:

> Ribat originally refers to the place where horses are tied for the purpose of jihad. Later, it came to denote any fortress or similar place built to protect its inhabitants from impending dangers. The fighter (mujahid) who stays in these places and watches over the enemy prevents the enemy from advancing towards the people behind and repels them. Similarly, the dervishes who stay in Sufi lodges and obey Allah, through their obedience and prayers, become a means for the removal of calamities and misfortunes that may befall the people and towns. (2010, 130)

4. THE HISTORICAL DEFINITION OF RIBĀT IN WESTERN DICTIONARIES

In early Western lexicons, particularly during the 19th and early 20th centuries, *ribāt* was predominantly defined in military terms, reflecting its original Arabic usage. For example, in *An Arabic-English Lexicon* (1869, 1014), Edward William Lane defines *ribāt* as "tied, bound, or made fast," capturing the term's initial associations with binding or securing. Lane also notes the term's later adaptation to denote religious retreats, marking the beginning of a semantic shift. This broader usage signified the term's evolution from its military connotations to encompass places of religious seclusion, particularly in the context of Sufi traditions. Lane further elaborates:

> The word رِبَاط (ribāṭ) can also refer to a horse or a similar animal. Other words derived from the same root carry related meanings, such as to bind, to fasten, or to secure. However, the meaning of *ribāt* is not limited to physical binding; it also has metaphorical applications. For instance, it can denote keeping a group of horses together or maintaining them under regular supervision. Furthermore, رِبَاط (ribāṭ) can signify a military outpost or standing guard in a border region. In Islamic history, *ribāt* refers to fortified structures established along frontiers for defensive purposes. These structures served both as military garrisons and religious centers. The term also conveys a sense of strong devotion to one's beliefs or community. As it appears in the Qur'an, *ribāt* symbolizes patience, perseverance, and steadfastness (Lane, 1869, 1014).

In *Steingass's Persian-English Dictionary* (1884, 397), *ribāt* is described as "a boundary stone towards an enemy's country; a troop of armed horses, tied-up horses," further reinforcing its association with military contexts. Additionally, the plural form "*ribātat*" is defined as "firm building, caravanserai, block-house, garrison town, barracks, hospice of monks." Steingass also defines it grammatically as "v.n. 3 of ربط," noting that *ribāt* includes meanings such as "equipping a horse for a holy war," "a troop of horse (five or more) armed for war," "taking up a station on the confines of an enemy's country," "a frontier station," "an inn," and "a monastery" (1892, 567). These early definitions clearly reflect the term's military function.

By the time of the *Redhouse Turkish/Ottoman-English Dictionary* (1879: 962), compiled by Sir James Redhouse, *ribāt* had expanded in its meaning to reflect a broader range of roles. Redhouse includes 13 distinct meanings for *ribāt*, showing how the term had come to represent not only military stations but also religious and social institutions. These meanings include:

1. A bond, band, tie
2. A surgical bandage
3. A nerve or tendon
4. The heart, mind, or spirit
5. Plural: *rabatat*
6. A convent for dervishes
7. A collage
8. A poor house
9. A military station on a frontier
10. A snare for game
11. A love charm
12. A name of places
13. The stationary point of the apparent course of a planet.

The expanded list of meanings demonstrates how *ribāt* evolved from a term with a primarily military connotation to one with broader, multifunctional applications.

By the mid-20th century, the term *ribāt* had become more firmly associated with both military defense and spiritual retreat. In *A Dictionary of Modern Written Arabic* (1976), Hans Wehr defines *ribāt* as a "garrison" or "fort" and as a "Sufi retreat," marking a clear shift in its dual role as both a defensive and spiritual institution (Wehr, 1976). The *Oxford English Dictionary* (OED, 2025) further solidified this dual meaning, defining *ribāt* as "a fortified place for the defense of the frontier in Islam," while also acknowledging it as "a Sufi retreat or a place for spiritual training".

Similarly, contemporary digital dictionaries continued to reflect this evolution. The *Collins English Dictionary* defines *ribāt* as "a building housing a community of Sufis" (2025), and *Merriam-Webster* offers a definition as "an Islamic monastery," both emphasizing the term's shift towards its religious and communal functions (2025).

The term*ribāt*is used in Spanish in the form*rebato*, *rápita*and*rávita*, which indicates "a sudden attack carried out by a body of horsemen accordance to Muslim tactics."

These dictionary entries illustrate the gradual shift in the conceptualization of *ribāt*.

5. RIBĀT IN TURKISH DICTIONARIES

Diwan Lughat At-Turk, compiled by Mahmud al-Kashgari in the 11th century, is the earliest known dictionary of Turkic languages. As a linguistic bridge between Turkic and Arabic, it provides Arabic explanations for Turkic terms. However, the term *ribāt* is not explicitly listed, possibly because no direct equivalent existed in Turkic at the time, particularly in relation to Islamic military infrastructure (Ercilasun vd, 2014).

"In the dictionary *Mirḳāt al-Luġa*, compiled in the Anatolian region in the 16th century, the word *ribāt* is defined as meaning "caravanserai" (Hassan, 2017, 148)

In the 2nd volume of *Lehce-i Osmani,* the entry for *ribāt* encompasses both its primary and secondary meanings, which are as follows: 'a bond, an arch, an arched building, a fortress, a tekke, an inn, and certain nerves in the body' (1876, 1138). These varied meanings indicate the multifaceted nature of the term, reflecting its use in both concrete and metaphorical senses.

As an architectural term, *ribāt* is specifically described as an arched building. Within this context, the term *hisar* is used to refer to a military structure, typically a fortress or stronghold; *tekke* denotes a religious structure, often a place for Sufi or religious gatherings; and *han* is associated with an establishment for accommodation, akin to an inn or caravanserai. From this, it can be deduced that *ribāt* served as a versatile term for different types of buildings, which performed varying roles but shared common architectural features, particularly the presence of arches.

In the *Lugat-ı Naci* (Naci's Dictionary), a Turkish lexicon, the primary meaning of *ribāt* is initially described as 'something that will bind or connect- essentially a bond or tie.' Its secondary meanings extend to *tekke*, *inn*, *station*, and *caravanserai* (1884, 430), emphasizing its association with both religious and secular spaces of communal gathering or lodging. Once again, this reinforces the notion that *ribāt* was a broad, all-encompassing term for structures serving different functions, ranging from spiritual and social to logistical needs.

Thus, *ribāt* can be understood as a common term for buildings that served multifaceted roles, especially in the context of the Ottoman and broader Islamic world, where architecture often blended military, religious, and societal purposes.

In *Qamus-i Turki* (Turkish Dictionary) compiled by Şemsettin Sami (1889:658), *ribāt* is explained as:

1. Bond, rabıta (synonyms)
2. Solid structure
3. A building intended for temporary accommodation, such as a tekye (dervish lodge) or caravanserai.

Based on the definition in this dictionary entry, it can be noted that the meaning of *ribāt* has expanded to be used as an architectural term. Furthermore, by saying "like a tekye or caravanserai", it is also pointed out that ribats are different from these types of buildings.

In his *Qamus-i Fransevi (Dictionnaire Français-Turc),* an Ottoman Turkish-French dictionary, Şemsettin Sami (1911, 614) defines *ribāt* as 'édifice ou logement des caravanes' (a building or lodging for caravans), meaning 'a building where caravans are accommodated.' As we will discuss in later sections of the article, particularly in Anatolia, *ribāts* were structures used for accommodation purposes.

In Kubbealtı dictionary (2025), a well-known Turkish dictionary that offers detailed definitions and explanations of words, including their historical, cultural, and semantic meanings, the following meanings are provided in the entry for *ribāt*:

1. Bond: "Ribât-ı aşk": The bond of love
2. Solid structure, palace, mansion.
3. Place of accommodation, inn, caravanserai, hospice, etc.
4. At the borders, in the mountain passes, for warriors and mujahideen, a fortified place resembling a fortress within the walls.
5. Extension: Tekke, hankah:

6. Anatomy: The bond between organs. Ribat beyne'l-mafsal: The joint connection.

6. RIBATS IN THE ACCOUNTS OF MUSLIM GEOGRAPHERS AND TRAVELERS

In the early phases of Islamic civilization, the term *ribāt* acquired two distinct meanings, which can be observed in the writings of 9th- and 10th-century Muslim geographers and travelers.

In his *Futūh al-Buldān*, al-Balādhurī refers to the *murābiṭūn* stationed in defensive outposts along the Byzantine frontier, like Sugur and Awasim, although he does not directly use the term *ribāt* (Balādhurī, 2013).

In the 10th century, geographers describe *ribāts* in areas like Abadan, Khurasan, and Transoxiana. These were often defensive structures, sometimes funded by wealthy individuals for jihad, and served as refuges during invasions. Al-Makdisi (2015), in *Ahsan al-Taqassim*, further elaborated on *ribāts* in Mesopotamia and along the Palestinian coast, where they functioned as fortresses and safe havens during times of conflict.

In the 14th century, Ibn Battuta, in his travelogue, provides important insights into the continued role of *ribāts* in Islamic society. He mentions *ribāts* in Mecca and Wasit, specifically noting that the Rabi Ribat in Mecca was considered one of the most beautiful, with a sweet water well regarded as unparalleled in the city. He also recounts visiting a large *ribāt* in Revak, Wasit, where "perhaps thousands of dervishes" resided (Ibn Battuta, 2000, 260). These accounts indicate that by this time, *ribāts* had evolved into significant religious and social institutions, housing not only military personnel but also ascetics, scholars, and dervishes.

Throughout the 9th and 10th centuries, Muslim scholars used the term *ribāt* to describe military, religious, and defensive structures. While some, like al-Balādhurī, did not use the term directly, others, such as Ibn Khurradādhbih and Ibn Hawqal, noted that *ribāts* served both military and religious purposes, particularly as spaces for ascetics and Sufis. These structures often acted as fortresses, marking defensive lines in frontier zones between *Dar al-Islam* and non-Muslim territories. Ibn Battuta's 14th-century accounts further emphasize the enduring religious and social significance of *ribāts*...

7. SEMANTIC SHIFTS OF RIBĀT IN RESPONSE TO HISTORICAL AND CULTURAL DYNAMICS

The term *ribāt*, while originally signifying a military frontier post in early Islamic usage, underwent significant semantic expansion influenced by historical circumstances, regional dialects, sociocultural developments, and linguistic contact. These shifts reflect broader mechanisms of language change that occur over time in response to evolving collective experiences.

1. Frequency of Use and Functional Reapplication

As ribāts became widespread across the Islamic world during the Umayyad and Abbasid periods, the term began to absorb the diverse functions these structures fulfilled. In regions such as Central Asia and Anatolia, where ribāts served both as fortifications and as waystations for travelers or dervishes, the frequent use of the term in those broader contexts encouraged its redefinition. For instance, under the Seljuks, ribāts built along caravan routes often combined architectural features of fortresses and inns, leading to their association with caravanserais and spiritual lodges. (Wheatley, 2000; Chabbi,1995; Pradines 2020).

2. Loss of Original Meaning through Obsolescence

In areas where the military use of ribāts became obsolete -such as in urbanized Ottoman territories- the original meaning related to jihad and frontier defense gradually faded. As the

function of these buildings shifted toward housing Sufi communities or acting as dervish lodges (tekke), the original connotation of military readiness was either forgotten or replaced. This semantic attrition is observable in sources like the *Qamus-ı Turki* and *Lehce-i Osmani*, where the dominant meanings align more with accommodation, spirituality, or architectural utility, rather than defense.

3. Misunderstanding and Folk Etymology

As the word passed into non-Arabic languages, partial understanding sometimes led to reinterpretation. In Persian, *ribāt* was rendered as inn, fortress, monastery, or madrasa, leading to its integration into secular architectural lexicons. Similarly, in Western sources such as Lane's *Arabic-English Lexicon* and Steingass's *Persian-English Dictionary*, *ribāt* was translated with a strong emphasis on military or religious buildings, but without the nuanced religious connotations it carried in Sufi usage.

4. Influence of Foreign and Regional Languages

Cross-linguistic influence played a substantial role in expanding the term's meanings. Persian and Turkish speakers adapted *ribāt* according to the cultural and architectural frameworks familiar to them. In Persian, the term overlaps with khanqah (Sufi lodge), while in Turkish sources, especially in Ottoman times, it is used interchangeably with *tekke, han*, or *zawiye*. These influences helped naturalize the term in diverse regions and reorient its semantic emphasis.

5. Diversification through Dialects and Geography

Different parts of the Islamic world emphasized different aspects of the term. In North Africa, *ribāt* retained strong associations with military outposts, particularly during the Aghlabid and Almohad periods.

Beginning in the Aghlabid period and continuing until the late 12th century, approximately 78 ribats were constructed along the North African Mediterranean coastline as a defensive measure against potential maritime attacks. These structures were typically fortified with towers and buttresses integrated into their outer walls (Halm, 1992, 132-146).

In contrast, in Anatolia and Khorasan, ribāts often evolved into Sufi religious institutions, emphasizing spiritual discipline and hospitality. The Almoravid movement itself took its name from murābiṭūn—those who dwell in ribāts—thus embedding a spiritual-political identity in the term (Khalilieh, 1999; Halm, 1992, Sanchez 2004).

Historical sources indicate that, following the 9th-century conquests by Islamic forces, structures similar to ribats were established in the Mediterranean region, including in the settlements of Rabat, west of Mdina on the island of Malta, and Rabato on the island of Gozo. These conclusions are derived from toponymic studies (Khalilieh, 1999; Kurtulmuş, 2018).

6. Sociological and Religious Shift

With the rise of Sufism in the Islamic world, particularly from the 10th century onward, the spiritual reinterpretation of ribāts gained traction. Notably, Suhrawardi described the ribāt as a space not just of physical defense but of spiritual safeguarding, where dervishes, through obedience and prayer, protect society from moral or divine harm. In this conceptual shift, the murābiṭ transforms from a soldier on the border to a spiritual warrior engaged in inner jihad (jihādu'l-nafs).

According to Pradines (2020, 502). "As a Sunni religious institution, the ribat was supposed to spread orthodox Islam. The ribat does not correspond to a specific building. A whole city could be the home of devotees or Murabitun and therefore could be called a *ribat.*"

7. Changing Social Needs and Symbolism

As ribāts began to accommodate not just warriors but also travelers, pilgrims, and mystics, the word accrued symbolic meaning beyond its material function. By the 14th century, Ibn Battuta referred to ribāts in Mecca and Wasit as places housing "perhaps thousands of dervishes", with descriptions that emphasize beauty, water access, and spiritual activity rather than militarization. This evolution illustrates how social utility and symbolism reshaped the semantic field of *ribāt* (İbn-i Battuta, 2000, 260)

The evolution of *ribāt illustrates how* a single lexical item can become a microcosm of broader historical, religious, and cultural transformations. What began as a term of military vigilance ultimately came to symbolize spiritual discipline, architectural innovation, and social cohesion. This semantic fluidity not only reflects the adaptability of language but also the shifting needs of the Islamic communities that used the term across time and space.

8. CONCLUSION

The semantic evolution of *ribāṭ*, traced through Qurʾānic usage, classical lexicons, travelers' accounts, and architectural typologies, reveals how a term originally denoting a locus of frontier defense was gradually reconfigured to meet the spiritual, social, and logistical imperatives of changing Islamic societies. As the historical case studies introduced in the opening section demonstrate, this evolution was neither linear nor uniform across regions. In the Maghrib, the military connotations of *ribāṭ* persisted well into the late medieval period, whereas in Anatolia and Khorasan the term acquired new resonances, becoming closely associated with Sufi hospitality, spiritual retreat, and the infrastructural networks of urban piety.

Philological evidence presented in Section 2 underscores the dual semantic axis of *ribāṭ,* encompassing both vigilance (*murābaṭa*) and steadfastness (*ṣabr*), thus uniting martial and moral dimensions within a single conceptual field. The comparative lexical analyses in Sections 4 and 5 further reveal that this semantic transformation was mediated by processes of cross-linguistic adaptation. Persian and Turkish sources reinterpreted *ribāṭ* through integration with indigenous architectural categories -such as *khān*, *tekke*, and *zāwiya*- while Western lexicographical traditions tended to flatten this semantic richness, translating *ribāṭ* reductively as either "fortress" or "monastery." This contrast not only highlights the portability and adaptability of Islamic architectural terminology but also exposes the semantic narrowing that often accompanies cross-cultural transmission.

