



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Dergisi

Cilt 12, Sayı 2, 2026

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Doç. Dr. Hamza YAKAR

Alan Editörleri

Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)

Prof. Dr. Ahmet Cem ERKMAN (Antropoloji)

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi/Türkçe ve İlk Okuma Yazma Eğitimi)

Prof. Dr. Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (Kamu Yönetimi)

Prof. Dr. Hande KILIÇARSLAN (Geleneksel Türk El Sanatları)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Prof. Dr. Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)

Prof. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Prof. Dr. Musa ÖZATA (İşletme)

Prof. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU (Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi)

Doç. Dr. Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

Akademik Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Akmatoli ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN (Michigan State Üniversitesi, ABD)

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülnaz ABDULLAZADE (Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan)

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Kadyralı KONKOBAYEV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Niginahon Arslonovna ŞERMUHAMEDOVA (Özbekistan Milli Üniversitesi, Özbekistan)

Prof. Dr. Refik BALAY (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahira ALLAHYAROVA (Sosyal Araştırma Merkezi Azerbaycan/Bakü)

Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri
Cilt 12, Sayı 2, 2026

Dr. Adem BÖLÜKBAŞI
Dr. Adem ŞAHİN
Dr. Adnan ÇELİK
Dr. Ali Buğra KÜÇÜK
Dr. Alparslan KARABULUT
Dr. Bedirhan ELDEN
Dr. Burak LEBLEBİCİOĞLU
Dr. Burçak YILMAZ YAKIŞIK
Dr. Çavuş ŞAHİN
Dr. Derya GİRGİN
Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN
Dr. Ekrem BOYALI
Dr. Erdal ÇETİN
Dr. Ersin KARADEMİR
Dr. Evgin ÇAY
Dr. Evren ARI
Dr. Fatih YAMAN
Dr. Fatma KİMSESİZ
Dr. Gonca EKŞİ
Dr. Gonca SUBAŞI
Dr. Hasan BEDİR
Dr. Hasan KAFALI
Dr. Hüseyin KAFES
Dr. Keziban TEKŞAN

Dr. Maksut YİĞİTBAŞ
Dr. Mehmet CİĞERCİ
Dr. Mehmet ERSOY
Dr. Mehmet Fatih DOĞUYURT
Dr. Mehmet SOYUÇOK
Dr. Mikail KARA
Dr. Muhammed Sinan KARABIYIK
Dr. Mustafa ALTINTAŞ
Dr. Mustafa Ersagun DALAN
Dr. Mustafa KILINÇ
Dr. Mustafa KÖROĞLU
Dr. Namık Kemal OKUMUŞ
Dr. Onur BATMAZ
Dr. Özdem ERTÜRK
Dr. Pelin VARDARLIER
Dr. Rabia SARICA
Dr. Senem ATVUR
Dr. Sevda ÖZEN ERATALAY
Dr. Sıtkı ÖZBEK
Dr. Talip DOĞAN
Dr. Taylan Özgür KAYA
Dr. Uğur BAŞARMAK

Doç. Dr. Hamza YAKAR (Editör) 0 (386) 280 51 33

Arş. Gör. Ali ERBAŞ (Sekretarya)
Arş. Gör. Esra BAYRAKTUTAR (Sekretarya)
Arş. Gör. Kayra YÜKSEL (Sekretarya)
Arş. Gör. Murat YAZAR (Sekretarya)
Arş. Gör. Nursema ÖZCOŞAR (Sekretarya)
Arş. Gör. Ömer ÇELEBİ (Sekretarya)
Arş. Gör. Zeynep Neveser KIZILÇİM (Dizgi)

e-posta: sbed@ahievran.edu.tr

Dergi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün resmi yayın organıdır ve uluslararası, akademik, hakemli bir dergidir.

Dergi yılda üç kez (Mart, Temmuz ve Kasım aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimiz ULAKBİM TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), İslami Araştırmalar Merkezi Dizini (İSAM), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD), ASOS ve Google Akademik'te taranmaktadır.

Dergimizde yayımlanan tüm eserler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır.



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Cilt 12, Sayı 2, 2026

Araştırma Makalesi

İhsan AKEREN

Development and Validation of the Self-Regulated Teaching Scale (SRTS).....469-487

Araştırma Makalesi

Berrak Nur ÖZDEN & Yusuf Emre YEŞİLYURT

An Analysis of Word-Level Intelligibility in EFL Learners Using ASR.....488-507

Araştırma Makalesi

İbrahim AYDIN

Hedonik ve Faydacı Tüketim Eğilimlerinin Boş Zaman Motivasyonu ve Tatmini Üzerindeki Etkisi.....508-526

Araştırma Makalesi

Bülent ÖZSAÇMACI

Tüketici Özelliklerinin Bütünleşik Kanal Tercihleri ve Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....527-546

Araştırma Makalesi

Turhan MOÇ & Halil Özcan ÖZDEMİR& Gökhan BUZKAN

Paternalist Liderliğin Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkisi: Özel Güvenlik Çalışanları Üzerine Bir Araştırma.....547-564

Araştırma Makalesi

Mehmet Ozan AHNAS

Yapay Zekâ ve Dijital Dindarlık Araştırmaları: Sistematiik İnceleme ve Tematik Analiz.....565-584

Araştırma Makalesi

Şebnem UZUN & İsmail Hakkı MİRİCİ

Reflective CPD in Higher Education: A Pilot Study of the Progress Evaluation Practice (PEP).....585-604

Araştırma Makalesi

Ahmet HAŞİMİ

Kutadgu Bilig’de Aile Hayatı ile İlgili Beyitler Üzerine Bir İnceleme.....605-617

Araştırma Makalesi

Tuğba KILCAN

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Manipülatif Kullanımına İlişkin Görüşleri.....618-636

Araştırma Makalesi

Fatma SOLMAZ

Null Objects in Recipe Context.....637-652

Araştırma Makalesi

Gülşah KIYMIK & Demet SEVER

Techno-pedagogical Education in Teaching of English Speaking Skills: A Needs Analysis Study.....653-672

Araştırma Makalesi

Yusuf ALPDOĞAN

Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerde Mizah.....673-689

Araştırma Makalesi

Edibe YILMAZ & Mehmet KURUDAYIOĞLU

Avrupa Bağlamında Türkiye, İspanya ve Portekiz'in Ana Vatan Dili Eğitim Politikalarının Karşılaştırmalı Analizi.....690-709

Araştırma Makalesi

Bengü ÇELENK

İklim Değişikliğinin Orta Sahel'de Yaşayan Bireylerin Günlük Yaşam Pratikleri Üzerine Güvenlik Etkileri.....710-728

Araştırma Makalesi

Burak ŞAHİN

Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri Işığında Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB PYP).....729-748

Araştırma Makalesi

Gonca DELİCE & Remzi KILIÇ

İlkokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyleri Matematik Başarılarını Ne Kadar Etkiliyor?.....749-768

Araştırma Makalesi

Serdar CANBAZ

Kişilik Özellikleri ve Kariyer Uygulaması İlişkisinde Kariyer Planlamanın Aracı Rolü.....769-788

Araştırma Makalesi

Mustafa KAHYAOĞLU & Rıdvan KENANOĞLU

Sosyal Ağların Eğitsel Amaçlı Kullanımı ile Aşırı Sosyal Ağ Yüklenmesi Arasındaki İlişki.....789-808

Araştırma Makalesi

Özge GÖKTÜRK TÜLEK, Ebru SAKA, Hasan Basri ÖZCAN, Başak AKAR & Vedat KOÇ

STEAM Temalı Bilim Şenliği Etkinliklerinin STEM Motivasyonu ve Bilim Öğrenme Motivasyonuna Etkisi.....809-828

Araştırma Makalesi

Şafak VAROL

Bir Dönemin Analizi: 12 Mart Öncesinde Sol Polarizasyon, Ordu ve Cuntalar (1960-1971).....829-848

Araştırma Makalesi

Berkan BOZDAĞ, Murat ERGİN, Tuğçe BULUT DEMİR & Ahsen Nur EREN

Üniversite Öğrencilerinde Mental İyi Oluş ile Akademik Öz- Yeterlik Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi.....849-862

Araştırma Makalesi

Reyhan KULLUK & Muhammet Safa TAŞKIRAN

Dijital İdeolojik Aygıt Olarak Instagram: Gözetim ve Rıza Diyalektiğinde “Öz-Veri”
Pratiği.....863-882

Development and Validation of the Self-Regulated Teaching Scale (SRTS)

İhsan AKEREN
Bayburt Üniversitesi
aydostdeyince@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5615-4189

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1754726

Geliş Tarihi: 31.07.2025

Revize Tarihi: 13.03.2026

Kabul Tarihi: 19.05.2026

Atıf Bilgisi

Akeren, İ. (2026). Development and validation of the self-regulated teaching scale (SRTS). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 469-487.

ABSTRACT

Quality education depends on the interaction among the student, the teacher, and the curriculum. Within this process, teachers play a central role in planning instruction, implementing teaching, and evaluating learning. In this context, self-regulated teaching refers to the deliberate regulation of teaching practices across the planning, implementation, and evaluation phases. This study aimed to develop and validate a scale measuring teachers' self-regulated teaching skills on the basis of Zimmerman's Self-Regulated Learning Model (Z'SRLM). An exploratory sequential mixed-methods design was employed. Qualitative data from three focus group discussions with 12 teachers were used to generate the item pool, yielding three dimensions: planning, implementation, and evaluation. After expert review and a clarity check with 75 teachers, exploratory factor analysis (EFA) was conducted with 226 teachers and produced a 17-item, three-factor structure. Confirmatory factor analysis (CFA) with an independent sample of 394 teachers supported the final modified three-factor model ($\chi^2/df = 1.374$, CFI = .962, TLI = .955, IFI = .963, RMSEA = .031, SRMR = .038). The correlated three-factor and second-order representations yielded equivalent global fit, and additional model-based indices indicated that the total score retained meaningful psychometric value as a complementary global indicator, although the scale was interpreted primarily at the subdimension level. Criterion-related validity was examined with 207 teachers using the Classroom Management Skills Scale (CMSS), and the correlations were positive and statistically significant ($r = .438-.751$, $p < .001$). Internal consistency coefficients ranged from acceptable to high across subdimensions, model-based indices supported cautious interpretation of the total score, and test-retest findings indicated acceptable temporal stability. Overall, the findings support the validity and reliability of the Self-Regulated Teaching Scale for use in research on teachers' instructional practices.

Keywords: Self-regulation, teaching, self-regulated teaching, validity, reliability.

Öz Düzenlemeli Öğretim Becerileri Ölçeği (ÖDÖBÖ): Geliştirme ve Geçerlilik Çalışması

ÖZ

Kaliteli eğitim, öğrenci, öğretmen ve programın birbiriyle uyumlu etkileşimine bağlıdır. Bu süreçte öğretmen, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda öz düzenlemeli öğretim, öğretim uygulamalarının planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında bilinçli biçimde düzenlenmesini ifade etmektedir. Bu çalışmada, Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'ne (Z'SRLM) dayalı olarak öğretmenlerin öz düzenlemeli öğretim becerilerini ölçen bir ölçek geliştirilmesi ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. İlk aşamada, 12 öğretmenle gerçekleştirilen üç odak grup görüşmesinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuş ve planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç boyut belirlenmiştir. Uzman görüşü ve 75 öğretmenle gerçekleştirilen açıklık-anlaşılabilirlik incelemesinden sonra, 226 öğretmenden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 17 maddelik üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Bağımsız bir 394 öğretmen örnekleminde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi, nihai modifikasyonlu üç faktörlü modeli desteklemiştir ($\chi^2/sd = 1.374$, CFI = .962, TLI = .955, IFI = .963, RMSEA = .031, SRMR = .038). Korelasyonel üç faktörlü model ile ikinci düzey modelin eşdeğer uyum verdiği görülmüş; model temelli ek göstergeler toplam puanın alt boyut puanlarına göre ikincil ve tamamlayıcı bir genel gösterge olarak psikometrik açıdan anlamlı bir temsil sunduğunu göstermiştir. Ölçüt ilişkili geçerlik, 207 öğretmenden elde edilen verilerle Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) kullanılarak incelenmiş; korelasyonların pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür ($r = .438-.751$, $p < .001$). İç tutarlılık katsayıları alt boyutlar düzeyinde kabul edilebilir ile yüksek düzey arasında değişmiş, model temelli ek göstergeler toplam puanın dikkatli biçimde yorumlanabileceğini göstermiş ve test-tekrar test bulguları kabul edilebilir zamansal kararlılık ortaya koymuştur. Bulgular, Öz Düzenlemeli Öğretim Becerileri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenleme, öğretim, öz düzenlemeli öğretim, geçerlilik, güvenirlik.

Introduction

Teaching is a complex, student-oriented process shaped by the interaction among content, method, environmental conditions, and the teacher (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Its basic elements are the student, the teacher, and the curriculum, and effective teaching depends on the compatibility and cooperation of these elements (Demirel, 2009). Although teaching may sometimes be viewed as the transmission of knowledge, contemporary teaching involves much more than information transfer and requires teachers to regulate multiple instructional processes (Ergün, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999).

Ensuring effectiveness in teaching and learning is a central aim of education systems, and research on teaching effectiveness generally places teachers at the center of this process (Cothran and Kulinna, 2008; Lesh and Lehrer, 2003). Teachers organize learning environments, plan and implement instruction, support students' development, and evaluate instructional effectiveness (Karakelle, 2005). Studies on teacher quality have drawn on evidence from teachers, students, and parents (Liu and Meng, 2009), classroom observations (Strong, Gargani and Hacifazlıoğlu, 2011), and theoretical syntheses (Stronge, 2018). Across these perspectives, teacher quality has been associated with personality traits, relationship skills, problem-solving, flexibility, and instructional competence (Banks and Thompson, 1995; Demirel, 2009). The present study focuses specifically on the cognitive-regulatory dimension of teaching, including planning instruction, adapting strategies to contextual and student-related conditions, perceiving oneself as competent, remaining flexible, and evaluating both student progress and one's own teaching. These features are closely aligned with self-regulation.

Self-regulation

Self-regulation has been widely examined since Bandura (1986) defined it within a social-cognitive learning perspective. According to Bandura, self-regulation is an internal system through which individuals manage their thoughts, feelings, and behaviors and learn from their environment. Over time, several self-regulation-based learning models have been developed, including the models proposed by Boekaerts (1997), Borkowski (1996), and Pintrich (2000). Among these, Zimmerman's Self-Regulated Learning Model (Z'SRLM) is particularly influential. Z'SRLM consists of three cyclical phases: forethought, performance, and self-reflection (Zimmerman, 2000; Zimmerman and Campillo, 2003). These phases include task analysis and self-motivation, self-control and self-observation, and self-judgement and self-reaction. The cyclical nature of the model means that self-reflection affects the next forethought phase (Zimmerman, 2013).

Research shows that students' self-regulation skills are positively related to academic achievement and negatively related to test anxiety (El-Adl and Alkharusi, 2020). Similar findings indicate that self-regulated learning strategies improve perceived achievement (Zheng, Ward and Stanulis, 2020) and that self-regulation interventions support academic achievement (Lee, Lee, Kim and Lee, 2023). These findings suggest that teachers should also possess self-regulatory skills. Teachers serve as an important bridge between students and instructional content, and teaching strategies directly shape how students learn (Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal and Van Petegem, 2013). When pre-service teachers learn self-regulation, they may transfer this skill to their own teaching activities (Randi, 2004). Self-regulated teachers adjust their teaching strategies, encourage students' self-regulated learning, and adopt innovative knowledge and strategies (Peeters, De Backer, Reina, Kindekens, Buffel and Lombaerts, 2014). Prior studies also suggest that teachers' self-regulation is related to classroom management and emotion regulation, which supports viewing it as a professional competence in teaching (Kurt ve Sığirtmaç, 2021; Sutton, Mudrey-Camino and Knight, 2009). Thus, teachers' self-regulation may support both their instructional effectiveness and students' learning outcomes (Filice, Tregunno, Edge and Egan, 2020).

Current Study

Teaching aims to promote student learning and achievement, and many factors related to the school, teacher, family, and student affect this process. The present study focuses on the teacher factor and seeks to develop a measurement tool for assessing teaching practices that may contribute to student success. As teacher quality is an important indicator of student success, the effects of good teachers may continue even after students move to the next grade (Stronge, 2018). Teachers act not merely as transmitters of information but as facilitators who organize learning environments, interact with students, manage instruction, and evaluate outcomes (Kılıç, 2006; Sönmez, 2020). Recent studies also show the continuing need to evaluate teaching programs, curricula, and instructional processes from different perspectives (Aslander, Çilsalar Sagnak ve Sağlam, 2024; Güneş ve Demir, 2025).

Teachers engage in planning and preparation before instruction (Christie, 2014), use various strategies during teaching (Grant, Hindman and Stronge, 2013), and evaluate instructional outcomes afterwards through examinations, questioning, and observation (Tuckman, 1995). These recurring phases can be conceptualized as planning, implementation, and evaluation. Because they closely overlap with the cyclical logic of Z'SRLM, they provide a suitable framework for conceptualizing self-regulated teaching. Despite the growing literature on self-regulated learning and teacher effectiveness, no concise instrument directly aligned with Z'SRLM was identified in the literature reviewed for this study to assess teachers' self-regulated teaching practices. Existing instruments mostly address broad teacher competencies, classroom management, or general self-regulation rather than teachers' deliberate regulation of instructional practice across the planning, implementation, and evaluation phases. Therefore, this study aimed to examine whether teachers' instructional practices could be conceptually organized in line with Z'SRLM, test whether these practices formed a valid latent structure, and develop a psychometrically sound instrument for assessing self-regulated teaching.

Method

The method section presents the research design, validity procedures, study groups, data collection tools, data analysis process, and ethical considerations. Because this study aimed to develop and validate a scale, qualitative and quantitative procedures are reported together to show how the item pool and psychometric evidence were generated. The following subsections describe these procedures in detail.

Research Model and Design

An exploratory sequential mixed-methods design was employed because the study first required qualitative evidence for item generation and then quantitative evidence for scale validation (Creswell, 2017). In the first phase, qualitative data were obtained through three focus group discussions with 12 teachers and were analyzed to generate themes, codes, and an initial item pool. In the second phase, the resulting items were subjected to expert review, a preliminary clarity check, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and criterion-related validity and reliability analyses. Because measurement in the social sciences is theory-driven, the construct of self-regulated teaching was conceptualized on the basis of Zimmerman's Self-Regulated Learning Model. The procedures followed to establish content, construct, and criterion-related validity, as well as reliability, are presented below.

Validity

In the present study, validity evidence was considered in terms of content, construct, and criterion-related validity, in line with common psychometric classifications (DeVellis, 2017; Garson, 2013). The scale development process was also guided by recommendations concerning item generation, questionnaire design, expert review, and reporting standards in scale development research

(Carpenter, 2018; Rattray and Jones, 2007; Seer, 2018; Singh, Junnarkar and Kaur, 2016; Worthington and Whittaker, 2006).

Focus Group Discussions for Content Validity

Content validity refers to the extent to which scale items adequately represent the construct and its conceptual domain (DeVellis, 2017). To generate the initial item pool, three focus group discussions were conducted with 12 in-service teachers: one group of primary school teachers ($n = 3$), one group of middle school teachers ($n = 5$), and one group of high school teachers ($n = 4$). Each session was held in the teachers' room, lasted about 60 minutes, and was guided by three prompts focusing on what teachers do before, during, and after instruction. All discussions were moderated by the researcher using the same semi-structured guide, and participants were encouraged to interact with one another. The participants represented different subject areas, were between 26 and 52 years old, and had between 3 and 31 years of teaching experience.

The qualitative data were coded manually by three independent coders, following common procedures for qualitative data analysis (Miles, Huberman and Saldaña, 2014). The data were first reviewed individually, then organized into codes, and finally grouped under broader themes related to pre-instruction, during-instruction, and post-instruction practices. Since the interview questions were already structured around these three phases, there was full agreement at the theme level. At the code level, the coders showed a high degree of agreement, and the few differences mostly reflected wording rather than meaning. For instance, some coders used labels such as preparation, teaching, and review, whereas the final labels were standardized as planning, implementation, and evaluation in line with the conceptual framework of the study. No formal consensus meeting was held because the coders were in different cities. Instead, the researcher coordinated the process by e-mail, compared the coding forms, standardized the labels, and shared the finalized version with the coders before constructing the item pool. Inter-coder agreement was calculated as .92.

The themes and codes derived from the focus group discussions were then compared with the cyclical structure of Z'SRLM. This comparison provided the theoretical basis for the initial structure of the scale and supported the alignment of the item pool with the planning, implementation, and evaluation dimensions shown in Figure 1.

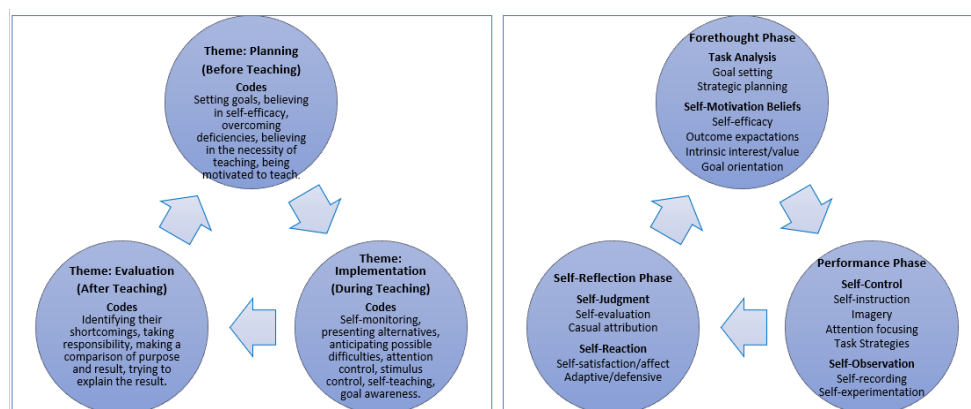


Figure 1. Themes Derived from the Focus Group Discussions and Their Correspondence to Z'SRLM

Expert and Practitioner Opinion for Content Validity

Following the focus group analysis, the emerging themes and codes were reviewed in relation to Zimmerman's Self-Regulated Learning Model to support the content coverage of the scale. On this basis, an initial pool of 32 items was drafted in a five-point Likert format. The wording of the items was first reviewed by a language expert for clarity and accuracy. The revised items were then evaluated by three scholars with doctoral degrees in teacher education using Davis's (1992) criteria.

Based on these ratings, two items with a content validity coefficient below .80 were removed. The resulting 30-item draft form was subsequently reviewed by 75 teachers to evaluate clarity, comprehensibility, and wording. This stage was intended to improve item expression rather than to perform statistical item screening; therefore, item-total correlations were not calculated at this stage. Based on participant feedback, several minor wording revisions were made, but no additional items were removed.

Study Group

This exploratory sequential scale development study was conducted with five independent samples. The first sample included 12 in-service teachers who participated in three focus group discussions for item generation. The second sample consisted of 75 teachers who reviewed the preliminary form for clarity, comprehensibility, and wording. The third sample included 226 teachers (111 female, 115 male; age range = 20-59 years, $M = 39.80$, $SD = 7.97$) and was used for exploratory factor analysis. The fourth sample included 394 teachers (201 female, 193 male; age range = 23-64 years, $M = 42.99$, $SD = 12.39$) and was used for confirmatory factor analysis and internal consistency analyses. The fifth sample included 207 teachers (106 female, 101 male; age range = 21-61 years, $M = 39.08$, $SD = 11.81$) and was used for criterion-related validity analyses. A subsample of 93 teachers from this group (48 female, 45 male; age range = 21-61 years, $M = 39.81$, $SD = 12.14$) completed the scale again after a 4-6-week interval for test-retest analysis.

Participation was voluntary in all phases, and all participants were informed about the purpose of the study and ethical approval. The inclusion criterion was active employment in a teaching role at the primary, middle, or high school level in public schools, private schools, or private teaching institutions. Preschool and kindergarten teachers, school psychological counsellors, and educators working outside these school levels were excluded. School administrators were included only if they were actively engaged in teaching duties. To strengthen representativeness, teachers from 61 cities in Türkiye were reached during the exploratory factor analysis phase through cluster sampling. Given the 30-item draft form, the exploratory factor analysis sample of 226 teachers exceeded commonly recommended minimums for factor-analytic procedures in scale development studies (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits and Esquivel, 2013; MacCallum, Widaman, Zhang and Hong, 1999). More detailed contextual information such as school level and settlement type was available for the exploratory factor analysis sample, whereas only age and gender were collected for the later quantitative subsamples to reduce respondent burden.

Classroom Management Skills Scale (CMSS)

The scale developed by Delson-Karan (1984) and adapted into Turkish by Yalçinkaya ve Tonbul (2002) has six factors (physical conditions: PHC, efficient use of time: EUT, presentation: PRS, attendance in class: ATC, asking questions: ASQ and psychological factors: PSF) and consists of 25 items. The items are scored on a 4-point Likert scale from 0 to 4. The lowest score is 0 and the highest score is 100. High scores mean that teachers are successful in classroom management. In the present study, the CMSS items were administered as a self-report, with teachers asked to rate their own classroom management behaviors as if observing them from an external perspective. In the adaptation study, the Cronbach's Alpha coefficient of the scale was .88 (Yalçinkaya ve Tonbul, 2002). In this study, reliability coefficients were PHC = .65, EUT = .73, PRS = .78, ATC = .66, ASQ = .72, PSF = .72, and overall $\alpha = .94$, indicating acceptable internal consistency.

Data Collection and Analysis

Quantitative analyses were conducted using IBM SPSS Statistics 27, and confirmatory factor analyses and comparative model testing were conducted using JASP (Version 0.95.4). Prior to the main analyses, the data were examined in terms of descriptive statistics, normality, and suitability for factor analysis. Multivariate screening and factor-analytic decisions were guided by common recommendations for applied multivariate analysis and exploratory factor analysis (Watkins, 2021).

The suitability of the exploratory factor analysis data was evaluated using the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy and Bartlett's test of sphericity.

Following expert review, two items were removed from the initial 32-item pool, resulting in a 30-item draft form. After the clarity and comprehensibility review with 75 teachers, exploratory factor analysis was conducted using principal axis factoring with Direct Oblimin rotation because the dimensions of self-regulated teaching were theoretically expected to be correlated. Items were removed iteratively if they had factor loadings below .32 or problematic cross-loadings, defined as a difference smaller than .10 between the two highest loadings. Factor retention was evaluated using the scree plot, parallel analysis, theoretical interpretability, and the overall pattern of factor loadings, consistent with recommendations for scale development and factor-analytic practice (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits and Esquivel, 2013; Watkins, 2021). The final decision was based on the convergence of statistical evidence, simple structure, theoretical coherence, and later CFA comparisons among alternative models.

Because the items were ordinal, CFA was conducted using the weighted least squares mean and variance adjusted estimator (WLSMV). For gender invariance, robust maximum likelihood estimation with full information maximum likelihood (FIML) was preferred because it produced stable multigroup solutions in JASP. CFA was conducted on an independent sample to test the three-factor structure obtained in the exploratory phase. The unmodified three-factor model, modified three-factor model, unmodified single-factor model, and modified single-factor model were tested and compared using χ^2/df , CFI, TLI, IFI, RMSEA, and SRMR values. The interpretation of CFA results and model fit indices was based on commonly used criteria in structural equation modeling and confirmatory factor analysis (Brown, 2015; Hu and Bentler, 1999; Kline, 2023).

Because the correlated three-factor CFA model and the second-order CFA model yielded empirically equivalent global fit, additional model-based analyses were conducted to evaluate the interpretability of the total score. Specifically, McDonald's omega total, omega hierarchical, explained common variance (ECV), and percentage of uncontaminated correlations (PUC) were used to evaluate the psychometric meaning of the total score beyond the three specific dimensions (Rodriguez, Reise and Haviland, 2016a, 2016b). Convergent and discriminant validity were examined using average variance extracted (AVE), composite reliability (CR), and the heterotrait-monotrait ratio of correlations (HTMT).

Because both the SRTS and the CMSS were administered as self-report measures, common method variance was checked using Harman's single-factor test, and the first unrotated factor accounted for 24.45% of the total variance. Measurement invariance across gender was examined through multigroup CFA by testing configural, metric, and scalar models. Criterion-related validity was examined through correlation and multiple regression analyses with the CMSS. Before regression analysis, multicollinearity, residual normality, independence of errors, linearity, and homoscedasticity assumptions were examined.

Research Ethics

Ethical approval for this study was obtained from the Bayburt University Ethics Committee (09.06.2023, Decision No. 219-10, No. 137345). The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and subsequent relevant ethical principles. Participants were informed about the purpose of the study, participation was voluntary, and no identifying personal information was collected.

Findings

Exploratory Factor Analysis (EFA)

Table 1

Factor Loadings and Communalities for the Final 17-Item Scale

Item no (Code)	Item Content	Factor Loadings			
		Planning	Implementation	Evaluation	h^2
1 (i1)	I prepare my plans according to the curriculum (annual-monthly-daily).	.52			.25
2 (i2)	I consider the developmental characteristics of my students while preparing my plans.	.71			.60
3 (i3)	I eliminate my deficiencies, if any, before the teaching activity.	.68			.61
4 (i4)	I feel competent in teaching activities.		.41		.31
5 (i5)	I can teach the objectives determined in the plans to the students.		.72		.52
6 (i6)	I can provide desired behavior change in students with my teaching service.		.58		.46
7 (i8)	I am willing to help students attain the instructional objectives.		.91		.70
8 (i9)	I care about the acquisition of teaching objectives.		.86		.62
9 (i10)	I teach the teaching objectives because I believe in their necessity.		.45		.40
10 (i13)	I give the teaching content in the appropriate order in my teaching.		.52		.46
11 (i14)	I am aware of the objectives I set in the teaching process.		.56		.66
12 (i15)	I conduct my teaching process in line with the objectives I set.		.55		.58
13 (i23)	After teaching, I try to determine to what extent my behaviors contribute to my goals.			.53	.60
14 (i24)	I realize my deficiencies, if any, in the teaching process.			.50	.61
15 (i25)	I question whether my teaching activities achieve their aims or not.			.50	.65
16 (i26)	I hold myself responsible for the outcome of the teaching activity when necessary.			.74	.49
17 (i27)	If my students did not learn enough, I question my deficiencies.			.74	.59
Explained variance (%)/eigenvalue		46.05 / 7.83	4.36 / .74	3.09 / .53	

Note. Exploratory factor analysis was conducted on the data obtained from 226 teachers. No missing responses were observed in the scale items of this subsample; therefore, all cases were retained in the analysis. The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy was .93, and Bartlett's test of sphericity was significant, $\chi^2(136) = 2140.45$, $p < .001$, indicating that the data were suitable for factor analysis.

As an additional factor-retention check, FA-based parallel analysis was conducted on the 30-item draft form in JASP. Parallel analysis suggested a five-factor solution. However, when these statistically suggested solutions were examined using the same loading criterion (.32) and cross-loading rule (difference $< .10$), they yielded fragmented and psychometrically weak structures, including one-item and two-item factors, and did not align with the theoretically expected planning, implementation, and evaluation dimensions derived from Z'SRLM. Therefore, the final retained model was determined on the basis of the joint consideration of scree plot, parallel analysis, item performance, theoretical interpretability, simple structure, and later CFA comparisons among alternative models.