Accounts by medieval geographers and travelers, examined in Section 6 -most notably Ibn Battuta's descriptions of *ribāṭ*s in Mecca and Wāsiṭ- illustrate the lived realities of this semantic shift. By the fourteenth century, many *ribāṭ*s had evolved into large-scale religious and social institutions: providing shelter for dervishes and wayfarers, serving as loci of instruction and devotion, and maintaining symbolic continuity with earlier notions of martial vigilance.

Taken together, these findings demonstrate that the transformation of *ribāṭ* was neither incidental nor merely lexical. It emerged from the interplay of geopolitical realignments, the institutional expansion of Sufism, and regional architectural practices. This study contributes to broader scholarship by showing how the *murābiṭ* -once a sentinel of the frontier- was reconceptualized as a guardian of spiritual and communal welfare, exemplifying a larger process through which martial ideals were reoriented toward non-military ends.

Ultimately, the case of *ribāṭ* underscores that semantic change within the Islamic architectural lexicon cannot be understood in isolation from the historical contexts that animated it. By integrating philological, historical, and architectural methodologies, this research proposes a comprehensive model for examining other Islamic terms whose meanings, like that of *ribāṭ*, have traversed intricate cultural and geographic trajectories.

REFERENCES

Ahmet Vefik Paşa, (1876). *Lehçe-i Osmânî***.** *2. C*. İstanbul.

Ahmed b. Yahya El-Belazuri, (2013). *Fütuhul Büldan; Ülkelerin fetihleri*. (Translated by Mustafa Fayda). Siyer Yayunları.

Akyol, Y. (2024). *Büyük Selçuklu döneminde ribatlar ve sosyo-kültürel ve ekonomik fonksiyonları.* Unpublished doctoral dissertation. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Altundağ, Ş. (1979). Murâbıtlar. *İslâm Ansiklopedisi. 8*, 580-586.

Chabbī, J. (1995). Ribat. *Encyclopaedia of Islam*. *8*, Brill, 493-506.

Çetinkaya, B. (2003). *Orta Çağ İslam dünyasında ribat: VII.-XIII. asırlar arası.* Unpublished master's thesis. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dehkhoda, A. E. (1953). *Lugatname-i Dehhuda Vol. 8*. Tahran: Müessese-i İntişarat-u Çap-Danişgah-ı Tahran

Durmuş, E. (2024). *Hadislerde geçen ribât ile ilgili rivayetlerin değerlendirilmesi*. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *1(2),* 1-17.

Ercilasun, A. B., & Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk (Giriş - Metin- Çeviri- Notlar- Dizin)*. Ankara: TDK Yayınları

Ezherî, E. M. b. A. (2001). *Tehzibü'l-luga*. *Vol. 15* (Ed. A. Harun), 1964-1967.

Halm, H. (1992). Nachrichten zu Bauten der Aġlabiden und Fatimiden in Libyen und Tunesien. *Die Welt des Orients*. 23, 129-157.

Hassan, Marwa. (2017). *16. yüzyıla ait Arapça-Türkçe sözlük Mirkatu'l Luga.* Unpublished doctoral thesis. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İbn Battuta. (2000). *İbn-i Battuta Seyahatnamesi*. (Translated by. A. S. Aykut). İstanbul: YKY.

Khalilieh, H. S. (1999). The ribât system and its role in coastal navigation. *Journal of The Economic and Social History of The Orient, 42*, 212-225.

Kurtulmuş, G. Y. (2018). Malta dili üzerine tarihsel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi***.** *58*, *2*, 1837-1861.

Lane, E. W. (1867). *Arabic-English Lexicon* (Book 1, Part 3). London.

Makdisî, el-M. (2015). *İslam Coğrafyası (Ahsenü't-takasim)*. (Translated by D. A. Batur). Selenge Yayınları.

Marçais, G. (1936). Ribât. *The Encyclopaedia of Islam*. *Vol. 3*, 1150-1151.

Masarwa, Y. (2006). *From a word of god to archaeological monuments: a historical archaeological study of the ummayad ribats of Palestine.* Unpublished doctoral thesis. Princeton University.

Muallim Naci. (1884). *Lugat-i Naci*.

Nizâmü'l-Mülk. (2009). *Siyasetname* (Translated by M. T. Ayar). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Pradines, S. (2020). From the ribats to the fortresses: The Fāṭimid period of transition in Muslim military architecture. *Journal of Islamic Research, 31*(3), 493-514.

Redhouse, J. W. (1890). *A Turkish and English Lexicon*. A. H. Boyacıyan Matbaası.

Şemsettin, S. (1891). *Kāmûsü'l-A'lâm C. 3*. İstanbul.

Şemsettin, S. (1899). *Kamus-ı Türki*. İstanbul.

Şemsettin, S. (1911). *Kamus-ı Fransevi*. İstanbul.

Sönmez, S. (2007). Orta Çağ Türk ve İslam dünyasında kervansaraylar (hanlar-ribatlar). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 270-296.

Steingass, F. J. (1882). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. Routledge & Kegan Paul.

Steingass, F. J. (1884). *The Student's Arabic-English Dictionary*. W. H. Allen.

Sühreverdî, Ş. (2010). *Avârifü'l-maʿârif*. (Translated by. D. Selvi). İstanbul: Semerkant Yay.

Wheatley, P. (2000). *The places where men pray together: Cities in Islamic Lands, Seventh Through The Tenth Centuries*. University of Chicago Press.

Yücel, A. (2016). *Hz. Peygamber (sas)'in cihad anlayışı ve kültürel yansımaları*. İstanbul: Kuramer

Electronic References

Enfal Suresi Retrieved on 20.02.2025 https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Enf%C3%A2l-suresi/1220/60-ayet-tefsiri

Kehf Suresi Retrieved on 20.02.2025 https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Kehf-suresi/2153/13-16-ayet-tefsiri

Lugatim. Retrieved on 1 Mart 2025. https://lugatim.com/.

Oxford Dictionary. Retrieved on 10 Şubat 2025. https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780198662778.001.0001/acref-9780198662778-e-4045

"Ribat" *Collins English Dictionary*. Retrieved on 25 Şubat 2025. https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ribat.

"Ribat" *Encyclopaedia Britannica*. Retrieved on10 Şubat 2025. https://www.britannica.com/technology/ribat.

"Ribat" *Merriam-Webster Dictionary*. Retrieved on 25 Şubat 2025. https://www.merriam-webster.com/dictionary/ribat.

Yiğit,İ. "Ribât". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Retrieved on 10 Şubat 2025. https://islamansiklopedisi.org.tr/ribat.

Araştırma Makalesi

Ribât'ın Dönüşümü: İslam Tarihinde Anlam ve İşlev Değişimi

Rıbāt in Transition: Meaning and Function in Islamic History

Pelin EKŞİ

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Ribāt terimi, İslam medeniyetinin erken dönemlerinden itibaren hem fiziksel yapılar hem de kurumsal/kavramsal bağlamlar içinde anlam kazanmış, tarihsel süreçte farklı coğrafyalarda çeşitli işlevler üstlenmiş çok yönlü bir yapılar ve kurumlar bütününü ifade eder. Arapça "ر ب ط" (r-b-ṭ) kökünden türeyen bu kavram, sözlüklerde "bağlamak, sabitlemek, hazır hâle getirmek" gibi anlamlarla açıklanmakta; ilk dönem İslam tarihinde ise özellikle sınır boylarında yer alan askerî savunma yapılarıyla özdeşleşmektedir. Bu bağlamda Kur'ân-ı Kerîm'in Enfâl Suresi 60. ayetinde geçen "وَمِن رِّبَاطِ ٱلۡخَيۡلِ" (*ribāṭ al-khayl*) ifadesi, doğrudan askerî hazırlık ve caydırıcılığa işaret etmektedir.

Zamanla İslam coğrafyasının genişlemesiyle birlikte ribāṭlar, yalnızca askerî işlevlerle sınırlı kalmamış; sûfî geleneklerin, sosyal ihtiyaçların ve mimarî gelişmelerin etkisiyle farklı işlevlerde kullanılmıştır. Böylece ribāt kavramı, bazı coğrafyalarda karakol ya da menzil, diğerlerinde ise bir tür sûfî inziva ve eğitim yapısı olarak anlaşılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, *ribāt* teriminin filolojik kökeninden başlayarak tarihsel gelişimi ve mimarî yansımaları çerçevesinde geçirdiği dönüşümleri incelemektir. Bu kapsamda klasik Arap sözlüklerinde yer alan tanımlar, Kur'ân'daki kullanımlar, sûfî geleneklerdeki yansımalar ve coğrafî farklılaşmalar değerlendirilmiş; ayrıca Batı dillerindeki sözlüklerde ve Türkçe kaynaklardaki karşılıkları da karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, filolojik analiz ve tarihsel karşılaştırmalı yöntem esas alınarak yürütülmüştür. Filolojik inceleme kapsamında, ribāt teriminin Arapça kökeni, klasik sözlüklerdeki tanımları ve semantik alanı değerlendirilmiştir. Tarihsel karşılaştırmalı yöntem ise, terimin farklı dönemlerde ve coğrafyalarda nasıl işlev değişikliğine uğradığını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmada başta İbn Manzūr'un *Lisān al-ʿArab*'ı, Ezherî'nin *Tehzīb al-Luġa*'sı gibi klasik Arap sözlükleri; ardından Edward Lane, Steingass, Hans Wehr gibi Batılı sözlük yazarlarının tanımları; ayrıca Türkçedeki *Lehçe-i Osmanî*, *Kamus-ı Türki*, *Lugat-ı Naci* ve *Kamus-ı Fransevî* gibi Osmanlı dönemi sözlükleri kaynak olarak kullanılmıştır. Kur'an'daki ribāt kullanımına dair hermenötik analizler yapılmış ve tasavvufî gelenekte ribātın nasıl içselleştirildiği incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma, ribāṭ kavramının coğrafya, mezhep, dil ve tarihî bağlamlara bağlı olarak eşzamanlı işlev çeşitlenmelerine uğradığını ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle aynı anda farklı coğrafyalarda farklı ribāṭ tipolojileri ve anlam dünyaları oluşmuştur:

- Arapça ve Kur'anî Bağlamda: Ribāṭ hem savaş hazırlığı hem de manevî sabır anlamında çift yönlü bir kavramdır. Enfâl Suresi'nin 60. ayetinde askeri gücü, Kehf Suresi'nin 14. ayetinde ruhsal gücü temsil eder.

- Klasik Sözlükler ve Tasavvufî Literatür**:** Ezherî'ye göre ribāṭ, sınırda atların bağlı olduğu askerî alanlardır. Ancak Şihâbeddin Sühreverdî, ribāṭı tasavvufî bir merkez olarak tanımlar: "Cihad için yapılan yapılar, zamanla sûfîlerin duâ ve zikir yoluyla halkı musibetlerden koruduğu mekânlara dönüşür" (Avârifü'l-Maʿârif, 2010:130).
- Batı Sözlükçülüğü: Lane (1867), ribāṭın öncelikle "bağlamak" anlamına geldiğini belirtir ve terimi hem askerî hem de manevî merkez olarak tanımlar. Steingass ise ribāṭın anlamlarını "manastır, han, garnizon, bağ" gibi çok sayıda yapıyla ilişkilendirerek geniş bir çerçeve sunar.
- Türkçe Sözlükler ve Osmanlı Literatürü: Kamus-i Türki'de ribāṭ, "bağ, konaklama yeri, tekye" gibi anlamlara gelir. Lehçe-i Osmanî'de ise ribāṭın hem "hisar", hem "tekke", hem de "han" anlamında kullanıldığı görülür. Bu sözlükler, ribāṭın mimarî anlamının Osmanlı bağlamında nasıl çeşitlendiğini gösterir.
- Seyyah ve Coğrafyacı Anlatıları**:** İbn Battûta, Mekke ve Vâsıt'taki ribāṭları "binlerce dervişin kaldığı yapılar" olarak tanımlar (İbn Battûta, 2000: 260). El-Makdisî ve diğer coğrafyacılar, ribāṭların hem askerî garnizon hem de dinî inziva yeri olarak işlev gördüğünü belirtir.
- Modern Akademik Yorumlar: Chabbi (1995: 511), ribāṭın belirli bir mimarî formdan ziyade, "tehlike ve tetikte olma" durumuyla ilişkilendirilen işlevsel bir adlandırma olduğunu söyler. Pradines (2020: 502), "bir şehrin tamamının bile ribāṭ sayılabileceğini" öne sürerek, kavramın mimarî sınırları aştığını ifade eder.

Tartışma

Ribāṭ teriminin anlam alanındaki genişleme, sadece semantik bir genişleme değil, aynı zamanda İslam toplumlarının dönemsel ihtiyaçları, dinî yaklaşımları, coğrafî güvenlik algıları ve sûfîlik gibi manevî yönelişleri ile şekillenmiştir. Kavramın sınır karakolundan zâviyeye, konaklama yapısından içsel cihada kadar farklı alanlara sirayet etmesi, onu sadece bir mimarî tip değil, bir zihniyet kategorisi hâline getirmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak ribāt, İslam medeniyetinde yalnızca bir yapı türü değil, aynı zamanda bir zihniyetin, bir dinî pratiğin ve bir sosyal organizasyon biçiminin yansımasıdır. Bu terimin geçirdiği anlam dönüşümü, İslam toplumlarının tarihsel gelişimi içinde dinî yükümlülüklerin, sosyal gereksinimlerin ve mimarî ihtiyaçların nasıl bütünleştiğini göstermektedir. Ribāt hem maddî hem manevî bir sınır muhafızlığını temsil eden bir sembol hâline gelmiş; zaman içinde içsel cihâdın, toplumsal hizmetin ve dinî birlikteliğin mekânı olarak öne çıkmıştır.

Bu bağlamda ribāt, anlam değişimi örneği olarak yalnızca sözlük bilimsel değil, aynı zamanda mimarlık tarihi, dinler tarihi ve kültürel antropoloji açısından da incelenmeye değer bir kavramdır. Onun semantik evrimi, İslam medeniyetinde dilin, yapının ve inancın nasıl iç içe geçtiğini gösteren örneklerden biridir.

Anadolu **Kültürel Araştırmalar Dergisi**
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Açık Sorgulamaya Dayalı Fen Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarına ve Karar Verme Becerilerine Etkisi

The Impact of Open Inquiry-Based Science Activities on Fourth Grade Students' Scientific Thinking Habits and Decision-Making Skills

Tekin GÜLER[1]

Geliş/Received: 07/07/2025	Kabul/Accepted: 01/11/2025

Öz

Açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlıklarına ve karar verme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile desenlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Yozgat İlinin Çekerek ilçesinde yer alan bir ilkokulda 2024-2025 yılında okula devam eden 49 (25 deney grubu, 24 kontrol grubu) dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Kuvvetin Etkileri Ünitesine Ait Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği ve İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerisi Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler bir istatistik program kullanılarak bağımsız örneklemler t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin kullanıldığı deney grubunun bilimsel düşünme alışkanlıkları puanı ile karar verme becerisi puanlarının kontrol grubuna göre istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuca bağlı olarak açık sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri bilimsel düşünme alışkanlığını ve karar verme becerisini geliştirmesi sebebiyle öğretmenler tarafından bu becerileri geliştirmek için kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Açık sorgulama, bilimsel düşünme, ilkokul, karar verme.*

Abstract

This study aims to investigate the effect of open, inquiry-based science activities on the development of scientific thinking habits and decision-making skills among fourth-grade primary school students. The research sample comprised 49 fourth-grade pupils—25 assigned to the experimental group and 24 to the control group—from a primary school located in the Çekerek district of Yozgat Province, Türkiye. The study was carried out during the 2024–2025 academic year. Data were collected using two instruments: the Scientific Thinking Habits Scale for the Effects of Force Unit and the Decision-Making Skills Scale for Primary School Students. The data were analyzed using an independent samples t-test. The analysis revealed a statistically significant difference between the experimental group—who participated in open inquiry-based science activities—and the control group in terms of both scientific thinking habits and decision-making skills scores. These findings indicate that open inquiry-based science activities have a positive effect on the development of these skills in fourth-grade primary school students. Based on the results, it can be suggested that open inquiry-based science activities serve as an effective pedagogical tool for fostering scientific thinking habits and decision-making skills. This conclusion is supported by the evidence demonstrating the positive influence of such activities on students' cognitive development in these areas.