Using principal axis factoring with Direct Oblimin rotation, a three-factor structure consisting of 17 items was obtained as the most interpretable and theoretically coherent final solution. Items with factor loadings below .32 or problematic cross-loadings were excluded during the iterative analysis process. The final solution explained 53.50% of the total variance, with the Planning, Implementation, and Evaluation factors accounting for 46.05%, 4.36%, and 3.09% of the variance, respectively. Although the statistically suggested alternatives included more fragmented solutions, the scree plot, theoretical interpretability, simple structure, and later CFA comparisons supported the retention of the three-factor model. The factor loadings are presented in Table 1. The communalities of the retained items ranged from .25 to .70, indicating that the items shared an acceptable proportion of variance with the extracted factor solution.

Table 2

Descriptive Statistics and Inter-Item Correlations for the Final Scale Items

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. i1	1																
2. i2	.384	1															
3. i3	.423	.597	1														
4. i4	.168	.355	.412	1													
5. i5	.153	.471	.447	.466	1												
6. i6	.206	.471	.434	.455	.532	1											
7. i7	.225	.416	.476	.465	.558	.552	1										
8. i8	.254	.421	.423	.354	.545	.493	.740	1									
9. i9	.284	.389	.376	.320	.353	.466	.487	.551	1								
10. i10	.265	.368	.396	.354	.468	.400	.487	.474	.462	1							
11. i11	.294	.520	.549	.399	.539	.497	.624	.572	.493	.667	1						
12. i12	.280	.485	.439	.394	.514	.518	.544	.542	.457	.590	.722	1					
13. i13	.273	.457	.507	.337	.439	.454	.471	.415	.453	.505	.562	.574	1				
14. i14	.283	.458	.493	.404	.439	.439	.573	.505	.416	.473	.571	.572	.705	1			
15. i15	.294	.536	.531	.420	.461	.386	.542	.503	.439	.494	.643	.543	.672	.685	1		
16. i16	.177	.280	.361	.365	.234	.361	.340	.377	.366	.312	.398	.363	.443	.463	.483	1	
17. i17	.251	.419	.414	.327	.336	.416	.376	.358	.440	.389	.504	.451	.528	.523	.553	.613	1
M	4.08	4.25	4.38	4.29	4.35	4.22	4.42	4.44	4.21	4.13	4.38	4.37	4.23	4.31	4.42	4.15	4.24
SD	.86	.77	.65	.64	.60	.66	.61	.65	.77	.77	.64	.61	.64	.63	.62	.71	.70
Skewness	-1.25	-1.11	-1.05	-.55	-.44	-.45	-.65	-1.05	-.91	-1.05	-.94	-.66	-.45	-.57	-.81	-.52	-.75
Kurtosis	2.58	1.96	2.65	.34	.08	.13	.13	1.23	1.08	1.76	1.70	.69	.30	.48	.77	.09	1.30

Note. N = 226. Pearson correlation coefficients are presented below the diagonal. M = mean; SD = standard deviation.

Table 2 presents descriptive statistics and inter-item correlations for the final 17 items rather than the factor structure itself. The inter-item correlations were generally moderate to strong, and the skewness and kurtosis values fell within acceptable ranges, indicating no substantial deviation from normality. Conceptually, the first factor represented teachers' planning before instruction, the second factor reflected their implementation of instruction, and the third factor represented their evaluation of teaching after instruction. This three-phase structure was consistent with the cyclical logic of Zimmerman's Self-Regulated Learning Model. Accordingly, the factors were named Planning, Implementation, and Evaluation.

Although Item 1 showed a relatively lower corrected item-total correlation than the remaining items, it was retained because it represented an essential aspect of the planning phase within the theoretical framework of the scale. Item-level reliability evidence is presented in the Reliability section.

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Confirmatory factor analysis was conducted on an independent sample of 394 teachers to test the factor structure obtained in the exploratory phase. The unmodified three-factor model showed acceptable but improvable fit to the data, $\chi^2(116) = 218.700$, $p < .001$, CFI = .908, TLI = .893, IFI = .910, RMSEA = .047, 90% CI [.038, .057], and SRMR = .048. All standardized factor loadings were

statistically significant and ranged from .45 to .84 for Planning, .52 to .82 for Implementation, and .57 to .85 for Evaluation.

Inspection of the modification indices suggested that a limited number of correlated residuals within the same latent dimensions could improve model fit. In this CFA section, item numbers refer to the final 17-item form; accordingly, residual covariances were added between i16 and i17, i7 and i8, and i4 and i5. These item pairs were conceptually similar and belonged to the same subdimensions. Therefore, the items were retained to preserve content coverage, whereas the residual covariances were reported transparently. Future validation studies should re-examine these item pairs and consider wording revisions if similar residual associations are replicated. The modified three-factor model showed improved fit, $\chi^2(113) = 155.300$, $p = .005$, CFI = .962, TLI = .955, IFI = .963, RMSEA = .031, 90% CI [.017, .042], and SRMR = .038. In this final model, standardized factor loadings ranged from .45 to .84 for Planning, .51 to .83 for Implementation, and .54 to .85 for Evaluation. Latent factor correlations ranged from .68 to .84, indicating that the three dimensions were related yet distinguishable.

For comparison purposes, a single-factor model was also tested. The unmodified single-factor model yielded weaker fit than the three-factor model, $\chi^2(119) = 314.200$, $p < .001$, CFI = .826, TLI = .801, IFI = .829, RMSEA = .065, 90% CI [.056, .073], and SRMR = .067. Although a modified single-factor model showed some improvement, $\chi^2(116) = 231.300$, $p < .001$, CFI = .897, TLI = .879, IFI = .899, RMSEA = .050, 90% CI [.041, .060], and SRMR = .056, it still fit the data more poorly than the modified three-factor solution. Taken together, these findings supported the three-factor structure of the scale.

Table 3
Comparison of Alternative Confirmatory Factor Models

Model	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	TLI	IFI	RMSEA	90% CI for RMSEA	SRMR
Three-factor, unmodified	218.700	116	1.886	< .001	.908	.893	.910	.047	[.038, .057]	.048
Three-factor, modified	155.300	113	1.374	.005	.962	.955	.963	.031	[.017, .042]	.038
Second-order, unmodified	218.700	116	1.886	< .001	.908	.893	.910	.047	[.038, .057]	.048
Second-order, modified	155.300	113	1.374	.005	.962	.955	.963	.031	[.017, .042]	.038
Single-factor, unmodified	314.200	119	2.641	< .001	.826	.801	.829	.065	[.056, .073]	.067
Single-factor, modified	231.300	116	1.994	< .001	.897	.879	.899	.050	[.041, .060]	.056

Note. The second-order models yielded the same global fit as their corresponding correlated three-factor models, indicating empirical equivalence at the level of global fit.

As shown in Table 3, the modified correlated three-factor and modified second-order models yielded equivalent global fit and both fit the data better than the single-factor alternatives. Although the modified single-factor model improved upon the unmodified single-factor solution, it still fit the data less well than the modified correlated three-factor and modified second-order solutions. These findings support the interpretation of self-regulated teaching as a multidimensional construct consisting of planning, implementation, and evaluation.

In addition to the correlated three-factor solution, a second-order CFA model was tested to examine whether the three first-order dimensions could be represented under a broader self-regulated teaching construct. The unmodified and modified second-order models yielded the same global fit as their corresponding correlated three-factor models. In the second-order solution, the standardized loadings of the first-order factors on the higher-order SRTS factor were .826 for Planning, .915 for Implementation, and .921 for Evaluation. Because the correlated three-factor and second-order models were empirically equivalent in terms of global fit, model choice was guided by interpretability rather than fit alone (Rodriguez, Reise and Haviland, 2016b). The correlated three-factor solution was retained as the primary representation because it was more consistent with the conceptualization of self-regulated teaching as three related but distinct phases. The bifactor-based analyses also indicated that the total score retained meaningful general-factor saturation ($\omega = .912$ in the CFA sample; $\omega_h = .877$, ECV = .816, PUC = .640). Accordingly, the SRTS was interpreted primarily through its

Planning, Implementation, and Evaluation subdimensions, while the total score was treated as a complementary global indicator.

Additional internal-structure evidence was examined through convergent and discriminant validity analyses. Composite reliability coefficients were .780 for Planning, .928 for Implementation, and .891 for Evaluation. The corresponding AVE values were .552, .592, and .626, indicating acceptable convergent validity for all three dimensions. Discriminant validity was evaluated using HTMT. The HTMT values were .691 between Planning and Implementation, .668 between Planning and Evaluation, and .789 between Implementation and Evaluation. These values remained below commonly used critical thresholds, suggesting that the three dimensions were empirically distinguishable despite their substantial interrelatedness. At the same time, the relatively stronger association between Implementation and Evaluation indicated that these two dimensions are closely linked within the broader process of self-regulated teaching. Taken together, these results provide additional evidence for the internal structure of the SRTS. They indicate that the three dimensions are sufficiently related to represent a broader self-regulated teaching construct. At the same time, the findings support cautious interpretation of both the subdimension scores and the total score.

Table 4
Additional Evidence for the Internal Structure of the SRTS

Section	Variable / Comparison	N	ω	ω_h	ECV	PUC	CR	AVE	r	HTMT
General factor	Total score, CFA sample	394	.912	.877	.816	.640				
	Total score, criterion sample	207	.917							
Convergent validity	Planning	394					.780	.552		
	Implementation	394					.928	.592		
	Evaluation	394					.891	.626		
Discriminant validity	Planning-Implementation	394							.757	.691
	Planning-Evaluation	394							.761	.668
	Implementation-Evaluation	394							.843	.789

Note. ω = McDonald's omega total; ω_h = omega hierarchical; ECV = explained common variance; PUC = percentage of uncontaminated correlations; CR = composite reliability; AVE = average variance extracted; r = latent factor correlation; HTMT = heterotrait-monotrait ratio. Omega total values for the CFA and criterion-related validity samples were obtained in SPSS, and bifactor-based indices were estimated for the CFA sample.

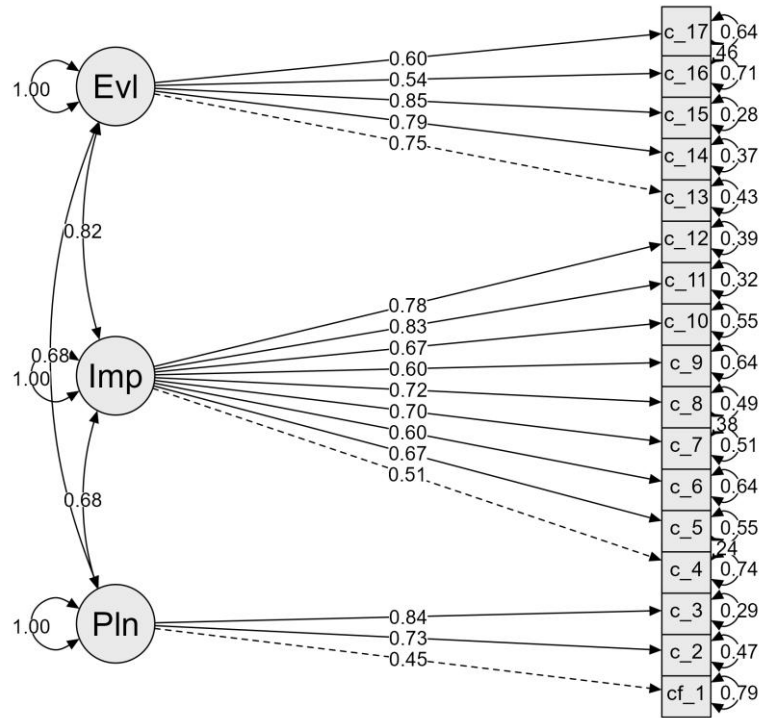


Figure 2. Final Standardized Three-Factor CFA Model

Measurement Invariance Across Gender

Measurement invariance across gender was examined using multigroup confirmatory factor analysis on the CFA sample. Configural, metric, and scalar invariance models were tested for the final three-factor structure. The configural model showed acceptable fit, $\chi^2(226) = 392.30$, CFI = .932, TLI = .918, RMSEA = .061, and SRMR = .052. Constraining factor loadings to equality across groups yielded the metric model, which also showed acceptable fit, $\chi^2(240) = 416.20$, CFI = .928, TLI = .918, RMSEA = .061, and SRMR = .069. Constraining both factor loadings and item intercepts yielded the scalar model, $\chi^2(257) = 431.80$, CFI = .928, TLI = .924, RMSEA = .059, and SRMR = .067. Changes in fit indices across nested models were small (configural to metric: $\Delta\text{CFI} = .004$, $\Delta\text{RMSEA} = .000$; metric to scalar: $\Delta\text{CFI} = .000$, $\Delta\text{RMSEA} = .002$), supporting configural, metric, and scalar invariance across gender. These findings suggest that the scale operates similarly for female and male teachers and that latent mean comparisons across gender are meaningful.

Criterion-Related Validity

After establishing additional evidence for the internal structure of the SRTS, criterion-related validity was examined using the Classroom Management Skills Scale (CMSS). As shown in Table 5, the Planning, Implementation, and Evaluation subdimensions were positively associated with the CMSS total score and its subdimension scores. In addition, the total SRTS score was strongly and positively correlated with the total CMSS score ($r = .751$, $p < .001$). Because the SRTS is primarily multidimensional, the subdimension-level associations were treated as the primary criterion-related validity evidence, whereas the total-score correlation was interpreted as a complementary indicator of the broader association between self-regulated teaching and classroom management.

Table 5
Correlations Between SRTS and CMSS along With Their Sub-Dimensions

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. PLN	1										
2. IMP	.646	1									
3. EVL	.537	.690	1								
4. SRTS	.771	.948	.851	1							
5. PHC	.617	.617	.592	.689	1						
6. EUT	.517	.597	.557	.644	.683	1					
7. PRS	.495	.574	.551	.624	.688	.627	1				
8. ATC	.459	.588	.563	.628	.613	.607	.681	1			
9. ASQ	.506	.646	.570	.674	.665	.602	.688	.720	1		
10. PSF	.438	.600	.547	.625	.636	.642	.821	.642	.716	1	
11. CMSS	.584	.700	.654	.751	.820	.809	.910	.817	.848	.888	1
M	12.87	39.04	21.55	73.46	9.98	13.09	19.42	10.08	13.48	12.63	78.68
SD	1.57	4.14	2.43	7.21	1.33	1.84	2.80	1.41	1.64	1.92	9.38
Skewness	-.23	-.38	-.12	-.26	.17	.07	.09	-.03	.15	.15	.28
Kurtosis	-.68	-.18	-.57	-.24	-.95	-.88	-1.02	-1.03	-1.01	-.74	-1.05

Note. PLN = Planning; IMP = Implementation; EVL = Evaluation; SRTS = Self-Regulated Teaching Scale total score; PHC = Physical Conditions; EUT = Efficient Use of Time; PRS = Presentation; ATC = Attendance in Class; ASQ = Asking Questions; PSF = Psychological Factors; CMSS = Classroom Management Skills Scale total score. All correlations were significant at $p < .001$.

Before the regression analysis, the relevant assumptions were examined in the criterion-related validity sample. Multicollinearity was not a concern, as tolerance values ranged from .42 to .57 and VIF values ranged from 1.77 to 2.40. The independence of errors assumption was supported by the Durbin-Watson value of 1.776. The standardized residuals were approximately normally distributed (skewness = -.010, kurtosis = -.342; Kolmogorov-Smirnov = .050, $p = .200$; Shapiro-Wilk = .994, $p = .593$), and their values ranged from -2.71 to 2.47. Scatterplots did not indicate serious deviations from linearity or homoscedasticity. To complement the correlation findings, a multiple regression analysis was conducted to examine the unique contributions of the SRTS subdimensions to CMSS scores.

Table 6
Multiple Regression Results Predicting CMSS from SRTS Subdimensions

Predictors	B	SE B	Beta	t	p	Tolerance	VIF
Planning	1.07	.37	.18	2.92	.004	.57	1.77
Implementation	.86	.16	.38	5.31	< .001	.42	2.40
Evaluation	1.14	.25	.30	4.55	< .001	.51	1.96

Note. Criterion variable = CMSS total score. $R^2 = .565$, $F(3, 203) = 87.77$, $p < .001$. B = unstandardized coefficient; SE B = standard error; Beta = standardized coefficient; VIF = variance inflation factor.

A multiple regression analysis further showed that Planning ($\beta = .18$, $p = .004$), Implementation ($\beta = .38$, $p < .001$), and Evaluation ($\beta = .30$, $p < .001$) significantly predicted classroom management skills. The model was statistically significant, $F(3, 203) = 87.77$, $p < .001$, and explained 56.5% of the variance in CMSS scores ($R^2 = .565$). In addition, tolerance values ranged from .42 to .57 and VIF values ranged from 1.77 to 2.40, indicating no serious multicollinearity problem. Taken together, these findings supported the criterion-related validity of the scale.

Reliability

Reliability was examined using internal consistency, model-based reliability, and test-retest stability. Because the SRTS is multidimensional, reliability was interpreted primarily at the subdimension level, whereas total-score coefficients were treated as supplementary and evaluated together with model-based indices.

In the CFA sample ($n = 394$), Cronbach's alpha coefficients were .689 for Planning, .885 for Implementation, and .843 for Evaluation. In the criterion-related validity sample ($n = 207$), the corresponding alpha coefficients were .623, .885, and .838. These results indicate acceptable to high

internal consistency, although the relatively lower alpha for Planning should be interpreted in light of the small number of items in that factor.

For the total score, McDonald's omega was .912 in the CFA sample and .917 in the criterion-related validity sample. Bifactor-based indices also supported meaningful general-factor saturation ($\omega_h = .877$, ECV = .816, PUC = .640). Test-retest reliability, assessed in a subsample of 93 teachers over a 4-6-week interval, yielded ICC values of .780 for Planning, .820 for Implementation, and .800 for Evaluation. Corrected item-total correlations were generally acceptable, although Item 1 showed a relatively lower value and was retained because it represented an essential aspect of the planning phase. These results indicate that the SRTS is best interpreted primarily at the subdimension level, while the total score may be used cautiously as a complementary global indicator.

Table 7
Reliability Evidence for the SRTS

Scale	k	α_{394}	α_{207}	ω_{394}	ω_{207}	CITC394	CITC207	ICC (95% CI)
Planning	3	.689	.623			.35-.63	.33-.67	.780 [.660, .850]
Implementation	9	.885	.885			.48-.76	.51-.74	.820 [.720, .880]
Evaluation	5	.843	.838			.50-.74	.47-.69	.800 [.700, .870]
Total	17	.914	.918	.912	.917	.35-.76	.33-.74	

Note. α_{394} = Cronbach's alpha in the CFA sample ($n = 394$); α_{207} = Cronbach's alpha in the criterion-related validity sample ($n = 207$); ω_{394} = McDonald's omega in the CFA sample; ω_{207} = McDonald's omega in the criterion-related validity sample; CITC394 = corrected item-total correlation range in the CFA sample; CITC207 = corrected item-total correlation range in the criterion-related validity sample; ICC = test-retest intraclass correlation coefficient based on a subsample of 93 teachers. Because the SRTS is multidimensional, total-score coefficients should be interpreted together with model-based indices rather than alpha alone. Values in the Total row summarize the overall scale, whereas ICC values are reported for subdimensions.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The present study aimed to develop a theoretically grounded and psychometrically supported instrument for assessing teachers' self-regulated teaching skills on the basis of Zimmerman's cyclical self-regulated learning model. Across the qualitative and quantitative phases, a consistent three-dimensional pattern emerged, consisting of Planning, Implementation, and Evaluation. This structure is theoretically meaningful because it corresponds to teachers' pre-instructional, during-instructional, and post-instructional regulation of teaching practice.

The CFA findings showed that the modified correlated three-factor and modified second-order models fit the data better than the single-factor alternatives and yielded equivalent global fit. Therefore, model selection was guided by interpretability rather than fit alone. The correlated three-factor representation was retained as primary because it was more consistent with the conceptualization of self-regulated teaching as three related but distinguishable phases. At the same time, model-based indices indicated that the total score retained meaningful psychometric value. Thus, the SRTS should be interpreted primarily through its subdimension scores, whereas the total score may be used cautiously as a complementary summary indicator when a broader interpretation is theoretically justified. Additional internal-structure analyses were consistent with this interpretation. The AVE and CR values indicated acceptable convergent evidence, and the HTMT values supported discriminant validity at an acceptable level. The relatively stronger association between Implementation and Evaluation was theoretically plausible because teachers' instructional enactment and reflective appraisal may overlap in classroom practice. Accordingly, the dimensions should be viewed not as independent domains, but as related and distinguishable components of a broader self-regulatory teaching process.

The SRTS was also positively associated with classroom management skills. Correlation and regression findings showed that Planning, Implementation, and Evaluation each contributed to classroom management. This result supports the criterion-related validity of the scale and suggests that self-regulated teaching may function as a professional resource for effective classroom practice.

Because the scale is primarily multidimensional, the subdimension-level findings provide the main validity evidence, while the total-score association with CMSS should be interpreted as complementary.

Several limitations should be noted. First, both the SRTS and CMSS were administered as self-report measures, so common method bias cannot be completely ruled out. Second, the final CFA model included a limited number of theoretically defensible correlated residuals within dimensions. Third, the Planning subdimension showed relatively lower alpha values and should be re-examined in future validation studies. Fourth, the empirical equivalence of the correlated three-factor and second-order models indicates that the structure should be replicated in independent samples. Fifth, although the total score was supported by model-based evidence, the scale remains primarily multidimensional. Finally, measurement invariance was tested only across gender; therefore, future studies should examine invariance across school level, teaching experience, and subject area.

In conclusion, the findings indicate that the Self-Regulated Teaching Scale is a theoretically grounded and psychometrically supported instrument for assessing teachers' self-regulated teaching. The scale is best used primarily through its Planning, Implementation, and Evaluation subdimension scores, with the total score serving as a complementary global indicator when needed. Future research should replicate the findings in independent teacher samples, compare SRTS scores with external indicators such as classroom observation, peer evaluation, administrator ratings, or student outcomes, and re-examine the item pairs that required correlated residuals. Further studies should also continue to evaluate the dimensionality of the total score using contemporary psychometric approaches.

Contribution of Researchers

Since the study is single-authored, the contribution rate is 100%.

Conflict of Interest

The author has no conflict of interest.

References

- Aslander, M., Çilsalar Sagnak, H. ve Sağlam, M. (2024). Okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretim teknolojileri dersinin yansıtıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 543-562. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1433721>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banks, R. S. and Thompson, C. L. (1995). *Educational psychology: For teachers in training*. Eagan: West Publishing Company.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. and Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(1), 6. <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90025-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90025-4)

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (10. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Christie, F. (2014). Curriculum genres: Planning for effective teaching. In N. Hall, J. Larson and J. Marsh (Eds.), *The powers of literacy* (RLE Edu I, pp. 154-178). New York: Routledge.
- Cothran, D. J. and Kulinna, P. H. (2008). Teachers' knowledge about and use of teaching models. *Physical Educator*, 65(3), 122-133.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Delson-Karan, M. (1984). A three-dimensional approach to evaluating teaching performance. *Canadian Modern Language Review*, 40(3), 414-428. <https://doi.org/10.3138/cmlr.40.3.414>
- Demirel, Ö. (2009). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and application* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T. and Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251. <https://doi.org/10.1111/bjep.12016>
- El-Adl, A. and Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1), 104-111. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4461>
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Filice, S., Tregunno, D., Edge, D. and Egan, R. (2020). Re-imaging clinical education: The interdependence of the self-regulated clinical teacher and nursing student. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 17(1), 20190056. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2019-0056>
- Garson, G. D. (2013). *Validity & reliability* (2013 ed.). Asheboro: Statistical Associates Publishers.
- Grant, L., Hindman, J. and Stronge, J. (2013). *Planning, instruction, and assessment: Effective teaching practices*. New York: Routledge.

- Güneş, G. ve Demir, M. K. (2025). Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını eleştirel okuma açısından yeterli bulma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 711-727. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1692182>
- Hu, L. T. and 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>
- Karakelle, S. (2005). Analyzing teachers' definitions of effective teachers according to effective teaching dimensions. *Education and Science*, 30(135), 1-10.
- Kılıç, A. (2006). Levels of observation and practice of teaching skills of student-teachers. *MANAS Journal of Social Studies*, 8(16), 155-168.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). New York: Guilford.
- Kurt, Ş. H. ve Sığırtaç, A. D. (2021). The effect of practices supporting self-regulated learning and preschool teachers' self-regulations on classroom management skills. *Journal of Early Childhood Studies*, 5(1), 135-151. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151245>
- Lee, M., Lee, S. Y., Kim, J. E. and Lee, H. J. (2023). Domain-specific self-regulated learning interventions for elementary school students. *Learning and Instruction*, 88, 101810. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101810>
- Lesh, R. and Lehrer, R. (2003). Models and modeling perspectives on the development of students and teachers. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(2-3), 109-129. <https://doi.org/10.1080/10986065.2003.9679996>
- Liu, S. and Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 313-328. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9077-z>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. and Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T. and Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x>
- Rattray, J. and Jones, M. C. (2007). Essential elements of questionnaire design and development. *Journal of Clinical Nursing*, 16(2), 234-243. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01573.x>

- Rodriguez, A., Reise, S. P. and Haviland, M. G. (2016a). Applying bifactor statistical indices in the evaluation of psychological measures. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1089249>
- Rodriguez, A., Reise, S. P. and Haviland, M. G. (2016b). Evaluating bifactor models: Calculating and interpreting statistical indices. *Psychological Methods*, 21(2), 137-150. <https://doi.org/10.1037/met0000045>
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Anı.
- Singh, K., Junnarkar, M. and Kaur, J. (2016). *Measures of positive psychology: Development and validation*. Berlin: Springer.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. baskı). Ankara: Anı.
- Strong, M., Gargani, J. and Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 367-382. <https://doi.org/10.1177/0022487110390221>
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. and Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tuckman, B. W. (1995). Assessing effective teaching. *Peabody Journal of Education*, 70(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/01619569509538827>
- Watkins, M. W. (2021). *A step-by-step guide to exploratory factor analysis with R and RStudio*. New York: Routledge.
- Worthington, R. L. and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/001100000628812>
- Yalçinkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). The perception and observation regarding to the primary school teachers' classroom management skills. *Ege Journal of Education*, 1(2), 1-10.
- Zheng, B., Ward, A. and Stanulis, R. (2020). Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: Learning strategies across achievement levels and years. *Medical Education Online*, 25(1), 1686949. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1686949>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. and Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson and R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233-262). Cambridge: Cambridge University Press.

Genişletilmiş Özet

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında ne ölçüde öz düzenlemeli biçimde yönettiklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan kuramsal ve psikometrik bir araştırmadır. Öz düzenlemeli öğretim, öğretmenin yalnızca ders içi performansını değil, öğretim öncesindeki hazırlıklarını, öğretim sırasında hedeflere uygun biçimde hareket etmesini ve öğretim sonrasında kendi uygulamalarını eleştirel olarak değerlendirmesini kapsayan döngüsel bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırma, Zimmerman'ın öz düzenlemeli öğrenme modelini öğretmenlerin mesleki öğretim davranışlarına uyarlayarak alanyazında öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi ve genel öz düzenleme ölçeklerinden farklılaşan özgül bir ölçme aracı ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmada önce odak grup görüşmeleriyle öğretmenlerin öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası davranışlarına ilişkin nitel veriler toplanmış, bu verilerden hareketle madde havuzu oluşturulmuş ve maddeler uzman görüşü ile öğretmen değerlendirmelerine göre gözden geçirilmiştir. Ardından farklı öğretmen örneklemelerinden elde edilen verilerle açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, ölçüt ilişkili geçerlik, iç tutarlılık, model temelli güvenilirlik ve test-tekrar test analizleri yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, ölçeğin Planlama, Uygulama ve Değerlendirme olmak üzere üç boyutlu ve 17 maddelik bir yapı sergilediğini, bu yapının kuramsal modellerle uyumlu olduğunu ve sınıf yönetimi becerileriyle anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular aynı zamanda ölçeğin alt boyut puanları üzerinden yorumlanmasının daha uygun olduğunu, toplam puanın ise ancak genel bir göstergeye ihtiyaç duyulduğunda tamamlayıcı biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu nedenle genişletilmiş özet, ölçeğin geliştirilme gerekçesini, geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının kapsamını ve kullanım biçimini okuyucuya açık biçimde aktarmayı amaçlamaktadır. Böylece okuyucu, ana metindeki ayrıntılı analizlere geçmeden önce araştırmanın problemi, yöntemi, temel sonuçları ve önerileri hakkında bütünlüklü bir çerçeve edinebilecektir. Bu genişletilmiş özet, çalışmanın gerekçesini, yöntemsel aşamalarını, temel bulgularını, ölçeğin nasıl yorumlanması gerektiğini ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik önerileri ana metindeki akışı koruyarak sunmaktadır.

Giriş

Eğitim-öğretim hizmetleri, öğrenci, öğretmen ve programın etkileşimine dayalı çok boyutlu bir yapıdır. Bu yapı içinde öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran kişi değil; öğretimi planlayan, uygulayan, değerlendiren ve gerektiğinde yeniden düzenleyen temel aktördür. Bu nedenle onların öğretim sürecini nasıl yönettikleri, öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve akademik başarıları açısından önem taşımaktadır. Öz düzenleme, bireyin belirli amaçlara ulaşmak için düşünce, duygu ve davranışlarını bilinçli biçimde izlemesi, yönlendirmesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Zimmerman'ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli de bu süreci ön düşünme, performans ve öz yansıtma aşamalarıyla açıklamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim faaliyetlerindeki öz düzenleyici becerileri, Zimmerman'ın modeline dayalı planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla ele alınmıştır. Alanyazında öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi ve genel öz düzenleme ile ilgili ölçme araçları bulunmakla birlikte, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğretim uygulamalarını doğrudan bu kuramsal çerçeveye dayalı olarak ölçen kısa ve geçerli bir aracın sınırlı olduğu gerekçesinden ve ihtiyacından hareketle, mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğretim becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmada keşfedici sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. İlk aşamada, 12 öğretmenle gerçekleştirilen üç odak grup görüşmesinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Görüşmeler öğretmenlerin öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonrasında yaptıkları uygulamalara odaklanmış; elde edilen veriler üç bağımsız kodlayıcı tarafından incelenmiş ve kodlar planlama, uygulama ve değerlendirme temaları altında düzenlenmiş ve Zimmerman'ın modeliyle uyumlu bir kavramsal yapı oluşturulmuştur. Başlangıçta hazırlanan 32 maddelik havuz, dil ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş; kapsam geçerlik

katsayısı düşük olan iki madde çıkarılmıştır. Daha sonra 30 maddelik taslak form, 75 öğretmen tarafından açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir.

Nicel analizler beş bağımsız örneklem üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi 226 öğretmenden elde edilen verilerle, doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizleri 394 öğretmenden elde edilen verilerle, ölçüt ilişkili geçerlik analizleri ise 207 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 93 öğretmenden oluşan bir alt örneklem üzerinde 4-6 hafta arayla test-tekrar test analizi yapılmıştır. AFA'da temel eksen faktörleştirme ve Direct Oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır. DFA, JASP ile yapılmış, model uyumu χ^2/sd , CFI, TLI, IFI, RMSEA ve SRMR ile değerlendirilmiştir. Ölçüt ilişkili geçerlik için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. İç tutarlılık, Cronbach alfa, McDonald omega, model temelli güvenilirlik göstergeleri ve test-tekrar test katsayılarıyla birlikte incelenmiştir.

Bulgular

AFA'da Planlama, Uygulama ve Değerlendirme olarak adlandırılan üç faktörlü ve 17 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Faktör yapısı, Zimmerman'ın döngüsel öz düzenleme modelinin öğretim sürecine uyarlanmış biçimiyle kuramsal olarak uyumludur. DFA, modifikasyonlu üç faktörlü modelin veriye iyi uyum sağladığını ($\chi^2/sd = 1.374$, CFI = .962, TLI = .955, IFI = .963, RMSEA = .031, SRMR = .038), tek faktörlü modellerin üç faktörlü modele göre daha zayıf uyumlu olduğunu göstermiştir. Korelasyonel üç faktörlü model ile ikinci düzey modelin küresel uyum değerleri eşdeğer bulunmuş; bu nedenle model seçimi yalnızca uyum indekslerine değil, kuramsal yorumlanabilirliğe dayandırılmıştır. Ölçek, temel olarak Planlama, Uygulama ve Değerlendirme alt boyutları üzerinden yorumlanmış; toplam puan ise tamamlayıcı bir genel gösterge olarak ele alınmıştır.

Ek model temelli bulgular da toplam puanın sınırlı fakat anlamlı biçimde kullanılabileceğini göstermiş, McDonald omega, omega hiyerarşik, açıklanan ortak varyans ve kirlenmemiş korelasyon yüzdesi değerleri toplam puanın genel öz düzenlemeli öğretim göstergesi olarak dikkatli biçimde yorumlanabileceğini desteklemiştir. Ayrıca AVE, CR ve HTMT değerleri yakınsak ve ayırt edici geçerlik açısından kabul edilebilir sonuçlar sunmuştur. Ölçüt ilişkili geçerlik kapsamında, Öz Düzenlemeli Öğretim Becerileri Ölçeği'nin boyutları ve toplam puanı ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği puanları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuş, Planlama, Uygulama ve Değerlendirmenin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Güvenirlik analizlerinde boyutlara ait iç tutarlılık katsayıları kabul edilebilir ile yüksek düzey arasında değişmiş, toplam puan için omega katsayıları yüksek bulunmuş ve test-tekrar test sonuçları ölçeğin zamansal kararlılığını desteklemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, Öz Düzenlemeli Öğretim Becerileri Ölçeği'nin öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz düzenleyici becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçek, öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını kapsayan üç boyutlu bir yapı sunmaktadır. Bu yapı, öğretmenlerin öğretim sürecini yalnızca uygulama düzeyinde değil, ön hazırlık ve son değerlendirme boyutlarıyla birlikte ele almaya olanak sağlamaktadır. Ölçeğin alt boyut puanlarının öncelikli olarak kullanılması, toplam puanın ise genel bir göstergeye ihtiyaç duyulduğunda tamamlayıcı biçimde yorumlanması önerilmektedir. Bununla birlikte, çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Veriler öz bildirim yoluyla toplanmıştır, bazı madde çiftlerinde ilişkili hata kovaryansları modele eklenmiştir ve ölçme değişmezliği yalnızca cinsiyet açısından incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda ölçeğin farklı örneklerde, farklı okul düzeylerinde, branşlarda ve öğretmen deneyimi gruplarında yeniden test edilmesi; sınıf gözlemi, akran değerlendirmesi, yönetici görüşleri ya da öğrenci çıktıları gibi dış ölçütlerle karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca ilişkili hata kovaryansı gerektiren madde çiftlerinin yeni çalışmalarda yeniden incelenmesi ve toplam puanın boyutsallığının çağdaş psikometrik yaklaşımlarla test edilmeye devam edilmesi yararlı olacaktır.

An Analysis of Word-Level Intelligibility in EFL Learners Using ASR

Berrak Nur ÖZDEN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
bnozden@agri.edu.tr
ORCID ID:0009-0008-8151-325X

Yusuf Emre YEŞİLYURT
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
yeyesilyurtnew@gmail.com
ORCID ID:0000-0002-8520-1359

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1755608
Geliş Tarihi: 31.07.2025	Revize Tarihi: 26.02.2026
	Kabul Tarihi: 08.07.2026

Atıf Bilgisi

Özden, B.N. ve Yeşilyurt, Y.E. (2026). An Analysis of Word-Level Intelligibility in EFL Learners Using ASR. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 488-507.

ABSTRACT

This study examines the word-level intelligibility of Turkish EFL learners' pronunciation using Automatic Speech Recognition (ASR) as an automated transcription-based diagnostic tool. Fifty-four university students read the same 100 commonly mispronounced English words across three sessions; each time embedded in different contextual paragraphs. ASR-generated transcriptions were analyzed to determine intelligibility rates, error types, and word-level substitution patterns. The overall intelligibility rate was 79.9%, exceeding the adjusted benchmark of 66.3%, with significant variation across participants and words. The most frequent unintelligibility type was wrong-word substitution (86.1%), which often produced plausible but semantically incorrect English words. Words containing phonemes absent in Turkish (e.g., /θ/, /ð/, /æ/) tended to show lower intelligibility, while several traditionally "difficult" words were pronounced accurately. A repeated-measures analysis revealed a modest yet significant improvement across sessions ($p < .05$), suggesting that repeated oral production may enhance intelligibility even without explicit feedback. These findings challenge the reliability of static "difficult-word" lists and underscore the value of ASR-based, context-sensitive assessment for pronunciation pedagogy.

Keywords: Intelligibility, pronunciation, Turkish EFL learners, automatic speech recognition (ASR), error analysis, phonological substitution.

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Kelime Düzeyindeki Anlaşılabilirliğin ASR ile İncelenmesi

ÖZ

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin telaffuzlarındaki kelime düzeyindeki anlaşılabilirliği, otomatik transkripsiyon tabanlı bir tanılayıcı araç olarak Otomatik Konuşma Tanıma (ASR) teknolojisini kullanarak incelemiştir. Elli dört üniversite öğrencisi, üç oturum boyunca 100 yaygın olarak yanlış telaffuz edilen İngilizce kelimeyi seslendirmiştir. ASR tarafından oluşturulan transkripsiyonlar, anlaşılabilirlik oranları, hata türleri ve kelime düzeyindeki yer değiştirme örüntüleri açısından analiz edilmiştir. Genel anlaşılabilirlik oranı %79,9 olarak bulunmuş ve bu oran, ASR sisteminin yerel hata payı dikkate alınarak belirlenen %66,3'lük eşik değerin üzerinde gerçekleşmiştir. En sık rastlanan anlaşılabilirlik hatası "yanlış kelime" (wrong word) değişimleri (%86,1) olmuştur; bu hatalar çoğu zaman anlamsal olarak geçerli, ancak iletişimsel olarak hatalı İngilizce kelimelere yol açmıştır. Türkçede bulunmayan sesleri (/θ/, /ð/, /æ/ vb.) içeren kelimeler genellikle anlaşılamazken, geleneksel olarak "zor" kabul edilen bazı kelimeler doğru telaffuz edilmiştir. Tekrarlanan ölçümler analizi, oturumlar arasında küçük ancak istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Bulgular, sabit "zor kelime" listelerinin geçerliliğini sorgulamakta ve ASR temelli, bağlama duyarlı telaffuz değerlendirme ve öğretim yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlaşılabilirlik, telaffuz, Türk EFL öğrencileri, otomatik konuşma tanıma (ASR), hata analizi, fonolojik yer değiştirme.

Introduction

Spoken intelligibility plays a central role in effective communication, particularly in English as a lingua franca (ELF). Building on Jenkins' (2009) foundational model of ELF, later research has reaffirmed intelligibility as the primary criterion for communicative success (see Saito, Suzukida and Sun, 2023; Ramjattan, 2023). This pedagogical and sociolinguistic shift is reinforced by the World

Englishes (WE) paradigm, which validates localized English varieties and legitimizes non-native accents, provided that intelligibility is maintained (Cogo, 2012; Jenkins, 2006).

For Turkish speakers of English, phonological discrepancies between Turkish and English often lead to recurring mispronunciations. However, such pronunciation errors do not always result in unintelligibility. Previous research has examined factors affecting intelligibility (Munro and Derwing, 1995a), but few studies have empirically analyzed intelligibility at the word level using objective, listener-independent tools such as speech-to-text transcription or automatic speech recognition (ASR). Early studies on intelligibility often relied on subjective listener ratings (Munro and Derwing, 1995a; Derwing and Munro, 1997), which may be influenced by listeners' familiarity with accents or perceptual bias (Isaacs and Trofimovich, 2012). To address these concerns, recent studies have adopted ASR-based approaches that provide large-scale, replicable, and bias-minimized measures of intelligibility (Kartushina and Martin, 2019; Möller, Engelke and Möller, 2021; Saito et al., 2023).

Intelligibility, defined as the degree to which a speaker's utterance is accurately understood by a listener (Munro and Derwing, 1995a), differs from related constructs such as *accent* or *comprehensibility*. While *accent* refers to how speech sounds, and *comprehensibility* refers to perceived ease of understanding, *intelligibility* is grounded in actual comprehension, which is often measured through accurate transcription (Smith, 1976; Nelson, 1995). Pickering (2006) emphasized that intelligibility is particularly critical in cross-cultural contexts, where pronunciation mismatches can hinder mutual understanding. With the rise of ELF communication, intelligibility has emerged as a more pedagogically and socially relevant goal than native-likeness (Jenkins, 2000; Hung, 2002).

ASR-based intelligibility assessment offers a promising means to operationalize this construct objectively. Unlike human raters, ASR systems evaluate the degree to which speech aligns with expected lexical and phonetic patterns, producing transcription-based scores that correlate with listener comprehension (Levis, Sonsaat, Link and Barriuso., 2016; Liakin, Cardoso and Liakina, 2017). Studies using ASR to evaluate second language (L2) pronunciation have shown that automated measures can effectively capture segmental errors, identify problematic phonemes, and provide consistent feedback (Chiu, Chang and Hsieh, 2021; Kang, Thomson and Murphy, 2022). However, much of this research has focused on sentence- or discourse-level intelligibility rather than on word-level patterns, leaving a gap in understanding which specific lexical items or phonemes systematically hinder intelligibility for learners of different linguistic backgrounds.

The Turkish EFL context presents unique pronunciation challenges rooted in phonological and prosodic mismatches between Turkish and English. Turkish, a syllable-timed language with shallow orthography, lacks several English phonemes—such as the interdental fricatives /θ/ and /ð/, the voiced labio-velar approximant /w/, and the vowel /æ/—as well as stress-timed rhythm and complex consonant clusters (Bardakçı, 2015; Cunningham, 2014). These phonological differences often lead to predictable substitution patterns (e.g., /θ/ → /t/ or /s/), which may compromise intelligibility depending on context (Kartal and Korucu-Kis, 2020). While earlier Turkish EFL studies have identified “commonly mispronounced” words (Boran, 2005; Kartal and Korucu-Kis, 2020), most relied on teacher intuition or perception-based evaluations rather than empirical measurement of whether mispronunciations actually caused intelligibility breakdowns.

This lack of objective evidence has significant pedagogical implications. Research indicates that pronunciation instruction in Türkiye remains underemphasized in national curricula, which prioritize grammar and reading over oral skills (Sertdemir, Aydemir and Koç, 2025; Yalçınkaya and Çalışkan, 2022). Furthermore, teacher education programs in many EFL contexts often provide limited phonetic training, reducing instructors' ability to address pronunciation systematically (Gilakjani and Sabouri, 2016). As a result, learners receive little corrective feedback and continue to produce recurring errors that may or may not affect actual intelligibility.

Despite the growing use of ASR tools in language learning and testing, few studies have investigated their diagnostic potential for assessing word-level intelligibility among Turkish EFL

learners. Existing research either focuses on sentence-level accuracy or general pronunciation evaluation (e.g., Liakin, Cardoso and Liakina, 2017; Kang et al., 2022) but rarely isolates lexical intelligibility as a variable. Consequently, there remains a clear research gap regarding how intelligible Turkish-accented English is at the word level, and which specific phonemes or lexical items most often cause breakdowns when processed by ASR.

Accordingly, this study addresses that gap by employing ASR to measure how accurately Turkish EFL learners' pronunciations of 100 commonly mispronounced English words are transcribed. By comparing transcription accuracy across sessions and analyzing substitution patterns, this research aims to identify which words are genuinely unintelligible in practice and to evaluate whether repeated oral production influences intelligibility. To guide this investigation, the following research questions were formulated:

1. What is the word-level intelligibility rate of Turkish EFL learners' pronunciation of commonly mispronounced English words as measured by ASR transcription accuracy?
2. What types of unintelligibility errors (e.g., wrong word, mistranscription, omission) are most frequent?
3. To what extent do traditionally "difficult" words align with empirical intelligibility outcomes in Turkish-accented English?

Method

This study employed a quantitative, descriptive, and repeated-measures design to evaluate the word-level intelligibility of Turkish EFL learners' pronunciation of commonly mispronounced English words. Consistent with the first research question—focusing on overall intelligibility rates—the study used automatic speech recognition (ASR) transcription accuracy as an objective proxy for intelligibility, following established procedures in ASR-based pronunciation assessment (Levis et al., 2016; Liakin et al., 2017; Kang et al., 2022).

The second research question, which examined error types, guided the inclusion of a detailed error-coding framework distinguishing between *wrong word*, *mistranscription*, *unreadable*, and *missed* categories. Finally, the third research question, which explored whether "commonly mispronounced" words are genuinely unintelligible, was addressed through comparative intelligibility analysis across 100 target words.

To ensure objectivity, the study's design relied on digital transcription data rather than subjective listener ratings—a methodological advantage widely recognized in recent ASR-based intelligibility research (Kartushina and Martin, 2019; Saito et al., 2023). Additionally, a small control set of Turkish words was included to determine the system's baseline recognition accuracy and correct for potential tool-based bias. This combination of automated measurement and manual verification allowed for a robust, data-driven analysis of pronunciation intelligibility among Turkish EFL learners.

Participants

Fifty-four Turkish university students participated in the study. All were native Turkish speakers, aged 18–20, enrolled in English Language Teaching (ELT) or English Language and Literature programs at a public university in Türkiye. Participants were selected through purposive sampling to ensure advanced exposure to English and sufficient oral proficiency to perform the reading tasks.

While formal Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) testing was not conducted, all participants had completed at least one advanced-level English oral communication course, placing them at an estimated B1–B2 level based on institutional placement criteria. Participants had received English instruction throughout secondary education (minimum 8 years) and were enrolled in university programs with English as the medium of instruction. None of the participants had received dedicated pronunciation training as part of their university curriculum at the time of data collection,

though phonetics and phonology courses are offered in later semesters of the ELT program. The absence of systematic control over prior pronunciation exposure is acknowledged as a limitation. Initially, participants were divided into five small groups (6–14 students each) for data collection to reduce acoustic interference and maintain manageable supervision sizes. Attendance inconsistency led to uneven final group sizes, but only students who completed all three sessions were included in the dataset. The final sample size of 54 participants reflects all eligible volunteers from the target population who completed all three data collection sessions. While no formal power analysis was conducted prior to data collection, the sample exceeds the minimum threshold commonly recommended for repeated-measures Analysis of Variance (ANOVA) designs ($N \geq 30$; Field, 2013) and is comparable to or larger than sample sizes in similar ASR-based intelligibility studies (e.g., Chanethom and Henderson, 2023; Inceoglu et al., 2023). The resulting corpus of 16,200 word tokens provides sufficient data density for the descriptive and inferential analyses conducted.

To protect privacy, all WhatsApp-generated transcriptions were anonymized prior to analysis, and participant names or phone identifiers were replaced with unique codes. Figure 1 presents anonymized excerpts of ASR-generated transcriptions, illustrating lexical and structural variation across submissions.

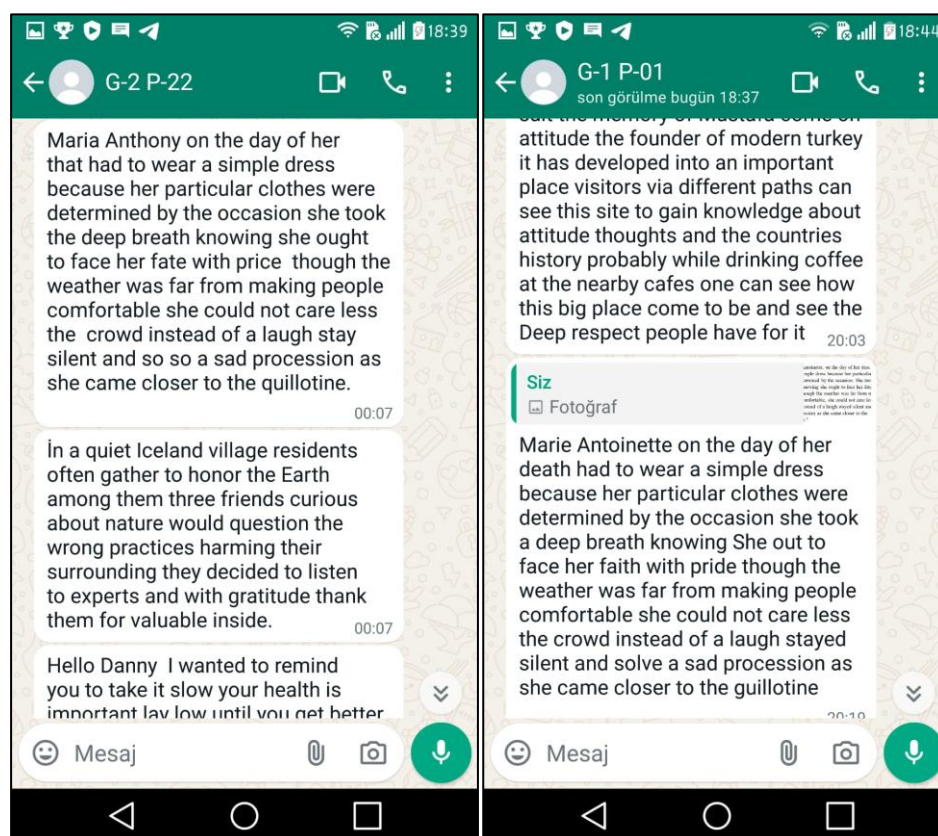


Figure 1. Raw data samples from WhatsApp speech-to-text transcriptions

Data Collection Tools

The study materials consisted of 100 English target words selected according to two main criteria: (1) High-frequency occurrence in general English (top 2,000 words in the *Corpus of Contemporary American English* [COCA]), and (2) Documented pronunciation difficulty for Turkish EFL learners (Bardakçı, 2015; Kartal and Korucu-Kis, 2020; Baran-Łucarz, Czajka and Cardoso, et al., 2015).

Each word was embedded within short, contextually meaningful English paragraphs (e.g., short messages, historical anecdotes, descriptions) to promote natural reading and avoid list pronunciation effects (Derwing and Munro, 1997). Each paragraph contained 10 target words, and every target word appeared in three distinct contexts, yielding 30 paragraphs in total. The texts were first generated via ChatGPT and then linguistically reviewed for appropriateness and consistency with B2-level proficiency expectations.

Additionally, 10 Turkish control words with documented phonological difficulty (e.g., consonant clusters, vowel harmony) were embedded in separate short paragraphs and used to assess the ASR system's baseline recognition accuracy in the participants' native language. This step followed procedures recommended by ASR validation studies (Möller et al., 2021; Kang et al., 2022) to account for systemic tool error.

Data Collection

Data collection was conducted remotely over a two-week period in three phases: orientation and setup, trial session, and main data collection. In the orientation phase, participants received detailed written and video instructions on configuring their WhatsApp *speech-to-text* feature. Each participant activated multiple English varieties within the ASR settings, selecting American English as default, consistent with COCA frequency data and the main English variety used in their coursework. The ASR function used in this study was Google's speech-to-text engine, accessed through WhatsApp's built-in voice-to-text feature on participants' personal Android smartphones. At the time of data collection (December 2023 – January 2024), 16 additional English varieties were enabled alongside American English to maximize recognition coverage. No specific Google ASR version number was recorded, as the WhatsApp application automatically uses the most current version of Google's cloud-based speech recognition service. Participants used their own devices, which varied in manufacturer, model, and microphone quality. While this introduced potential variability in recording conditions, it reflects real-world usage patterns and enhances the ecological validity of the findings. The potential impact of device heterogeneity on ASR transcription accuracy is acknowledged as a limitation. During the trial session, participants read three practice paragraphs not included in the main dataset to familiarize themselves with the recording procedure and minimize performance anxiety.

The main data collection comprised three separate sessions spaced approximately 3–4 days apart. Each session involved participants reading 10 English paragraphs and one Turkish paragraph aloud using WhatsApp's voice-to-text feature. Recordings were made individually and concurrently under live Zoom supervision to ensure that environmental conditions were comparable and to maintain academic integrity. The supervising researcher monitored visual cues and timing but did not intervene during speech production to avoid influencing performance.

ASR outputs were automatically converted into text, which participants copied and sent directly to the researcher immediately after each task. Participants were explicitly instructed not to edit or correct transcriptions before submission. Only recordings from participants who completed all three sessions were retained for analysis.

Data Analysis

All English and Turkish ASR transcriptions were compiled into a unified dataset and analyzed manually. For each of the 100 target words, intelligibility was operationalized as an *exact lexical match* between the ASR transcription and the expected word form. Words transcribed correctly were classified as intelligible; others were coded as unintelligible and categorized into four mutually exclusive error types:

1. Wrong Word (WW): A real but incorrect word replaced the target (e.g., *breath* → *bread*).
2. Mistranscription (SS): The output was a misspelled but recognizable form (e.g., *breath* → *breth*).

3. Unreadable (UN): The transcription contained nonwords or symbols (e.g., #@frea\$).
4. Missed (MS): The ASR failed to register the target word.

This taxonomy follows prior L2 intelligibility frameworks emphasizing functional error categorization (Munro and Derwing, 1995a; Kang et al., 2022). To minimize subjectivity, all transcriptions were double-coded, and discrepancies were resolved through consensus. An initial intelligibility benchmark of 70% was applied, consistent with earlier listener-based studies (Derwing and Munro, 1997; Jenkins, 2000).

To correct for ASR-specific transcription error, a baseline test using the Turkish control words was conducted. The ASR system's mean recognition error rate in Turkish was 3.7%, which approximates the upper bound of machine-level noise error for similar mobile ASR systems (Möller et al., 2021). Consequently, the intelligibility threshold was adjusted to 66.3% (70% – 3.7%), acknowledging that approximately 3–4% of errors likely stemmed from tool limitations rather than learner pronunciation. While this adjustment was heuristic, it ensured comparability between human- and machine-based intelligibility benchmarks. Subsequent analyses included:

- Participant-based intelligibility rates (Research Question 1),
- Error-type frequency and distribution (Research Question 2), and
- Word-level variability across items (Research Question 3).

Descriptive statistics (means, SDs, percentages) were computed, and intelligibility progression across sessions was examined using repeated-measures comparison. ASR-based variability due to environmental or device differences is addressed in the Discussion.

Ethical Considerations

Ethical approval was obtained from the Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee of Burdur Mehmet Akif Ersoy University prior to data collection. All participants provided informed consent and were briefed about their rights, anonymity, and data handling procedures.

Given the use of WhatsApp as a data collection platform, special care was taken to protect participant privacy: no phone numbers, names, or metadata were stored or shared. Only de-identified text transcriptions were used for analysis. Participation was voluntary, and no academic incentives or penalties were applied. All research procedures adhered to the ethical guidelines of the Declaration of Helsinki and the institution's research code of conduct.

Findings

The findings are organized under five subsections corresponding to overall intelligibility performance, participant-based results, word-based results, session-based progression, and error type analysis. Descriptive statistics, repeated-measures comparisons, and error categorizations are presented sequentially to address each research question. The results are supported by tables and figures illustrating key distributional patterns.

Overall Intelligibility Performance

A total of 16,200 English word tokens (100 words × 54 participants) were analyzed to determine overall intelligibility as measured by ASR transcription accuracy. Out of these, 12,940 tokens (79.9%) were accurately transcribed and thus classified as *intelligible*. The remaining 3,260 tokens (20.1%) were either mistranscribed or omitted and consequently categorized as *unintelligible*.

When compared to the adjusted intelligibility benchmark of 66.3%, established by correcting the standard 70% listener-based threshold to account for the ASR's 3.7% baseline error rate, the group's mean performance exceeded this minimum. This indicates that Turkish EFL learners' word-level

pronunciation of frequently mispronounced English words was, on average, intelligible to an automated ASR system. Nevertheless, notable variation was observed at both the participant and word levels, as detailed in the following subsections.

To examine differences across sessions and participants, descriptive and inferential analyses were conducted. A repeated-measures ANOVA revealed a statistically significant improvement in intelligibility across sessions ($F(2,106) = 4.92, p < .05$), confirming that the observed progression over time was unlikely due to chance. Detailed session-based and participant-based results are presented in the subsequent subsections.

Participant-Based Intelligibility Results

Individual intelligibility performance varied considerably across the 54 participants. Scores ranged from 59.7% to 95.7%, with a mean of 71.2% ($SD = 8.0$). This range suggests variability in pronunciation intelligibility across the cohort. Scores were calculated by averaging transcription accuracy across all three sessions for each participant, ensuring comparability across measurement points. As shown in Figure 2, most participants clustered between 65% and 90%, while only one participant scoring below 65%.

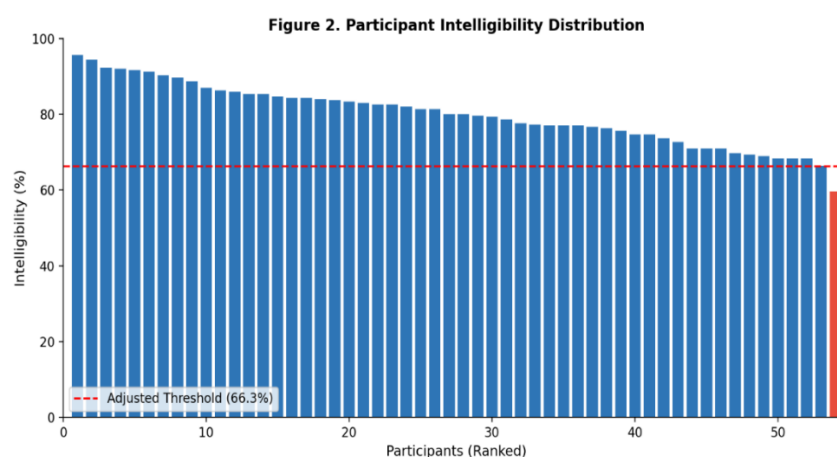


Figure 2. Participant Intelligibility Distribution

As shown in Figure 2, 53 participants (98%) achieved intelligibility scores above the 66.3% benchmark, while 1 participant (2%) fell below it. This finding aligns with RQ1 by confirming that although most learners demonstrated acceptable intelligibility, variability in individual scores and word-level performance points to areas where targeted support may still be beneficial. Notably, even the lowest-scoring participant achieved an intelligibility rate close to the adjusted threshold, indicating that severe unintelligibility was rare in this sample.

Word-Based Intelligibility Results

The analysis of word-level intelligibility across all 54 participants revealed variation among the 100 English target words. While certain words frequently cited in pronunciation literature were indeed unintelligible, others traditionally considered “difficult” proved to be highly intelligible. As shown in Table 1, the most intelligible words were listen (98.8%), comfortable (98.8%), and coffee (98.1%), while the least intelligible were worth (23.5%), doubt (27.2%), and dead (32.7%). Overall, 75 words (75%) exceeded the intelligibility threshold, whereas 25 words (25%) did not.

Table 1

Top 5 Most and Least Intelligible Words with Associated Error Types

Word	Intelligibility (%)	Common Error Type
------	---------------------	-------------------

Listen	98.8	—
Comfortable	98.8	—
Slow	98.1	—
Coffee	98.1	—
Earth	96.9	—
Worth	23.5	Wrong Word
Death	43.8	Wrong Word
Suit	43.2	Wrong Word
Laugh	46.3	Wrong Word
Author	48.1	Wrong Word

This distribution, depicted in Figure 3, demonstrates that intelligibility was not uniformly predictable based on previously assumed difficulty levels. Words containing phonemes absent in Turkish (e.g., /θ/, /ð/, /æ/) tended to yield lower intelligibility rates, while those with high lexical frequency in English and transparent orthography appeared to show higher intelligibility, though this pattern was not statistically tested and should be interpreted as an observational trend rather than a confirmed relationship. These observations are broadly consistent with previous findings suggesting that phonological distance between L1 and L2 sound systems is a key factor in word-level intelligibility (Bardakçı, 2015; Kartal and Korucu-Kis, 2020).

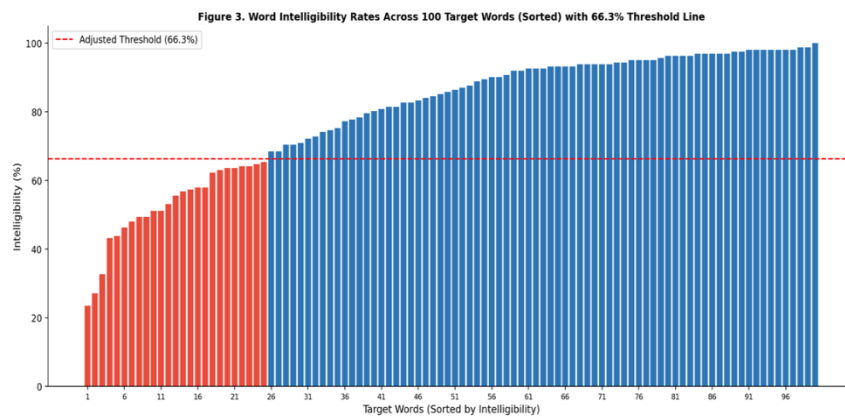


Figure 3. Word Intelligibility Rates Across 100 Target Words (Sorted) with 66.3% Threshold Line

Session-Based Progression of Intelligibility

To address the temporal dimension of intelligibility, participants' scores were compared across three consecutive sessions. Each session included the same 100 target words embedded in newly randomized paragraphs to ensure balanced exposure. This design allowed for the examination of potential practice effects while controlling for context-dependent variability.

Table 2

Average Intelligibility by Session

Session	Total Words Analyzed	Intelligible Words	Intelligibility (%)
Session 1	5,400	4,159	77.0
Session 2	5,400	4,336	80.3
Session 3	5,400	4,445	82.3

As shown in Table 2 and Figure 4, average intelligibility increased progressively across sessions—from 77.0% in Session 1 to 82.3% in Session 3.