Keywords: *Open inquiry, scientific thinking, primary school, decision making.*

[1] Dr. Öğretim Üyesi., Yozgat Bozok Üniversitesi. Yozgat, Türkiye. E-posta: tekinguler88@gmail.com, https://orcid.org/ 0000-0003-4300-2228

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Güler, T. (2025). Açık Sorgulamaya Dayalı Fen Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarına ve Karar Verme Becerilerine Etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 1212-1225.

1. GİRİŞ

Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik değişim ve dönüşüm bireylerin farklı ve çok sayıda beceriye sahip olmasını gerekli hale getirmiştir. Bu değişim ve dönüşümün bireylerin sahip olmasını gerekli hale getirdiği beceriler alan yazında 21.yüzyıl becerileri olarak adlandırılmıştır (Binkley vd., 2012; Trilling ve Fadel, 2009). Yirmibirnci yüzyıl becerilerine ilişkin alanyazında pek çok sınıflama mevcuttur (Trilling ve Fadel, 2009). Ancak yaygın olarak P21 platformu tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmaktadır (Aygün vd., 2016). P21 platformu tarafından yapılan sınıflandırmada yaşam ve meslek becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlık becerileri olarak kategorileştirilmiş çok sayıda beceri bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri içinde kritik bir yere sahip olan bilimsel düşünme ve karar verme becerileri (Binkley vd., 2012; Sternberg, 2012) bireylerin çevrelerini anlamlandırmaları, karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler üretmeleri ve hayat boyu öğrenmelerini sağlaması bakımından kritik bir öneme sahiptir (Zohar ve Dori, 2012). İlkokul döneminde kazanılan bilimsel düşünme alışkanlığı ve karar verme becerisi ileriki öğrenme yaşantılarına ve bilim okuryazarlığına temel oluşturması bakımından bu dönem bireyler için temel oluşturmaktadır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretim programı güncellemelerinde de 21. Yüzyıl becerilerine ve özellikle de bilimsel düşünme ve karar verme becerilerine büyük önem verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Nitekim söz konusu öğretim programlarında bu beceriler sıklıkla vurgulanmış ve özellikle ilkokul fen bilimleri öğretim programında bu vurgu daha belirgin yapılmıştır (Güler, 2024b). 21. Yüzyıl becerilerine yapılan bu vurgu bilimsel düşünme ve karar verme becerilerinin öğrencilere, ilkokulda kazandırılmasında fen bilimleri dersine anahtar rol vermektedir. Çünkü fen bilimleri öğrencilerin bilgi edinmelerinin yanında bilimsel süreç becerilerini aktif şekilde kullanmasını, çevresine karşı duyarlılık sahibi olmasını, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesini ve etkili bir karar verici olmasını (MEB, 2024; Osborne ve Dillon, 2008) hedefler. Fen bilimleri dersinin bu hedeflerinin ilkokul düzeyinde gerçekleşebilmesi için kullanılacak öğrenme modelleri de büyük önem taşımaktadır. Çağımızda öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sorumluluğunu öğrenciye verip öğrenme sürecinde aktif rol oynamasını sağlayan öğrenme modelleri ön plana çıkmıştır (Bruner, 1961; Chin ve Chia, 2004). Bu modellerden biri olan ve bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırarak karar verme becerisini geliştirebileceği (Hmelo-Silver vd., 2007) düşünülen yöntemlerden biri de sorgulamaya dayalı öğrenmedir. Sorgulamaya dayalı öğrenme, bir problemin çözülebilmesi için öğrencilerin bilimsel süreç adımlarını izlediği, veriler toplayıp analiz ederek sonuçlar çıkardığı ve probleme çözüm önerileri sunduğu bir yöntemdir (Güler, 2024a; Pedaste vd., 2015; Reid ve Ali, 2020). Alanyazında sorgulamaya dayalı öğrenmenin açık sorgulama, rehberli sorgulama, birleştirilmiş sorgulama, yapılandırılmış sorgulama ve doğrulayıcı sorgulama olarak beş farklı türünden bahsedilmiştir (Güler, 2024a; Martin-Hansen, 2002; Sadeh ve Zion, 2009). Doğrulayıcı sorgulamada araştırma sorusu, araştırma süreci ve araştırma sonucu öğretmen tarafından verilmektedir. Yapılandırılmış sorgulamada araştırma problemi ve araştırma süreci öğretmen tarafından verilmekte, ancak öğrenci sürece kendisi ulaşmaktadır. Birleştirilmiş sorgulama önce rehberli sorgulamanın kullanılması, rehberli sorgulamanın sonucunda öğrenci tarafından araştırma probleminin oluşturulmasıyla açık sorgulamaya geçilen bir sorgulama türüdür. Rehberli sorgulamada araştırma problemi öğretmen tarafından verilir, araştırma süreci ve araştırma sonucu öğrenci tarafından gerçekleştirilir. En üst sorgulama türü olan açık sorgulamada ise araştırma problemi, araştırma süreci ve araştırma sonucu öğrenci tarafından oluşturulur. Bu süreçte öğretmen sadece rehberlik eder (Güler, 2024a; Güler ve Çalık, 2024; Martin-Hansen, 2002). İlkokul öğrencilerinin araştıran sorgulayan doğaları gereği (Eshach ve Fried, 2005; Johnston, 2005) açık sorgulama ile gerçekleştirilen fen etkinliklerinin öğrenciler için oldukça uygun olduğu düşünülmektedir (Güler, 2024a; Güler ve Çalık, 2024). Alanyazında sorgulamaya dayalı öğrenmenin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin pek çok çalışma

bulunmaktadır (Örn: Güler, 2024a; Klahr ve Nigam, 2004; Khumuraksa ve Buracat, 2022). Ancak bu çalışmaların daha çok ortaokul ve üstü düzeylerde yapıldığı (Örn: Duban, 2008; Kale ve Güzel, 2022; Khumuraksa ve Buracat, 2022), çoğunlukla da açık sorgulama dışındaki türlerin (rehberli, yapılandırılmış vb.) kullanıldığı (Örn: Kale ve Güzel, 2022; Khumuraksa ve Buracat, 2022; Maxwell vd., 2015), ilkokul düzeyinde yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı (Güler, 2024a; Güler ve Çalık, 2024; Haynes vd., 2023) belirlenmiştir. Bu durum ilkokul düzeyinde açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin kullanımını bir ihtiyaç haline getirmiştir (Cervetti vd., 2015; Güler, 2024a; Güler ve Çalık, 2024; Kuhn, 2019). Açık sorgulamanın fen bilimleri dersinde ilkokul düzeyinde kullanımına yönelik var olan ihtiyaç, 21. Yüzyıl becerileri içinde oldukça kritik bir yere sahip olan bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerilerinin ilkokul öğrencileri ve içinde bulunduğumuz yüzyıldaki gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın alan yazına önemli katkılar sunacağı, öğretmenlere açık sorgulamaya dayalı etkinliklerin kullanımı konusunda yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın çıktılarının gelecekte yapılacak olan çalışmalara kaynak teşkil edebileceğinin düşünülmesi de çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu öneme istinaden bu çalışmada açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlıklarına ve karar verme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

Açık sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin;

1.Bilimsel düşünme alışkanlıklarını nasıl etkilemektedir

2.Karar verme becerilerini nasıl etkilemektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak desenlenmiştir. Yarı deneysel desen, bağımlı değişken üzerindeki neden sonuç ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu desende deney ve kontrol grubu yansız olarak atanırken grupların eşit şartlarda başlangıçta ve deneysel işlem sonrasında ölçümleri yapılmaktadır (Cook ve Kampell, 1979; Karasar, 2020). Bu desen kapsamında aynı okulda yer alan dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören iki sınıf seçilerek yansız olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Yozgat İlinin Çekerek ilçesinde yer alan bir ilkokulda 2024-2025 yılında öğrenim gören 49 (25 deney grubu [14'ü kız, 11'i erkek], 24 kontrol grubu [13'ü kız, 11'i erkek]) dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, yanlılığı önlemek için basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Christensen vd., 2015). Deney ve Kontrol Grubunun benzerliğini gösteren ön test bulguları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin ölçek ön test puanlarının denklik durumu

Ölçekler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Bilimsel Düşünme Alışkanlığı	Deney	25	43	8.33	1.570	.126
	Kontrol	24	39	10.76		
Karar Verme Becerisi	Deney	25	60	7.72	1.032	.309
	Kontrol	24	62	8.57		

*$p < .05$

Tablo 1'den görüldüğü üzere grupların bilimsel düşünme alışkanlığı ve karar verme becerisi ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri Bağ ve Çalık (2021) tarafından fen bilimleri alanına özgü 4. sınıf düzeyi için geliştirilen Kuvvetin Etkileri Ünitesine Ait Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği ve Sever ve Ersoy (2019) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerisi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kuvvetin Etkileri Ünitesine Ait Bilimsel Düşünme Alışkanlıkları Ölçeği

Fen bilimleri alanında 4. sınıf düzeyi için Bağ ve Çalık (2021) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek, 20 maddeden oluşmakta ve katılımcıların yanıtlarını "Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum" seçenekleri üzerinden vermesi sağlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aynı araştırmacılarca yürütülmüş, Bilimsel Düşünme Alışkanlığı alt boyutları olan mantıksallık, şüphecilik, nesnellik, otoriteye dayalı argümana güvenmeme, inancı askıya alma, açık fikirlilik ve merak açısından yapısal geçerliğe sahip olduğu saptanmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,757 olarak bulunmuş olup, bu değer ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017).

İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerisi Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin karar verme becerilerini değerlendirmek amacıyla Sever ve Ersoy (2019) tarafından geliştirilen ölçek, dörtlü Likert tipi 15 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek tek faktörlüdür ve maddelerin faktör yükleri 0,53 ile 0,74 arasında değişmektedir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmış olup, bu değer ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2017). Ölçek, 15 ile 60 puan arasında değerlendirilebilmekte ve ters puanlanan bir madde içermemektedir (Sever & Ersoy, 2019).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın yapılabilmesi için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Deney ve Kontrol grubunun sınıf öğretmenlerine çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerine açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin nasıl uygulanacağı detaylı olarak anlatılmış ve öğretmenlerin etkinliklere ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Ardından deney ve kontrol grubuna bilimsel düşünme alışkanlıkları ölçeği ve karar verme ölçeği uygulanmıştır. Uygulamada her iki sınıfta da öğrencilere aynı sürelerin verilmesine dikkat edilmiştir. Ön testlerin uygulanmasından sonra sekiz hafta süren deneysel işlem gerçekleştirilmiş ve söz konusu ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Ölçeklerden ortaya çıkan veriler SPSS 22.0 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Elde edilen toplam puanların normal dağılımı normallik testi bulguları (Kolmogorov-Smirnov), çarpıklık/basıklık değerleri ve Histogram grafikleri incelenerek karar verilmiştir. Ön test verilerinin çarpıklık (.57) ve basıklık (.22) değerleri ile son test verilerinin çarpıklık (.21) ve basıklık (1.198) değerlerinin normal dağılım değerleri arasında olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılması için çarpıklık-basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (George & Mallery, 2010). Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle grupların ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımlı örneklemler t testi ve gruplararası karşılaştırmalarda parametrik testlerden bağımsız örneklemler t testi kullanılmıştır. Ayrıca puanlar arasında etki büyüklüğü hesaplaması yapılarak yorumlanmıştır. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde küçük gruplarda daha iyi sonular vermesi sebebiyle, Hedge's g kullanılmıştır (Thalheimer ve Cook, 2002). Güler vd. (2022) tarafından önerilen Hedges' g aralıkları g<0.14 "ihmal edilebilir", 0.15 <g <0.39 "düşük

etki", 0.40 <g <0.74 "Orta etki", 0.75 <g <1.09 "Büyük etki", 1.10 <g <1.44 "Çok büyük etki ve g ≥ 1.45 "Mükemmel büyük etki" olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Deneysel İşlem

Bu çalışmanın deney grubunda Güler ve Çalık (2024) tarafından geliştirilen açık sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri 2018 yılı dördüncü sınıf fen bilimleri öğretim programındaki "Kuvvetin Etkileri" için aynı şekilde, "Maddenin Özellikleri" ünitelerinde yer alan kazanımlara ise uyarlanarak kullanılmıştır. Aynı şekilde ders planında da Güler (2024a) tarafından hazırlanan ders planı uyarlanarak kullanılmış olup, söz konusu ders planında açık sorgulamaya dayalı öğrenme; konuya giriş, sorgulamaya davet, konunun detaylandırılması, problemin çerçevelenmesi, inceleme ve analiz, bilgiyi uygulama aşamalarından oluşturularak ders planı hazırlanmıştır. Uyarlanan etkinliklerle bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi için kullanılacak ders planı ile ilgili deney grubunun sınıf öğretmeni detaylıca bilgilendirildikten sonra her iki grupta veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubunda haftada üç saat olacak şekilde açık sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri uygulanmaya başlanmıştır. Örnek bir açık sorgulamaya dayalı etkinlik şu şekildedir;

1. Giriş aşamasında öğretmen öğrencilere kuvvetin etkileri ile ilgili mıknatıs, demir tozu talaş, mıknatıs parçaları gibi farklı malzemeleri kulanarak deneyi yaptırır. Ardından öğrencilerin deney esnasındaki gözlemlerini çalışma kağıdına yazmaları istenir.
2. Sorgulamaya davet aşamasında öğrencilere manglev trenlerle ilgili bir metni okutarak çalışma yaprağında yer alan "manglev trenlerin hızlanmasını sağlayan şe ne?, manglev trenlerin yavaşlamasını sağlayan ne?" gibi soruları yanıtlamalarını ister.
3. Konunun detaylandırılması aşamasında Ardından kendilerini bir mühendis olarak düşünmelerini isteyerek, daha hızlı bir tren yapabilmek için hangi problemlerin araştırılması gerektiğini sorarak çok sayıda problem oluşturmalarını sağlar. Oluşturdukları problemlerin çözülmesinin hangi faydaları sağlayacağı öğrenciler tarafından belirtilir.
4. Problemin çerçevelenmesi aşamasında öğrencilerin oluşturduğı sorular tahtaya yazılarak benzer olan problemler birleştirilir ve araştırma problemine öğrencilerle tartışarak dönüştürülür.
5. İnceleme ve analiz aşamasında Öğrencilerin çözmek istedikleri probleme göre gruplandırılması sağlanır. Grup tartışmaları da kullanılarak öğrenciler seçtikleri problemlere ilişkin çok sayıda çözüm önerisinde bulunurlar. Öğrenciler seçtikleri probleme ilişkin önerdikleri çözümlerin sağlayacağı avantaj ve dezavantajları listeler. Ortaya çıkan avantaj ve dezavantajlar dikkate alınarak çözümlerden biri uygulanmak üzere öğrenci tarafından seçilir.
6. Bilgiyi uygulama aşamasında öğrenci kendi seçtiği metodu kullanarak çözümüne ilişkin araştırma ve incelemeler yaparak çözümünü uygular. Elde ettiği bulguları grup arkadaşlarıyla paylaşırlar.
7. Grup tartışmaları sonucu elde edilen tüm bulgular ve sonuçlar bütün sına öğrencilerin kendi seçtiği bir yöntem (sözlü sunum, afiş, broşür vb.) kullanılarak sunulur.

İki haftalık uygulamasına ilişkin örnek olarak verilen uygulamalar sekiz hafta süresinde sürdürülmüş olup her aşamada öğretmen rehberlik etmektedir. Kontrol grubunda ise ders kitabı ve Eğitim Bilişim ve Yazılım Ağı (EBA)' da yer alan akıllı tahta etkinlikleri kullanılarak ders işlenmiştir. Sekiz haftalık deneysel işlemin ardından her iki grupta da veri toplama araçları eş zamanlı olacak şekilde kullanılmıştır. Son testlerin yapılmasıyla birlikte deneysel süreç sonlandırılmıştır.