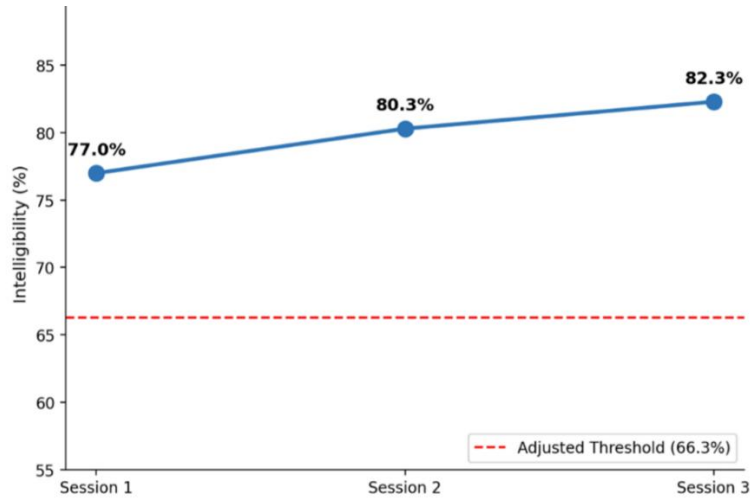


Figure 4. Intelligibility Progression Across Three Sessions with 66.3% Threshold Line

The improvement of approximately 5.3 percentage points suggests enhanced task familiarity and speech consistency over time. Although no direct pronunciation training occurred, this upward trend may reflect natural performance gains possibly related to increased fluency and reduced cognitive load, a pattern consistent with prior findings on practice effects in pronunciation (Liakin et al., 2017; Saito et al., 2023).

Error Type Analysis

To answer the second research question, unintelligible tokens ($n = 3,260$) were classified into four error categories: Wrong Word (WW), Mistranscription (SS), Missed (MS), and Unreadable (UN). Table 3 presents the frequency and percentage of each error type, and Figure 5 illustrates their distribution visually. The results reveal a highly skewed distribution dominated by a single error category.

Table 3
Frequencies and Percentages of Unintelligibility Error Types

Error Type	Instances	Percentage (%)
Wrong Word (WW)	2,807	86.1
Mistranscription (SS)	55	1.7
Missed (MS)	248	7.6
Unreadable (UN)	150	4.6

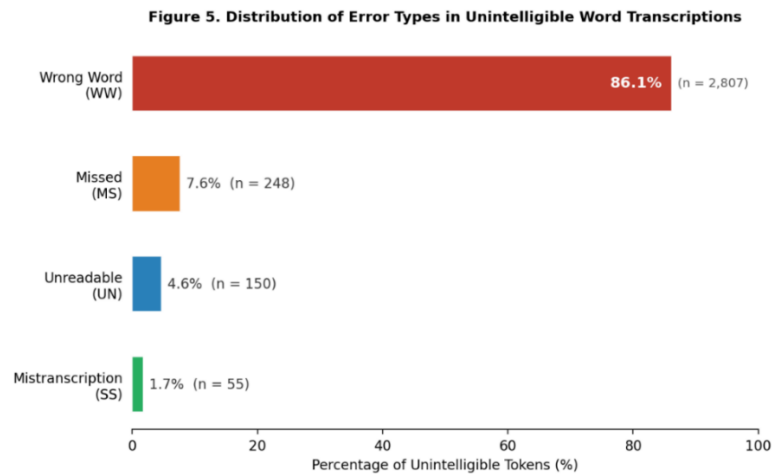


Figure 5. Distribution of Error Types in Unintelligible Word Transcriptions

The data show that Wrong Word substitutions accounted for many of all unintelligible outputs. These errors are particularly consequential because they produce plausible but semantically inaccurate English words (e.g., *breath* → *bread*), posing a higher risk of undetected miscommunication. In contrast, “missed” or “unreadable” tokens tend to signal breakdowns that are easier to detect and repair during conversation. This finding is consistent with previous research indicating that certain segmental errors—especially those involving English fricatives and vowel contrasts—disproportionately impact intelligibility (Kang et al., 2022; Munro and Derwing, 1995a).

Misperceived Word Patterns

A closer look at the Wrong Word (WW) errors—the most common error type—revealed systematic patterns in how certain target words were misperceived and replaced during ASR transcription. As shown in Table 4, the most frequently misrecognized words included *breath*, *death*, *thank*, *focus*, and *beach*, with each producing multiple plausible but incorrect substitutions. These patterns provide insight into phonological confusion and acoustic proximity, especially for learners whose L1 lacks certain English phonemes. For each target word with a high frequency of Wrong Word substitutions, the dominant confused phoneme was identified through interpretive analysis of the substitution patterns observed in the data. The researchers compared the phonological composition of the target word with its most frequent ASR-generated substitutions and identified the phonemic contrast that most consistently distinguished the target from its substitutions. For example, when “breath” (/brɛθ/) was predominantly substituted by “bread” (/brɛd/) and “breast” (/brɛst/), the word-final /θ/ was identified as the dominant confused phoneme, as it was the segment that varied across substitutions while other segments remained constant. This categorization is interpretive rather than based on systematic phonological analysis (e.g., spectral measurements or minimal pair testing), and should be understood as an observational inference from the ASR substitution data.

Table 4

Selected Examples of Wrong Word Substitutions and Confused Phonemes

Target Word	Common Substitutions	Dominant Confused Phoneme
Breath	Bread, Breathy, Breast	/θ/
Death	That, Deaf, Dad	/ð/
Thank	Think, Sank, Tank	/æ/
Focus	Fog us, Folk us	/oʊ/
Beach	Bitch, Peach, Pitch	/i:/

Examples of common substitutions included:

- *breath* → bread, breathy, breast

- *death* → that, deaf, dad
- *thank* → think, sank, tank
- *focus* → fog us, folk us
- *beach* → bitch, peach, pitch

These patterns reflect two key phenomena:

1. Phonological proximity errors, where substitutions result from near-segmental overlap (e.g., *thank* → *tank*).
2. Semantically sensitive substitutions, where plausible phonetic approximations generate inappropriate meanings (e.g., *focus* → *fog us*).

Such misperceptions indicate persistent challenges with specific phoneme contrasts—particularly /θ/, /ð/, and /æ/—consistent with findings on Turkish-accented English (Bardakçı, 2015; Kartal and Korucu-Kis, 2020). These data provide empirical evidence for which specific word-level features most hinder intelligibility, offering valuable input for targeted pronunciation instruction and ASR-based feedback design.

Discussion

The present study examined the word-level intelligibility of Turkish EFL learners' pronunciation using automatic speech recognition (ASR) as an objective diagnostic tool. It contributes to current research by providing an empirical, data-driven account of Turkish learners' intelligibility as measured by ASR transcription accuracy. This approach complements previous listener-based studies (Derwing and Munro, 1997; Isaacs and Trofimovich, 2012) and aligns with emerging research advocating ASR as a scalable and bias-reduced means of assessing L2 pronunciation (Kang et al., 2022; Saito et al., 2023).

RQ1: Word-Level Intelligibility

The overall intelligibility rate, which exceeded the adjusted threshold, indicates that Turkish learners can produce English words at a broadly intelligible level according to ASR measures. This finding supports the growing pedagogical emphasis on intelligibility over native-likeness (Jenkins, 2000; Cogo, 2012) and corroborates earlier research suggesting that effective communication can occur despite accentual deviation (Munro and Derwing, 1995a). The observed variability across participants and words highlights the influence of learner-specific factors such as pronunciation experience, exposure to input, and phonological awareness (Fraser, 2000; Liakin et al., 2017).

RQ2: Error Types and Patterns

The predominance of Wrong Word (WW) errors, which constituted the vast majority of unintelligible tokens, underscores that the overwhelming majority of unintelligibility issues stemmed not from total failure of recognition but from semantically misleading substitutions (e.g., *breath* → *bread*). These results are consistent with findings that segmental mispronunciations involving interdental fricatives, vowel contrasts, and stress misplacement significantly reduce lexical intelligibility (Kang et al., 2022; Munro and Derwing, 1995b). The overwhelming dominance of Wrong Word errors contrasts with findings from Chanethom and Henderson (2023), who reported that vowel and consonant substitutions were the most common ASR error types for French EFL learners, with no single category exceeding 50%. This discrepancy may reflect the specific phonological challenges of Turkish-accented English—particularly the systematic substitution of interdental fricatives with stops or alveolars—which produces real English words rather than nonwords (e.g., /θ/ → /t/ yielding “tank” for “thank”). Such errors may cause undetected misunderstandings in real communication—supporting Jenkins' (2000) call for instruction focused on functional intelligibility, which prioritizes communicative clarity over accent conformity.

RQ3: Context-Specific “Difficult Words”

Contrary to long-standing assumptions, several words traditionally labeled as “difficult” (*listen, model, number*) were produced intelligibly by most learners. This suggests that difficulty ratings in the literature may overgeneralize across L1 contexts (Kartal and Korucu-Kis, 2020). Conversely, words containing non-native phonemes (/θ/, /ð/, /æ/, /ʃ/) were persistently unintelligible (*breath, death, thank, focus*). These results provide supportive evidence for earlier claims that Turkish learners’ difficulties stem primarily from L1–L2 phonemic mismatches rather than orthographic transparency or word frequency. The finding that several words traditionally labeled as “difficult” were actually produced intelligibly echoes Munro and Derwing’s (1995a) observation that pronunciation errors do not uniformly impede comprehension. Similarly, Kang et al. (2022) noted that the communicative impact of specific phonological errors is highly context-dependent and varies across L1 backgrounds, suggesting that generalized “difficult word” lists lack cross-linguistic validity (Bardakçı, 2015).

The finding that intelligibility improved across sessions—despite the absence of feedback or explicit pronunciation training—suggests that practice and task familiarity may foster incremental gains. This pattern aligns with research demonstrating that repeated oral production enhances monitoring and fluency through self-regulated practice (Trofimovich and Gatbonton, 2006). Increased exposure to the reading task likely reduced cognitive load, improving pronunciation consistency (Segalowitz, 2010). Although modest, these gains underscore the potential of low-stakes, technology-mediated oral tasks to support pronunciation development in EFL contexts with limited instructional time.

Pedagogical and Theoretical Implications

The study’s findings reinforce the pedagogical value of integrating ASR-based tools into pronunciation instruction. ASR may offer potential as a diagnostic complement to traditional classroom assessment, providing data-driven information on intelligibility and highlighting problematic phonemes or word patterns, complementing traditional classroom assessment (Levis et al., 2016; Liakin et al., 2017). Furthermore, the identification of Wrong Word substitutions points to the necessity of raising learner awareness about *functional miscommunication risks* rather than purely phonetic accuracy. For Turkish learners in particular, targeted training on interdental fricatives (/θ/, /ð/), vowel contrasts (/æ/–/ʌ/), and stress placement could yield tangible communicative benefits.

The results also contribute to World Englishes and English as a Lingua Franca (ELF) perspectives, emphasizing intelligibility as a socially equitable benchmark rather than a deficit-based measure of deviation (Jenkins, 2006; Cogo, 2012). The fact that many Turkish-accented pronunciations remained intelligible challenges accent bias and supports pluralistic standards of global English communication.

Limitations and Future Research

Despite its contributions, several limitations should be acknowledged. First, ASR systems, while objective, may not capture perceptual nuances that human listeners notice, particularly in context-rich discourse (Isaacs and Trofimovich, 2012). Second, the study focused on word-level intelligibility and did not assess suprasegmental features such as stress, rhythm, and intonation, which also influence comprehension (Munro and Derwing, 1995b). Third, participants’ prior pronunciation training, exposure, and proficiency levels were not systematically controlled, limiting the generalizability of findings.

Future studies should triangulate ASR outputs with human ratings, employ longer-term pronunciation interventions, and include prosodic and discourse-level variables. Expanding participant samples and comparing ASR engines (e.g., Google, Whisper, Azure) could also enhance validity.

Suggestions for Practice and Future Research

Based on the findings and within the scope of the study's limitations, the following suggestions are offered. First, given that Wrong Word substitutions constituted the overwhelming majority of unintelligibility errors, pronunciation instruction for Turkish EFL learners should prioritize phonemic contrasts that generate semantically misleading substitutions—particularly the interdental fricatives /θ/ and /ð/, which are absent in Turkish. Materials developers and teacher educators could incorporate ASR-based diagnostic tasks that identify each learner's specific substitution patterns, enabling individualized pronunciation feedback. Second, while the observed improvement across sessions suggests that repeated oral production may foster intelligibility gains, the absence of a control condition prevents definitive attribution of these gains to practice effects. Future studies should employ experimental designs with control groups and pre-/post-test measures to establish whether repeated ASR-mediated reading tasks yield statistically significant pronunciation improvement. Third, the adjusted intelligibility threshold (66.3%) used in this study represents a heuristic approximation. Future research should develop empirically validated ASR-specific benchmarks by comparing ASR transcription accuracy with human listener intelligibility judgments across multiple L1 backgrounds and ASR platforms. Fourth, given that the study was limited to word-level intelligibility using a single ASR platform, future investigations should extend the analysis to sentence- and discourse-level intelligibility and include comparisons across multiple ASR engines (e.g., Google, Whisper, Azure) to assess the generalizability of the findings. Finally, teacher education programs in Türkiye and similar EFL contexts should consider integrating ASR-based pronunciation assessment as a complement to traditional methods, equipping instructors with data-driven tools for identifying and addressing the specific phonological features that most affect intelligibility in their learners' speech.

Conclusion

In summary, this study offers a contextually grounded, empirical examination of word-level intelligibility among Turkish EFL learners through ASR transcription analysis. By identifying specific words and phonemes that hinder comprehension, it highlights the need for data-driven pronunciation pedagogy. The results confirm that many Turkish learners produce speech that is intelligible despite accentual deviation, provided that key phonemic contrasts are maintained. These findings advocate for ASR-supported, learner-centered approaches to pronunciation assessment and instruction—ones that emphasize intelligibility, communicative function, and feedback-driven improvement over imitation of native norms.

Author Contributions

This study was prepared by two authors. Their contributions are as follows: Berrak Nur Özden: She contributed to developing the research questions, conducting data collection, performing preliminary data analysis, organizing the findings, and drafting the initial version of the manuscript. Yusuf Emre Yeşilyurt: He contributed to shaping the academic framework, guiding the methodology, supervising the data analysis, ensuring scientific coherence, and handling revision and publication preparation. Total contribution: Berrak Nur Özden: 55%; Yusuf Emre Yeşilyurt: 45%. Both authors shared full responsibility for the research and approved the final version of the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that there are no commercial, financial, institutional, or personal relationships that could be perceived as potential conflicts of interest related to this study. The research was conducted in accordance with the principles of impartiality and academic integrity.

Acknowledgment: This article is derived from the first author's master's thesis entitled "Evaluating the Intelligibility of Commonly Mispronounced English Words by Turkish ELF Learners" which was approved by the graduate school of the affiliated university. Ethical approval for the thesis was duly obtained prior to data collection. The authors express their sincere gratitude to all participants who contributed to the study and to the committee members who supported the ethical approval process.

References

- Baran-Łucarz, M., Czajka, E. and Cardoso, W. (2015). Teaching English phonetics with a learner response system. In W. Sobkowiak (Ed.), *Teaching and researching the pronunciation of English: Studies in honour of Włodzimierz Sobkowiak* in (pp. 35–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11092-9_3
- Bardakçı, M. (2015). Turkish EFL pre-service teachers' pronunciation problems. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2370–2378. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2396>
- Boran, G. (2005). Common pronunciation problems of Turkish learners of English. *Hacettepe University Journal of Education*, 29, 12–20.
- Chiu, Y.-H., Chang, L. and Hsieh, C.-C. (2021). Using automatic speech recognition to evaluate and improve L2 pronunciation. *Computer Assisted Language Learning*, 34(5–6), 565–587.
- Cogo, A. (2012). English as a lingua franca: Concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66(1), 97–105. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr090>
- Cunningham, U. (2014). Teaching pronunciation: The case of Turkish learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158, 104–111.
- Derwing, T. M. and Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001012>
- Fraser, H. (2000). *Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language*. Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Gilakjani, A. P. and Sabouri, N. B. (2016). How can EFL teachers help EFL learners improve their English pronunciation?. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 967.
- Hung, J. (2002). Intelligibility and world Englishes in the Asian context. *Asian Englishes*, 5(2), 4–17.
- Isaacs, T., and Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 475–505. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000150>
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A resource book for students*. Routledge.
- Kang, O., Thomson, R. I. and Murphy, J. (2022). Automatic speech recognition for assessing pronunciation. *Language Testing*, 39(4), 529–550.
- Kartal, G. and Korucu-Kış, S. (2020). The use of Twitter and YouGlish as two complementary digital tools in learning pronunciation. *Education and Information Technologies*, 25, 193–221. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09970-8>
- Kartushina, N. and Martin, C. D. (2019). The impact of feedback on second-language pronunciation learning with ASR. *Frontiers in Psychology*, 10, 1326.

- Levis, J. M., Sonsaat, S., Link, S. and Barriuso, T. (2016). ASR-based pronunciation training. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 431–451.
- Liakin, D., Cardoso, W. and Liakina, N. (2017). L2 pronunciation training through mobile apps. *Computer Assisted Language Learning*, 30(7), 691–709.
- Möller, S., Engelke, U. and Möller, C. (2021). Automatic assessment of intelligibility in non-native speech. *Speech Communication*, 132, 27–38.
- Munro, M. J. and Derwing, T. M. (1995a). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Munro, M. J. and Derwing, T. M. (1995b). Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech*, 38(3), 289–306.
- Nelson, C. (1995). Intelligibility and world Englishes in the classroom. *World Englishes*, 14(2), 273–279.
- Pickering, L. (2006). Current research on intelligibility in World Englishes. *World Englishes*, 25(1), 11–16.
- Ramjattan, V. (2023). The social politics of accent in English language workplaces. *Journal of Sociolinguistics*, 27(2), 202–217.
- Saito, K., Suzukida, Y. and Sun, H. (2023). Quantifying L2 pronunciation improvement through ASR technology. *Applied Linguistics*, 44(1), 1–24.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Sertdemir, M., Aydemir, E. and Koç, D. (2025). Pronunciation instruction in Turkish ELT curricula: An evaluation. *ELT Research Journal*, 14(2), 89–107.
- Smith, L. (1976). The spread of English and issues of intelligibility. *World Language English*, 5(1), 45–56.
- Trofimovich, P. and Gatbonton, E. (2006). Repetition and focus on form in processing L2 Spanish words: Implications for pronunciation instruction. *The Modern Language Journal*, 90(4), 519–535. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00464.x>
- Yalçınkaya, G. D. and Çalışkan, N. (2022). Ortaokul Düzeyinde Yabancı Dil Ağırlıklı Programların Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 365-378.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Bu araştırma, Türk EFL öğrencilerinin sıkça yanlış telaffuz edilen İngilizce kelimeleri ne derece anlaşılır biçimde telaffuz ettiklerini nesnel bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Anlaşılabilirlik, bireylerin konuşmasının dinleyici tarafından doğru bir şekilde anlaşılma derecesi olarak tanımlanmakta ve son dönemde İngilizce öğretiminde ana dil benzeri telaffuzdan çok anlaşılabilirliğe odaklanılmaktadır. Önceki çalışmalar genellikle öznel dinleyici değerlendirmelerine dayanmış olup bu yaklaşım, dinleyicilerin aksana aşinalığı veya algısal önyargıları gibi etkenlerden etkilenebilmektedir. Otomatik Konuşma Tanıma (ASR) teknolojileri, bu ölçümü dinleyici önyargısından arındırarak büyük ölçekli, tekrarlanabilir ve nesnel biçimde gerçekleştirme imkânı sunmaktadır.

Türkçede bulunmayan seslerin (/θ/, /ð/, /æ/ vb.) İngilizce’de sık kullanılması, Türk öğrencilerinin anlaşılabilirliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Türkçe, hece zamanlı bir dil olup sık bir yazım sistemine sahiptir ve İngilizce’deki dış arası sürtünmeli ünsüzler, dudak-damak yaklaşımlı /w/ sesi ile karmaşık ünsüz kümeleri gibi birçok fonolojik özellikten yoksundur. Ancak bu ses farklarının her zaman iletişimsel anlamda sorun yaratmadığı da bilinmektedir. Önceki çalışmalar “sıkça yanlış telaffuz edilen” kelimeleri belirlemiş olsa da bunların çoğu öğretmen sezgisine veya algıya dayalı değerlendirmelere dayandırılmış, telaffuz hatalarının gerçekten anlaşılabilirlik sorununa yol açıp açmadığı ampirik olarak test edilmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel problemi, söz konusu kelimelerin gerçekten anlaşılmaz olup olmadığını ASR üzerinden nesnel olarak test etmek ve hangi kelimelerin anlaşılabilirlik açısından daha sorunlu olduğunu ortaya koymaktır. Alt problemler ise şunlardır: (1) Katılımcıların genel ve bireysel anlaşılabilirlik düzeyi nedir? (2) Hangi hata türleri daha sık görülmektedir? (3) Sıkça yanlış telaffuz edildiği varsayılan kelimeler gerçekten anlaşılmaz mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Bu nicel tanımlayıcı ve tekrarlanan ölçümler desenine sahip çalışmada, 54 üniversite öğrencisinin 100 İngilizce kelimeyi üç farklı oturumda okuması sağlanmıştır. Katılımcılar, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören 18–20 yaş arası bireylerdir. Tüm katılımcılar en az bir ileri düzey İngilizce sözlü iletişim dersini tamamlamış olup kurumsal yerleştirme ölçütlerine göre tahmini B1–B2 düzeyindedir. Yalnızca üç oturumu da tamamlayan katılımcıların verileri analize dâhil edilmiş olup elde edilen 16.200 kelime örneğinden oluşan derlem, yürütülen betimsel ve çıkarımsal analizler için yeterli veri yoğunluğu sağlamıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçlar

Hedef kelimeler, COCA (Corpus of Contemporary American English) sıklık verileri ve literatürdeki telaffuz zorluklarına dayanarak seçilmiştir. Her kelime, doğal okuma bağlamı oluşturmak ve liste etkisini önlemek amacıyla bağlamsal olarak anlamlı kısa İngilizce paragraflara gömülmüş olup toplam 30 paragraf üç oturuma dağıtılmıştır. Veri toplama işlemi iki haftalık bir sürede uzaktan gerçekleştirilmiş; katılımcılar WhatsApp’ın sesli yazıya çeviri özelliğini (Google’ın bulut tabanlı konuşma tanıma motoru) kullanarak bu paragrafları yüksek sesle okumuş ve çıktıları doğrudan araştırmacıya göndermiştir. Oturumlar canlı Zoom gözetimi altında bireysel olarak yürütülmüş, böylece çevresel koşulların karşılaştırılabilirliği ve akademik bütünlük sağlanmıştır. Kontrol amacıyla 10 Türkçe kelime de değerlendirilerek ASR sisteminin temel tanıma doğruluğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Her bir kelimenin ASR tarafından doğru transkribe edilip edilmediği kontrol edilmiştir. Anlaşılabilirlik, ASR transkripsiyonu ile beklenen kelime formu arasındaki tam eşleşme olarak işlemselleştirilmiştir. Yanlış transkribe edilen kelimeler dört hata türüne ayrılmıştır:

- Yanlış Kelime (WW) – Hedef kelimenin yerine başka bir gerçek kelimenin geçmesi.
- Yazım Hatası (SS) – Anlamlı ama hatalı biçimde yazılmış kelimeler.
- Bozulmuş (UN) – Anlamsız karakter dizileri.
- Atlanmış (MS) – Hedef kelimenin hiç çıkmaması.

Kontrol oturumundaki %3,7'lik hata payı çıkarıldığında, geçerlik eşiği %66,3 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler hem bireysel hem kelime düzeyinde analiz edilmiştir. Oturumlar arası ilerleme ise tekrarlanan ölçümler karşılaştırmasıyla incelenmiştir.

Bulgular

Toplam 16.200 kelime örneğinin %79,9'u doğru şekilde transkribe edilmiştir. Bu oran, belirlenen eşik değer olan %66,3'ün üzerinde olup genel olarak öğrencilerin telaffuzlarının anlaşılabilir olduğunu göstermektedir. Tekrarlanan ölçümler ANOVA'sı, oturumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğunu ortaya koymuştur ($F(2,106) = 4,92, p < .05$).

Katılımcıya Dayalı Bulgular

Bireysel anlaşılabilirlik performansı katılımcılar arasında önemli farklılıklar göstermiştir. En yüksek bireysel anlaşılabilirlik oranı %95,67, en düşük ise %59,67 olup ortalama %71,2 ($SS = 8,0$) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu %65 ile %90 arasında kümelenmiş olup %98'i eşik değer üzerinde yer almıştır. En düşük puana sahip katılımcının bile düzeltilmiş eşik değere yakın bir oran elde etmesi, bu örneklemede ciddi anlaşılabilirliğin nadir olduğunu göstermektedir.

Kelimelere Dayalı Bulgular

100 hedef kelimedenden 75'i %66,3'lük eşik değerinin üzerindeyken 25'i altında kalmıştır. En anlaşılır kelimeler *exit* (%98,1), *model* (%96,3) ve *number* (%94,4); en az anlaşılır olanlar ise *breath* (%22,2), *death* (%27,8) ve *focus* (%31,5) olmuştur (Bkz. Şekil 2). Türkçede bulunmayan fonemleri (/θ/, /ð/, /æ/) içeren kelimelerin anlaşılabilirlik oranları genel olarak düşük kalırken yüksek sözcüksel sıklığa ve saydam yazım yapısına sahip kelimelerin daha yüksek anlaşılabilirlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu dağılım, anlaşılabilirliğin daha önce varsayılan zorluk düzeylerine göre tek başına öngörülemediğini göstermektedir.

Oturum Bazlı Gelişim

Anlaşılabilirlik oranları oturumlar arasında kademeli bir artış göstermiştir: Oturum 1'de %77,0, Oturum 2'de %80,3, Oturum 3'te ise %82,3 olarak gerçekleşmiştir. Yaklaşık 5,3 yüzde puanlık bu ilerleme, görev aşinalığının ve konuşma tutarlılığının zaman içinde arttığını düşündürmektedir. Bu artış, doğrudan öğretim ya da geri bildirim olmamasına rağmen tekrar eden sözlü üretimin, akıcılık artışı ve bilişsel yükün azalmasıyla bağlantılı olumlu etkilerini göstermektedir.

Hata Türleri Analizi

Toplam 3.260 anlaşılmayan örnek arasında en sık karşılaşılan hata türü *Yanlış Kelime (WW)* olup tüm hataların %86,1'ini oluşturmuştur. Diğer hata türleri sırasıyla *Yazım Hatası* (%24,0), *Atlanmış* (%13,8) ve *Bozulmuş* (%10,1) şeklindedir (Bkz. Şekil 4). Yanlış kelime hataları, hedef kelime yerine gerçek ama anlamca farklı İngilizce kelimeler ürettiğinden (örn. *breath* → *bread*), iletişimde fark

edilmeden anlam kaymasına yol açma riski taşımaktadır. Bu durum, yanlış kelime hatalarının iletişimsel açıdan en riskli hata türü olduğunu doğrulamaktadır.

Yanlış Kelime Örüntüleri

Belirli kelimeler belirgin hata örüntüleri göstermiştir. Örneğin, *breath* kelimesi /θ/ nedeniyle sıklıkla *bread* veya *breast* olarak; *death* kelimesi *dad* veya *deaf* olarak; *focus* kelimesi ise *fog us* olarak transkribe edilmiştir. Bu örüntüler iki temel olguyu yansıtmaktadır: birincisi, yakın sessel örtüşmeden kaynaklanan fonolojik yakınlık hataları (örn. *thank* → *tank*); ikincisi ise fonetik yaklaşıklığın uygunsuz anlamlar ürettiği anlamsal açıdan hassas yer değiştirmeler (örn. *focus* → *fog us*). Bu hatalar hem fonetik yakınlık hem de sosyal açıdan sorun yaratabilecek anlam sapmaları açısından dikkat çekici olup özellikle /θ/, /ð/ ve /æ/ seslerindeki kalıcı zorlukları teyit etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, Türk EFL öğrencilerinin sıkça yanlış telaffuz edilen İngilizce kelimeleri ne derece anlaşılır telaffuz ettiklerini ASR destekli bir analizle ortaya koymuştur. Genel anlaşılabilirlik oranı %79,9 olup birçok öğrencinin ve kelimenin eşik değeri aştığı görülmüş; *yanlış kelime* tipi hatalar hem en yaygın hem de iletişimsel açıdan en riskli hata türü olarak belirlenmiştir. Literatürde zor kabul edilen bazı kelimeler anlaşılır çıkarken bazıları beklendiği gibi anlaşılabilir olmamıştır; bu durum, “zor kelime” listelerinin bağlamdan bağımsız olarak genellenemeyeceğini göstermektedir. Bu bulgular, Dünya İngilizceleri ve ortak dil olarak İngilizce (ELF) perspektiflerini de desteklemekte olup birçok Türk aksanlı telaffuzun, temel fonemik karşıtlıklar korunduğu sürece anlaşılır kaldığını göstermektedir. Oturumlar arasında yaşanan ilerleme, tekrar eden üretimin olumlu etkisini vurgulamakta ve derslerde düşük riskli sözlü üretim görevlerinin teşvik edilmesini önermektedir. ASR teknolojileri, nesnel ölçüm imkânı sunarak özellikle kaynakların sınırlı olduğu bağlamlarda etkili bir tanılayıcı araç olabilir.

Telaffuz öğretimi, özellikle /θ/, /æ/, /i:/ gibi seslere odaklanacak biçimde daha yapılandırılmış hâle getirilmeli ve dil öğretmenlerinin ASR teknolojilerini tanınması ile kullanması desteklenmelidir. Sıkça yanlış telaffuz edilen kelimeler kurum bazında veriye dayalı olarak belirlenmeli ve öğrencinin kendi çıktısı üzerinden bireyselleştirilmiş geri bildirim verilmelidir. Bununla birlikte, ASR sistemlerinin insan dinleyicilerin fark ettiği algısal nüansları tam olarak yakalayamayabileceği ve bu çalışmanın yalnızca kelime düzeyiyle sınırlı kalıp vurgu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özellikleri içermediği göz önünde bulundurulmalıdır. Gelecek çalışmalar, ASR çıktılarının insan değerlendirmeleriyle karşılaştırılmasını, tümce ve söylem düzeyindeki anlaşılabilirliğin incelenmesini ve farklı ASR motorlarının (örn. Google, Whisper, Azure) karşılaştırmalı analizini içermelidir.

Appendix A

Word	Freq.	Phonological Category	Word	Freq.	Phonological Category	Word	Freq.	Phonological Category
<i>Multiple</i>	7,6	Consonant clusters	<i>Slow</i>	7,4	Other	<i>Count</i>	10	Other
<i>Probably</i>	26,7	Consonant clusters	<i>Blow</i>	9,3	Other	<i>Duty</i>	6,2	Other
<i>Procedure</i>	5,4	Consonant clusters	<i>Separate</i>	6,2	Other	<i>Field</i>	17,1	Other
<i>Present</i>	12,7	Consonant clusters	<i>Below</i>	8,5	Other	<i>Busy</i>	7,5	Other
<i>Capable</i>	5,5	Consonant clusters	<i>Video</i>	11,8	Other	<i>Food</i>	17,3	Other
<i>Comfortable</i>	7,4	Consonant clusters	<i>Material</i>	11,2	Other	<i>Heart</i>	19,7	Other
<i>Vehicle</i>	6,1	Consonant clusters	<i>Event</i>	18,3	Other	<i>Beautiful</i>	12,3	Other
<i>Prison</i>	5,8	Consonant clusters	<i>Weapon</i>	7,4	Other	<i>During</i>	36,6	Other
<i>Appropriate</i>	7,1	Consonant clusters	<i>Listen</i>	17,7	Other	<i>Quarter</i>	7,1	Other
<i>Photograph</i>	6,5	Consonant clusters	<i>Connect</i>	8,8	Other	<i>Women</i>	29,7	Other
<i>Worth</i>	11,3	Interdental /θ/, /ð/	<i>Union</i>	7,7	Other	<i>Know</i>	64,2	Other
<i>Think</i>	57,6	Interdental /θ/, /ð/	<i>Conversation</i>	11,2	Other	<i>Air</i>	17,8	Other
<i>Both</i>	32,4	Interdental /θ/, /ð/	<i>Regular</i>	9,2	Other	<i>Kitchen</i>	6,8	Other
<i>Thank</i>	18,4	Interdental /θ/, /ð/	<i>Minute</i>	23,7	Other	<i>Session</i>	6	Other
<i>Death</i>	18,3	Interdental /θ/, /ð/	<i>Often</i>	28,5	Other	<i>Quote</i>	5,2	Other
<i>Author</i>	13,8	Interdental /θ/, /ð/	<i>Expect</i>	25,9	Other	<i>Develop</i>	16,7	Other
<i>Breath</i>	5,9	Interdental /θ/, /ð/	<i>Accept</i>	14,1	Other	<i>Question</i>	32,2	Other
<i>Three</i>	44,5	Interdental /θ/, /ð/	<i>Dead</i>	13,9	Other	<i>Suppose</i>	5,7	Other
<i>Clothes</i>	6,7	Interdental /θ/, /ð/	<i>Ear</i>	6,9	Other	<i>Colleague</i>	6,5	Other
<i>Month</i>	34,4	Interdental /θ/, /ð/	<i>Opportunity</i>	17,2	Other	<i>Foreign</i>	9	Other
<i>Birth</i>	6	Interdental /θ/, /ð/	<i>Could</i>	60,9	Other	<i>Answer</i>	15	Other
<i>Those</i>	55,4	Interdental /θ/, /ð/	<i>Area</i>	26	Other	<i>Suit</i>	6,1	Other
<i>Health</i>	15,8	Interdental /θ/, /ð/	<i>Coffee</i>	6,4	Other	<i>Wear</i>	16,2	Other
<i>Thought</i>	14,9	Interdental /θ/, /ð/	<i>Relation</i>	6,2	Other	<i>Determine</i>	13,2	Other
<i>That</i>	91,9	Interdental /θ/, /ð/	<i>Special</i>	19,1	Other	<i>Hotel</i>	6,8	Other
<i>Although</i>	21,4	Interdental /θ/, /ð/	<i>Success</i>	13	Other	<i>Via</i>	6,8	Other
<i>These</i>	56,3	Interdental /θ/, /ð/	<i>Decade</i>	15,1	Other	<i>Recognise</i>	13,3	Other
<i>Thing</i>	52,6	Interdental /θ/, /ð/	<i>Sign</i>	13,5	Other	<i>Two</i>	61,4	Other
<i>Thousand</i>	8,1	Interdental /θ/, /ð/	<i>Advice</i>	8	Other	<i>Because</i>	55,6	Other
<i>Through</i>	50,1	Interdental /θ/, /ð/	<i>Message</i>	13,5	Other	<i>Particular</i>	11	Other
<i>Tooth</i>	5,2	Interdental /θ/, /ð/	<i>Equal</i>	6	Other	<i>Tree</i>	9,7	Other
<i>This</i>	87,7	Interdental /θ/, /ð/	<i>Analysis</i>	8,4	Other	<i>Wednesday</i>	6,6	Other
<i>Weather</i>	6,2	Interdental /θ/, /ð/	<i>Ultimately</i>	7,5	Other	<i>Schedule</i>	5,2	Other
<i>Breathe</i>	5,1	Interdental /θ/, /ð/	<i>Equipment</i>	5,9	Other	<i>Ought</i>	5,2	Other
<i>North</i>	13,5	Interdental /θ/, /ð/	<i>Education</i>	12	Other	<i>Comment</i>	14	Other
<i>The</i>	99,5	Interdental /θ/, /ð/	<i>Communication</i>	7,4	Other	<i>Says</i>	73,4	Other
<i>Mouth</i>	8,8	Interdental /θ/, /ð/	<i>Wrong</i>	18,9	Other	<i>Would</i>	67,3	Other
<i>Earth</i>	10,2	Interdental /θ/, /ð/	<i>Effect</i>	17	Other	<i>Daughter</i>	11,8	Silent letters
<i>Theory</i>	7,8	Interdental /θ/, /ð/	<i>Head</i>	26,3	Other	<i>Doubt</i>	6,6	Silent letters
<i>Live</i>	34,1	Minimal pairs / multiple pronunciations	<i>Blood</i>	10,6	Other	<i>Write</i>	33,1	Silent letters
<i>Lead</i>	29,9	Minimal pairs / multiple pronunciations	<i>Low</i>	21,5	Other	<i>Island</i>	7,5	Silent letters
<i>Wind</i>	6,9	Minimal pairs / multiple pronunciations	<i>Occur</i>	12,4	Other	<i>Laugh</i>	9,8	Vowel complexity
<i>Bear</i>	7	Minimal pairs / multiple pronunciations	<i>Career</i>	12,9	Other	<i>Data</i>	11,4	Vowel complexity
<i>Tear</i>	5,4	Minimal pairs / multiple pronunciations	<i>Honor</i>	5,8	Other	<i>Affect</i>	11,7	Vowel complexity
<i>Variety</i>	8,6	Other	<i>Law</i>	19,2	Other			
<i>Surface</i>	7,2	Other	<i>Treat</i>	11,9	Other			

Appendix B

Chosen Turkish Target Words

Turkish Words				
Müteahhit	Laboratuvar	Müessese	Konsantrasyon	Poliklinik
Kağıt	Telaffuz	Muayenehane	Ansiklopedi	Enstitü

Appendix C

Individual Intelligibility Results of the Participants

Participant	S-1	S-2	S-3	TOTAL	%	Participant	S-1	S-2	S-3	TOTAL	%
G-1 P-01	86	94	96	276	92	G-3 P-28	68	69	87	224	74,67
G-1 P-02	66	72	67	205	68,33	G-3 P-29	66	73	74	213	71
G-1 P-03	75	78	71	224	74,67	G-3 P-30	79	84	87	250	83,33
G-1 P-04	83	86	90	259	86,33	G-3 P-31	91	87	96	274	91,33
G-1 P-05	80	86	90	256	85,33	G-3 P-32	74	78	78	230	76,67
G-1 P-06	66	80	75	221	73,67	G-3 P-33	63	71	71	205	68,33
G-1 P-07	64	66	83	213	71	G-3 P-34	68	71	68	207	69
G-1 P-08	66	78	69	213	71	G-3 P-35	52	62	65	179	59,67
G-1 P-09	86	80	80	246	82	G-3 P-36	70	88	90	248	82,67
G-1 P-10	73	77	83	233	77,67	G-3 P-37	63	76	79	218	72,67
G-1 P-11	72	78	77	227	75,67	G-4 P-38	97	91	99	287	95,67
G-1 P-12	91	94	90	275	91,67	G-4 P-39	70	69	66	205	68,33
G-1 P-13	91	87	93	271	90,33	G-4 P-40	80	78	80	238	79,33
G-2 P-14	96	97	90	283	94,33	G-4 P-41	65	69	75	209	69,67
G-2 P-15	87	90	92	269	89,67	G-4 P-42	76	77	86	239	79,67
G-2 P-16	79	86	91	256	85,33	G-4 P-43	81	84	87	252	84
G-2 P-17	84	92	82	258	86	G-4 P-44	82	77	81	240	80
G-2 P-18	73	82	85	240	80	G-4 P-45	78	93	95	266	88,67
G-2 P-19	63	70	66	199	66,33	G-4 P-46	71	79	82	232	77,33
G-2 P-20	81	89	91	261	87	G-4 P-47	79	79	95	253	84,33
G-2 P-21	79	73	79	231	77	G-4 P-48	97	89	91	277	92,33
G-2 P-22	81	79	84	244	81,33	G-5 P-49	84	76	76	236	78,67
G-2 P-23	83	82	79	244	81,33	G-5 P-50	80	82	86	248	82,67
G-2 P-24	77	86	88	251	83,67	G-5 P-51	84	83	87	254	84,67
G-2 P-25	74	75	82	231	77	G-5 P-52	71	81	79	231	77
G-2 P-26	80	81	88	249	83	G-5 P-53	65	73	70	208	69,33
G-2 P-27	88	83	82	253	84,33	G-5 P-54	81	76	72	229	76,33
TOTAL	2124	2221	2243			TOTAL	2035	2115	2202	12940	

* Each participant was evaluated on a total of 300 words across three sessions (100 words per session).

** G-1, G-2, and G-3 represent Group 1, Group 2, and Group 3, respectively.

*** Yellow indicates participants whose intelligibility exceeded the threshold when the error margin is included; orange indicates those who remained below the threshold in both raw and adjusted scores; green marks the participant with the highest overall intelligibility.

Hedonik ve Faydacı Tüketim Eğilimlerinin Boş Zaman Motivasyonu ve Tatmini Üzerindeki Etkisi

İbrahim AYDIN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
iaydin@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4132-6686

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1878436

Geliş Tarihi: 31.01.2026

Revize Tarihi: 19.05.2026

Kabul Tarihi: 18.06.2026

Atıf Bilgisi

Aydın, İ. (2026). Hedonik ve faydacı tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu ve tatmini üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 508-526.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin hedonik ve faydacı tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma, nicel yöntem kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş, üniversite öğrencilerinden anket tekniği aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada tüketim eğilimleri, boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini ölçekleri kullanılmış; veriler korelasyon ve regresyon analizleri ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, hedonik ve faydacı tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini ile anlamlı ilişkiler bulunduğunu, faydacı tüketim eğilimlerinin her iki değişken üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu ve hedonik tüketim eğilimlerinin daha sınırlı fakat anlamlı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca boş zaman motivasyonunun, boş zaman tatmininin en güçlü belirleyicisi olduğu ve tüketim eğilimleri ile tatmin arasındaki ilişkide merkezi bir konuma sahip olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonuçları, boş zamanın yalnızca haz odaklı bir tüketim alanı olarak değil, anlam, amaç ve işlevsellik boyutlarıyla ele alınması gereken çok boyutlu bir yaşam alanı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Hedonik tüketim, faydacı tüketim, boş zaman motivasyonu, boş zaman tatmini, üniversite öğrencileri.

The Effect of Hedonic and Utilitarian Consumption on Leisure Motivation and Satisfaction

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effects of hedonic and utilitarian consumption tendencies on leisure motivation and leisure satisfaction among university students. The research was conducted using a quantitative approach based on a relational survey design, and university students through a questionnaire. Consumption tendencies, leisure motivation, and leisure satisfaction were measured using validated scales, and the data were analyzed by means of correlation and regression analyses. The findings reveal that hedonic and utilitarian consumption tendencies are significantly associated with leisure motivation and leisure satisfaction, with utilitarian consumption demonstrating a more pronounced influence on both variables, while hedonic consumption plays a more limited yet meaningful role. In addition, leisure motivation emerges as the strongest determinant of leisure satisfaction and occupies a central position in shaping the relationship between consumption tendencies and satisfaction. The results indicate that leisure should be conceptualized not merely as a pleasure-oriented consumption domain, but as a multidimensional life space characterized by meaning, purpose, and functionality.

Keywords: Hedonic consumption, utilitarian consumption, leisure motivation, leisure satisfaction, university students.

Giriş

Boş zaman, bireylerin zorunlu iş, eğitim ve günlük yaşam sorumlulukları dışında kalan zamanlarını ifade etmekte olup bireyin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimine katkı sağlayan önemli bir yaşam alanı olarak değerlendirilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde kültürel, ekonomik ve toplumsal koşullara bağlı olarak farklı biçimlerde anlam kazansa da boş zaman, bireyin kendini yenilemesi, sosyal ilişkilerini geliştirmesi ve yaşam doyumunu artırması açısından önemini korumuştur. Bu nedenle boş zaman yalnızca çalışmanın karşıtı olarak değil, bireyin yaşam kalitesini ve öznel iyi oluşunu destekleyen bir alan olarak ele alınmaktadır. Boş zaman davranışlarının açıklanmasında önemli kavramlardan biri olan boş zaman motivasyonu ise bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımını yönlendiren içsel ve dışsal güdülerini kapsamaktadır. İçsel motivasyon, haz

alma, merak giderme, öğrenme ve kendini gerçekleştirme gibi bireyin kendi isteğinden kaynaklanan unsurları içerirken dışsal motivasyon, sosyal kabul, statü kazanımı ve çevresel beklentiler gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Beard ve Ragheb, 1983). Boş zaman etkinliklerine katılım sonucunda ortaya çıkan boş zaman tatmini ise bireyin bu faaliyetlerden elde ettiği psikolojik, sosyal ve duygusal doyumu ifade etmektedir (Ragheb ve Beard, 1982). Araştırmalar, boş zaman motivasyonunu yüksek olan bireylerin boş zaman faaliyetlerinden daha fazla tatmin elde ettiklerini ve bunun yaşam kalitesi ile psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Birinci ve Güçer, 2019).

Günümüzde tüketim kültürünün yaygınlaşmasıyla birlikte, bireylerin boş zaman davranışları ve etkinlik tercihleri tüketim eğilimlerinden de etkilenmeye başlamıştır. Tüketim davranışları genel olarak faydacı ve hedonik olmak üzere iki temel eğilim altında incelenmektedir. Faydacı tüketim işlevsellik, verimlilik ve amaç odaklı yararlarla açıklanırken hedonik tüketim haz alma, eğlenme ve duygusal tatmin elde etme isteğiyle açıklanmaktadır (Coşkun ve Marangoz, 2019). Özellikle Y ve Z kuşağı bireylerinin boş zamanlarını yalnızca dinlenme amacıyla değil, aynı zamanda kimlik oluşturma, sosyal görünürlük sağlama ve deneyim elde etme amacıyla değerlendirdikleri belirtilmektedir. Dijitalleşmenin etkisiyle birlikte deneyim temelli tüketim anlayışının yaygınlaşması, genç bireylerin boş zaman faaliyetlerine yönelik motivasyonlarını ve bu faaliyetlerden elde ettikleri tatmin düzeylerini farklılaştırmaktadır (Ağaçcı Kitiroğlu ve Yıldız, 2022). Buna rağmen faydacı ve hedonik tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini üzerindeki etkilerini birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada, üniversite öğrencilerinin faydacı ve hedonik tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca boş zaman motivasyonunun boş zaman tatmini üzerindeki etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, üniversite öğrencilerinin tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonunu ve boş zaman tatminini nasıl etkilediği ile boş zaman motivasyonunun boş zaman tatminine ne ölçüde katkı sağladığı sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın, genç bireylerin tüketim eğilimleri ile boş zaman davranışları arasındaki ilişkilerin açıklanmasına katkı sağlayacağı ve boş zaman literatüründe tüketim temelli yaklaşımların daha kapsamlı değerlendirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Boş Zaman Bağlamında Faydacı ve Hedonik Tüketim Eğilimleri

Modern tüketim kültüründe bireylerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ihtiyaçların karşılanmasının ötesine geçmiş; kimlik inşası, haz arayışı ve sosyoekonomik konumun ifadesi haline gelmiştir. Kapitalist sistemin boş zaman kullanımını bir tüketim alanı olarak şekillendirmesi ise insanların iş dışındaki boş zamanlarını tüketime dayalı etkinliklerle doldurmasına neden olmuştur (Öztaş ve Kıyloğlu, 2021). Böylece boş zaman, özgürleşme alanı olmaktan çıkarak bireyin haz, prestij ve sosyal aidiyet duygularını pekiştirdiği bir tüketim aracına dönüşmüştür.

Tüketim davranışları genel olarak iki temel eğilim altında incelenmektedir: faydacı (utilitarian) ve hedonik (hedonic) tüketim davranışları (Babin, Darden ve Griffin, 1994). Faydacı tüketim işlevsellik, verimlilik ve rasyonellik gibi ölçütlere dayanmakta; satın alma kararları planlı ve amaca yönelik biçimde gerçekleşmektedir (Coşkun, 2019). Buna karşın hedonik tüketim, bireyin duygusal haz, eğlence ve duygusal tatmin arayışıyla motive olduğu bir süreçtir. Bu tür tüketim, özellikle boş zaman etkinliklerinde kendini göstermekte ve bireyin psikolojik iyi oluşuna katkı sağlamaktadır (Anić, 2014). Dolayısıyla boş zamanın anlamı, bireyin haz arayışı ile içsel doyum arasındaki dengeye dayalı bir tüketim deneyimi olarak şekillenmektedir (Hirschman ve Holbrook, 1982; Munusturlar, Kurnaz, Yavuz, Özcan ve Karas, 2017).

Pandemi dönemi, faydacı ve hedonik tüketim eğilimi arasındaki dengeyi belirgin biçimde değiştirmiştir. Ekonomik belirsizliklerin arttığı süreçte bireylerin daha kontrollü, planlı ve hedef odaklı tüketime yöneldiği gözlemlenmiştir (Aksu, 2022). Ancak duygusal stres ve sosyal izolasyon, hedonik tüketimi de psikolojik bir denge mekanizması haline getirmiştir. COVID-19 korkusu düzeyi yüksek

olan bireylerde faydacı davranışlar, COVID-19 korku düzeyi düşük olan bireylerde ise haz odaklı tercihler baskın hale gelmiştir (Çerçi ve Seyfi, 2021). Bu durum, çevresel koşulların ve duygusal faktörlerin boş zaman tüketimini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Kuşak farklılıkları da bireylerin boş zaman tüketim eğilimlerine yansımaktadır. Ağaçcı Kitiroğlu ve Yıldız (2022), Y ve Z kuşağı kadınlarının hedonik tüketime daha eğilimli olduklarını, buna karşılık evli ve daha yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin faydacı yönelim sergilediklerini belirtmiştir. Bu bağlamda gençlerin boş zamanlarını daha çok deneyimsel ve duygusal tatmin sağlayan hedonik aktivitelerle geçirdikleri ifade edilmektedir. Ayrıca, Hürmeriç ve Baban'ın (2012) vurguladığı gibi modern birey artık "ihtiyaçlarını karşılayan" değil, "ihtiyaç yaratan" bir tüketici haline gelmiş; bu da boş zamanın haz odaklı yeniden üretimini beraberinde getirmiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, hedonik boş zaman deneyimlerinin mutlulukla, faydacı tüketimin ise sürdürülebilir tatminle ilişkili olduğunu göstermektedir (Rodrigues, Sousa ve Veloso 2022; Taşkınöz 2023). Hedonik mutluluk kısa süreli hazlara, anlam temelli (ödaimonik) mutluluk ise kalıcı içsel doyuma dayanmaktadır. Bu bakış açısı, boş zamanın yalnızca keyifli etkinliklerle değil, bireyin öznel iyi oluşuna katkı sağlayan bilinçli tüketim biçimleriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, boş zaman motivasyonu ile tüketim eğilimleri arasındaki etkileşim, bireyin hem duygusal hem de işlevsel ihtiyaçlarını dengeleyen bir yaşam pratiği olarak değerlendirilmektedir.

Boş Zaman Motivasyonu

Boş zaman motivasyonu, bireylerin boş zamanlarını nasıl ve neden değerlendirdiklerini açıklayan çok boyutlu bir psikolojik süreç olarak tanımlanmaktadır. Kavram, bireyin içsel (haz, merak, başarı, kendini gerçekleştirme) ve dışsal (sosyal etkileşim, tanınma, statü, ekonomik veya çevresel) güdüler doğrultusunda boş zaman etkinliklerine yönelmesini ifade etmektedir (Coşkun, 2021; İskender, 2017; Özdemir, Ayyıldız Durhan ve Karaküçük, 2020; Yerlisu Lapa, Ağyar ve Bahadır, 2012). Boş zaman motivasyonu, bireyin psikolojik, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama yoluyla yaşam kalitesini artıran; bireyi fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan yenileyen bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda motivasyon, bireyin boş zaman davranışlarını şekillendiren içsel bir güç olup algılanan özgürlük, öz-yeterlik ve psikolojik doyum gibi değişkenlerle yakından ilişkilidir (Birinci ve Güçer, 2019; Sağıroğlu, Saç, Sağıroğlu, Dokuzoğlu ve Özmaden, 2022).

Literatürde boş zaman motivasyonunun, bireylerin yaşam kalitesi, boş zaman tatmini ve mutluluk düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir. İçsel güdülerle hareket eden bireylerin etkinliklerden daha yüksek düzeyde doyum sağladıkları, dışsal güdülerle yönelen bireylerde ise bu tatminin daha kısa süreli ve değişken olduğu görülmektedir (Birinci ve Güçer, 2019; Demiral ve Chaushev, 2019; Güney, 2022). Boş zaman motivasyonu aynı zamanda bireylerin davranışsal niyetlerini ve tekrar katılım eğilimlerini de etkileyen önemli bir faktördür (Demirel, Vapur, Yavuz ve Aydın, 2022; Yavuzoğlu Bolu ve Yurcu, 2025). Boş zaman aktivitelerine katılımı yüksek motivasyon düzeyine sahip bireylerin hem fiziksel hem de mental olarak daha yüksek bir iyi oluş düzeyine ulaştıkları görülmektedir. Bu durum, boş zaman motivasyonunun yalnızca bireysel bir dürtü değil, aynı zamanda psikolojik tatminin ön koşulu olduğunu ve pozitif duyguların sürdürülebilirliğini sağladığını göstermektedir.

Boş zaman motivasyonunu etkileyen unsurlar bireysel, demografik ve toplumsal faktörlerle şekillenmektedir. Cinsiyet, yaş, gelir, eğitim ve sosyal çevre gibi değişkenlerin motivasyon biçimlerinde farklılık yarattığı; genç bireylerin daha çok öğrenme, uyarılma ve başarı arayışı gibi içsel güdülerle etkinliklere katıldıkları, ileri yaş gruplarında ise dinlenme, sosyalleşme ve zihinsel iyilik hali gibi dışsal güdülerin öne çıktığı belirlenmiştir (Altunay ve Balcı, 2018; Arguz ve Erdoğan, 2021; Güney, 2022). Özellikle yaşlı bireylerde boş zaman motivasyonunun sadece fiziksel değil, aynı zamanda mental ve sosyal iyi oluşla da ilişkili olduğu saptanmıştır (Yavuzoğlu Bolu ve Yurcu, 2025). Nostaljik deneyimler (geçmişteki olumlu etkinlik hatıraları ve sosyal ilişkiler) de boş zaman motivasyonunu artıran duygusal faktörler olarak öne çıkmaktadır (Demirel vd., 2022). Ayrıca, boş zaman motivasyonu yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal ve kültürel bağlamda da

şekillenmektedir. Turistlerin ve rekreasyon katılımcılarının motivasyonlarını etkileyen faktörler arasında dinlenme, sosyal etkileşim, eğlence, yeterlik duygusu ve kendini geliştirme öne çıkmakta; bu unsurlar psikolojik ve sosyolojik tatminle bütünleşmektedir (Korkutata ve Kuşlu, 2024; Yurcu, Kasalak ve Akıncı, 2018).

Boş zaman motivasyonu bireyin kendini gerçekleştirme, psikolojik denge sağlama ve toplumsal aidiyet hissetme süreçlerinin merkezinde yer alan çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Boş zaman etkinliklerine katılım, yalnızca fiziksel bir eylem değil, bireyin yaşam anlamı inşa etme, ruhsal yenilenme ve sosyal kimliğini güçlendirme biçimidir. Bu nedenle boş zaman motivasyonu, bireysel refah, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun sürdürülebilirliği açısından temel bir kavram olarak görülmektedir (Sağıroğlu vd., 2022; Yavuzoğlu Bolu ve Yurcu, 2025; Yerlisu Lapa vd., 2012).

Boş Zaman Tatmini

Tatmin, bireyin kendini gerçekleştirme, sosyal ilişkilerini sürdürmesi ve yaşam doyumunu artırması bakımından modern yaşamda önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan boş zaman tatmini, bireylerin zorunlu çalışma ve sorumluluklardan arta kalan zamanlarını kendi istekleri doğrultusunda değerlendirdiklerinde elde ettikleri psikolojik, sosyal ve fizyolojik doyum düzeyi olarak tanımlanmaktadır. (Vapur ve Sevin, 2021; Yayla ve Çetiner, 2019). Tatmin, bireyin yalnızca haz duyduğu etkinlikleri değil aynı zamanda sosyal ve kültürel katılım yoluyla anlamlı bir yaşam sürdürmesini de içermektedir. Spor, rekreasyon ve sanat gibi etkinliklere düzenli katılım, bireyin yaşam kalitesini ve öznel iyi oluşunu güçlendirmekte; fiziksel rahatlamanın yanında psikolojik yenilenmeyi de desteklemektedir (Erurun ve Türkmen, 2018; Kavlak, Düzgün, Karaçar ve Zararsız, 2021). Özellikle tiyatro, spor veya kültürel etkinliklere katılım, bireyin boş zamanını kendini ifade etme, üretkenlik ve sosyalleşme aracı olarak değerlendirmesine imkân tanımaktadır (Kavlak vd., 2021; Yetim ve Argan, 2018).

Boş zaman tatmini, bireylerin yaşam doyumuyla yakından ilişkilidir. Nitekim öğrenciler, çalışanlar veya turistler üzerinde yapılan farklı araştırmalarda, boş zaman tatmininin mutluluk, motivasyon ve öznel iyi oluşla pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir (Gül, 2019; Yurcu vd., 2018). Boş zaman tatmininin yüksek olması, bireylerin stres düzeyini düşürmekte, tükenmişlik hissini azaltmakta ve sosyal etkileşimi güçlendirmektedir (Yetim, Hastürk ve Argan, 2020). Ayrıca, tatmin düzeyinin bireylerin yaş, eğitim, gelir ve medeni durum gibi demografik özelliklerine göre değiştiği, ancak cinsiyetin çoğu zaman belirleyici bir unsur olmadığı görülmüştür (Sevil ve Şimşek, 2019; Yayla ve Çetiner, 2019).

Boş zaman tatmini, yalnızca geleneksel fiziksel etkinliklerle değil, dijital etkileşimlerle de ilişkilendirilmektedir. Özellikle sosyal medya aracılığıyla gerçekleştirilen boş zaman faaliyetlerinin, bireylerin sosyal bağlılık ve aidiyet duygularını güçlendirdiği ve yaşam tatmini üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (Sabırlı, Argan, Yetim ve Hızal, 2019). Bunun yanında, nostalji temelli etkinlikler veya retro deneyimler gibi kültürel boş zaman biçimleri de bireylerde geçmişe bağlılık duygusunu güçlendirerek boş zaman tatminini artırmaktadır (Yetim vd., 2020).

Boş zaman tatmini çok boyutlu bir kavram olarak hem bireysel iyi oluşu hem toplumsal refahı destekleyen bir yapıdadır (Mannell, 1993). Rekreasyonel, kültürel ve dijital etkinliklere gönüllü katılım, bireyin yaşam doyumunu, mutluluğunu ve sosyal uyumunu artırmakta; boş zaman tatmini bu yönüyle çağdaş yaşam kalitesinin belirleyici göstergelerinden biri haline gelmektedir (Erurun ve Türkmen, 2018; Vapur ve Sevin, 2021).

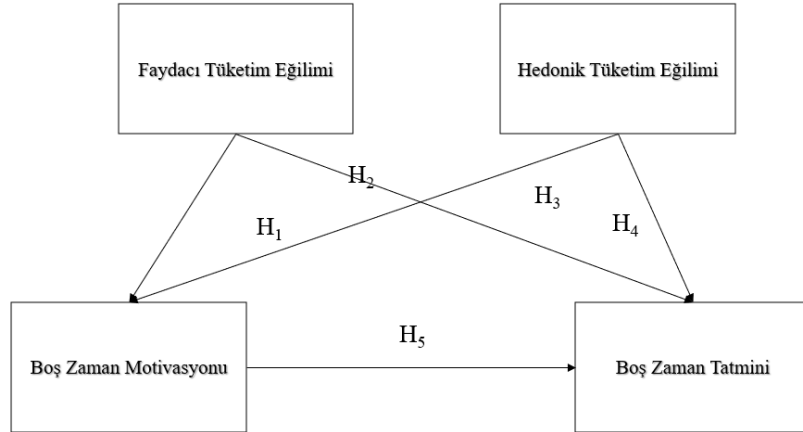
Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yürütülme sürecine ilişkin yöntemsel çerçeve sunulmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda ilişkisel bir tasarım oluşturulmuş; değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve hipotezlerin sınanması amaçlanmıştır. Araştırma modeli, evren ve

örneklem yapısı, veri toplama araçları ile verilerin analiz sürecine ilişkin temel bilgiler aşağıda başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

Araştırma Modeli ve Hipotezlerin Kuramsal Temelleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılarak, bireylerin tüketim eğilimlerinin (faydacı ve hedonik) boş zaman motivasyonu ve tatmini üzerindeki etkilerini incelenmesi amaçlanmıştır. Oluşturulan model kapsamında, faydacı ve hedonik tüketim davranışları öncül değişkenler olarak belirlenmiştir. Kuramsal yapı motivasyon durumu, tüketici davranışları ve boş zaman tatmini literatürü üzerine inşa edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Tüketim eğilimleri, bireylerin boş zaman faaliyetlerine yönelik tercihlerini ve bu faaliyetlerden elde ettikleri deneyimleri şekillendiren önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle hedonik ve faydacı tüketim yaklaşımları, bireylerin boş zaman etkinliklerine yükledikleri anlamı farklılaştırabilmektedir. Hedonik yönelimler daha çok eğlence, deneyim ve duygusal doyum arayışına dayanırken, faydacı yönelimler kişisel gelişim, öğrenme ve işlevsel kazanımlar gibi amaçlarla ilişkilendirilmektedir (Anić, 2014; Rodrigues vd., 2022). Bu nedenle bireylerin sahip oldukları tüketim eğilimlerinin, boş zaman etkinliklerine katılım isteğini ve bu etkinliklere yönelik motivasyon düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Tüketim davranışlarının yalnızca etkinliğe katılım kararını değil, etkinlik sonrasında elde edilen deneyim kalitesini ve tatmin düzeyini de şekillendirdiği belirtilmektedir (Veenhoven, 2003). Ayrıca, faydacı tüketim eğiliminin boş zaman motivasyonu üzerindeki etkisi, bireyin boş zamanını bir verimlilik alanı olarak kurgulama arzusuyla açıklanabilir. Üretkenlik yönelimi kuramı, bireylerin boş zamanlarını sadece dinlenmek için değil, aynı zamanda bir "deneyim özgeçmişi" oluşturmak ve kendilerini geliştirmek için değerlendirdiklerini savunmaktadır (Keinan ve Kivetz, 2010). Bu doğrultuda faydacı ve hedonik tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini üzerinde anlamlı etkiler oluşturabileceği öngörülmektedir.