2.6. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 19.02.2025 tarih ve 22 sayılı toplantısında 14 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde bilimsel düşünme alışkanlığı ve karar verme becerisi ölçeğinden edinilen bulgular ayrı ayrı verilmektedir.

3.1. Bilimsel Düşünme Alışkanlığı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bilimsel düşünme alışkanlıklarına ilişkin grupların son test puanlarının ön test puanlarına göre değişime Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Grupların son test puanlarının ön test puanlarına göre değişimi

Grup	N	Ortalama Farkı	Standart Sapma	t	Serbestlik Dercesi	p	Hedge's g
Deney Grubu (D)	25	12.040	9.307	6.468	24	.000	1.252
Kontrol Grubu (K)	24	10.076	10.345	4.967	25	.000	.941

Tablo 2'den görüldüğü gibi deney grubu ($T_{D(25)} = 6.46$, $P<.05$) ve kontrol grubu ($T_{K(24)} = 4.967$, $p<.05$) son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ön test-son test puanları arasındaki farklılıkların etki büyüklükleri (Hedge's g) deney grubunda 1.252 ve kontrol grubunda 0.941 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun etki büyüklüğü çok büyük etki ($1.10<g<1.40$), kontrol grubu büyük etki ($0.75 <g <1.09$) kategorisine denk düşmektedir.

Grupların karşılaştırılmasına yönelik betimsel bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin betimsel bulgular

Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Deney Grubu	25	55.68	7.66333
Kontrol Grubu	24	49.91	8.44891

Tablo 3'den görüldüğü üzere deney grubunun (M_D=55.68) aritmetik ortalaması kontrol grubuna (M_K=49.91) göre daha yüksek çıkmıştır. En düşük standart sapma (SS_D=7.6633) deney grubundadır.

Grupların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Grupların karşılaştırılması

	Ortalama Farkı	**t**	**Serbestlik Derecesi**	**p**	**Levene's Test (p)**	**Hedge's g**
Deney vs Kontrol	5.76333	2.503	47	.016	.240	.718

Tablo 4'den görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($t_{(47)}$=2.503, p<.05). Deney ve kontrol grubu puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü .718 olarak hesaplanmıştır. Bu değer orta etki (0.40 <*g* <0.74) aralığına düşmektedir.

3.2. Karar Verme Becerisi Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Karar verme becerisine ilişkin deney ve kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre değişimi Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Grupların son test puanlarının ön test puanlarına göre değişimi

Grup	**N**	**Ortalama Farkı**	**Standart Sapma**	**t**	**Serbestlik Derecesi**	**p**	**Hedge's g**
Deney Grubu (D)	25	10.24	7.644	6.69	24	.000	1.294
Kontrol Grubu (K)	24	1.83	3.897	2.30	23	.031	0.454

Tablo 5'den görüldüğü gibi deney grubu son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($T_{D(24)}$ = 6.69, P<.05) Benzer şekilde kontrol grubunun son test puanları da ön test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($T_{K(23)}$ = 2.30, p<.05). Deney grubu ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasındaki farklılıkların etki büyüklükleri (Hedge's g) sırasıyla 1.294 ve 0.454 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun etki büyüklüğü çok büyük etki (1.10<g<1.40), kontrol grubu ise orta etki (0.40 <*g* <0.74) kategorisine denk düşmektedir.

Deney ve kontrol grubunun karşılaştırılmasına ilişkin betimsel bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubunun karşılaştırılmasına ilişkin betimsel bulgular

Grup	**N**	**Aritmetik Ortalama**	**Standart Sapma**
Deney Grubu	25	69.92	4.915
Kontrol Grubu	24	63.92	7.240

Tablo 6'dan görüldüğü üzere deney grubunun (M_D=69.92) aritmetik ortalaması kontrol grubuna (M_K=63.92) göre daha yüksek çıkmıştır. En düşük standart sapma (SS_D=4.415) deney grubundadır.

Grupların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Grupların karşılaştırılması

Grup	Ortalama Farkı	t	Serbestlik Derecesi	p	Levene's Test (p)	Hedge's g
Deney ve Kontrol	6.003	3.382	40.294	.002	.40	.967

Tablo 7'den görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($t_{(40)}$=3.382, p<.05). Deney ve kontrol grubu puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü .967 olarak hesaplanmıştır. Bu değer büyük etki (0.75 <*g* <1.09) aralığına düşmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilimsel Düşünme Alışkanlığına İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında, deney grubu ve kontrol grubu son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Deney grubundaki farklılaşmanın çok büyük etki, kontrol grubundaki farklılaşmanın ise büyük etki kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular her iki grupta da kullanılan yöntemin öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirdiğini göstermektedir. Açık sorgulamaya dayalı etkinlikler öğrencilerin problem oluşturduğu, veri topladığı, topladığı verileri analiz ettiği ve analizinin sonucunda çözüm önerileri sunduğu bir yapı içermektedir (Chin ve Chia, 2006; Güler, 2024a). Bu aşamalar bilimsel süreç becerileriyle büyük benzerlik göstermekte (Chin ve Chia, 2006) olduğundan bilimsel düşünme alışkanlığını geliştirmiş olabilir. Kontrol grubundaki farklılığın ise akıllı tahta etkinlikleri ile ders kitabında yer alan proje vakti olarak adlandırılan ve rehberli sorgulamayı temele alan etkinliklerden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir. Alanyazında geleneksel öğrenme yöntemlerinin (ders kitabı vb.) bilimsel kavrayışı destekleyebileceği (Furtak vd., 2012) ifade edilmiştir. Ayrıca, akıllı tahta etkinliklerinin bilimsel düşünme alışkanlığını artırdığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır. Gruplararasında yapılan karşılaştırmada deney grubunda anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın etki büyüklüğünün orta etki aralığına denk düştüğü belirlenmiştir. Deney grubunda kullanılan açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin öğrencileri problem oluşturmaya yönlendirmesi, veri toplama ve analiz etmeye yöneltmesi gibi özellikleri kontrol grubunda kullanılan yönteme göre farklılık yaratmaktadır. Nitekim alanyazında sorgulamaya dayalı etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, bilimsel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini (Chin ve Chia, 2006; National Research Council [NRC], 2000) geliştirmede etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Özellikle açık sorgulamaya dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin iş birliği içinde çalışması (Cremin vd., 2015), kendi belirledikleri problemi kendi belirledikleri yöntemle sonuca ulaştırmalarının da bu farklılığa neden olabileceği düşünülmektedir (Powers, 2015; Sidek vd., 2020).

Karar Verme Becerisine İlişkin Tartışma

Deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma deney grubunda çok büyük etki, kontrol grubunda ise orta etki düzeyindedir. Bu bulgu her iki grupta da kullanılan yöntemin öğrencilerin karar verme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Ancak etki büyüklükleri incelendiğinde deney grubunda kullanılan yöntemin karar verme becerisini daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Alanyazında geleneksel yöntemlerin de karar verme becerisini geliştirebildiğine ilişkin bulgular yer almaktadır (Yıldız ve Koçak, 2022; Doğanay ve Sarı, 2004). Ayrıca kontrol grubunda öğretim sürecinde kullanılan akıllı tahta etkinlikleri de kontrol grubundaki bu farklılaşmaya

neden olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında akıllı tahta etkinliklerinin öğrencilerin dikkati artırarak, bilgiyi işlemeyi kolaylıştırması sebebiyle karar verme becerisini olumlu etkilediğine ilişkin bulgular da yer almakta olup, bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Deney grubundaki farklılaşma ise açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin yapısından kaynaklanmış olabilir. Çünkü öğrenciler açık sorgulama sürecinde her aşamada tartışmalar gerçekleştirmekte, seçimlerinin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmektedir (Huges vd., 1997), gruplandırma çalışmaları yapmaktadır (Haigh, 2000; Wilson ve Jan, 1993). Yapılan bu çalışmaların da karar verme becerisini geliştirmiş olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca alanyazında yer alan çalışmalarda sorgulama temelli etkinliklerin öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiğine (Osborne vd., 2004; Zeidler vd., 2005) ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bakımdan söz konusu bulgunun alan yazındaki bulguları desteklediği söylenebilir. Nitekim gruplararasında yapılan karşılaştırmada deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı, bu farklılığın etki büyüklüğünün büyük etki aralığına düştüğü bulunmuştur. Alan yazında sorgulamaya dayalı öğrenmenin karar verme becerisini geliştirdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Osborne vd., 2004; Sadler, 2004; Zeidler vd., 2005). Ayrıca açık sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerinin yapısı gereği (Güler, 2024a; Güler ve Çalık, 2024), öğrencilerin bir bağlamdan yola çıkarak problem oluşturmaları, tartışmalar gerçekleştirerek çözmek istedikleri probleme karar vermeleri, seçimlerinin avantaj ve dezavantajlarını gözden geçirmeleri, veri toplamaları, topladıkları verileri analiz etmeleri ve kendi seçtikleri yöntemle sunmaları gibi aşama ve içeriğe sahip olmasının bu farklılığa neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin tartışmalar gerçekleştirmesi (King, 1998), seçimlerinin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmesi (Kahneman, 2011; Janis ve Mann, 1977) karar verme becerisini geliştirmektedir. Bu bulgulardan hareketle çalışma sonucunda, açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kontrol grubunda kullanılan ders kitabı ve akıllı tahta etkinliklerinin de bilimsel düşünme ve karar verme becerisini geliştirdiği ancak bu gelişimin deney grubuna göre sınırlı kaldığı değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

1. Açık sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri bilimsel düşünme alışkanlığını ve karar verme becerisini geliştirmesi sebebiyle öğretmenler tarafından bu becerileri geliştirmek için kullanılabilir.

2. Açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin farklı beceriler üzerindeki etkisi de gelecek çalışmalarda incelenmelidir.

3. Açık sorgulamaya dayalı etkinlikler başka derslere de uyarlanarak kullanılabilir.

4. Açık sorgulamaya dayalı öğrenme ile ilgili ilkokul düzeyinde yer alan sınırlı sayıda çalışma bulunmakta olup, bu alanda çalışmaların yoğunlaştırılabilir.

5. Bu çalışma dördüncü sınıf düzeyinde ve madde ve özellikleri ile hareket ve kuvvet ünitelerine yönelik olarak yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde ve farklı ünitelere yönelik yapılabilir.

6. Açık sorgulamaya dayalı fen etkinlik örnekleri hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

KAYNAKÇA

Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40(40), 160-175.

Bağ, H., & Çalık, M. (2021). Kuvvetin Etkileri ünitesine yönelik geçerli ve güvenilir bilimsel düşünme alışkanlıkları ölçeğinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1–24. https://doi.org/10.33711/yyuefd.979118

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, *31*(1), 21–32.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23rd Ed.). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9789756802748

Cervetti, G. N., Barber, J., & Dorph, R. (2015). The impact of an integrated approach to science and literacy in elementary school classrooms. *Journal of Research in Science Teaching, 49*(5), 631-658. https://doi.org/10.1002/tea.21015

Chin, C., & Chia, L. G. (2004). Problem-based learning: Using ill-structured problems in biology project work. *Science Education*, *88*(1), 57–67.

Chin, C., & Chia, L. G. (2006). Problem-based learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, *90*(5), 707–727.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.

Cremin, T., Glauert, E., Craft, A., Compton, A., & Stylianidou, F. (2015). Creative little scientists: Exploring pedagogical synergies between inquiry-based and creative approaches in early years science. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *43*(4), 1–16.

Doğanay, D. D. A. ve Sarı, A. M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 39(39), 356-383. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10358/126815"

Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, *14*(3), 315–336.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *82*(3), 300–329. https://doi.org/10.3102/0034654312457206

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.

Güler, M., Bütüner, S. Ö., Danışman, Ş., & Gürsoy, K. (2022). A meta-analysis of the impact of mobile learning on mathematics achievement. *Education and Information Technologies*, *27*, 1725–1745. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10640-x

Güler, T. (2024a). *Açık sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi.* Doktora tezi. Trabzon Üniversitesi.

Güler, T. (2024b, 5–7 Ekim). 2024 ilkokul fen bilimleri öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *International Aegean Conferences on Social Sciences & Humanities-X*, İzmir, Türkiye.

Güler, T., & Çalık, M. (2024). An open inquiry-based lesson sequence for teaching the subject of "Motion and Force". *The Physics Teacher*, *62*(9), 768–771.

Haigh, N. (2000). Teaching teachers about reflection and ways of reflecting. *Waikato Journal of Education*, *6*, 87–98.

Haynes, M., Brown, A., Nichols, K., & Parveen-Musofer, R. (2023). Measurement of student attitudes to science and association with inquiry-based learning in regional schools. *International Journal of Science Education,* 45(8), 1-20.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, *42*(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Hughes, H. W., Kooy, M., & Kanevsky, L. (1997). Dialogic reflection and journaling. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *70*(4), 187–190.

Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.

Johnston, J. (2005). *Early explorations in science* (2nd ed.). Open University Press.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kale, E., & Güzel, H. (2022). Rehberli araştırma–sorgulama yaklaşımıyla yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarıyla kavramsal anlamalarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 141–161.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Khumraksa, B., & Burachat, P. (2022). The scientific questioning and experimental skills of elementary school students: The intervention of research-based learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *11*(4), 588–599.

King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, *31*(2), 338–368. https://doi.org/10.3102/00028312031002338

Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, *15*(10), 661–667. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00737.x

Kuhn, D. (2019). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, *48*(3), 161–170. [Not: Original journal issue is 38(3) in 2009; 2019 info may need confirmation.]

Martin-Hansen, L. (2002). Defining inquiry. *The Science Teacher*, *69*(2), 34–37.

Maxwell, D. O., Lambeth, D. T., & Cox, J. T. (2015). Effects of using inquiry based learning on science achievement for fifth-grade students. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *16*(1), Article 4, 1–31.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli. https://tymm.meb.gov.tr/ogretimprogramlari/fen-bilimleri-dersi adresinden 06/06/2024 tarihinde erişilmiştir.

National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academy Press.

Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. The Nuffield Foundation.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(10), 994–1020. https://doi.org/10.1002/tea.20035

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning*. https://p21.org/our-work/p21-framework

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., … Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, *14*(1), 47–61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Powers, R. D. (2015). *Student and teacher attitudes, experiences and perceptions of integrated inquiry-powered design-based STEM units.* Master's thesis. University of Nebraska–Lincoln.

Reid, N., & Ali, A. A. (2020). *Making sense of learning: A research based approach. Evidence to guide policy and practice with an emphasis on secondary stages*. Springer.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(5), 513–536.

Sever, İ., & Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48(1), 662-692. https://doi.org/10.14812/cuefd.533443

Sidek, R., Halim, L., Buang, N. A., & Arsad, N. M. (2020). Fostering scientific creativity in teaching and learning science in schools: A systematic review. *Jurnal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, *6*(1), 13–35.

Sternberg, R. J. (2012). Thinking styles. In *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 674–699). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511996481.030

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, *1*, 1–9.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Wilson, J., & Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Eleanor Curtain Publishing.

Yıldız, R., & Koçak, Ç. V. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının ilkokul öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3(2), 38-44.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, *89*(3), 357–377. https://doi.org/10.1002/sce.20048

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2012). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, *11*(2–3), 161–190.

Research Article

The Impact of Open Inquiry-Based Science Activities on Fourth Grade Students' Scientific Thinking Habits and Decision-Making Skills

Açık Sorgulamaya Dayalı Fen Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Alışkanlıklarına ve Karar Verme Becerilerine Etkisi

Tekin GÜLER

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Scientific thinking and decision-making skills are widely recognized as essential competencies in the modern era, occupying a central position within the framework of 21st-century skills (Binkley et al., 2012; Partnership for 21st Century Learning [P21], 2019; Sternberg, 2012). These skills enable individuals to better comprehend their environment, develop effective solutions to encountered problems, and establish the foundation for lifelong learning (Zohar & Dori, 2012). It is well-established that the primary school period constitutes a critical phase for cultivating scientific thinking habits and decision-making abilities. The competencies developed during this stage underpin scientific literacy and significantly contribute to students' future academic achievements. Science education plays a vital role in fostering these competencies throughout primary education. It is not limited to the transmission of factual knowledge but aims to equip students with scientific process skills, enhance environmental awareness, improve problem-solving capabilities, and cultivate effective decision-making (Osborne & Dillon, 2008). To achieve these objectives, however, the learning models employed must be student-centred and interactive. Within this context, inquiry-based learning emerges as a prominent approach, guiding students through scientific processes to solve problems actively (Güler, 2024; Pedaste et al., 2015). Inquiry-based learning is classified into several types in the literature: open inquiry, guided inquiry, structured inquiry, confirmatory inquiry, and combined inquiry (Martin-Hansen, 2002; Güler, 2024). Among these, open inquiry represents the most advanced form, wherein students assume full responsibility for formulating, investigating, and interpreting research problems, with teachers acting primarily as facilitators. The innate curiosity and inquisitive nature of primary school students render open inquiry-based science activities particularly suitable for this developmental stage (Eshach & Fried, 2005; Güler & Çalışır, 2024). Nonetheless, existing research predominantly focuses on secondary education and commonly applies guided or structured inquiry methods (Kale & Güzel, 2022; Khumuraksa & Burachat, 2022). This research gap underscores the need to implement open inquiry-based activities specifically at the primary school level.

Methods

This study examined the effects of open inquiry-based science activities on the scientific thinking habits and decision-making skills of fourth-grade primary school students. Using a quasi-experimental pretest-posttest control group design, 49 students from a primary school in Çekerek, Yozgat, were randomly assigned to either an experimental group, which participated in open inquiry-based activities, or a control group, which received traditional instruction supplemented with smart board activities from the Education Information Network (EBA). Data

were collected using the Scientific Thinking Habits Scale (Bağ & Çalışkan, 2021) and the Decision-Making Skills Scale (Sever & Ersoy, 2019), both of which have established validity and reliability. Pretest and posttest scores were analyzed using independent samples t-tests in SPSS 22.0, and effect sizes were calculated with Hedge's g. Results suggest that open inquiry-based science activities positively influence students' scientific thinking habits and decision-making skills.

Results and Discussion

The analysis revealed significant differences between pretest and posttest scores for both groups in terms of scientific thinking habits and decision-making skills. Notably, the experimental group exhibited greater and more significant improvements compared to the control group. On the Scientific Thinking Habits Scale, the effect size for the experimental group was classified as 'very large' ($g = 1.252$), while the control group demonstrated a 'large' effect ($g = 0.941$). Similarly, on the Decision-Making Skills Scale, the experimental group showed a 'very large' effect ($g = 1.294$), whereas the control group exhibited a 'medium' effect ($g = 0.454$). These findings indicate that open inquiry-based science activities substantially enhance both scientific thinking and decision-making skills. The effectiveness of open inquiry can be attributed to its emphasis on actively engaging students in scientific processes such as problem identification, data collection, analysis, and drawing conclusions (Chin & Chia, 2006; Güler, 2024). Additionally, the collaborative nature of open inquiry, where students reach solutions through self-directed strategies, supports the development of cognitive and social skills (Cremin et al., 2015; Powers, 2015). The improvements observed in the control group likely reflect the limited yet positive impact of traditional inquiry-based approaches, including smart board and textbook usage, in supporting these competencies (Furtak et al., 2012). The development of decision-making skills through open inquiry has been linked to stages involving discussion, evaluation of pros and cons, and problem-solving processes (Huges et al., 1997; Kahneman, 2011; Janis & Mann, 1977). The existing literature supports the assertion that inquiry-based learning positively influences decision-making abilities (Osborne et al., 2004; Zeidler et al., 2005).

Conclusion

The study confirms the effectiveness of open inquiry-based science activities in fostering scientific thinking habits and decision-making skills among fourth-grade primary school students. While traditional methods also contribute to these competencies, open inquiry proves to be more impactful. Based on these results, it is recommended that educators integrate open inquiry activities into science curricula. Further research is warranted to explore the effects of open inquiry on other skill sets, adapt the approach to different subjects, and develop exemplary open inquiry-based activities for primary education. Disseminating such exemplars among teachers may reduce implementation challenges and promote the widespread adoption of this effective pedagogical approach.

Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi
Open Access

Araştırma Makalesi / Research Article

Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi[1]

An Investigation of Teachers' Perspectives on Values Education through Literary Genres

Meltem DEMİRCİ[2] & Ahmet KATILMIŞ[3]

Geliş/Received: 23/08/2025	Kabul/Accepted: 19/10/2025

Öz

Bu araştırmanın amacı, edebî türlerin değerler eğitimi sürecinde kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcılarını İstanbul'da bir devlet ilkokulunda görev yapan on bir sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, sorunun niteliğine bağlı olarak betimsel analiz ve içerik analiz ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların değerler eğitimi genel olarak ahlaki değerlerin öğretilmesi ve toplumsal huzur, uyum için gerekli eğitim şeklinde tanımlandıkları ve öğrencilere öncelikli olarak saygı, sevgi ve empati değerlerinin kazandırılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların değerleri kazandırma sürecinde, öğrencilerle üzerine konuşulup tartışılabilecek; canlandırma ve kurgulara imkân tanıyan, sınıf ortamını eğlenceli hale getirip öğrenmenin kalıcılığını artıran materyal, yöntem ve teknikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında edebî türler temelli değerler eğitiminin en güçlü yanı katılımcılar tarafından öğrencilerin ilgi ve merak ve motivasyonunu artması şeklinde ifade edilirken, zayıf yanı ise edebî tür içeriğinde yer alan değerin öğrenciler tarafından fark edilememesi olarak ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmının edebî türler aracılığıyla değerler eğitimi konusunda kendilerini yeterli gördüğü; bir kısmının ise bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Değerler eğitimi, edebî türler, öğretmen görüşü.*

Abstract

This study investigates the perspectives of primary school teachers on the use of literary genres in the process of values education. Conducted within a qualitative research design, the study included eleven primary school teachers working at a public primary school in Istanbul. Data were collected through a semi-structured interview form consisting of seven questions, and analyzed using descriptive and content analysis techniques depending on the nature of the questions. The findings indicate that values education is generally defined as the teaching of moral values and as an essential type of education for ensuring social peace and harmony. Teachers highlighted that respect, love, and empathy should be the foremost values instilled in students. In selecting materials, they preferred resources, methods, and techniques that allow discussion, enable dramatization and fictionalization, make the classroom environment more engaging, and enhance the permanence of learning. The main advantage of values education through literary works was described as an increase in interest, curiosity, and motivation, while the main disadvantage was students' potential inability to perceive the implicit values conveyed in literary texts. While some teachers considered themselves competent in implementing values education through literary works, others stated that they needed further development in this area.

Keywords: *Values education, literary genres, teachers' opinions.*

[1] Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Edebi Ürünler Temelli Değerler Eğitimi Uygulamasına Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı tezden üretilmiştir.

[2] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. E-mail:meltem_0073@hotmail.com
[3] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. E-mail:akatilmis@marmara.edu.tr,

Önerilen Atıf/Suggested Citation: Demirci, M. & Katılmış, A. (2025). Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(4),* 1226-1246.

1. GİRİŞ

İnsanın davranışlarına ve kararlarına yön vererek toplumsal yapının şekillenmesini sağlayan değerler, bireylerin amaçlarını, kararlarını, seçimlerini yönlendiren ölçütler olarak tanımlanabilir (İşcan, 2021). Bu tanım çerçevesinde değerlendirdiğimizde, değerlerin kişisel gelişim ve toplumsal uyum açısından önemli bir fonksiyonun olduğu ifade edilebilir. Çünkü insan, kişiliğinin bir parçası haline getirdiği değerler sayesinde toplumda varlığını hissettirebilmektedir. Bu nedenle değerlerin erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda değerler eğitimini, bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyerek bireysel ve toplumsal boyutları içeren sorumluluklarını kavramalarını ve söz konusu sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamak amacıyla işe koşulan eğitimsel faaliyetler olarak tanımlayabiliriz (Ekşi ve Katılmış, 2016; Katılmış, 2021; Ulusoy ve Arslan, 2014). Öte yandan değerler eğitimine ilişkin faaliyetlerin hayata geçirilmesini zorunlu kılan birçok neden vardır. Bu nedenleri genel olarak ideal insan yetiştirme teması altında toplaya biliriz. Başka bir deyişle toplumların ideal insan yetiştirme hedefinin, değerler eğitimine ilişkin faaliyetlerin yapılmasını elzem duruma getirdiğini söyleyebiliriz. Söz konusu bu faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği en ideal ortamı eğitim kurumları sağlayabilir (Sürücü, 2022). Eğitim kurumları olan okullarda verilen değerler eğitimine ilişkin faaliyetlerde istenilen başarıya ulaşabilmek için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hedeflerin birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele alınması gerekmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2020). Bu gereklilik dolayısıyla değer kazandırma süreçlerinde öğrencilerin bilgi ve davranışa ilişkin motivasyonlarını tetikleyecek araçların yanında duygularını harekete geçirecek materyallerin de işe koşulması oldukça önemlidir. Bu minvalde edebî ürünler iyi bir alternatif oluşturabilir. Çünkü edebî ürünler sahip oldukları dilin estetik gücü sayesinde değerlerin hem kalıcı hem de eğlenceli bir şekilde aktarılmasına imkân vermenin yanında öğrencilerin duygusal dünyalarına da hitap ederek onların değerleri daha kolay içselleştirmelerine ve anlamlandırmalarına olanak sağlayabilirler (Ceran, 2018).

Güncel Türkçe Sözlükte, "edebî" kavramı "edebiyatla ilişkili olan, yazınsal, edebiyatla ilgili" anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, 2023). Edebî eser ise; estetik amaçla ve özgün bir dille oluşturulmuş sanatsal değeri olan yazınsal ürünleri ifade etmektedir (Özer, 2016). Edebî eserler veya edebî ürünler düşünülenin aksine sadece Türkçe ya da edebiyat gibi derslerde değil farklı birçok derste de öğretim materyali olarak kullanılabilmektedir (Çencen, 2010). Bu nedenle öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak edebî ürünlerin eğitim sisteminin tüm kademelerinde öğretim materyali olarak kullanılması ilgili kazanımlar kapsamındaki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını müspet yönde etkiyebilir. Bunun yanında aslında edebî türler, barındırdıkları sosyal gerçekler, karakterler arasındaki bağlar, olay örgüsü ve içerdikleri mesajlar bakımından ahlaki gelişimi destekleyen ideal öğretim materyalleri arasında ele alınabilir. Edebî türler aracılığıyla öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma gibi dil becerilerinin yanı sıra birey olma bilinci ve çok yönlü düşünebilme yetilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Aytaş, 2006). Nitekim Öztürk vd. (2014) de edebî türlerin öğretim faaliyetlerinde kullanımının öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını teşvik ettiğini ve öğrencilerin bu edebî türler vasıtasıyla sadece bilgi edinmekle kalmayıp aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrenme şansı da yakaladıklarını belirtmektedir.

Edebiyat ve değerler eğitimi arasındaki ilişki yadsınamaz bir noktadadır. Edebiyat insana özgü birtakım değerlerin içselleştirilmesini ve toplumsal yaşamla uyumlu bazı tutumların benimsenmesini destekleyen bir alandır. Edebî türler, bireylerin iyi, güzel ve doğru davranışa yönelmelerini sağlayacak birtakım değerlerin kazandırılmasına katkıda bulunabilir (Koç, 2013). Edebî türlerin içeriğinde ele alınan karakterler, olaylar ve mekânlar sayesinde birey; çok uzun yıllar içinde ortaya çıkan değerlerle karşılaşma şansını yakalamakta ve bu değerleri anlamlandırarak içselleştirme sürecine girmektedir (Bayram ve Yılmaz, 2020). Bu duruma

dayanarak edebî türlerin sadece bireysel gelişimi değil aynı zamanda toplumsal bütünlüğü de desteklemeye yarayan bir araç görevi gördüğünü ifade edebiliriz. Eserlerdeki olay örgüleri ve değerler vasıtasıyla bireyler hem geçmişle bağ kurma imkânı yakalamakta hem de ait olduğu toplumun değer yargılarını da tanıma fırsatı bulmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin yapacağı rehberlik çok önemlidir. Seçilen edebî tür, türün aktarılış şekli, süreçteki tartışmalar genelde öğretim özelde ise değer eğitimi sürecinin kalitesinin etkileyen unsurlardır.

Öğretmenlerin derslerde işledikleri edebî türler ve ders dışında önerdikleri okuma kitapları hedeflenen değerlerin öğrencilere kazandırılmasına katkıda bulunmaktadır (Karatay, 2011). Çünkü edebî türlerde yer alan olay örgüleri ve karakter özellikleri, bireylerin yeni değerlerle tanışmalarını, o değerleri kendi zihin süzgeçlerinden geçirip içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Çengelci ve Eryılmaz, 2018). Özellikle çocuk edebiyatına ait türler daha kısa ve yoğun anlatımları ile çocukların hem bilişsel hem de duygusal gelişimlerine uygun olmaları sebebiyle değer aktarımında ve çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasında etkili olmaktadırlar. Söz konusu bu eserlerde yer alan çatışma ve ikilemler, çocukların bazı değerleri sorgulayarak kendi değerlerini inşa etmelerine zemin hazırlamaktadır. (Karatay, Destebaşı ve Demirbaş, 2015). Bu minvalde öğrencilere değerleri kazandırmak amacıyla tasarlanan öğrenme öğretme ortamlarında hikâye, masal, şiir, roman tiyatro gibi edebî türlerden sistematik bir şekilde yararlanmanın, değerler eğitimine ilişkin faaliyetlerin niteliğini önemli ölçüde artırabileceğini söyleyebiliriz. Bu nedenle bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimine ilişkin düşüncelerini incelemeye odaklanılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen literatür taramasında öğretmenlerin değer öğretiminde edebî türlerden yararlanma durumlarını ortaya koymayı amaçlayan birçok çalışmanın yapıldığı ve söz konusu çalışmalarda edebî türlerin değer aktarmada olumlu bir işlevinin olduğunun saptandığı görülmüştür. Aktaş ve Beldağ (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde edebî ürün kullanımının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kolaç ve Özer (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin ders planlarında edebî türlerden istifade ettikleri ve planlarında en çok şiir, öykü, fıkra türüne yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yarar-Kaptan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise edebî türlerle desteklenmiş değer öğretiminin 2. sınıf öğrencilerinin kök değerleri kazanmalarını kolaylaştırdığı ve bu değerleri günlük hayata transfer etmelerine destek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktepe, Keser ve Şeref (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin değer edinme sürecinde başta hikâyeler olmak üzere edebî türlerden istifade ettikleri saptanmıştır. Bunun yanında yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinde oyuncak, video, afiş, kukla gibi görsel materyallerin yanında edebî türlerden istifade ettikleri tespit edilmiştir (Genç, 2023; Özdemir, Mercan-Uzun ve Bütün-Kar, 2021; Uzuner, 2019). Verilen bu çalışmaların içeriğinden de anlaşılabileceği gibi gerçekleştirilen literatür taramasında, sınıf öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimine ilişkin düşüncelerini incelemeye odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Literatürde edebî türlerin değer öğretiminde etkili olduğuna yönelik bulgular bulunmakta fakat, öğretmenlerin bu ürünleri sınıf ortamında nasıl, ne sıklıkta ve hangi amaçlarla kullandıklarına ilişkin bilgiler yeterince bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin edebî türlerden yararlanma sürecinde karşılaştıkları sorunlar, öğrenci seviyesine uygun edebi tür seçimi, ders sürecine entegrasyon veya değer aktarımında etkili olma düzeyi gibi konularda yeterli veri bulunmamaktadır. Bu araştırma, öğretmen görüşleri aracılığıyla uygulamadaki durumu tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Böylece edebî türlerin değerler eğitiminde etkili biçimde kullanılmasına yönelik önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimine ilişkin düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenleri değerler eğitimini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenlerine göre öğrencilere öncelikli olarak hangi değerler kazandırılmalıdır?
3. Sınıf öğretmenleri değerleri kazandırma sürecinde hangi materyallerden istifade etmektedirler?
4. Sınıf öğretmenleri değerleri kazandırma sürecinde hangi edebî türlerden istifade etmektedirler?
5. Sınıf öğretmenleri edebî ürünler temelli değerler eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin neler düşünmektedirler?
6. Sınıf öğretmenleri edebî ürünler temelli değerler eğitiminin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin neler düşünmektedirler?
7. Sınıf öğretmenleri edebî ürünler temelli değerler eğitimi konusunda kendi yeterliklerini nasıl değerlendirmektedirler?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Sınıf öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimine ilişkin düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimine yönelik düşüncelerinin kendi bağlamında ve derinlemesine analiz edilmek istenmesinden dolayı temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Çünkü temel nitel araştırma araştırmacıya ele aldığı olguyu kendi bağlamı içinde derinlemesine analiz etme imkânı sağlamaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu yakasında bulunan bir devlet ilkokulunda görev yapan 11 sınıf öğretmeni araştırma katılımcısı olarak belirlenmiştir.