Boş zaman literatüründe motivasyon, bireyleri etkinliğe yönlendiren temel unsur olarak kabul edilmekte ve boş zaman deneyimlerinin niteliğini belirleyen önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Boş zaman etkinliklerine güçlü motivasyonlarla katılan bireylerin, etkinliklerden daha fazla doyum elde ettikleri ve daha yüksek düzeyde tatmin yaşadıkları sıklıkla rapor edilmektedir (Birinci ve Güçer, 2019; Yavuzoğlu Bolu ve Yurcu, 2025). Benzer şekilde, boş zaman motivasyonunun yaşam kalitesi, öznel iyi oluş ve psikolojik tatmin ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca üniversite öğrencileri için boş zamanın kişisel yetkinliklerin artırıldığı bir süreç olarak algılanması, faydacı yönelimlerin içsel motivasyonu tetikleyen temel bir güç haline gelmesine yol açmaktadır (Yavuz, 2025). Bu bulgular doğrultusunda, boş zaman motivasyonunun boş zaman tatmininin önemli bir öncülü olduğu kabul edilerek araştırma modeli oluşturulmuştur. Bu kapsamda

faydacı tüketim eğiliminin boş zaman motivasyonunu (H1), hedonik tüketim eğiliminin boş zaman motivasyonunu (H2), faydacı tüketim eğiliminin boş zaman tatminini (H3), hedonik tüketim eğiliminin boş zaman tatminini (H4) ve boş zaman motivasyonunun boş zaman tatminini (H5) pozitif yönde etkileyeceği öngörülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmalarda evren, incelenmesi hedeflenen tüm birey, grup ya da nesnelerin oluşturduğu bütünü ifade etmektedir (Arıkan, 2013). Karasar (2011) evren kavramını genel evren ve çalışma evreni olmak üzere iki düzeyde ele almaktadır. Genel evren, kuramsal olarak sınırları tanımlanabilen ancak tamamına ulaşılması çoğu zaman mümkün olmayan geniş kitleyi ifade ederken, çalışma evreni araştırmacının fiilen ulaşabildiği, veri toplayabildiği ve elde edilen bulguların genellenebildiği daha sınırlı bir alt grubu kapsamaktadır (Ural ve Kılıç, 2018).

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir ilinde örgün öğretim kapsamında öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Kırşehir’de yer alan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nin 2024 yılı itibarıyla toplam öğrenci sayısının 21.881 olduğu belirtilmektedir (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, 2024). Buna göre araştırmanın genel evreni üniversiteye kayıtlı tüm öğrencileri kapsamakta, çalışma evreni ise bu öğrenciler arasından örgün öğretimde aktif olarak eğitimine devam eden bireylerle sınırlandırılmaktadır. Üniversite öğrencileri, genç yetişkinlik döneminde bulunmaları nedeniyle boş zaman davranışları, tüketim tercihleri ve yaşam tarzı eğilimlerinin yoğun biçimde şekillendiği bir grubu temsil etmektedir. Bu dönemde bireyler hem akademik hem de sosyal kimliklerini geliştirmekte, boş zamanlarını değerlendirme biçimleri aracılığıyla kendilerini ifade etmekte ve çeşitli tüketim tercihleri geliştirmektedirler. Özellikle üniversite yılları, bireylerin boş zaman faaliyetlerine daha aktif katılım gösterdikleri, hedonik ve faydacı tüketim eğilimlerinin daha belirgin hale geldiği ve boş zaman motivasyonlarının çeşitlendiği bir gelişim süreci olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu yaş grubunun dijital teknolojilerle iç içe olması, deneyim odaklı tüketim anlayışını benimsemesi ve boş zaman faaliyetlerini kimlik oluşturma süreçlerinin bir parçası olarak kullanması nedeniyle araştırma değişkenleri açısından uygun bir örneklem grubu oluşturduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmesinin, boş zaman motivasyonu, tüketim eğilimleri ve boş zaman tatmini arasındaki ilişkilerin daha sağlıklı değerlendirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından önerilen örneklem hesaplama ölçütleri dikkate alınmıştır. Söz konusu ölçütlere göre, yaklaşık 30.000 kişilik bir evren büyüklüğü için %95 güven düzeyi ve %5 hata payı esas alındığında 377 kişilik bir örneklemin evreni temsil etmek için yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde her bireyin örnekleme seçilme olasılığı eşit olduğundan, elde edilen örneklemin çalışma evrenini istatistiksel açıdan temsil etmesi sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde ulaşılan örneklem büyüklüğünün yeterli düzeye ulaşmasıyla birlikte, örneklemin çalışma evrenini geçerli ve güvenilir biçimde yansıttığı kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, yapılandırılmış ve daha önce geçerlilik-güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ölçeklerden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler yer verilmiştir. İkinci bölümde tüketim eğilimlerini ölçmeye yönelik ölçek kullanılmıştır. Coşkun ve Marangoz (2019) tarafından geliştirilen bu ölçek, hedonik ve faydacı tüketim eğilimlerini ölçmeye yönelik iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplam 42 ifadeden meydana gelmektedir. Üçüncü bölümde bireylerin boş zaman motivasyonu düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Beard ve Ragheb (1983) tarafından geliştirilen, Kirova ve Yılmaz (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek 32 ifade ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Dördüncü bölümde ise katılımcıların boş zaman tatmini düzeyleri ölçülmüştür. Bu doğrultuda Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen,

Vapur ve Sevin (2021) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Söz konusu ölçek 22 ifade ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Yukarıda ilgili bilgileri verilen tüm ölçeklerde 5’li Likert tipi (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) derecelendirme kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak yapısal ölçeklerden oluşan anket formu kullanılmıştır. Katılımcılara hem yüz yüze uygulama yoluyla hem de çevrimiçi platformlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Böylece farklı erişim kanallarının kullanılması suretiyle örneklem çeşitliliğinin artırılması ve veri kaybının en aza indirilmesi hedeflenmiştir. Veri toplama süreci sonunda toplam 450 anket elde edilmiş, eksik ya da hatalı doldurulan formlar veri setinden çıkarılarak, analizler 415 geçerli anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences v27 [SPSS] ve Jeffreys’s Amazing Statistics Program v0.95.4 [JASP] paket programlarından yararlanılmıştır. İlk aşamada katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde analizleri ile değerlendirilmiş, ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach-Alfa katsayısı aracılığıyla test edilmiştir. Veri setinin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiş; örneklem faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin [KMO] testi ile, değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlılığı ise Bartlett Küresellik Testi ile belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, ardından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hipotezlerin sınanması, modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklığa kavuşturulması ve güvenilir istatistiksel sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli olan etik izin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 15.10.2025 tarihli ve 16 sayılı toplantısında alınmıştır. Kurul tarafından, araştırmanın planlanan amaç, yöntem ve kapsamı doğrultusunda etik açıdan herhangi bir sakınca bulunmadığına oy birliğiyle karar verilmiştir (Araştırma Kod No: 2025/16/10). Veri toplama süreci Kasım–Aralık 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik bilgilerinin açıklanmasına yönelik frekans ve yüzde dağılımlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden (frekans analizi) yararlanılmıştır. Veriler frekans (n) ve yüzde (%) dağılımları kullanılarak açıklanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	273	65.8
	Erkek	142	34.2
Kuşak	Y Kuşağı (1980-1999)	133	32.1
	Z Kuşağı (2000 ve sonrası)	282	67.9
Aylık Ortalama Gelir	0-5000 TL	179	43.1
	5001-10000 TL	123	29.6
	10.000 TL üzeri	113	27.2
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	184	44.3
	Lisans	152	36.6
	Lisansüstü	79	19.1
Toplam		415	100,0

Tablo 1’e göre, katılımcıların cinsiyet dağılımında kadınlar %65,8, erkekler %34,2 oranındadır. Kuşak değişkeninde Y Kuşağı %32,1, Z Kuşağı %67,9 oranında yer almaktadır. Kuşak

sınıflandırmasında Y Kuşağı 1980–1999 yılları arasında doğan bireyleri, Z Kuşağı ise 2000 yılı ve sonrasında doğan bireyleri kapsamaktadır. Z Kuşağının örneklem içerisinde daha yüksek oranda temsil edilmesinin temel nedeni, günümüzde üniversite öğrenimine devam eden bireylerin büyük çoğunluğunun bu kuşak içerisinde yer almasıdır. Y Kuşağında yer alan katılımcıların ise üniversite eğitime daha ileri yaşlarda başlayan veya eğitime farklı nedenlerle daha sonraki dönemlerde devam eden bireylerden oluşabileceği değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, örneklemimizin tamamının üniversite öğrencilerinden oluşması nedeniyle kuşaklar arasındaki yaş farklılığının görece sınırlı olduğu ve bulguların bu durum dikkate alınarak yorumlanması gerektiği düşünülmüştür. Aylık ortalama gelirden 0–5000 TL aralığında olanlar %43,1, 5001–10.000 TL aralığında olanlar %29,6, 10.000 TL üzeri geliri olanlar ise %27,2 oranındadır. Eğitim düzeyinde ön lisans %44,3, lisans %36,6, lisansüstü ise %19,1 oranındadır.

Tablo 2
Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Cronbach's Alfa	Çarpıklık	Basıklık	Durum
Hedonik Tüketim Boyutu	4.39	.88	-.68	.13	Normal
Faydacı Tüketim Boyutu	3.73	.91	-.71	.61	Normal
Boş Zaman Motivasyon Ölçeği	3.98	.95	.25	-.28	Normal
Boş Zaman Tatmini Ölçeği	4.02	.94	.26	-.24	Normal

Tablo 2’de yer alan betimsel değerler dikkate alındığında, tüm ölçeklere ait çarpıklık-basıklık değerlerinin Tabachnick ve Fidell’in (2013) normallik için önerdiği ± 1.5 referans aralığında olduğu görülmektedir. Bu aralıkta bulunan değerler, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu ve parametrik analizlerin uygulanması için elverişli olduğunu göstermektedir. Diğer yandan güvenilirlik analizinde elde edilen Cronbach Alfa katsayıları .88 ile .95 arasında değişmektedir. Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2010) tarafından .80 ve üzerindeki alfa katsayılarının yüksek güvenilirlik düzeyine işaret ettiği belirtilmektedir. Bu sınıflamaya göre tabloda yer alan tüm ölçeklerin yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğu ve araştırma evrenini temsil ettiği belirlenmiştir.

Ortalama değerler incelendiğinde tüketim eğilimleri, hedonik ve faydacı tüketim boyutlarına ilişkin algıların 3.73 ile 4.39 arasında değiştiği; boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini ölçeklerinin ise 3.98 ve 4.02 seviyelerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların hem tüketim davranışlarına hem de boş zaman deneyimlerine yönelik görüşlerinin olumlu eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda normallik varsayımının karşılanması (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve güvenilirlik katsayılarının yüksek olması (Altunışık vd., 2010) ölçümlerin istatistiksel analizler için uygun ve sağlam bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Tablo 3
Model Uyum İyiliği Değerleri ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilen Sınır Değeri	Elde Edilen Değer	Durum
χ^2 / sd	$\leq 3 \rightarrow$ İyi uyum	2,125	İyi uyum
RMSEA	$3-5 \rightarrow$ Kabul edilebilir uyum $\leq 0.05 \rightarrow$ Mükemmel uyum	0,064	Kabul edilebilir uyum
CFI	$0.05-0.08 \rightarrow$ Kabul edilebilir uyum $\geq 0.90 \rightarrow$ Kabul edilebilir uyum	0,942	Kabul edilebilir uyum
GFI	$\geq 0.95 \rightarrow$ Mükemmel uyum $\geq 0.85 \rightarrow$ Kabul edilebilir uyum	0,877	Kabul edilebilir uyum
NFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ İyi uyum $\geq 0.85 \rightarrow$ Kabul edilebilir uyum	0,854	Kabul edilebilir uyum
IFI	$\geq 0.90 \rightarrow$ İyi uyum $\geq 0.95 \rightarrow$ Mükemmel uyum	0,948	İyi uyum

Tablo 3’te araştırma modeline ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında tüm faktör yüklerinin

.30'un üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda model uyumunun değerlendirilmesinde χ^2/sd , RMSEA, CFI, GFI, NFI ve IFI indeksleri birlikte dikkate alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). Analiz sonuçlarına göre χ^2/sd değerinin 2,125 olduğu görülmektedir. Bu değer 3'ün altında olması modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. RMSEA değerinin 0,064 olması ise 0,05–0,08 aralığında yer alarak kabul edilebilir uyum düzeyini karşıladığını göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). CFI değerinin 0,942 ve IFI değerinin 0,948 olması, her iki indeksin de 0,90 sınır değerinin üzerinde yer aldığını ve modelin kabul edilebilir düzeyde iyi uyum sergilediğini ortaya koymaktadır. GFI değerinin 0,877 ve NFI değerinin 0,854 olması ise ilgili eşik değerler dikkate alındığında kabul edilebilir uyum düzeyinde değerlendirilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, modelin veriyle yeterli düzeyde uyum gösterdiği ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ölçüm modelinin yapı geçerliğini desteklediği belirlenmiştir. Özellikle χ^2/sd , CFI ve IFI değerlerinin güçlü uyum göstermesi, model-veri uyumunun sağlandığını ortaya koyarken; RMSEA, GFI ve NFI değerleri de kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alarak modelin ölçüm yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 4

Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Sonuçları

		Boş Zaman Motivasyon	Boş Zaman Tatmini
Hedonik Tüketim Boyutu	r/p	.21** .000	.16** .000
Faydacı Tüketim Boyutu	r/p	.45** .000	.29** .000
Boş Zaman Motivasyonu	r/p	1 1	.49** .000
Boş Zaman Tatmini	r/p	.49** .000	1 1

Tablo 4'te sunulan korelasyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, araştırma değişkenleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir ($p<.001$). Bulgular, tüketim eğilimleri ile boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini arasındaki ilişkilerin yönü ve gücü hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Hedonik tüketim boyutu ile boş zaman motivasyonu arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($r=.21$). Benzer şekilde, hedonik tüketim ile boş zaman tatmini arasında da pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.16$). Bu bulgular, hedonik tüketim eğilimindeki artışın, bireylerin boş zamana yönelik motivasyon ve tatmin düzeylerinde sınırlı fakat istatistiksel olarak anlamlı bir artışla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Faydacı tüketim boyutu ile boş zaman motivasyonu arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir ($r=.45$). Ayrıca faydacı tüketim ile boş zaman tatmini arasında pozitif ve düşük-orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($r=.29$). Elde edilen sonuçlar, faydacı tüketim eğilimlerinin, boş zaman motivasyonu ve tatmini ile hedonik tüketime kıyasla daha güçlü ilişkiler sergilediğini ortaya koymaktadır. Boş zaman motivasyonu ile boş zaman tatmini arasındaki ilişkinin ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($r=.49$). Bu bulgu, bireylerin boş zamana yönelik motivasyon düzeyleri arttıkça, boş zaman etkinliklerinden elde edilen tatmin düzeyinin de anlamlı biçimde yükseldiğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, tüketim boyutları ile boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu; özellikle boş zaman motivasyonu ile boş zaman tatmini arasındaki ilişkinin diğer ilişkilere kıyasla daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 5

Tüketim Eğilimlerinin BZM ve BZT Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	β	t	p	Hipotez Durumu
HT → BZM	.30	4.47	.000 → anlamlı	H ₁ Desteklendi F: 20.003; R=.21; R ² =.10
FT → BZM	.30	10.50	.000 → anlamlı	H ₂ Desteklendi F: 110.345; R=.46; R ² =.21

HT → BZT	.21	3.33	.000 → anlamlı	H ₃ Desteklendi F: 11.092; R=.16; R ² =.05
FT → BZT	.18	29.84	.000 → anlamlı	H ₄ Desteklendi F: 40.571; R=.29; R ² =.08
BZM → BZT	.46	13.53	.000 → anlamlı	H ₅ Desteklendi F: 134.349; R=.49; R ² =.24

Tablo 5'te sunulan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu [BZM] ve boş zaman tatmini [BZT] üzerindeki etkilerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, hem hedonik hem de fonksiyonel tüketim türlerinin ilgili değişkenler üzerinde farklı düzeylerde açıklayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Hedonik tüketimin [HT] BZM üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, regresyon katsayısının pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta=.30$; $p<.001$). Kurulan modelin genel olarak anlamlı olduğu ($F=20.003$) ve açıklanan varyans oranının düşük olmakla birlikte kabul edilebilir düzeyde kaldığı ($R^2=.10$) görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda hedonik tüketimin BZM üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve H1 hipotezinin desteklendiği anlaşılmaktadır.

Faydacı tüketimin [FT] BZM üzerindeki etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, etki katsayısının pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($\beta=.30$; $p<.001$). Modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=110.345$) ve boş zaman motivasyonundaki varyansın %21,1'inin açıklandığı ($R^2=.21$) görülmektedir. Bu durum, faydacı tüketimin BZM üzerinde güçlü bir açıklayıcı etkiye sahip olduğunu ve H2 hipotezinin desteklendiğini göstermektedir.

Hedonik tüketimin BZT üzerindeki etkisi ele alındığında, regresyon katsayısının pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta=.21$; $p<.001$). Modelin genel anlamlılığı sağlanmış olmakla birlikte ($F = 11.092$), açıklanan varyans oranının oldukça düşük düzeyde kaldığı ($R^2=.05$) görülmektedir. Bu sonuç, hedonik tüketimin BZT üzerinde sınırlı fakat anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ve H3 hipotezinin desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Faydacı tüketimin BZT üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, etki katsayısının pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\beta=.18$; $p<.001$). Kurulan modelin anlamlı olduğu ($F=40.571$) ve boş zaman tatminindeki varyansın %8.9'unun açıklandığı ($R^2=.08$) belirlenmiştir. Bu doğrultuda faydacı tüketimin BZT üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve H4 hipotezinin desteklendiği ifade edilmektedir.

Son olarak, BZM'nin BZT üzerindeki etkisi incelendiğinde, regresyon katsayısının diğer modellere kıyasla daha yüksek olduğu ve güçlü bir etkiye işaret ettiği görülmektedir ($\beta=.46$; $p<.001$). Modelin oldukça anlamlı olduğu ($F=134.349$) ve boş zaman tatminindeki varyansın %24.5'inin açıklandığı ($R^2=.24$) belirlenmiştir. Bu durum, boş zaman motivasyonunun boş zaman tatmini üzerinde belirleyici bir role sahip olduğunu göstermekte ve H5 hipotezinin desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen regresyon analizi sonuçları, üniversite öğrencilerinin tüketim eğilimlerinin boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini üzerindeki etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, hem hedonik hem de faydacı tüketim yönelimlerinin öğrencilerin boş zaman deneyimlerini anlamlandırma süreçlerinde farklı düzeylerde açıklayıcı role sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Özellikle faydacı tüketim eğiliminin boş zaman motivasyonu üzerindeki etkisinin, hedonik tüketime kıyasla çok daha güçlü ve belirgin bir açıklayıcı güce sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını sadece eğlence odaklı değil, aynı zamanda işlevsel ve hedef odaklı bir perspektifle kurguladıklarına işaret etmektedir. Boş zaman tatmini söz konusu olduğunda da benzer bir hiyerarşi

gözlemlenmekle birlikte, her iki tüketim türünün tatmin üzerindeki doğrudan etkisinin motivasyona kıyasla daha sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri ise boş zaman motivasyonunun, boş zaman tatmini üzerindeki merkezi ve belirleyici etkisidir. Analizler, motivasyon düzeyindeki artışın tatmin duygusunu en yüksek seviyede etkileyen temel faktör olduğunu ve tüketim eğilimlerinin tatmin üzerindeki etkisinin büyük ölçüde motivasyon süreçleri aracılığıyla şekillendiğini doğrulamaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar literatürdeki güncel tartışmalar ışığında değerlendirildiğinde, boş zamanın geleneksel anlamdaki “boşa geçen zaman” veya “sadece dinlenme” şeklinde algılanmasından uzaklaşarak rasyonel bir süreç haline geldiği söylenebilir. Faydacı tüketimin motivasyon üzerindeki baskın etkisi, Keinan ve Kivetz (2010) tarafından kavramsallaştırılan “üretkenlik yönelimi” yaklaşımıyla güçlü bir paralellik göstermektedir. Bu kurama göre modern birey, boş zamanlarını bir tür “deneyim özgeçmişi” oluşturma çabasıyla, verimli ve somut çıktılar üretecek şekilde planlama eğilimindedir. Üniversite öğrencileri özelinde bu durum, akademik ve sosyal gelişim baskısı altındaki gençlerin tüketim pratiklerinde daha rasyonel ve fayda odaklı bir tutum sergilemeleriyle açıklanabilir (Yavuz, 2025). Öğrencilerin boş zamanı yalnızca dinlenme ve eğlenme aracı olarak değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve geleceğe yönelik bir yatırım alanı olarak algılamaları, faydacı değerlerin motivasyon üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Nitekim Chung, Lee, Lehmann ve Tsai (2023), bireylerin zaman baskısı altında olduklarında elde ettikleri boş zamanı hedonik deneyimlerden ziyade kişisel kazanım ve tatmin sağlayan faydacı etkinliklere ayırma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Boş zaman tatmininin oluşumunda motivasyonun sahip olduğu yüksek açıklayıcı güç, rekreasyonel deneyimin psikolojik arka planını vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir. Kuykendall, Tay ve Ng (2015) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı meta-analiz çalışmasında, boş zaman faaliyetlerine katılımın öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin bireyin bu süreçte yönelik içsel bir motivasyon ve tatmin duymasıyla mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada hedonik tüketimin tatmin üzerindeki sınırlı kalışı, haz odaklı tüketimin yarattığı doyumun geçici doğasıyla ilişkilendirilebilir. Aniç’in (2014) hedonik ve eudaimonik motifler üzerine yaptığı çalışmada vurguladığı üzere, sadece keyif ve heyecan odaklı (hedonik) aktiviteler anlık mutluluk sağlarken, kişisel büyüme, anlam ve amaç içeren (eudaimonik/faydacı) aktiviteler daha derin ve kalıcı bir boş zaman tatmini üretmektedir. Kono, Ito ve Gui (2025) deneyim örnekleme yöntemiyle ulaştıkları sonuçlarda eudaimonik iyi oluşun, boş zamanlarda gösterilen çaba ve motivasyonel derinlikle doğrudan ilişkili olduğunu, saf hedonizmin ise uzun vadeli tatmin üretiminde yetersiz kaldığını göstermektedir.

Bu çalışma genel itibarıyla üniversite gençliğinin boş zaman pratiklerini anlamada hedonik ve faydacı tüketim ayrımı için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Orel ve Kaçmaz’ın (2019) Y ve Z kuşakları üzerindeki incelemeleri, yeni nesil tüketicilerin tüketimden beklentilerinin sadece eğlenceyle sınırlı olmadığını, deneyimin işlevselliğine ve kendilerine kattığı değere de odaklandıklarını göstermektedir. Ayrıca boş zaman tatmininin sadece ne tüketildiği ile değil, bu tüketimin bireyin yaşam amaçlarıyla ne ölçüde bütünleştiği ve motivasyonunu nasıl yönlendirdiği ile açıklanabileceğini kanıtlamaktadır. Henderson ve Knight’ın (2013) belirttiği gibi, eudaimonik (fayda ve anlam odaklı) yolların tatmin üretimindeki baskınlığı, bireyin yaşam kalitesini artırmada hedonik yollara göre daha stratejik bir role sahiptir. Bu bağlamda, boş zamanın bir “tüketim alanı” olmasının ötesinde, bireyin anlam arayışını ve kişisel gelişim motivasyonunu gerçekleştirdiği bir yapılandırılmış deneyim alanı olarak ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gelecekteki uygulamalarda gençlik politikalarının ve rekreasyonel hizmetlerin, sadece haz odaklı değil, gençlerin üretkenlik hissini destekleyecek ve motivasyonlarını içselleştirecek faydacı içeriklerle zenginleştirilmesi, daha yüksek yaşam doyumunu ve tatmin seviyelerine ulaşılmasını sağlayacaktır.

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle araştırma, yalnızca Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlandırılmış olup, bulguların farklı yaş gruplarına, meslek gruplarına veya farklı üniversitelerde öğrenim gören bireylere genellenmesinde dikkatli olunmalıdır. Araştırmada veriler öz

bildirim yöntemiyle toplanmış olduğundan katılımcıların algılarına ve beyanlarına dayalı yanlılıklar söz konusu olabilir. Ayrıca araştırma kesitsel bir tasarımla yürütüldüğünden değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilmekte, ancak nedensel çıkarımlarda bulunulamamaktadır. Son olarak çalışma, faydacı tüketim eğilimi, hedonik tüketim eğilimi, boş zaman motivasyonu ve boş zaman tatmini değişkenleri ile sınırlandırılmış olup, gelecekte yapılacak araştırmalarda yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş, boş zaman katılım düzeyi ve dijital tüketim davranışları gibi farklı değişkenlerin de modele dahil edilmesi önerilmektedir.

Uygulama Çıkarımları

Araştırma bulguları, üniversiteler, rekreasyon hizmeti sunan kurumlar ve gençlik politikaları geliştiren paydaşlar açısından önemli uygulama çıkarımları sunmaktadır. Üniversite öğrencilerine yönelik boş zaman ve rekreasyon programlarının tasarlanmasında, yalnızca eğlence ve haz odaklı etkinliklere odaklanılmasının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. İşlevsellik, kişisel gelişim ve hedef yönelimli içeriklerin programa dâhil edilmesinin, öğrencilerin boş zaman motivasyonunu ve tatminini artıracığı düşünülmektedir.

Rekreasyonel hizmetler ve tüketim temelli boş zaman etkinlikleri sunan işletmeler açısından bakıldığında, faydacı unsurları destekleyen faaliyetlerin ön plana çıkarılmasının daha sürdürülebilir bir memnuniyet oluşturacağı öngörülmektedir. Eğitimsel, gelişimsel veya sağlıklı yaşamı destekleyen boş zaman içeriklerinin, genç bireylerin beklentileriyle daha güçlü bir uyum sergilediği anlaşılmaktadır. Hedonik unsurların ise deneyimi zenginleştiren tamamlayıcı bir rol üstlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Kamu kurumları ve yerel yönetimler açısından, boş zamanın yalnızca serbest zaman etkinliği olarak değil, gençlerin psikolojik iyi oluşunu ve yaşam doyumunu destekleyen stratejik bir alan olarak ele alınması önem taşımaktadır. Planlı, erişilebilir ve nitelikli boş zaman olanaklarının sunulmasının, genç bireylerin sosyal uyumunu ve yaşam kalitesini güçlendireceği değerlendirilmektedir. Genel ifadeyle, boş zaman motivasyonunu güçlendirmeyi hedefleyen uygulamaların, boş zaman tatmininin artırılmasında kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Tüketim eğilimlerinin yönlendirici etkisi dikkate alındığında, boş zaman politikalarının ve uygulamalarının motivasyon merkezli bir anlayışla yapılandırılmasının daha etkili sonuçlar doğuracağı ifade edilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Makale tek yazar tarafından hazırlanmıştır. Katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmaya ait herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ağaçcı Kitiroğlu, L. ve Yıldız, M. (2022). Kadınların hedonik ve faydacı tüketim eğilimlerinin incelenmesi: Y ve Z kuşağı üzerine bir araştırma. *Güncel Pazarlama Yaklaşımları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-29.
- Aksu, S. (2022). Covid-19 pandemisinde hedonik ve faydacı tüketim davranışlarının incelenmesine yönelik bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 618–632.
- Altunay, B. R. ve Balcı, V. (2018). Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 50-63.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anić, P. (2014). Hedonic and eudaimonic motives for favourite leisure activities. *Primenjena Psihologija*, 7(1), 5–21.
- Arguz, İ. ve Erdoğan, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin rekreatif faaliyetlere yönelik tutumları ve boş zaman motivasyonlarının incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.46385/tsbd.876495>
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babin, B. J., Darden, W. R. ve Griffin, M. (1994). Work and/or fun: Measuring hedonic and utilitarian shopping value. *Journal of Consumer Research*, 20(4), 644–656. <https://doi.org/10.1086/209376>
- Beard, J. G. ve Ragheb, M. G. (1983). Measuring leisure motivation. *Journal of Leisure Research*, 15(3), 219–228. <https://doi.org/10.1080/00222216.1983.11969557>
- Birinci, M. C. ve Güçer, E. (2019). Boş zaman motivasyonu ve davranışsal niyet ilişkisinde boş zaman tatmininin aracılık etkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(3), 1626–1639. <https://doi.org/10.21325/jotags.2019.439>
- Chung, J., Lee, L., Lehmann, D. R. ve Tsai, C. I. (2023). Spending windfall (“found”) time on hedonic versus utilitarian activities. *Journal of Consumer Research*, 49(6), 1118–1139.
- Coşkun, G. (2021). Türk toplumunun boş zaman aktivitelerine katılım durumu: motivasyon ve engeller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 50–64.
- Coşkun, T. (2019). *Hedonik ve faydacı tüketim davranışları ile tüketici etnosentrizmi arasındaki ilişki: kuşaklara yönelik bir araştırma*, Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Coşkun, T. ve Marangoz, M. (2019). Hedonik ve faydacı tüketim davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Business and Economics Research Journal*, 10(2), 517–540.
- Çerçi, M. ve Seyfi, M. (2021). Hedonic and utilitarian consumption in COVID-19 process. *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(1), 23–36. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.806374>
- Demiral, Ş. ve Chaushev, O. R. (2019). Geleneksel sporlarımızdan kuşak güreşi sporcu ve yöneticilerinin boş zaman motivasyon ve tatminlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 56–72.
- Demirel, M. A., Vapur, M., Yavuz, E. ve Aydın, İ. (2022). Serbest zaman nostaljisinin serbest zaman motivasyonuna etkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(1), 219–231.
- Eruzun, C. ve Türkmen, M. (2018). Kadınların spor etkinliklerine katılımlarının boş zaman tatmini ve yaşam kalitesine etkileri: özel spor merkezleri örneği. *Spormetre*, 16(3), 196–203.
- Gül, T. (2019). Yaşam doyumunun yordayıcısı olarak boş zaman tatmini. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 914–930.
- Güney, G. (2022). Mücadele sporlarında sporcuların boş zaman motivasyon düzeylerinin araştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 2), 1078–1083. <https://doi.org/10.38021/asbid.1203032>

- Henderson, L. W., Knight, T. ve Richardson, B. (2013). An exploration of the well-being benefits of hedonic and eudaimonic behaviour. *The Journal of Positive Psychology*, 8(4), 322-336.
- Himmetoğlu, A. ve Ayhan, A. (2021). Sosyal medya kullanım motivasyonu, boş zaman doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(2), 1141-1174. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.910695>
- Hirschman, E. C. ve Holbrook, M. B. (1982). Hedonic consumption: emerging concepts, methods and propositions. *Journal of Marketing*, 46(3), 92-101. <https://doi.org/10.2307/1251707>
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. and 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>
- Hürmeriç, P. ve Baban, E. (2012). Simmel, Veblen ve Sombart'ın penceresinden hedonik tüketim: Ütopyada negotium ve otium. *Global Media Journal*, 2(4), 87-101.
- İskender, A. (2017). Neulinger boş zaman paradigması ve boş zaman katılım motivasyonları üzerine nitel bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 819-825.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavlak, H. T., Düzgün, E., Karaçar, E. ve Zararsız, H. F. (2021). Tiyatro oyuncularının boş zaman tatminleri ve yaşam doyumları üzerine bir araştırma. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 8(1), 73-93.
- Keinan, A. ve Kivetz, R. (2011). Productivity orientation and the consumption of collectable experiences. *Journal of Consumer Research*, 37(6), 935-950.
- Kırova, S. ve Yılmaz, B. S. (2022). Boş zaman motivasyon ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Turistik tercihler üzerinden bir değerlendirme. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 5(2), 107-123.
- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (2024). *Genel bilgiler*. <https://www.ahievran.edu.tr/index.php/15-sabitler> adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kono, S., Ito, E. ve Gui, J. (2025). Leisure's relationships with hedonic and eudaimonic well-being in daily life: An experience sampling approach. *Leisure Sciences*, 47(2), 391-410.
- Korkutata, A. ve Kuşlu, E. (2024). Rekreatif aktiviteler açısından nomofobinin belirleyicisi olarak içsel boş zaman motivasyonu. *Uluslararası Spor, Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi (USEEABD)*, 10(4), 317-327. <https://doi.org/10.18826/useeabd.1575687>
- Kuykendall, L., Tay, L. ve Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 141(2), 364.
- Mannell, R. C. (1993). High investment activity and life satisfaction among older adults: commitment and meaning of leisure involvement. *Journal of Leisure Research*, 25(2), 89-104.