Meslekî deneyimleri 4 ile 28 yıl arasında değişen, 6'sı kadın ve 5'i erkek olan katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmada etik ilkeler gereğince çalışmanın hiçbir yerinde katılımcıların gerçek isimlerinden bahsedilmemiştir. Bu nedenle katılımcılara Ö1-Ö11 biçiminde kod isimler verilerek ilgili yerlerde katılımcılardan verilen kod isimleriyle bahsedilmiştir.

2.3. Veri Toplama ve Analiz

Araştırma amacını gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Tam yapılandırılmış görüşme formları kadar katı ve yapılandırılmamış görüşme formları kadar da esnek olmayan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Karasar, 2007) bu çalışma için ideal veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bu veri toplama aracı çeşidi, araştırmacıya önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde veri toplama olanağı sunarken, katılımcıların yanıtları doğrultusunda ek sorular yöneltmeye ve derinlemesine bilgi edinmeye de imkân tanımaktadır. Böylece hem veri toplama sürecinde tutarlılık sağlanmakta hem de katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymalarına fırsat verilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecinde değerler eğitimi alanında çalışmalar yapan bir akademisyenden ve üç sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde forma son hali verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler analiz edilirken, betimsel analiz ve içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi yapılırken alanında uzman üç kişi tarafından kodlamalar yapılmış ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Temalar, kodlar ve örnek katılımcı cümleleri tablolar halinde aktarılmıştır. İçerik analizinde betimsel analizde fark edilemeyen benzerlikler ve farklılıklar belirli temalar altında toplanabilmesinden ve okuyucunun daha rahat anlayabileceği şekilde yorumlanmasından (Yıldırım ve Şimşek, 2011) dolayı çalışmada içerik ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle betimsel analizle düzenlenmiş, katılımcıların ifadeleri doğrudan aktarılmıştır. Ancak yalnızca betimsel analiz, veriler arasındaki örtük anlamları ve katılımcı görüşleri arasındaki benzerlik–farklılık ilişkilerini yeterince ortaya koymamıştır. Bu nedenle, bu örüntülerin temalar altında toplanarak yorumlanabilmesi amacıyla içerik analizi de uygulanmıştır. Böylece çalışma, hem katılımcı ifadelerinin bütünlüğünü koruyarak betimsel bir görünüm sunmuş hem de tematik derinlik kazandırmıştır. Bu çerçevede elde edilen temalar yorumlanarak bulgular kısmında verilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için yorumlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

2.4. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimeri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 10.03.2023 tarih ve 03-11 sayılı toplantısında 512050 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Sınıf öğretmenlerinin edebî türlerin değerler eğitiminde kullanımına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular araştırma amaçları temel alınarak aşağıda verilmiştir.

3.1. Değerler Eğitiminin Ne Olduğuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı kapsamında katılımcıların değerler eğitimini nasıl tanımladıklarına ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular tema, temalara kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ve frekans değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değerler Eğitiminin Anlamına İlişkin Katılımcı Görüşlerinden Örnekler

Tema	Örnek Doğrudan Alıntı	Frekans
Ahlaki ve kültürel değer aktarımı	Ö2: Ahlaki ve kültürel değerlerin aktarıldığı eğitimdir. Ö4: Ahlaki değerlerin öğretilmesidir. Ö8: Manevi ve milli değerleri öğrencilere benimsetmektir.	4

Tema	Örnek Doğrudan Alıntı	Frekans
	Ö11: Toplumdaki ahlaki değerlerin günlük yaşama etki edecek şekilde eğitiminin verilmesidir.	
Toplumsal uyum ve huzur eğitimi	Ö1: Toplumda uyum içinde yaşayabilmek için gerekli eğitimdir. Ö7: Toplumca huzurlu yaşayabilmek için gerekli olan eğitimdir. Ö6: Huzurlu ve mutlu dünya için gerekli olan değerlerin farkında olan bireyler yetiştirmektir. Ö10: Belirli bir düzen için gerekli eğitimdir.	4
Bireysel gelişim ve donanım	Ö3: Psikolojik ve sosyolojik açısından daha donanımlı bireyler yetiştirmek için verilen eğitimdir. Ö5: Öğrenciyi hayata hazırlamak için kazanması gereken davranışlardır.	2
Toplumsal değerleri tanıma ve evrenselleştirme	Ö6: Çocuğun yaşadığı toplumdaki ortak değerleri tanımasıdır. Ö9:Toplumdaki ortak değerleri tanıyarak bu değerleri evrenselleştirmektir.	2
Ailede başlayıp okulda devam eden eğitim	Ö9: Önce ailede, sonrasında eğitim kurumlarında devam etmesi gereken bir eğitimdir.	1

Tabloya göre katılımcı öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinden "*ahlaki ve kültürel değer aktarımı*", "*toplumsal uyum ve huzur eğitimi*", "*bireysel gelişim ve donanım*", "*toplumsal değerleri tanıma ve evrenselleştirme*" ve "*ailede başlayıp okulda devam eden eğitim*" temalarına ulaşılmıştır. Bunun yanında katılımcıların "*ahlaki ve kültürel değer aktarımı*" ile "*toplumsal uyum ve huzur eğitimi*" temalarını diğer temalara nazaran daha yoğun vurguladıkları görülmüştür. Katılımcı görüşleri analiz edilirken, katılımcıların değerler eğitiminin genel olarak ahlaki ve toplumsal uyuma hizmet eden bir işlevinin olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamda Katılımcı Ö10 "…*bireyin toplum içinde uyumlu yaşayabilmesi, belirli bir düzen içinde olması…. için gerekli olan eğitimdir*." şeklindeki ifadesiyle değerler eğitiminin toplumsal işlevine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan Ö2, Ö4, Ö8 ve Ö11 değerler eğitimini milli ve manevi değerleri öğrencilere aktarmak için bir araç olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö9, "*Değerler eğitimi önce ailede, sonrasında eğitim kurumlarında devam etmesi gereken bir eğitimdir."* biçiminde ifade ettiği görüşüne dayanarak katılımcının, hem değerler eğiminde birden fazla paydaş olduğunu hem de değerler eğitiminin okul aile işbirliği içinde yapılması gereken bir eğitimsel faaliyet olduğunu vurguladığını ifade edebiliriz.

Katılımcıların değerler eğitiminin ne olduğuna ilişkin görüşlerinden elde edilen bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öne çıkan ana temanın ahlaki gelişim ve toplumsal huzur olduğunu ve bunun yanında bazı katılımcıların görüşlerinde değerler eğitiminin bireysel faydalarına değindiklerini söyleyebiliriz.

3.2. Öğrencilere Öncelikli Olarak Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında katılımcıların hangi değerlerin öncelikli olarak kazandırılması gerektiği ile ilgili görüşlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle elde edilen bulgular; tema, temalara kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ve frekans değerleri Görsel 1'de verilmiştir.

Görsel 1. Öğrencilere Öncelikli Olarak Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Görselden de anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenler öncelikle kazandırılması gereken değerler olarak toplumsal huzur ve uyuma hizmet edecek olarak "*saygı, sevgi, empati, adalet, vicdan, hoşgörü, duyarlılık, dürüstlük, yardımlaşma, arkadaşlık, eşitlik, merhamet, vatanseverlik, özgüven"* değerlerine yer vermişlerdir. Özellikle kişiler arası ilişki odaklı değerler olan *saygı, sevgi, empati* değerlerinin katılımcı öğretmenler tarafından en yoğun vurgulanan değerler olduğu görülmüştür. *Saygı* değeri sekiz öğretmen tarafından öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gereken değer olarak ifade edilmiştir. Ardından en fazla frekansa sahip değerler sırası ile *sevgi, empati, adalet* olmuştur. En yüksek frekansa sahip bu üç değer birbirleriyle sıkı ilişki içerisindedir ve topluma uyum sağlamaya, huzurlu bir toplum oluşturmaya hizmet eden değerlerdir. Ö10 kodlu katılımcı bu soruya *"sevgi, saygı, hoşgörü ve yardımlaşma kazandırılmalıdır. Çünkü sağlıklı ilişkiler ve toplumsal huzur için bu değerler şarttır."* şeklinde cevap vererek toplumsal uyuma hizmet eden değerleri önceliklendirmiştir.

3.3. Değerleri Kazandırma Sürecinde Kullanılan Materyallere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı kapsamında katılımcıların değerleri kazandırma sürecinde kullandıkları materyallere ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle ulaşılan bulgular; tema ve frekans değerleri şeklinde Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Değerleri Kazandırma Sürecinde Kullanılan Materyallere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Materyaller	Frekans
Geleneksel Araçlar	Masallar	4
	Hikâyeler	3
	Kitaplar	3
	Örnek Olaylar	5
Görsel-İşitsel Araçlar	Çizgi Filmler	4
	Kısa Filmler	1
	Eğitici Videolar	2
	Animasyonlar	1
	Fotoğraflar	1
Müzik Temelli Araçlar	Çocuk Şarkıları	1
	Müzikler	1
Drama ve Rol Temelli	Dramalar	2
	Rol Yapma	3
	Yerine Koyma Yöntemi	1
Teknoloji Entegrasyonu	Akıllı Tahta	1
	Genel Ağ (İnternet) Haberleri	1
Somut Nesneler	Oyuncaklar	1

Tablo incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin değer eğitiminde çok çeşitli materyallerden faydalandıkları ve en çok tercih ettikleri materyallerin *"Görsel İşitsel Araçlar", "Geleneksel Araçlar", "Müzik Temelli Araçlar", "Drama ve Rol Temelli", "Teknoloji Entegrasyonu", "Somut Nesneler"* temalarında toplandıkları görülmektedir. Değer kazandırmada en çok tercih edilen materyallerin yer aldığı tema ise örnek olay, masal, çizgi film, hikâyeler ve kitapların olduğu *"Geleneksel Araçlar"* temasıdır. Benzer şekilde rol yapma, drama gibi etkileşimli teknikler de öğretmenlerin en fazla tercih ettiği yöntemler olmuştur. Akıllı tahta, internet gibi dijital materyallerin az tercih edilmesi teknoloji entegrasyonunun değer kazandırmada yeterince

yapılmadığını düşündürmektedir. Ayrıca sosyal medya içerikleri, dijital oyunlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları, animasyonlar vb. teknolojik araçların neredeyse hiç ifade edilmemiş olması teknolojinin değer kazandırmada aktif olarak kullanılmadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan Ö2 kodlu katılımcı verdiği *"Örnek olay yöntemini kullanıyorum, gerçek hayatta yaşanmış olaylar her zaman öğrencinin dikkatini çekiyor."* cevabında değer öğretiminde dikkat çekici materyallerin kullanımına özen gösterdiğini vurgulamıştır. Ö5 kodlu katılımcı ise *"Değerler eğitiminde hikâyeler ve dijital içerikli animasyonlardan faydalanıyorum, akılda kalıcılık açısından önemli olmaktadırlar."* cümlesi ile değer aktarımında tercih edilen metot ve materyalin kalıcılık sağlamasının da önemli olduğunu vurgulamıştır.

3.4. Değerleri Kazandırma Sürecinde Tercih Edilen Edebî Türlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı kapsamında katılımcıların değer eğitiminde tercih ettikleri edebî türlere ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle ulaşılan bulgular temalar ve frekans değerleri olmak üzere Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Değer Eğitiminde Tercih Edilen Edebî Türlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Edebî Tür	Frekans
Anlatı Temelli	Masal	7
	Öykü	5
	Fabl	1
Görsel Destekli	Resimli çocuk kitapları	1
	Sessiz kitaplar	1
Şiir ve Drama	Şiir	1
	Canlandırma	2
Gerçek Hayat	Yaşanmış olaylar	3
	Biyografi	1
Somut nesneler	Oyuncaklar	1
Kullanılmayanlar	Edebî tür kullanmıyor	1

Tablodan da anlaşılacağı gibi bir katılımcı dışındaki bütün katılımcılar değerleri kazandırma sürecinde çeşitli edebî türleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ö6 kodlu katılımcının ilgili soruya verdiği *"Çeşitli oyuncaklar, masal kitapları, çizgi filmler kullanıyorum. Her çocuğun ilgisini çekecek materyaller farklı olduğu için seçtiğim materyallerin farklı zeka alanlarına hitap etmesine dikkat ediyorum"* şeklindeki cevabı değer aktarımında birden fazla edebî türün kullanımına işaret ederek, materyal çeşitliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin değer öğretiminde tercih ettikleri edebî türe ilişkin görüşlerinden *"Anlatı Temelli", "Görsel*

Destekli", "Şiir ve Drama", "Gerçek Hayat", "Somut Nesneler", "Kullanmayanlar" temaları oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre Katılımcı öğretmenlerin değer aktarımında en fazla kullandıkları edebî türler ise "Anlatı Temelli" temada yer alan anlatmaya ve okumaya dayalı edebi türler masal *ve öykü*dür. Buna karşılık *biyografiler, fabl ve şiirler* ise nispeten daha az tercih edilmiştir. Ö7 kodlu katılımcı değer aktarımında tercih ettiği edebî türü açıklarken *"Masal, hikâye, yaşanmış olaylar tercih ediyorum, çünkü deneyimlerin okunup paylaşılması etkili oluyor."* şeklindeki ifadesi ile deneyim aktarımının değer öğretiminde etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö3 kodlu katılımcı aynı soruya *"Masallardan ve hikâyelerden faydalanıyorum, hem o karakterlerin yerine kendilerini koyarak, hem de dışarıdan bir bakış açısıyla gözlemleyerek edebî türlerde verilmek istenen değeri kavradıklarını düşünüyorum."* cevabıyla deneyim paylaşımının ve empatinin değer kazandırmada etkili olduğuna işaret etmiştir. Ö1 kodlu katılımcı ise değerler eğitiminde herhangi bir edebî tür kullanmadığını ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin verdikleri cevaplarda edebî türler yerine kullandıkları materyaller ve yöntem tekniklerden örnekler vermeleri de dikkat çekicidir. Oyuncaklar, canlandırma, çocuk kitapları vb. ögeleri değerler eğitiminde kullanılan edebî türler olarak ifade edilmiştir.

3.5. Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitiminin Nasıl Yapılabileceğine İlişkin Bulgular: Araştırmanın beşinci amacı kapsamında katılımcıların edebî türler aracılığıyla değerler eğitimini nasıl yaptıklarına ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle elde edilen bulgular; tema, temalara kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ve frekans değerleri olmak üzere Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitiminin Nasıl Yapılabileceğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	**Yöntem**	**Frekans**	**Örnek Doğrudan Alıntı**
Drama	Rol yapma	5	Ö1:"Canlandırmalar ve tiyatro gösterileri yapılabilir", Ö4:"Masal kahramanı canlandırarak empati kurmaları sağlanabilir"
Metin Analizi	Okuma ve tartışma	6	Ö1: "Hikâye kitapları okunarak hangi değere önem verildiği konuşulabilir", Ö9: "Kitaplar aracılığıyla yapılabilir" , Ö6: "Masalla ilgili sorular yazılı olarak sunulup kahramanlarla empati kurmaları sağlanabilir"
Örnek Olay	Gerçek yaşam örnekleri	3	Ö2: "Verilmek istenen değerle ilgili örnek olaylar kullanılabilir", Ö1: "Yaşanmış olaylar üzerinden yola çıkılabilir"
	Kurgusal örnekler	6	Ö5: "Gerçek dışı olaylara dikkat çekilerek, değer aktarılması sağlanabilir.", Ö8: "Masal kahramanlarının ilgili değerlere sahip olduğu ve olmadığı durumlar ayrı ayrı kurgulanabilir." Ö3:"Değerle ilgili hikâye kurgulanabilir",

Tema	Yöntem	Frekans	Örnek Doğrudan Alıntı
Bireyselleştirme	Yaş ve seviyeye uygunluk	3	Ö10: "Her öğrencinin yaşam tarzına ve seviyesine uygun örnekler seçilmeli", Ö5: "Öğrencilerin ilgisini çeken masallar önemlidir"

Tablodan da anlaşılabileceği gibi katılımcı öğretmenlerin edebî tür temelli değerler eğitiminin nasıl yapılabileceğine ilişkin görüşlerinden *"Drama", "Metin Analizi", "Örnek Olay", "Bireyselleştirme"* temalarına ulaşılmıştır. En çok tercih edilen materyaller olarak da "*örnek olay metinleri", "hikâye ve masal kitapları"* vurgulanmıştır. Katılımcılar daha çok öğrencilerin empati kurabilmelerine olanak sağlayacak yöntemlere yönelmiş olup verdikleri cevaplarda edebî ürünleri, değer eğitimde en fazla *okuma ve tartışma* yöntemi ile derse entegre ettikleri saptanmıştır. Yani öğrencilere bir edebî tür verilerek bu metin ile ilgili soruların sorulması, kendilerini edebî tür kahramanının yerine koyarak düşünme, edebî türdeki karakterler ve konu hakkında konuşma ve tartışma yoluyla değerlerin edindirilebileceği ifade edilmiştir. Ö3 kodlu katılımcı ilgili soruya *"Verilmek istenen değer merkeze alınarak o değerin etrafında hikâyeler kurgulanabilir."* şeklinde bir cevap vermiştir. Ö6 kodlu katılımcı de bu soruya *"Mesela çocuklara bir masal okuyup o masalla ilgili fikirleri tartışabiliriz. Yazılı olarak sorular sorup cevaplamalarını isteyebiliriz. Örneğin masalda geçen karınca yerinde siz olsaydınız neler yapardınız gibi sorular sorarak onları düşündürmeye ve doğruyu buldurmaya yönlendirirdim."* Şeklinde bir cevap vermiştir. Öğretmenler genel olarak edebî türleri merkeze alan, edebî türdeki karakter ve olaylar üzerinde düşünmeye, empati yapmaya yönelik ders süreçleri önermişlerdir. Ö7 kodlu katılımcı değerler eğitiminde tercih edeceği edebî türü seçme gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir. *" Çocukların en çok dikkatini çeken, akıllarında kalıcılık sağlayan, günlük yaşamında karşılaştığı olaylara, karşılaştığı sorunlara çözüm bulmasında yardımcı olabilecek türleri kullanmak gerekir."* Verilen cevapta edebî türü seçerken dikkat çekici ve sorunlara çözüm önerisi sunabilmesi kriterlerine dikkat çekilmiştir.

3.6. Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular Araştırmanın beşinci amacı kapsamında katılımcıların edebî türler aracılığıyla değerler eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki fikirlerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle elde edilen bulgular; tema, temalara kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ve frekans değerleri olmak üzere Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitiminin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Boyut		Tema	Kod	Frekans	Örnek Doğrudan Alıntı
Avantaj		**Bilişsel Gelişim**	Kolay anlaşılırlık	3	Ö9: "Zihinsel olarak edebî tür kullanımı kolay anlaşılırdır."
			Benzetimler, yerine koyma	2	Ö2: "Çağrışımlardan yola çıkarak öğrenme sağlanması avantajdır."
		Duyuşsal Gelişim	Empati becerisi	4	Ö2: "Empati becerisinin gelişmesi avantajdır."
		Dil ve Yaratıcılık	Dil becerileri	2	Ö8: "Dil gelişimi açısından edebî tür ile değerler eğitimi avantajlıdır."
			Hayal gücü gelişimi	1	Ö8: "Yaratıcılık açısından katkı sağlar."

		Pedagojik Etkinlik	Çoklu değer aktarımı	2	Ö7: "Çok sayıda değer tek bir edebî türle verilebilir."
			Kalıcı öğrenme	3	Ö3: "Eğlenceli ve kalıcı bir öğrenme sağlar."
		Sosyo-Kültürel Etki	Ahlaki-kültürel katkı	2	Ö1: "Çocukların ahlaki ve kültürel gelişimine önemli katkılar sağlar."
			Bireysel farkındalık	2	Ö1: "Kişisel gelişime de önemli katkılar sağlar.", Ö5: "Farkındalık oluşturur."
		Motivasyon	İlgi- Dikkat Çekme	5	Ö6: "Öğrencilerin dikkatini çeker.", Ö4: "Daha eğlenceli ve ilgi çekici olmasıdır."
Dezavantaj		**Ölçülebilirlik ve Kalıcılık**	Ölçülebilirlik sorunu Kalıcılık	3	Ö9: "Davranış kazandırmada ölçülebilir sonuçlara ulaşılamayabilir." Ö2: "Yaşama aktarılmadığı sürece kalıcı olmaz."
		Öğrenci Seviyesine Uygunluk	Soyutluk	4	Ö1: "Soyut konular olduğu için öğrenciler anlamakta güçlük çekebilir." Ö7: "Vermek istenen değer soyut kalabilir."
			Öğrenci öğrenme sitiline uygunluk	3	Ö6: "Her öğrencinin öğrenme stiline uymayabilir." Ö11: "Her çocuk için anlamlı olmayabilir."
		İçerik Sorunları	Tarihsel uyumsuzluk	2	Ö4: "Her değer günümüzle bağdaşmayabilir. Eserin yazıldığı zaman önemlidir."
			Anlaşılamama	2	Ö3: "Verilmek istenen değerin ulaşamaması veya metinde fark edilememesi."
		Uygulama Zorlukları	Öğretmen yeterlilikleri	2	Ö10: "Uygulamada zorluklar yaşanabilir." Ö8: "Belli kitaplara bağlı kalmak dezavantaj olabilir."
		Yanlış Anlamalar	Ters tepkiler	1	Ö5: "Konu seçimi ve aktarımında öğrenci yaşantısına olumsuz etki edebîlir."

Tablodan da anlaşılacağı gibi katılımcı öğretmenlerin edebî türler aracılığıyla değer eğitiminin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden güçlü yönleri boyutunda; *"Bilişsel Gelişim", "Duyuşsal Gelişim", "Dil ve Yaratıcılık", "Pedagojik Etkinlik", "Sosyo-Kültürel Etki", "Motivasyon" temaları; zayıf yönleri boyutunda ise "Ölçülebilirlik ve Kalıcılık", "Öğrenci Seviyesine Uygunluk", "İçerik Sorunları", "Uygulama Zorlukları", "Yanlış Anlamalar"* temalarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara göre edebî türler aracılığıyla değerler

eğitiminin güçlü yanlarından başlıcası *"bilişsel, duyuşsal gelişim, dil ve yaratıcılığın gelişmesi, kalıcı öğrenme, tek seferde birden fazla değerin aktarılabilmesi, ahlaki ve kültürel katkı, öğrencilerin dikkat ve ilgilerinin çekilmesi ve bireysel farkındalık"* şeklindedir. Katılımcı görüşleri analiz edilirken katılımcıların değerler eğitiminde edebî tür kullanımının öğrencilerin empati yeteneğini geliştireceğini ve hayal güçlerini destekleyeceğini aynı zamanda da değerlerin daha kolay anlaşılmasını ve kalıcı olmasını sağlayacağını düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamda Katılımcı Ö2: *"Empati becerisinin gelişmesi avantajdır."* şeklindeki ifadesi ile edebî tür kullanımının empati yeteneği üstündeki etkisine değinmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan Ö9, Ö3, Ö6 ve Ö4, edebî türler aracılığıyla değerler eğitiminin kolay anlaşılma, kalıcılık, dikkat çekme, ilgi çekici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturma üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır.

Katılımcıların zayıf yan olarak ele aldıkları değerler eğitiminde edebî tür kullanımının öğrenci seviyesine uygun olmayabileceğine dönük vurgulamalar dikkat çekicidir. Bu kapsamda Katılımcı Ö1: *"Soyut konular olduğu için öğrenciler anlamakta güçlük çekebilir."* şeklindeki ifadesiyle öğrenci seviyesine uygunluğu vurgulamıştır. Benzer şekilde Katılımcı Ö7: *"Vermek istenen değer soyut kalabilir."* cevabıyla edebî türler yardımıyla değer aktarımında verilmek istenen değerin anlaşılamayabileceği, soyut kalabileceğine değinmiştir. Ayrıca katılımcı Ö6 ve Ö11 edebî türler aracılığıyla değerler eğitiminin her öğrencinin öğrenme sitillerine uygun olmayabileceğine değinmiş ve bunu bir zayıf yan olarak ele almışlardır. Bunun yanında katılımcı öğretmenler değerleri edebî türler yoluyla kazandırma sürecinde ölçülebilirlik ve edinilen değerlerin kalıcı olamamasıyla ilgili tereddütlerini de dezavantaj olarak dile getirmişlerdir. Katılımcı Ö9: *"Davranış kazandırmada ölçülebilir sonuçlara ulaşılamayabilir."* şeklindeki ifadesi ile bu dezavantaja dikkat çekmiştir. Öte yandan değerlerin, edebî türler aracılığıyla aktarılması sürecinde öğretmenlerin uygulamada yaşayabilecekleri problemler de katılımcılar tarafından olumsuz olarak ele alınmıştır. Edebî tür aracılığı ile verilmeye çalışılan değerin öğrenci tarafından fark edilememe ihtimali de öğretmenler tarafından olumsuz olarak ifade edilmiştir. Ayrıca kullanılan edebî türün günümüz ile bağdaşmayabileceği de zayıf bir yan olarak belirtilmiştir. Sadece belirli kitaplar ve dolayısıyla edebî türlere bağlı olmak değerler eğitiminde kısıtlayıcı bir durum olarak nitelendirilmiştir.

3.7. Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitimi Hakkında Öğretmen Öz Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın altıncı amacı kapsamında katılımcıların edebî türler aracılığıyla değerler eğitimi hakkında öz değerlendirmelerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle ulaşılan bulgular; tema, temalara kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ve frekans değerleri olmak üzere Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitimi Hakkında Öğretmen Öz Değerlendirmeleri

Tema	Değerlendirme	Frekans	Örnek Doğrudan Alıntılar
Özgüvenli Uygulama	Kendini Yeterli Bulma	4	Ö3: "Bu konuda kendimi yeterli buluyorum."
	Uzmanlık Deneyimi	3	Ö6: "Masal ve oyun terapisi deneyimlerimi aktarabiliyorum.", Ö9: "Çocuk kitapları yazdığım için hakimim."

Tema	Değerlendirme	Frekans	Örnek Doğrudan Alıntılar
Sınırlı Katılım	Zaman Ayırmama	5	Ö1: "Değerler eğitimi için ayrıca zaman ayırmıyorum.", Ö10: "Yeterli süre olmadığını düşünüyorum."
	Yüzeysel Entegrasyon	3	Ö7: "Derslerin arasında yeri geldiğinde değiniyorum."
Edebî tür tercihi	Edebî tür çeşitliliği	4	Ö4: "Tiyatro, roman, türkü gibi türler kullanıyorum.", Ö8: "Sadece masal ve şiir kullanıyorum."
Bütünleşik değer aktarımı	Birden fazla değerin eş zamanlı aktarımı	2	Ö2: "Birden fazla değeri eş zamanlı verebiliyorum."
Öz eleştiri	Eksiklik Farkındalığı	3	Ö8: "Eksikliğimi fark ettim, tür çeşitliliğini artırabilirim.", Ö4: "Konuya çok hakim değilim."
Yenilikçi Yaklaşımlar	Disiplinlerarası Entegrasyon	2	Ö9: "Değerler eğitimini çocuk felsefesiyle birleştiriyorum."
	Görsel-İşitsel Materyal Kullanımı	1	Ö5: "Okuma odaklı olmayan materyaller kullanıyorum."

Tablo 6'dan da anlaşılabileceği gibi katılımcı öğretmenlerin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimi hakkındaki öz değerlendirmelerinden *"Sınırlı Katılım" ," Özgüvenli Uygulama", "Edebî Tür Çeşitliliği", "Bütünleşik Değer Aktarımı", "Öz Eleştiri", "Yenilikçi Yaklaşımlar"* temalarına ve aynı zamanda katılımcıların büyük çoğunluğunun edebî türler yoluyla değer aktarımında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler arasında kendini bu konuda yeterli bulan, değer aktarımında edebî türleri bilinçli bir şekilde kullanabilen öğretmenler ile değerler eğitimi için ayrı bir zaman ayırmayan ve buna gerekçe olarak da bu eğitim için ders süresinin yeterli olmadığını gösteren öğretmen sayıları çoğunluktadır. Bunun yanı sıra kendini bu konuda yetersiz bulan, konuya hâkim olmadığını düşünen bir grup öğretmen de mevcuttur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimine ilişkin düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın verilerinin analiz edilmesiyle sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini nasıl tanımladıklarına, öğrencilere öncelikli olarak kazandırılması gereken değerlere, değerlerin kazandırılma sürecinde kullanılan materyallere ve edebî türler aracılığıyla değerler eğitiminin nasıl yapılabileceğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci amacı kapsamında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini toplumsal uyum ve bireysel gelişime katkıda bulanan bir eğitim olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede katılımcı öğretmenlerin değerler eğitiminin bireye ahlaki ve kültürel katkı ile toplumsal huzur ve uyuma katkı sağlamak gibi iki temel işlevinin olduğunu düşündükleri

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Batmaz ve Erdoğan (2019) ve Ekici (2023) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarını ve literatürde değerler eğitiminin amaçlarına ilişkin yapılan açıklamaları desteklemektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016; Katılmış, 2021). Öte yandan araştırma verilerinin analiz edilmesiyle sadece bir katılımcının değerler eğitiminde ailenin rolünden bahsetmesi diğerler katılımcılarının bahsetmemesi üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Çünkü katılımcıların önemli bir kısmı değerler eğitimine ilişkin düşüncelerinde okul aile iş birliğini vurgulamamalarını ve değerler eğitiminde başarılı olmak için okul aile iş birliğinin sağlanmasının oldukça önemli olduğunu (Ekşi ve Katılmış, 2016; Ulusoy ve Arslan, 2014) göz önüne aldığımızda, söz konusu durumu değerler eğitimi açısından olumsuz olarak nitelendirebiliriz.