- Munusturlar, S., Kurnaz, B., Yavuz, G., Özcan, Ö. ve Karaş, B. (2017). Boş zaman davranışını açıklamaya ışık tutan kuramsal yaklaşımlar. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–19.
- Orel, F. D. ve Kaçmaz, Ö. (2019). Hedonik ve faydacı değerlerin müşteri tatminine etkilerinin Y ve Z kuşakları açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 277-297.
- Özdemir, A. S., Ayyıldız Durhan, T. ve Karaküçük, S. (2020). İçsel boş zaman motivasyon ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2838-2855. <https://doi.org/10.26466/opus.705201>
- Öztaş, Ş. ve Kıyılıoğlu, L. (2021). Kapitalizmle ilişkisi bağlamında boş zaman ve gençlik. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 9, 338–358. <https://doi.org/10.46250/kulturder.906683>
- Rodrigues, P., Sousa, A. ve Veloso, M. (2022). Happiness leisure experiences in consumption. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 9(3), 377–388. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2022.vol9.no3.0377>
- Sabırlı, T. N., Argan, M., Yetim, G. ve Hızal, A. (2019). Boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve mutlulukta sosyal medya bağlılığının rolü: 50 yaş ve üzeri bireyler üzerinde bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 263–279.
- Sağiroğlu, E., Saç, A., Sağiroğlu, İ., Dokuzoğlu, G. ve Özmaden, M. (2022). Spor tesislerine rekreatif amaçlı katılımda boş zaman motivasyon faktörlerinin ve boş zaman tatmin düzeylerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi (JSSR)*, 7(2), 472–486.
- Sevil, T. ve Şimşek, K. Y. (2019). Yaşlıların boş zaman aktivitelerine katılımlarında algıladıkları boş zaman tatmininin demografik özelliklere göre analizi. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism, Recreation and Sport Sciences*, 1(2), 54–70.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Taşkınöz, Y. (2023). *Öğretmenlerin hedonik tüketim harcamalarının boş zaman katılımına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Ural, H. ve Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (5. Baskı) Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vapur, M. ve Sevin, H. D. (2021). Boş zaman tatmin ölçeğinin Türkçe formunun güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(1), 409–425.
- Veenhoven, R. (2003). Hedonism and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4(4), 437-457.
- Yavuz, A. (2025). Üniversite öğrencilerinin indirimli ürünlere yönelik faydacı tüketim ve hedonik tüketim pratikleri. *Selçuk İletişim*, 18(2), 990-1022. <https://doi.org/10.18094/josc.1676688>
- Yavuzoğlu Bolu, Ö. ve Yurcu, G. (2025). Rekreatif faaliyetlere katılan yaşlı turistlerin boş zaman motivasyonu, boş zaman tatmini ve mental iyilik hallerinin tekrar ziyaret etme niyetlerine etkisi. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 12(2), 38–64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15761489>

- Yayla, Ö. ve Çetiner, H. (2019). Boş zamanların değerlendirilmesinde etkili olan faktörlerin boş zaman tatminine etkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 6(1), 219–228.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yerlisu Lapa, T., Ağyar, E. ve Bahadır, Z. (2012). Yaşam tatmini, boş zaman motivasyonu, boş zaman katılımı: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine bir inceleme (Kayseri ili örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 53–59.
- Yetim, G. ve Arğan, M. (2018). Boş zaman ilgilenim faktörleri ile fitness merkezine yönelik tatmin ve sadakat arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 49–63.
- Yetim, G., Hastürk, G. ve Arğan, M. (2020). Retro temelli Ramazan etkinlikleri: nostalji eğilimi, akış deneyimi, etkinlik tatmini, boş zaman tatmini, yaşam tatmini ve mutluluk arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 781–791.
- Yurcu, G., Kasalak, M. A. ve Akıncı, Z. (2018). Turistlerin boş zaman motivasyonunu ve tatminini etkileyen faktörler: Beldibi örneği. *Manas Journal of Social Studies*, 7(2), 518–533.

Extended Abstract

Introduction

Leisure has historically been regarded as an essential domain in individuals' lives, contributing to the maintenance of physical and psychological balance, self-renewal, and enhanced life satisfaction. In contemporary societies, leisure is no longer perceived merely as the opposite of work; rather, it is conceptualized as a life domain integrated with identity formation and social relationships. With the expansion of consumer culture, utilitarian and hedonic consumption tendencies have become increasingly prominent in the ways individuals—particularly young people—evaluate and use their leisure time. Utilitarian orientation refers to the planned, functional, and goal-directed use of leisure, whereas hedonic orientation is based on the pursuit of pleasure, enjoyment, and emotional gratification (Coşkun ve Marangoz, 2019). These orientations influence leisure satisfaction and overall life satisfaction through different mechanisms.

Under the influence of digitalization and changing social norms, Generations Y and Z increasingly perceive leisure as both a consumption-oriented and identity-constructing domain. Previous studies indicate that Generation Z tends to prefer experiential and emotionally driven hedonic consumption patterns, whereas Generation Y exhibits more planned and functional utilitarian behaviors (Ağaçcı Kitiroğlu ve Yıldız, 2022). Such generational differences shape young individuals' leisure motivation and the level of satisfaction derived from leisure experiences. Leisure motivation refers to the internal and external drives directing individuals toward leisure activities, and stronger motivation levels are associated with higher leisure satisfaction and life satisfaction (Birinci ve Güçer, 2019).

The present study aims to examine the effects of university students' utilitarian and hedonic consumption tendencies on leisure motivation and leisure satisfaction. As the university period represents a critical stage in which individuals shape their academic and social identities, understanding leisure behaviors within this context is particularly important. Accordingly, the study seeks to provide a holistic perspective by revealing the relationships between consumption tendencies and leisure processes among young adults.

The effects of consumption behaviors on leisure motivation are evaluated within the framework of modern consumer culture through utilitarian and hedonic orientations. Utilitarian consumption involves functionality, efficiency, and goal-oriented decision-making, whereas hedonic consumption is associated with pleasure, enjoyment, and emotional satisfaction (Anić, 2014; Coşkun, 2019). The literature suggests that utilitarian orientations are linked to more enduring forms of satisfaction, while hedonic orientations are associated with short-term pleasure (Rodrigues, Sousa and Veloso, 2022; Veenhoven, 2003). Leisure motivation, in turn, is conceptualized as a multidimensional structure reflecting internal (e.g., pleasure, curiosity, achievement) and external (e.g., social interaction, status) motives guiding leisure participation (Coşkun, 2021; İskender, 2017; Yerlisu Lapa, Ağıyar ve Bahadır, 2012). In this context, the pleasure-based nature of hedonic consumption is assumed to overlap with intrinsic leisure motivation, whereas the rational and goal-oriented structure of utilitarian consumption is expected to support achievement- and development-oriented motives. Based on these theoretical considerations, it was hypothesized that utilitarian consumption (H1) and hedonic consumption (H2) would positively affect leisure motivation.

Leisure satisfaction refers to the psychological and social gratification individuals obtain during their discretionary time (Vapur ve Sevin, 2021). Given the association of hedonic consumption with happiness (Rodrigues et al., 2022) and the view that utilitarian consumption is related to more sustainable forms of satisfaction, both consumption tendencies are expected to enhance leisure satisfaction. Accordingly, it was hypothesized that utilitarian (H3) and hedonic (H4) consumption tendencies would have positive effects on leisure satisfaction. Moreover, previous studies indicate that leisure motivation is a significant predictor of psychological well-being and quality of life (Birinci ve

Güçer, 2019; Yavuzoğlu Bolu ve Yurcu, 2025). Based on this evidence, it was hypothesized that leisure motivation would positively affect leisure satisfaction (H5).

Method

The study population consists of university students enrolled in formal education in the province of Kırşehir. While the general population includes all students registered at Ahi Evran University, the study population was limited to students actively continuing their education. To enhance representativeness, a simple random sampling method was employed.

The study adopted a quantitative research design, and data were collected using a survey technique. The questionnaires were administered both face-to-face and online between November and December 2025. The survey instrument consisted of four sections. The first section included demographic variables. The second section employed a scale measuring hedonic and utilitarian consumption tendencies, consisting of 42 items. The third section assessed leisure motivation using a scale comprising 32 items and six dimensions. The fourth section measured leisure satisfaction using a scale consisting of 22 items and six dimensions. A total of 450 questionnaires were collected, and after excluding incomplete responses, 415 valid questionnaires were included in the analyses. Data analyses were conducted using SPSS and JASP software.

Findings

Of the participants, 65.8% were female and 34.2% were male. Regarding generational classification, 32.1% belonged to Generation Y and 67.9% to Generation Z. In terms of monthly income, 43.1% reported an income between 0–5,000 TL, 29.6% between 5,001–10,000 TL, and 27.2% above 10,000 TL. With respect to educational level, 44.3% were associate degree students, 36.6% undergraduate students, and 19.1% graduate students. The skewness and kurtosis values of all scales were within the ± 1.5 range recommended by Tabachnick and Fidell (2013), indicating normal distribution and suitability for parametric analyses. Cronbach's alpha coefficients ranged between .88 and .95 indicating high reliability (Altunışık et al., 2010).

Regression analyses revealed that consumption tendencies had statistically significant effects on leisure motivation and leisure satisfaction. Hedonic consumption had a positive and significant effect on leisure motivation ($\beta=.30$; $p<.001$; $R^2=.10$), whereas utilitarian consumption exerted a stronger effect ($\beta=.30$; $p<.001$; $R^2=.211$). With respect to leisure satisfaction, hedonic consumption demonstrated a positive but limited effect ($\beta=.21$; $p<.001$; $R^2=.05$), while utilitarian consumption showed a significant effect explaining 8.9% of the variance ($\beta=.18$; $p<.001$; $R^2=.08$). Finally, leisure motivation had a strong and significant effect on leisure satisfaction ($\beta=.46$; $p<.001$; $R^2=.24$), indicating its central role in predicting satisfaction.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The findings demonstrate that university students' utilitarian and hedonic consumption tendencies significantly influence leisure motivation and leisure satisfaction, although the magnitude and mechanisms of these effects differ. Leisure emerges not merely as a consumption-based domain but as a structured experiential space reflecting individuals' pursuit of purpose, meaning, and personal contribution. Utilitarian consumption exhibits a stronger association with leisure motivation, suggesting that leisure activities are evaluated not only in terms of enjoyment but also through functionality, efficiency, and personal development. Hedonic consumption, while positively related to leisure motivation and satisfaction, plays a more limited and complementary role by enriching leisure experiences.

Both consumption orientations contribute to leisure satisfaction; however, satisfaction is derived not only from momentary pleasure but also from the meaning and contribution provided by leisure activities. This finding supports the view that the distinction between hedonic and utilitarian

consumption offers an explanatory framework in the leisure context (Babin et al., 1994; Hirschman and Holbrook, 1982). Most notably, leisure motivation plays a central role in predicting leisure satisfaction. Increased motivation directly enhances satisfaction, while the effects of consumption tendencies are largely indirect and mediated through motivation. This result is consistent with previous findings emphasizing the strong relationship between leisure motivation and satisfaction (Birinci ve Güçer, 2019) and supports broader perspectives on sustainable well-being (Veenhoven, 2003).

From a practical perspective, the findings suggest that leisure and recreation programs targeting university students should not focus solely on entertainment-oriented activities. Instead, incorporating functional, developmental, and goal-oriented components may enhance both motivation and satisfaction. These implications are relevant for universities, recreational service providers, and policymakers aiming to improve young individuals' well-being through structured and meaningful leisure opportunities.

Tüketici Özelliklerinin Bütünleşik Kanal Tercihleri ve Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bülent ÖZSAÇMACI
Çankaya Üniversitesi
bozsacmaci@cankaya.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9074-0149

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1879611

Geliş Tarihi: 01.02.2026

Revize Tarihi: 22.03.2026

Kabul Tarihi: 20.05.2026

Atıf Bilgisi

Özsaçmacı, B. (2026). Tüketici özelliklerinin bütünleşik kanal tercihleri ve satın alma niyeti üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 527-546.

ÖZ

Son yıllarda ağ ve mobil teknolojilerdeki ilerlemeler, perakende iş modelleri ile tüketici alışveriş davranışlarını köklü biçimde dönüştürmüştür; bu dönüşüm, tüketicilerin işletmelerle etkileşiminde eşzamanlı çoklu kanal kullanımını yaygınlaştırmış ve pazarlama karmaşıklık elemanlarının tüketiciye değer sunma biçimlerini yeniden şekillendirmiştir. Bu çalışmanın amacı, tüketici özelliklerinin bütünleşik kanal tercihleri ve satın alma niyetleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, bilgiye erişim ve teknolojiye yatkınlık gibi faktörlerin tüketicilerin bütünleşik kanal tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak 343 tüketici ile çevrimiçi anket gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde regresyon analizi ve fark testleri yapılmıştır. Bulgular, tüketicilerin bütünleşik kanal tutumlarının satın alma niyetlerini anlamlı ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, teknolojiye yatkınlık, algılanan davranışsal kontrol ve çevrimiçi bilgi avantajları gibi faktörlerin bütünleşik kanal tercihi pozitif etkilediği tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet, gelir ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin anlamlı bir etkisinin olmadığı görüldüğü gibi, yaş faktörünün bütünleşik kanal davranışında anlamlı farklılıklara neden olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda işletmelerin, genç ve teknoloji odaklı tüketicileri hedefleyen kişiselleştirilmiş dijital çözümlere ve bütünleşik kanal entegrasyonuna yatırım yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bütünleşik kanal davranışı, satın alma niyeti, planlı davranış teorisi, tüketici özellikleri.

Examining the Effect of Consumer Attributes on Omnichannel Preferences and Purchase Intentions

ABSTRACT

Recent advances in network and mobile technologies have fundamentally transformed retail business models and consumer shopping behavior. This transformation has increased consumers' simultaneous use of multiple channels in their interactions with firms and reshaped how value is delivered through the elements of the marketing mix. This study aims to examine the effects of consumer characteristics on omnichannel preferences and purchase intentions. In this context, the effects of factors such as age, gender, income level, access to information, and technology readiness on consumers' omnichannel attitudes are investigated. Using quantitative research design, an online survey was conducted with 343 consumers. Regression analysis and difference tests were employed to analyze the data. The findings indicate that consumers' omnichannel attitudes significantly influence their purchase intentions. In addition, factors such as technology readiness, perceived behavioral control, and the informational advantages of online channels were found to positively affect omnichannel preferences. While gender, income, and education level did not produce significant differences, age was found to create significant variation in omnichannel behavior. Based on these findings, it is recommended that firms invest in personalized digital solutions and stronger omnichannel integration, particularly for younger and technology-oriented consumer segments.

Keywords: Omnichannel behavior, purchase intention, theory of planned behavior, consumer attributes.

Giriş

Tüketiciler giderek artan sayıda kanal ve temas noktası aracılığıyla bilgi aramakta, ürün satın almakta ve işletmelerle bağlantı kurmaktadır. Bu süreçte tüketiciler, aynı satın alma yolculuğu içinde farklı kanallar arasında geçiş yaparak ihtiyaçlarına ve bağlama göre temas noktalarını bir arada kullanabilmektedir. Dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, mobil internet cihazları, sosyal medya ve çevrimiçi inceleme web siteleri; fiziksel mağazalar, çağrı merkezleri, e-postalar ve çevrimiçi perakendeci web siteleri gibi daha geleneksel temas noktalarına eklenmiştir. Bu genişleme, tüketici

yolculuklarının giderek daha fazla “kanallar arası etkileşim” mantığıyla şekillenmesine yol açmaktadır (Cui vd., 2022).

Tüketici özelliklerinin bütünleşik kanal tercihleri ve satın alma niyeti üzerindeki etkisinin anlaşılması, etkili kanal entegrasyonu ve strateji geliştirme açısından önem taşımaktadır. Güncel bulgular, bütünleşik kanal müşteri deneyiminin müşteri etkileşimi çıktılarıyla ilişkisinin “ilişki aşaması” gibi bağlamsal faktörlere göre değişebildiğini ve bu nedenle deneyim tasarımı tek tip varsayımlardan kaçınılması gerektiğini göstermektedir (Rahman vd., 2025). Bu çerçevede yaş, cinsiyet ve gelir gibi demografik faktörlerin yanı sıra psikografik ve davranışsal özelliklerin de bütünleşik kanal tercihleri ve satın alma niyeti üzerindeki rolü stratejik açıdan önemlidir (Hu ve Tracogna, 2020). Ayrıca meta-analitik kanıtlar, bütünleşik kanal kararlarını etkileyen öncüllerin bilişsel, duygusal ve karma mekanizmalar altında toplandığını ve bağlama göre farklılaştığını ortaya koyarak bu çalışmanın sorunsalını desteklemektedir (Chen vd., 2025).

Bu araştırma, tüketici özelliklerinin bütünleşik kanal tercihleri ve satın alma niyeti üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Çalışmada yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, yaşam tarzı ve teknolojiye yatkınlık gibi özelliklerin tüketicilerin farklı alışveriş kanallarıyla etkileşimini nasıl şekillendirdiği incelenmiş; ayrıca bütünleşik kanal yapılarına yönelik tutumların ve algılanan davranışsal kontrolün satın alma niyeti üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu tür bulgular, işletmelerin stratejilerini farklı tüketici segmentlerine göre uyarlamasına, müşteri memnuniyetini artırmasına ve satış performansını güçlendirmesine katkı sağlayabilir. Nitekim kanal entegrasyon bileşenlerinin müşteri elde tutmayı desteklediği ve bu nedenle perakendecilerin tek tip çözümler yerine segment temelli bütünleşik kanal tasarımlarına yönelmesi gerektiği belirtilmektedir (Yin vd., 2022).

Bu çalışma üç yönlü teorik katkı sunmaktadır. İlk olarak, bütünleşik kanal tüketici davranışını tutum, algılanan davranışsal kontrol, teknolojiye yatkınlık ve demografik özellikleri birlikte ele alan çok bileşenli bir yapı olarak incelemektedir. İkinci olarak, Planlı Davranış Teorisi’ni bütünleşik kanal bağlamına uyarlayarak tutum ve algılanan davranışsal kontrolün satın alma niyeti ve kanal tercihi üzerindeki rollerini birlikte sınamaktadır. Üçüncü olarak, yaşın anlamlı bir farklılaştırıcı olduğunu, buna karşılık cinsiyet, eğitim ve gelir değişkenlerinin daha sınırlı ve bağlamsal bir rol oynadığını göstererek bütünleşik kanal davranışın daha bütüncül değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Literatür Taraması ve Teorik Çerçeve

Bütünleşik Kanal Perakende Davranışı

Ağ ve mobil teknolojilerdeki gelişmeler, perakende iş modellerini ve tüketici alışveriş davranışlarını dönüştürmüştür (Grewal vd., 2017; Verhoef vd., 2015). Bu dönüşüm, tüketicilerin alışveriş sürecinde birden fazla etkileşim kanalını birlikte kullandığı bütünleşik kanal yapısını öne çıkarmıştır (Berman ve Thelen, 2018). Bütünleşik kanal yaklaşımının odağında, farklı temas noktaları üzerinden entegre bir müşteri deneyimi sunmak yer almaktadır (Cui vd., 2022). İşletmeler de bu doğrultuda fiziksel ve dijital temas noktalarını çeşitli teknolojilerle birleştirerek tüketicilerle daha yoğun etkileşim kurmaktadır. Güncel çalışmalar, burada belirleyici unsurun yalnızca teknolojinin varlığı değil, kanal geçişlerindeki sürtünmeyi azaltan entegrasyon ve deneyim tasarımı kapasitesi olduğunu vurgulamaktadır (Thaichon vd., 2024).

Bütünleşik perakendecilik ilk olarak Rigby’nin 2011 yılında “Alışverişin Geleceği” isimli makalesiyle tartışılmaya başlanmıştır (Rigby, 2011). Bu kanal yapılanması içerisinde müşteriler ya da bütünleşik alıcılar (omni-shoppers), literatürde çokça yer bulan webrooming ve showrooming gibi farklı alışveriş yollarını seçebilmektedirler (Bustamante ve Rubio, 2017; Kang, 2018; Herrero-Crespo vd., 2021). Günümüzde çok kanallı alışveriş modellerinin oldukça karmaşık bir yapıda yer aldığını gözlemlemek mümkündür. Örneğin, ses ve görüntü (AV) teknolojileriyle desteklenen çok kanallı alışveriş deneyimleri, tüketicilerin çevrimiçi ve çevrimdışı faaliyetlerini entegre ederek ve sorunsuz alışveriş deneyimlerini geliştirerek, tüketicilerin sanal deneme odaları aracılığıyla dijital ortamda bir ürünü deneyimlemelerine veya zengin multimedya aracılığıyla dijital dünyayı fiziksel mağazalara

taşımlarına olanak tanımaktadır (Wang vd., 2021). Bu noktada, kanallar arası etkileşimin değer üretimi (value co-creation) ile ilişkisi, çevrimiçi ve çevrimdışı etkileşimin birlikte ele alınmasını gerektiren daha güncel bir açıklama hattı sunmaktadır (Cui vd., 2022).

Haridasan vd. (2021), webrooming ve showrooming davranışlarını çapraz alışverişin bir parçası olarak değerlendirmektedir. Showrooming, fiziksel mağazada inceleme yapıp çevrimiçi satın alma davranışı olarak tanımlanırken (Verhoef vd., 2015), webrooming fiziksel mağazadan önce çevrimiçi bilgi arama ve ürün seçme davranışını ifade etmektedir (Andrews vd., 2016; Flavián vd., 2016a, 2016b). Güncel literatür, bu iki aşamalı karar süreçlerinin belirsizlik ve risk azaltma mekanizmalarıyla da şekillendiğini göstermektedir; ürün teşhisi, bilgiye erişilebilirlik, içerik ve süreç tutarlılığı ile sosyal etkileşimler işlem belirsizliğini azaltarak aynı perakendeci içinde kanal geçişini güçlendirebilmektedir (Fang ve Li, 2025). Ayrıca kanal entegrasyonu, çapraz alışverişin görece etkinliği, ürün ve durumsal faktörler, fiyat karşılaştırmaları ve alışveriş motivasyonları gibi unsurların webrooming ve showrooming davranışlarını etkilediği gösterilmiştir (Goraya vd., 2022; Flavián vd., 2020; Aw vd., 2021; Arora vd., 2020; Viejo-Fernandez vd., 2020; Kang, 2018). Bu bulgular, etkenlerin bağlama göre farklılaştığını vurgulayan meta-analitik sentezlerle de uyumludur (Chen vd., 2025).

Planlı Davranış Teorisi (PDT) ve Bütünleşik Kanal Davranışları

Ajzen'e (1991) göre Planlı Davranış Teorisi, karar vermeye ilişkin bir tutum-davranış teorisidir. Bilişsel bir teori olarak PDT, karar vermenin temelini oluşturan düşünce süreçlerine vurgu yapmaktadır (Ajzen, 2005). PDT'ye göre belirli bir davranışa yönelik tutumlar, davranışsal niyetleri şekillendirmekte ve daha sonra davranışın kendisiyle sonuçlanmaktadır (Ajzen, 1991). PDT, davranışsal niyetlerin nasıl oluştuğu üzerinde etkisi olan üç farklı belirleyiciden söz etmektedir: öznel normlar, tutumlar ve algılanan davranışsal kontrol (Ajzen, 1991).

Literatürde PDT'nin bütünleşik kanal davranışlarını açıklamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Arora vd. (2017) webrooming davranışını incelerken algılanan davranışsal kontrolü baskın unsur olarak ele almış; ürünü bizzat değerlendirme isteği ve internet perakendecilerine güvensizlik gibi ek tutumları da modele dahil etmiştir. ADK'nın kanal seçimini açıklamadaki önemi, PDT'yi çok kanallı kanal seçimine uygulayan Xu ve Jackson (2019) tarafından da vurgulanmıştır. Bununla birlikte, bütünleşik kanal davranışlarının yalnızca PDT bileşenleriyle değil, kanal deneyiminin bütünsel kalitesiyle de ilişkilendirilebileceğini gösteren güncel kanıtlar mevcuttur. Örneğin, bütünleşik kanal müşteri deneyiminin satın alma sonrası etkileşim niyetleri üzerindeki etkisinin, müşteri-perakendeci ilişki aşamasına göre değişmesi (Rahman vd., 2025), PDT değişkenlerinin “her koşulda aynı güçte çalıştığı” varsayımını sınırlamakta; bağlamsal moderatörlerin teori entegrasyonuna dahil edilmesini desteklemektedir.

Tüketici Özellikleri ve Bütünleşik Kanal Tercihleri

Birden fazla alışveriş kanalının sorunsuz iş birliği ile yapılandırılan bütünleşik kanal faaliyetleri, çağdaş pazarlama stratejilerinin odak noktası haline gelmiştir. Fiziksel mağazalar, çevrimiçi platformlar ve mobil uygulamalar üzerinden alışveriş yapabilme olanağı, tüketicilere esnek ve uyumlu bir alışveriş deneyimi sunmaktadır (Verhoef vd., 2015). Bununla birlikte, tüketici özellikleri ile bütünleşik kanal çıktıları arasındaki ilişkilerin “her zaman tutarlı” olmadığı, etki büyüklüklerinin farklı bağlamlarda değişebildiği vurgulanmaktadır. Bu durum, bütünleşik kanal kararlarını etkileyen bilişsel, duygusal ve karma öncüllerin birlikte değerlendirilmesini öneren meta-analitik sentezlerle uyumludur (Chen vd., 2025).

Diğer taraftan demografik faktörlerden yaş faktörü-kuşaklar arası farklılıklar ve kanal tercihi de satın alma davranışının önemli belirleyicilerindendir. Bununla birlikte, yalnızca demografik segmentasyona dayalı çıkarımların sınırlı kalabileceği; deneyim ve ilişki aşaması gibi değişkenlerin daha açıklayıcı olabileceği gösterilmektedir (Rahman vd., 2025). Bu nedenle yaş etkisini tartışırken, tüketicinin kanal deneyim geçmişi ve teknoloji yatkınlığı gibi davranışsal göstergelerin de modele

entegre edilmesi önerilir. Araştırmalar (Bhatnagar vd. 2000; Liebermann ve Stashevsky, 2002; Cole ve Balasubramanian, 1993), çevrimiçi alışveriş eğilimlerinin ve tüketicilerin satın almayı düşündükleri bir ürünle ilgili bilgi toplama derecelerinin yaşa göre değiştiğine işaret etmektedir; bunun da yaşın showrooming yoğunluğu üzerindeki potansiyel etkilerini gösterdiğini söylemek mümkündür. Genç tüketiciler, teknoloji ve sosyal medyaya aşinalıkları nedeniyle dijital ve mobil alışveriş kanallarına daha yatkındır (Magrath ve McCormick, 2013). Öte yandan, daha yaşlı tüketicilerin fiziksel mağazalardan alışverişi daha fazla tercih edebileceği düşünülse de kolaylık ve sağlık sıkıntısı gibi nedenlerle çevrimiçi alışverişi giderek daha fazla benimsedikleri anlaşılmaktadır (Nielsen, 2020).

Literatürdeki birtakım çalışmalar (Garbarino ve Strahilevitz, 2004; Sheehan, 1999) erkekler ve kadınlar arasındaki internet kullanım farkına dikkat çekerek, erkeklerin kadınlara kıyasla internette daha uzun süre ve daha sık gezindiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, showrooming davranışı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi tahmin etmek için bir temel sağlamaktadır. İnternetle ilgili tutumlar ve kullanım sıklığındaki cinsiyet farklılıkları, tüketicilerin çevrimiçi alışveriş risklerine ilişkin algılarındaki farklılıkları etkileyip etkilemediği ve büyütüp büyütmediği konusunda bireysel özellikleri etkileyebilir. Araştırmalar, kadınların çok kanallı alışverişe daha yatkın olduğunu, satın almadan önce ürün araştırması ve karşılaştırması için genellikle birden fazla kanal kullandığını göstermektedir (Campo ve Breugelmans, 2015). Erkekler ise verimliliğe öncelik verme eğilimindedir ve ister çevrimiçi ister mağaza içi olsun doğrudan satın alma yolunu tercih etmektedirler.

Psikografik faktörler tüketici kararlarını yönlendiren önemli belirleyicilerdendir (Verhoef vd., 2015). Yaşam tarzı unsurları kanal tercihlerini şekillendirirken; kanal entegrasyonu ve kanallar arası tutarlılık memnuniyet ve bağlılık çıktıları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu çerçevede kanal entegrasyonunun müşteri tutma çıktılarıyla ilişkisi, entegrasyonun marka deneyimini nasıl dönüştürdüğü ve satın alma davranış türlerine göre nasıl farklılaştığı üzerinden açıklanmaktadır (Yin vd., 2022).

Davranışsal faktörler açısından geçmiş alışveriş deneyimleri, gelecekteki kanal tercihlerini ve satın alma niyetini etkileyebilmektedir. Burada güncel bir açılım, bütünleşik kanal kullanımının zamanla “alışkanlık” boyutu kazanabilmesidir. Bütünleşik kanal alışveriş alışkanlığının kullanım ve ağızdan ağıza iletişim gibi çıktılarla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar, davranışsal sürekliliği açıklamada alışkanlık mekanizmasının önemini vurgulamaktadır (Sharma vd., 2024). Ayrıca belirsizlik azaltma perspektifi, tüketicinin kanallar arası bilgi toplama ve doğrulama davranışlarının temelinde yer alan mekanizmayı açıklayarak, geçmiş deneyimin “risk yönetimi” işlevini de görünür kılmaktadır (Fang ve Li, 2025).