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu saygı, sevgi ve empati değerlerini öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli değerler olarak ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların öğrencilere öncelikli olarak kazandırılması gereken değerlerle ilgili görüşleri ile değerler eğitiminin ne olduğuna ilişkin görüşleri arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Çünkü değerler eğitiminin tanımına ilişkin görüşlerinde toplumsal huzur ve uyumu vurgulayan katılımcılar, toplumsal huzur ve uyumun inşasına katkıda bulunabilecek değerler arasında sayabileceğimiz saygı, sevgi ve empati değerlerini öğrencilere öncelikli olarak kazandırılması gereken değerler olarak ifade etmişlerdir. Öte yandan Yardımcıel (2025) ve Aydın (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da bu araştırmadakine benzer bir şekilde sınıf öğretmenlerinin sevgi, saygı ve empati değerlerini öne çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü amacı kapsamında katılımcıların değerleri kazandırma sürecinde geleneksel materyallerin dışında (hikâye, masal, örnek olay metni) görsel, işitsel materyaller; müzik temelli materyaller ve öğrencinin canlandırmalar yapmasına yönelik yöntemleri tercih ettikleri bulunmuştur. Katılımcılar edebî tür tercih ederken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne aldıklarını vurgulamışlardır. Teknoloji destekli materyallerin değerler eğitiminde sadece iki katılımcı tarafından kullanılması günümüz eğitim sitemi ve yeni nesil öğrenenler açısından önemli bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Neredeyse her öğrencinin aktif olarak telefon, tablet gibi teknolojik araçları kullandığı, sosyal medya hesapları yönettiği, karmaşık mobil oyunlar oynayabildiği günümüzde teknolojinin eğitim ortamlarından ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Demirci Arslan, 2024). Teknolojinin değerler eğitimine entegrasyonuyla bu eğitim öğrenciler için ilgi çekici bir hale getirilebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyecek çalışmalar mevcuttur. Batmaz ve Erdoğan (2019) çalışmalarında öğretmenlerin, değerler eğitiminde ağırlıklı olarak afiş, resim, video gibi materyallerin yanında drama yöntemine başvurduklarını ve somut materyallere ağırlık verdiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Gür ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin okullarda değerler eğitimi verilmesini önemli bulduklarını, bu konuda sınıflarında projeler uygulama; afiş, broşür, pano ve sergi gibi görsel materyaller hazırlamak gibi çeşitli çalışmalar gerçekleştirdiklerini tespit etmişlerdir. Yine Bilir ve Genç (2023) yaptıkları çalışmada değerler öğretiminde en sık kullanılan materyallerin kitap, afiş, resim gibi görsel araçlar ile bilgisayar, akıllı tahta, video gibi görsel- işitsel araçlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın dördüncü amacı kapsamında katılımcıların değerleri öğrencilere kazandırmak amacıyla masal, öykü ve hikâyeleri daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu edebî türlerin eğlenceli, dikkat çekici ve kalıcı bir öğrenme sağlamasından dolayı tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü amacı kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesiyle öğretmenlerin süreçte kullandıkları materyal ve yöntemleri edebî tür türü olarak ifade ettikleri fark edilmiştir. Bu durumun bütünleşik düşünmeden kaynaklandığı söylenebilir. Yani edebî türler ders sürecindeki birer materyal iken, bu materyallerden nasıl faydalanıldığı derste tercih edilen yöntemdir. Katılımcıların kullandığı "yaşanmış olaylar" ifadesi ile öğrencilere dağıtılan

bir örnek olay metnini, gazete haberini vb. kastettiğini ifade edebiliriz. Örneğin Katılımcı Ö7 tarafından "*...çizgi filmler öğrenci için dikkat çekici oluyor ve çizgi filmde anlatılan hikâyede öğrenci kendini kahramanın yerine koyarak değeri algılayabilir*." şeklinde bir cevap vermiştir. Cevaptan da anlaşılabileceği gibi öğretmenin kastı aslında bir hikâyedir. Literatürde araştırmanın dördüncü amacı kapsamında ulaşılan sonuçları destekleyen çalışmalar mevcuttur. Bu kapsamda Beldağ ve Aktaş (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin derslerinde edebî tür kullanma sebepleri arasında kalıcı öğrenme, konuyu anlaşılır hâle getirme, motivasyonu sağlama, eğlenme gibi gerekçeleri saymışlardır. Ayrıca en çok tercih edilebilecek edebî tür olarak da öykü/hikâyeyi belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aydın (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin edebî tür olarak hikâye okuma yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Erbaş ve Başkurt (2022), çalışmalarında öğretmenlerin hikâyelerin değer eğitiminde kullanımının verimi arttıracağını belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci amacı kapsamında edebî ürünler temelli değerler eğitiminin nasıl yapılabileceğine ilişkin veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesiyle değerlerin hikâyeler, masallar, kurgusal ya da gerçek örnek olay metinleri aracılığıyla aktarılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değer aktarım sürecinde tercih edilen edebî türün sadece okunarak değil; bu edebî türdeki kahramanı canlandırarak ya da yeni bir kurgu yaparak öğrencinin süreçte daha aktif olmasını sağlamanın daha etkili olacağını düşündükleri saptanmıştır. Bu çerçevede Katılımcı Ö8'in "*Masal kahramanlarının ilgili değerlere sahip olduğu ve olmadığı durumlar ayrı ayrı kurgulanabilir*." cevabı bu sonucu destekler niteliktedir. Bunun yanında katılımcıların değerler eğitiminde edebî türü seçerken öğrencilerin yaşam tarzlarını dikkate alan eğlenceli ve dikkat çekici türleri tercih ettikleri görülmüştür. Yapılan analizlerde katılımcıların değer aktarım sürecinde okuma ve anlama becerisini destekleyen edebî türlerini kullanmanın yanı sıra bu edebî türler hakkında tartışma, masal kahramanları ile empati kurma, masal kahramanlarını canlandırma, yaratıcı kurgular oluşturma gibi etkinliklerle edebî türün etkililiğini artırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Öte yandan katılımcıların değer aktarım sürecinde kullanacakları edebî tür seçimini yaşa uygunluk, her öğrenciye hitap edebilme, ilgi çekicilik, eğlenceli bir ders ortamı oluşturabilme gibi kriterlerin doğrudan etkilediği saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bu sonuca benzer olarak Ünlü (2016) çalışmasında, öğretmenlerin edebî ürünleri kullanırken gelişigüzel değil belirli yöntem ve tekniklere göre hareket etmesi gerektiğini belirterek özellikle okuma ve dinleme sırasında konuyla alakalı sorular sorulması, empati kurdurulması ve kelime hazinesinin geliştirilmesi gibi okuma ve dinleme süreçlerini destekleyecek etkinliklerin tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın altıncı amacı kapsamında edebî türler temelli değerler eğitiminin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesiyle katılımcıların edebî ürünler temelli değerler eğitiminin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin ne düşündükleri saptanmıştır. Bu kapsamda katılımcılar edebî türler temelli değerler eğitiminin sağladığı birçok farklı avantaja değinmişlerdir. Özellikle en çok vurgulanan motivasyon teması, edebî türler temelinde hazırlanmış bir değer aktarım sürecinin öğrencilerin dikkatini çektiğine, derse ilgiyi artırdığına işaret etmektedir. Öğretmenler edebî tür temelli değer eğitimi sürecinin öğrencilerin empati yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ve değerlerin kalıcılığını güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç literatürde gerçekleştirilen bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Beldağ ve Aktaş, 2016; Ünlü, 2016). Bu minvalde Ünlü (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin edebî türlerin derse karşı tutumu olumlu etkileyerek dikkat süresini artırdığını düşündükleri; Beldağ ve Aktaş (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, derse karşı öğrenci motivasyonunu artırmak, öğrencilerin empati becerilerini geliştirmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla edebî ürünleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada, katılımcıların değer

kazandırma süreçlerinde edebî türlerin kullanılmasının soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak özelikle değerlerin öğrenciler açısından daha anlaşılır duruma getireceğini, öğrencilerin dil becerilerini ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyeceğini düşündükleri saptanmıştır. Kolaç ve Özer (2018) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların derslerde edebî tür kullanımının derse aktif katılımı, hayal gücü ve yaratıcılığı desteklediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma verilerin analiz edilmesiyle katılımcıların edebî türler temelli değerler eğitiminin avantajlarının yanında bazı dezavantajlarının da olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcılara göre edebî türler aracılığıyla yapılan değer eğitimindeki en önemli dezavantaj, metin içerisinde örtük olarak aktarılan değerin öğrenci tarafından algılanamamasıdır. Benzer şekilde edebî türlerin her öğrenciye hitap edememesi de bir başka dezavantaj olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dezavantaj olarak ifade ettiği diğer bir durum ise ölçülebilirlik ve kalıcılıktır. Katılımcılar değerler eğitimi sürecinde edebî türlerden faydalanılmasıyla değerler öğretilse dahi bu değerlerin kalıcı ve ölçülebilir olmayacağı yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bahsi geçen kalıcılık ve ölçülebilirlik kriterleri değerler eğitiminde karşılaşılan en önemli sıkıntılardandır.

Araştırmanın yedinci amacı kapsamında sınıf öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimi konusunda kendi yeterliklerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesiyle katılımcıların önemli bir kısmının kendini edebî türler temelli değerler eğitimi konusunda yeterli gördüklerini düşündükleri bir kısmının ise kendini tam anlamıyla yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Kitap yazma veya edebî tür yazarlık deneyimi olan katılımcıların kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmada, katılımcıların değerler eğitimine yeterli zamanı ayırmadıkları tespit edilmiştir. Öğretim programında yoğun bir biçimde vurgulanmasına rağmen katılımcıların uygulamada değerler eğitimine ilişkin faaliyetlere yeterli zamanı ayırmadıkları, değerler eğitimine ilişkin faaliyetleri yüzeysel olarak gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda değerler eğitime ilişkin faaliyetlerin "yüzeysel entegrasyon" biçiminde gerçekleştirildiği kanaatine ulaşılmıştır. Değerler eğitiminin, çoğunlukla ders aralarına sıkıştırılan, değer kazandırmak için özel bir çabanın harcanmadığı bir uygulama şeklinde gerçekleştiği anlaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin edebî türler aracılığıyla değerler eğitimine ilişkin düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, katılımcıların edebî türlerin değerlerin öğrencilere kazandırılmasındaki öneminin farkında oldukları ve derslerinde değerleri kazandırmak amacıyla tasarladıkları etkinliklerde edebî türlere yer verdikleri genel sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında edebî türler temelli değerler eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlerin bazı eksiklikleri olduğu ve öğretmenlerin öğretim programında yoğun bir biçimde vurgulanmasına rağmen değerler eğitimine ilişkin yeterli zamanı ayırmadıkları saptanmıştır. Edebi türler temelli değerler eğitimine yönelik öğretmenlerin öz değerlendirmeleri sonucuna göre konuya çok hakim olmadığını ifade eden öğretmenlerin yanı sıra edebi tür çeşitliliği bakımından kendini yetersiz gören öğretmen de mevcuttur. Bu kapsamda edebî türler temelli değerler eğitimin ders kazanımlarıyla bütünleştirilerek nasıl yapılabileceğini odağına alan akademik çalışmaların yapılması ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hayata geçirilmesi bu çalışmadan çıkan bir öneri olarak sunulabilir. Böylece hem öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirememe kaygısıyla değerler eğitimine yeterli zaman ayırmamasının önüne geçilebilir hem de edebî türler yardımıyla değerler eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

Aydın. M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri (Isparta ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi, 169*, ss. 261-275.

Batmaz, O., & Erdoğan., T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(6).

Bayram, B., & Yılmaz, S. (2020). Değer eğitiminde edebî türlerin kullanımı. S. Zeki Genç ve A. Beldağ (Edt.), *Karakter ve Değer Eğitimi (Farklı Bakışlar- Örnek Etkinlikler).* Pegem Akademi.

Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), ss. 953-981.*

Bilir, E., & Genç, S. Z. (2023). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretiminde kullandıkları yöntem, teknik ve materyaller üzerine bir araştırma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *17*(44), ss. 124-139.

Cengelci T., & Eryılmaz, Ö. (2018). Sosyal bilgilerde edebî ürünler ve değerler eğitimi: küçük prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), ss. 65- 79.

Ceran, D. (2018). Edebî türlerde değer öğretimi. M. Ergün (Edt.), *Öğretmenliğin Mesleki Değerleri ve Etik* (ss.218-234). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çencen, N. (2010). *11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin edebî ürün kullanımına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirci Arslan, M. (2024). *Teknoloji destekli otantik etkinliklerle ekolojik kimlik gelişiminin ve doğa algısının incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekici, Ö. (2023). Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2), ss. 820-840.

Ekşi, H. & Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ekşi, H. & Katılmış, A. (2020). Kavramsal çerçeve: Temel kavramlar. H. Ekşi ve A. Katılmış (Edt.). *Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (ss. 1-25). Nobel Yayınları.

Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2022). Hayat bilgisi derslerindeki değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), ss.159-185.

Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M., & Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, *3*(1), ss. 78-91.

Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(*3), ss. 641-660.

Gürkan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

İşcan Demirhan, C. (2021). Değerler Eğitiminde Temel Yaklaşımlar, A. F. Ersoy, P. Ünüvar (Edt.), *Karakter ve Değerler Eğitimi (ss. 31-50).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karamustafaoğlu, S., & Amanat, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), ss. 1-15.

Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies, 6* (1), ss. 1398-1412.

Karatay, H., Destebaşı, F., & Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2,* ss. 1123-1140.

Katılmış, A. (2021). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. K. Karatekin (Ed.). Hayat bilgisi öğretimi İçinde (ss.111-143). Vizetek Yayınları.

Koç, M. (2013). 8*. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kolaç, E., & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), ss. 2629-2655.

Kurtulmuş, M., Tösten. R., & Gündaş. A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), ss. 281-305.

Memiş, A., & Güney G., E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(20), ss. 123-142.

Özer, H. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öztürk, C., Coşkun Keskin, S., & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller (6. Baskı).* Pegem Akademi.

Sürücü, Tahir (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi eğitim programı ve ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi (4-8. Sınıflar).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2023). Güncel Türkçe Sözlük.

Ulusoy, K. & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "Değer ve Değerler eğitimi". K. Ulusoy (Edt.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss, 2-12). Pegem Akademi.

Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebî tür kullanımına yönelik görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 7*(22), ss. 120-136.

Yardımcıel, F. (2025). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutum ve algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(2), ss. 699-735.

Yıldırım, N., & Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(2), ss. 420-437.

Yurtal, F., & Yontar, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), ss. 411-424.

Research Article

An Investigation of Teachers' Perspectives on Values Education through Literary Genres

Edebî Türler Aracılığıyla Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Meltem DEMİRCİ & Ahmet KATILMIŞ

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the fundamental elements that both shape the structure of society and guide individuals' behaviours and decisions is **values**. In this regard, values are not only related to personal development but are also among the most significant components of social cohesion. Ulusoy and Arslan (2014) emphasize that individuals can sustain their existence in society through certain values, and in this context, values education supports personal development while also enabling individuals to comprehend their social responsibilities. The aim of raising an "ideal human being" makes value education an indispensable necessity for societies. The most appropriate environment for realizing this education is educational institutions (Sürücü, 2022). However, instead of relying solely on instructive methods in the process of values education, it is essential to use tools that appeal to individuals' emotional worlds, allowing them to internalize and make sense of values more effectively. At this point, literary genres present a strong alternative. Owing to the aesthetic power of language, literary texts can ensure that values are transmitted in both a permanent and enjoyable way (Ceran, 2018). Particularly, children's literature proves to be highly effective in value transmission because of its concise and intense expression, which is suitable for both the cognitive and emotional development of children. Genres such as stories, fairy tales, poems, and short novels increase children's motivation to learn with their aesthetic narrative style. Karatay, Destebaşı, and Demirbaş (2015) note that the conflicts and dilemmas presented in such works provide a basis for children to question certain values. Through the problems encountered by the characters in these works, children find the opportunity to review and reconstruct their own value judgments.

This study aims to reveal the views of primary school teachers on the use of literary genres in the process of values education.

Method

Designed as a qualitative study, the participants consist of eleven classroom teachers working at a public primary school in Istanbul. Data were collected through a semi-structured interview form consisting of seven questions. Depending on the nature of the questions, descriptive and content analysis methods were employed.

Findings

The participating teachers generally defined values education as the teaching of moral values and as an education necessary for social harmony and peace. According to the teachers, the priority values that should be instilled in students are respect, love, and empathy. These values are consistent with the teachers' definitions of values education, serving interpersonal relationships, harmony, and social peace. Within the scope of values education, the materials most frequently preferred by the participating teachers were stories, fairy tales, and case texts.

In material selection, teachers preferred those that allow for discussion with students, enable dramatization and fictionalization, make the classroom atmosphere enjoyable, and enhance the permanence of learning. Instead of a process that simply involves transferring values through a single literary text, the teachers followed a process that includes reading the text, discussing the characters and theme, interpreting, and creating various scenarios. In particular, strategies such as adopting the role of the character in the text, dramatization, and role-playing were expressed by teachers as effective processes for value transmission. While the most significant advantage of values education based on literary genres was identified as capturing students' interest and increasing motivation, the most important disadvantage was that students might fail to recognize the value embedded in the literary text. While some teachers regarded themselves as competent in values education through literary products, others expressed the need to further improve themselves in this area.

The overall findings of the study indicate that classroom teachers are aware of the importance of literary products in transmitting values to students and that they incorporate such materials into their lesson activities designed for value acquisition. However, it was also revealed that teachers have some shortcomings in terms of how to conduct values education through literary products, and despite the frequent emphasis on values education in the curriculum, they do not allocate sufficient time to it.

Conclusion

In this respect, conducting academic studies focusing on how to integrate values education through literary products into lesson objectives, and implementing in-service training activities were suggested as outcomes of this research. Such steps may help prevent teachers from neglecting values education due to concerns about not meeting curriculum objectives and contribute to the development of teachers' competencies regarding how to implement values education through literary works.