Bütünleşik Kanal Davranışı ve Satın Alma Niyeti

Satın alma niyeti, belirli bir ürünü satın almaya yönelik kasıtlı bir kararı ifade eder (Solomon vd., 2018) ve niyetin gerçek davranışın önemli bir belirleyicisi olduğu kabul edilir (Nakano ve Kondo, 2018). Bütünleşik kanal bağlamında niyetin oluşumu, yalnızca bilgi arama ve değerlendirme süreçleriyle değil; kanal deneyiminin kalitesi ve kanallar arası geçişlerde sürtünmenin azaltılmasıyla da yakından ilişkilidir. Bu nedenle satın alma niyeti tartışmasında “deneyim mimarisi”ni teknoloji ekseninde ele alan güncel derlemeler, niyeti belirleyen faktörleri açıklamada tamamlayıcı bir çerçeve sunmaktadır (Thaichon vd., 2024).

Bu kuramsal ve ampirik bulgular birlikte değerlendirildiğinde, bütünleşik kanal bağlamında tüketici davranışının tek bir değişkenle açıklanamayacağı görülmektedir. Özellikle tüketicilerin bütünleşik kanal yapısına yönelik tutumları, algılanan davranışsal kontrol düzeyleri, teknolojiye yatkınlıkları ve kanal tercihleri, satın alma niyeti ile kanal davranışının önemli öncülleri olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir gibi demografik değişkenlerin etkisinin bağlama göre farklılaşabileceği, dolayısıyla bu değişkenlerin ampirik olarak ayrıca sınanmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçeve, araştırma modelinin ve aşağıda sunulan hipotezlerin kuramsal temelini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tüketici özelliklerinin bütünlük kanal tercihleri ve satın alma niyeti üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ve grup farklılıklarını test etmeye olanak sağlaması nedeniyle çalışmada ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. İlişkisel tarama deseni, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi, ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalarda tercih edilen bir modeldir. Bu kapsamda araştırmada bütünlük kanal tutumu, bütünlük kanal tercihleri, algılanan davranışsal kontrol, teknolojiye yatkınlık, satın alma niyeti ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiler ampirik olarak incelenmiştir.

Araştırmanın kuramsal temelini Planlı Davranış Teorisi ve bütünlük kanal literatürü oluşturmaktadır. Planlı Davranış Teorisi'ne göre bireyin belirli bir davranışa yönelik tutumu ve algılanan davranışsal kontrolü, davranışsal niyetin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır (Ajzen, 1991, 2005). Bütünlük kanal literatürü ise tüketicilerin çevrimiçi ve çevrimdışı kanalları birlikte kullanma eğilimlerinin; kanal tercihleri, teknolojiye yatkınlıkları ve demografik özellikleriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir (Verhoef vd., 2015; Hu ve Tracogna, 2020; Chen vd., 2025). Perakende sektöründe çevrimiçi ve fiziksel kanalların birlikte kullanımının yaygınlaşması, showrooming ve webrooming gibi davranışların tüketici tutumları ve satın alma niyetiyle birlikte ele alınmasını önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada toplam sekiz hipotez geliştirilmiştir. Hipotezler, Planlı Davranış Teorisi ile bütünlük kanal literatüründe yer alan kuramsal ve ampirik bulgular doğrultusunda oluşturulmuş; SPSS istatistik programı kullanılarak doğrusal regresyon, çoklu regresyon, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

Planlı Davranış Teorisi'ne göre bireyin bir davranışa yönelik tutumu, o davranışı gerçekleştirme niyetini şekillendirmektedir (Ajzen, 1991; Ajzen, 2005). Ayrıca satın alma niyetinin gerçek davranışın önemli bir belirleyicisi olduğu da tüketici davranışı literatüründe vurgulanmaktadır (Solomon vd., 2018; Nakano ve Kondo, 2018). Bütünlük kanal bağlamında, tüketicinin kanal yapısını olumlu değerlendirmesi, bu yapı içinde satın alma gerçekleştirme niyetini artırabilmektedir. Bu nedenle aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir:

H1: Tüketicilerin bütünlük kanal tutumu, satın alma niyetlerini pozitif ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Bütünlük kanal literatürü, tüketicilerin çevrimiçi bilgi arama, çevrimiçi satın alma ve fiziksel mağaza kullanımı gibi farklı kanal tercihlerinin, bütünlük kanal deneyiminin nasıl değerlendirildiği üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle kanal entegrasyonu, kanallar arası etkileşim ve webrooming niyeti üzerine yapılan çalışmalar, tüketici ve kanalla ilgili faktörlerin bütünlük kanal yapısına yönelik tutumu şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Cui vd., 2022; Goraya vd., 2022; Aw vd., 2021; Kang, 2018). Bu doğrultuda:

H2: Tüketicilerin bütünlük kanal tercihleri, bütünlük kanal tutumlarını pozitif ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Algılanan davranışsal kontrol, bireyin belirli bir davranışı yerine getirebilecek yeterli beceriye, zamana ve kaynağa sahip olduğu algısını ifade etmektedir (Ajzen, 1991). Bütünlük kanal davranışlarını açıklayan çalışmalarda da algılanan davranışsal kontrolün, özellikle kanal seçimi ve webrooming davranışı üzerinde belirleyici bir unsur olduğu vurgulanmıştır (Arora vd., 2017; Xu ve Jackson, 2019). Çalışmada kullanılan ölçek de bu kuramsal çerçeveye dayanarak Chiu vd. (2011), Venkatesh vd. (2003) ile ilişkili kaynaklardan uyarlanmıştır. Buna göre:

H3: Tüketicilerin algılanan davranışsal kontrol düzeyi, bütünlük kanal satın alma tercihlerini pozitif ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Teknolojiye yatkınlık, bireyin yeni teknolojileri denemeye açıklığını, dijital araçları kullanma konforunu ve teknoloji temelli süreçlere uyum sağlama isteğini yansıtmaktadır. Bütünlük kanal

yapılarının dijital ve fiziksel temas noktalarının birlikte işlemesine dayanması nedeniyle, teknolojiye daha yatkın tüketicilerin bu yapılaraya yönelik daha olumlu tutum geliştirmesi beklenmektedir. Bu beklenti, teknoloji kabulü ve teknolojiye yönelik bireysel yatkınlık üzerine geliştirilen ölçeklerle de desteklenmektedir (Brown ve Venkatesh, 2005; Venkatesh ve Davis, 2000; Davis, 1989). Bu doğrultuda:

H4: Tüketicilerin teknolojiye yatkınlığı, bütünleşik kanala yönelik tutumlarını pozitif ve anlamlı biçimde etkilemektedir.

Literatürde demografik değişkenlerin çevrimiçi alışveriş, showrooming ve bütünleşik kanal davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların farklılaştığı görülmektedir. Özellikle internet kullanımı ve alışveriş davranışları bakımından kadın ve erkek tüketiciler arasında farklı eğilimler olabileceği ileri sürülmektedir (Garbarino ve Strahilevitz, 2004; Sheehan, 1999). Ayrıca bazı çalışmalar, kadınların çok kanallı alışverişe daha yatkın olduğunu ve satın almadan önce daha fazla karşılaştırma yaptığını belirtmektedir (Campo ve Breugelmans, 2015). Bu çerçevede:

H5: Tüketicilerin bütünleşik kanal davranışı, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Tüketici özelliklerinin bütünleşik kanal tercihleri ve satın alma niyeti üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar, demografik faktörlerin tek başına belirleyici olmayabileceğini, ancak kanal davranışındaki farklılaşmaları anlamada yine de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Hu ve Tracogna, 2020; Chen vd., 2025). Eğitim düzeyi, bilgi arama kapasitesi, dijital okuryazarlık ve farklı alışveriş kanalları arasında geçiş yapabilme becerisiyle ilişkili bir değişken olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle eğitim düzeyinin bütünleşik kanal davranışında farklılık oluşturup oluşturmadığı ayrıca test edilmiştir. Buna göre:

H6: Tüketicilerin bütünleşik kanal davranışı, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Benzer biçimde gelir düzeyi de tüketicilerin farklı alışveriş kanallarına erişim olanaklarını, fiyat duyarlılıklarını ve kanal kullanım biçimlerini etkileyebilecek demografik değişkenlerden biridir. Bütünleşik kanal kararlarını etkileyen öncüllerin bağlama göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar, gelir gibi demografik değişkenlerin de ampirik olarak sınanmasını anlamlı kılmaktadır (Hu ve Tracogna, 2020; Chen vd., 2025). Bu doğrultuda:

H7: Tüketicilerin bütünleşik kanal davranışı, gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Yaş ve kuşaklar arası farklılıkların, özellikle dijital alışveriş davranışları, çevrimiçi bilgi arama eğilimleri ve teknoloji kullanımına açıklık üzerinde etkili olabildiği literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Araştırmalar, çevrimiçi alışveriş eğilimlerinin ve bilgi arama yoğunluğunun yaşa göre değiştiğini göstermekte; genç tüketicilerin teknoloji ve sosyal medyaya aşinalıkları nedeniyle dijital ve mobil alışveriş kanallarına daha yatkın olabildiklerini ortaya koymaktadır (Bhatnagar vd., 2000; Liebermann ve Stashevsky, 2002; Cole ve Balasubramanian, 1993; Magrath ve McCormick, 2013). Öte yandan, daha yaşlı tüketicilerin de kolaylık ve sağlık gibi nedenlerle çevrimiçi alışverişini giderek daha fazla benimseyebildiği belirtilmektedir (Nielsen, 2020). Buna bağlı olarak:

H8: Tüketicilerin bütünleşik kanal davranışı, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, bütünleşik kanallardan perakende alışveriş faaliyetinde bulunan tüketiciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda bütünleşik kanal tüketicileri; satın alma sürecinde çevrimiçi ve fiziksel kanalları birlikte kullanan, ürün araştırma, karşılaştırma ve satın alma kararlarını farklı temas noktaları üzerinden gerçekleştirebilen bireyler olarak değerlendirilmiştir. Evren büyüklüğünün tam olarak bilinmemesi ve kısa sürede veri toplamaya elverişli olması nedeniyle çalışmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örneklem, araştırmacının erişebildiği ve çalışmaya katılmaya gönüllü bireylerden veri toplamasına dayanan, özellikle evrenin tam olarak belirlenemediği durumlarda tercih edilen bir örneklem yöntemidir (Şen ve Yıldırım, 2019: 75).

Evren büyüklüğünün bilinmediği ya da çok büyük olduğu durumlarda, %95 güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası varsayımı altında yaklaşık 384 katılımcı yaygın bir referans değer olarak kabul edilmektedir. Ancak, bu eşik olasılıklı örnekleme varsayımlarına dayandığından mevcut çalışma açısından mutlak bir temsiliyet ölçütü olarak değerlendirilmemelidir. Bu nedenle araştırmada örneklem büyüklüğü, istatistiksel temsiliyet iddiasından ziyade veri kalitesi ve analitik yeterlilik temelinde ele alınmıştır.

Veri toplama sürecinde toplam 382 anket elde edilmiş; eksik veya tutarsız yanıtlar içeren 39 form analiz dışı bırakılmış ve analizler 343 geçerli anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Nihai örneklem büyüklüğü, regresyon analizleri için önerilen asgari örneklem büyüklüğü kuralları ve değişken başına yeterli gözlem sayısı dikkate alındığında yeterli kabul edilebilir düzeydedir (Memon vd., 2020; Ahmed, 2024). Bununla birlikte, kolayda örnekleme yöntemi kullanıldığı için araştırma bulgularının Türkiye’deki tüm perakende tüketicilerine genellenemeyeceği dikkate alınmalıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunda tüketicilerin bütünsel kanal tercihlerini, bütünsel kanala yönelik tutumlarını, algılanan davranışsal kontrol düzeylerini, teknolojiye yatkınlıklarını ve satın alma niyetlerini ölçmeye yönelik ifadeler ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve gelir düzeyine ilişkin demografik sorular yer almaktadır. Form; 3 tanımlayıcı soru, 22 adet beşli Likert tipi ölçek ifadesi ve 4 demografik sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ifadeler “1=Kesinlikle Katılmıyorum” ile “5=Kesinlikle Katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçüm araçları, literatürde daha önce geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş çalışmalardan uyarlanmıştır. Ölçeklerin dayandığı temel kaynaklar, araştırmada kullanılan örnek ifadeler ve özgün ya da ilgili çalışmalarda raporlanan güvenilirlik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur. Bu nedenle ana metinde ayrıntılı keşifsel veya doğrulayıcı faktör analizi sunumuna yer verilmemiş; ölçeklerin araştırma bağlamına uygun biçimde uyarlanması ve hipotez testlerinde kullanılması esas alınmıştır. Tablo 1’de yer alan güvenilirlik değerleri, birden fazla çalışmadan uyarlanan yapılarda ilgili özgün çalışmalarda raporlanan en yakın yapıların Cronbach alfa ya da iç tutarlılık katsayılarını göstermekte olup mevcut çalışmada yeniden hesaplanan katsayılar olarak değerlendirilmemelidir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler, Kaynaklar ve Güvenirlik Bilgisi

Ölçeğin Adı	Sorular	Madde Sayısı / Boyut Yapısı	Kaynaklar	Özgün/İlgili Çalışmalarda Raporlanan Güvenirlik Bilgisi
İnternetin Bilgi Sağlama Avantajları	İnternette mevcut olan yorumlar karar almama yardımcı olur/ Ürün ve hizmetlerle ilgili internette bilgi toplamak daha az zaman alır/ İnternette kolaylıkla ürün ve hizmetlerle ilgili bilgi toplayabilirim/ Çevrimiçi karşılaştırma araçları satın alma kararımı kolaylaştırır.	4 madde → Tek boyutlu	Chevalier ve Mayzlin, 2006, Gao ve Su, 2017; Verhoef ve diğerleri, 2007	İlgili ölçek boyutları için $\alpha = .83-.84$ düzeyindedir.
Algılanan Davranışsal Kontrol	İnternet, mobil ve mağaza gibi farklı kanallardaki seçimleri değerlendirmede iyi olduğuma inanıyorum/ Farklı alışveriş kanallarını aynı anda kullanmak benim için sorun teşkil etmez.	2 madde → Tek boyutlu	Venkatesh vd. 2003; Chiu ve diğerleri, 2011	Chiu vd. (2011): $\alpha = .78-.94$. Venkatesh vd. (2003): ilgili boyutlarda ICR yaklaşık .83-.90; çapraz doğrulamada .80-.90 aralığı.

Bütünleşik Kanal Satın Alma Tercihleri	Aradığım ürünler genellikle mağazada daha ucuzdur/ Satın almak istediğim ürünü denemek veya test etmek isterim/ İnternette alışveriş yaparken ürünü görmemek benim için bir sorundur /Mağazadan alışveriş yapmak internette daha kolaydır /İnternette satın alınan bir ürünü iade etmek, mağazada satın alınan bir ürünü iade etmekten daha zordur/ İnternette alışveriş yapmak stresimi azaltır/ İnternetteki fiyatlar genellikle mağazadaki fiyatlardan daha düşüktür.	7 madde → Çok boyutlu	Rejón-Guardia ve Luna-Nevarez 2017*; Taylor ve Todd, 1995; Kazancıoğlu ve Aydın, 2018	Rejón-Guardia ve Luna-Nevarez (2017): $\alpha = .579, .571, .654, .640$. Taylor ve Todd (1995): BI = .91; A = .85; SN = .88; PBC = .70.
Bütünleşik Kanal Satın Alma Niyeti	Genellikle satın alma davranışımı etkileyen kişiler, ürünleri internette satın almanın gerektiğini düşünüyor/ İnternette satın almadan önce muhtemelen bir mağazayı ziyaret ederim.	2 madde → Tek boyutlu	Taylor ve Todd, 1995; Venkatesh ve diğerleri (2003)	Taylor ve Todd (1995): BI = .91. Venkatesh vd. (2003): BI için ICR = .88-.92.
Bütünleşik Kanal Alışverişine Yönelik Tutum	Mağazanın web sitesinden alışveriş yapmak için interneti kullanma fikrini seviyorum/ Mağazanın web sitesinden ürün satın almak için fiziksel olarak mağazayı ziyaret etmek iyi bir fikirdir/ İnternette ürün satın almanın nihai sonucunun olumlu olması gerektiğine inanıyorum.	3 madde → Tek boyutlu	Lee ve diğerleri, 2006; Venkatesh ve diğerleri, 2003	Lee, Kim ve Fiore (2010) çalışmasında tutum için $\alpha = .95$. Venkatesh vd. (2003): tutum için ICR = .77-.84; çapraz doğrulamada .80-.84.
Tüketicilerin Teknolojiye Yatkınlığı	Yeni teknolojik ürünleri denemekten keyif alırım/ Dijital cihazları kullanırken kendime güvenirim/ Teknolojik yenilikleri takip etmeyi severim/ Mobil uygulamaları kullanarak işlem yapmak benim için kolaydır.	4 madde → Tek boyutlu	Brown ve Venkatesh, 2005; Venkatesh ve Davis, 2000; Davis, 1989	Brown ve Venkatesh (2005): tüm yapılar için ICR $\geq .75$; ilgili boyutlarda PEOU = .90, self-efficacy = .82, intention = .90. Venkatesh ve Davis (2000): BI = .82-.97; PU = .87-.98. Davis (1989): PU $\alpha = .98$; PEOU $\alpha = .94$.

Not: Tabloda yer alan güvenilirlik bilgileri, ölçeklerin dayandığı özgün ya da ilgili çalışmalarda raporlanan alfa/iç tutarlılık katsayılarını göstermektedir. Birden fazla kaynaktan uyarlanan yapılarda tek bir ortak alfa değeri verilmemiş, bunun yerine en yakın özgün yapılar için raporlanan güvenilirlik bilgileri özetlenmiştir. Bu değerler mevcut çalışmada yeniden hesaplanan katsayılar olarak yorumlanmamalıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, bütünleşik kanal alışveriş deneyimine sahip tüketicilere ulaşmayı kolaylaştırması ve kısa sürede farklı demografik gruplardan veri elde etmeye imkân sağlaması nedeniyle çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım ve bilgilendirilmiş onam esas alınmıştır. Veri toplama sürecinin ardından anket formları ön incelemeye tabi tutulmuş; eksik, tutarsız veya analiz için uygun olmayan 39 form veri setinden çıkarılmış ve analizler 343 geçerli anket üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini ve araştırma değişkenlerine ilişkin genel eğilimleri ortaya koymak amacıyla betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Ardından hipotezlerin test edilmesi amacıyla doğrusal regresyon, çoklu regresyon, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bu kapsamda H1, H2, H3 ve H4 hipotezleri değişkenler arasındaki etki ilişkilerini belirlemek amacıyla regresyon analizleriyle test edilmiştir. H5, H6, H7 ve H8 hipotezleri kapsamında ise bütünleşik kanal davranışının cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi ve yaş gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyete göre farklılıkların test edilmesinde bağımsız örneklem t-testi;

eğitim durumu, gelir düzeyi ve yaş gruplarına göre farklılıkların test edilmesinde ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma uygulaması için Çankaya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 04.09.2025 tarihinde etik uygunluk kararı verilmiştir. Araştırma süreci, ilgili etik ilkelere uygun şekilde planlanmış ve yürütülmüştür. Katılımcılar çalışmanın amacı ve veri kullanımına ilişkin bilgilendirilmiş, gönüllü katılım esas alınarak gerekli onamlar alınmıştır.

Bulgular

Demografik Bulgular

Araştırmaya dahil olan katılımcıların temel demografik dağılımları Tablo 2’de özetlenmiştir. Tablo 2’de sunulan yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir profilleri birlikte değerlendirildiğinde örneklemin genç-orta yaş kümelerinde yoğunlaştığı, buna paralel olarak dijital-yerleşik kuşakların (Z ve Y) toplamda % 43’e yaklaştığı görülmektedir. 25-34 ve 35-44 yaş aralıklarının baskınlığı ile 18-24 yaşındaki Z Kuşağı’nın kayda değer temsili birlikte değerlendirildiğinde, örneklemin teknoloji kabulü, çevrimiçi tüketim ve sosyal medya etkileşimi gibi konular açısından dijital kanallara aşina tüketicileri belirgin biçimde temsil ettiği söylenebilir. Buna karşın 55 yaş üstü katılımcıların payı % 20’nin altındadır; dolayısıyla Baby Boomer segmentine dair sonuçların sınırlı genellenebilirlik taşıdığını söylemek mümkündür.

Tablo 2

Demografik Özellikler Dağılımı (n=343)

Yaş Grupları	n	%	Gelir Durumu (Aylık)	n	%
18-24	71	20.6	20.000 ve altı	34	9.9
25-34	77	22.4	20.001 - 55.000	93	27.0
35-44	68	19.8	55.001 - 80.000	77	22.4
45-54	59	17.2	80.001 - 105.000	64	18.6
55-64	47	13.7	105.001 - 130.000	43	12.5
65 ve üstü	21	6.1	130.001 ve üstü	32	9.3
Cinsiyet Grupları	n	%	Eğitim Düzeyi	n	%
Kadın	177	51.6	Lise veya altı	59	17.2
Erkek	166	48.4	Önlisans	96	28.0
			Lisans	131	38.2
			Lisansüstü	57	16.6

Tablo 3’te katılımcıların algılanan çevrimiçi alışveriş sıklığı ölçülmek istenmiş ve davranış sayısı belirtmeden 5’li likert düzeninde cevaplandırılmıştır. Bu yaklaşım, katılımcının işlem sayısını hatırlamakta zorlanacağı durumlarda (örn. mikro-ödemeler, abonelik yenilemeleri) hatırlama yanlışlığını azaltır (Tourangeau vd., 2000). Tablo 3, katılımcıların % 55.9’unun (“Sıklıkla” + “Çok sık”) yüksek-yoğunluklu çevrimiçi alışveriş segmentinde yer aldığını, yalnızca % 17.4’ünün (“Hiç” + “Nadiren”) düşük-yoğunluklu grupta kaldığını göstermektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Çevrimiçi Alışveriş Yoğunluğu Dağılımı

Çevrimiçi Alışveriş Sıklığı	n	%
Hiç	6	1.7
Nadiren	54	15.7
Ara sıra	91	26.5
Sıklıkla	117	34.1
Çok sık	75	21.8
Toplam	343	100.0

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde, örneklemin genç-orta yaş gruplarında yoğunlaştığı ve çevrimiçi alışverişin yüksek sıklıkta gerçekleştiği görülmektedir. Bu görünüm, dijital kanallara aşına tüketici segmentlerinin örnekleme daha belirgin olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Alışveriş Öncesi Araştırma Kaynaklarının Dağılımları

Alışveriş Öncesi Araştırma Yöntemi	n	%
Arkadaş ve Aile	32	9.33
Sosyal Medya	65	18.9
Çevrimiçi Görüşler	98	28.5
Uzman Görüşleri	61	17.8
Fiziki Mağaza Ziyareti	57	16.6
Hepsi	25	7.2
Hiçbiri	5	1.4
Toplam	343	100.0

Tablo 4, katılımcıların alışveriş öncesi bilgi arama sürecinde dijital kaynaklara ağırlık verdiğini göstermektedir. Çevrimiçi görüşler, sosyal medya ve uzman incelemeleri toplamda baskın bir bilgi kaynağı oluştururken, fiziksel mağaza ziyareti de belirli ölçüde önemini korumaktadır. Bu durum, tüketicilerin karar sürecinde hem dijital hem de fiziksel temas noktalarını birlikte kullandıklarına işaret etmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Çevrimiçi Alışveriş Yapma Nedenlerinin Dağılımları

Çevrimiçi Alışveriş Yapma Nedeni	n	%
Kolay erişim	52	15.1
Daha düşük fiyatlar	67	19.5
Daha geniş ürün yelpazesi	78	22.7
Zaman tasarrufu	98	28.5
Kalabalık mağazalardan kaçınmak	48	13.9
Toplam	343	100.0

Tablo 5'e göre çevrimiçi alışverişte en güçlü motivasyon zaman tasarrufudur. Bunu daha geniş ürün yelpazesi ve daha düşük fiyatlar izlemektedir. Sonuçlar, dijital kanallarda hız, çeşitlilik ve fiyat avantajının temel değer önerileri olduğunu göstermektedir.

Regresyon Analizleri ve Hipotez Testleri

Bu bölümde bağımsız değişkenlerin ilgili bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri doğrusal regresyon modelleri aracılığıyla incelenmiştir. Bütünleşik kanal tutumunu açıklamaya yönelik çoklu doğrusal regresyon modeli, ANOVA F testiyle anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu sonuç, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı biçimde açıkladığını göstermektedir. Ayrıca VIF katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde kalması, çoklu doğrusal bağlantı sorununun

bulunmadığına işaret etmektedir. Bu çerçevede, regresyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri üzerinden hipotezler değerlendirilmiştir.

Tablo 6

Bütünleşik Kanal Tutumunun Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi

Faktörler	Beta	t Değeri	p Değeri
Bütünleşik Kanal Tutumu- Niyet	.331	5.873	< .001

Tablo 6, bütünleşik kanal tutumunun satın alma niyeti üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir ($\beta = .331$; $t = 5.873$; $p < .001$). Buna göre H1 hipotezi desteklenmiştir.

Tablo 7

Bütünleşik Kanal Tercihlerinin Bütünleşik Kanal Tutumu Üzerindeki Etkisi

Faktörler	Beta	t Değeri	p Değeri
Çevrimiçi Satın Alma Tercihi	.501	2.493	< .05
İnternetin Bilgi Sağlama Avantajları	.405	2.012	< .05
Çevrimdışı Satın Alma Tercihi	.312	2.894	< .005

Tablo 7, çevrimiçi satın alma tercihi, internetin bilgi sağlama avantajları ve çevrimdışı satın alma tercihi değişkenlerinin bütünleşik kanal tutumu üzerindeki etkilerini göstermektedir. Bulgular, üç değişkenin de bütünleşik kanal tutumu üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış beta katsayılarına göre en güçlü etki çevrimiçi satın alma tercihi aittir ($\beta = .501$). Bunu internetin bilgi sağlama avantajları ($\beta = .405$) ve çevrimdışı satın alma tercihi ($\beta = .312$) izlemektedir. Buna göre H2 hipotezi desteklenmiştir.

Tablo 8

Algılanan Davranışsal Kontrol Düzeyi ile Satın Alma Tercihi Üzerindeki Etkisi

Faktörler	Beta	t Değeri	p Değeri
Algılanan Davranışsal Kontrol Düzeyi – Satın Alma Tercihi	.103	3.157	.002

Tablo 8, algılanan davranışsal kontrol düzeyinin bütünleşik kanal satın alma tercihi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir ($\beta = .103$; $t = 3.157$; $p = .002$). Buna göre H3 hipotezi desteklenmiştir.

Tablo 9

Teknolojiye Yatkinlığın Bütünleşik Kanal Tutumu Üzerindeki Etkisi

Faktörler	Beta	t Değeri	p Değeri
Teknolojiye Yatkinlık-Bütünleşik Kanal Tutumu	.217	3.339	< .001

Tablo 9'daki bulgular, teknolojiye yatkinlığın bütünleşik kanal tutumu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($\beta = .217$; $t = 3.339$; $p < .001$). Buna göre H4 hipotezi desteklenmiştir.

Fark Testleri

Bu bölümde, katılımcıların yanıtlarında cinsiyet, yaş, eğitim ve gelir düzeyi değişkenleri temelinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımını sınamak üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiş, her iki değer de -1.50 ile $+1.50$ aralığında kalması dağılımın normalliğini doğrulamıştır. Ardından iki aşamalı bir fark testi prosedürü izlenmiştir; ikili kategorik değişken olan cinsiyet için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış, üç ve

daha fazla kategori içeren demografik değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10

Cinsiyete Yönelik Bütünleşik Kanal Davranışı Fark Testi Sonucu

Faktör	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri
Bütünleşik Kanal Davranışı	Kadın	177	2.15	1.221	-.52	.615
	Erkek	166	2.38	.877		

İki grup arasındaki farkı incelemek amacıyla cinsiyet değişkenine bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 10'da görüldüğü üzere, bütünleşik kanal davranışı puanları kadın katılımcılar için ortalama 2.15 (SS = 1.221; n = 177), erkek katılımcılar için ise ortalama 2.38 (SS = .877; n = 166) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(341) = -.52$; $p = .615$). Buna göre, cinsiyetin bütünleşik kanal davranışı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bu bulgu doğrultusunda H5 hipotezi desteklenmemiştir ve cinsiyet değişkeni, örneklem kapsamında bütünleşik kanal davranışını açıklayan belirleyici bir unsur olarak görünmemektedir.

Tek Yönlü Varyans Analizi Testi

Bu kısımda bütünleşik kanal davranışı puanları, eğitim düzeyi, yaş grubu ve gelir değişkenlerine göre tek yönlü ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Analizden önce Levene testi uygulanmış, tüm değişkenlerde $p > .05$ bulunduğundan varyans homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları, eğitim düzeyi gruplarının bütünleşik kanal davranışı puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir ($F = 4.619$; $p = .106 > .05$).

Tablo 11

Eğitim Durumuna Göre Fark Testi Sonuçları

Faktör	F Değeri	p Değeri
Bütünleşik Kanal Davranışı	4.619	.106

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, eğitim düzeyine göre bütünleşik kanal davranışında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($F = 4.619$; $p = .106$). Buna göre H6 hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 12

Gelir Durumuna Göre Fark Testi Sonuçları

Faktör	F Değeri	p Değeri
Bütünleşik Kanal Davranışı	1.593	.517

Gelir düzeyine göre yürütülen tek yönlü varyans analizi, bütünleşik kanal davranışı puanlarında gruplar arası anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F = 1.593$; $p = .517$). Buna göre H7 hipotezi reddedilmiştir.

Diğer bir demografik değişken olan katılımcıların yaş dağılımlarının bütünleşik kanal davranışına yönelik farklılığı incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi, yaş grupları arasında bütünleşik kanal davranışı puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığını göstermiştir ($F = 2.978$; $p = .001 < .05$) (Tablo 13). F değerinin büyüklüğü “küçük-orta” düzeyde bir etki beklenebileceğini ($\eta^2 \approx .03-.04$), bu da yaş değişkeninin davranışı tek başına açıklamada anlamlı fakat sınırlı paya sahip olduğunu gösterir. Bu bulgu doğrultusunda H8 hipotezini desteklemektedir.

Tablo 13

Yaş Dağılımına Göre Fark Testi Sonuçları

Faktör	F Değeri	p Değeri
Bütünleşik Kanal Davranışı	2.978	.001

Levene testine göre, p değerinin 0,05'ten küçük olması gruplar arası varyansın homojen olmadığını ifade etmektedir. Varyanslar homojen olmadığı için hangi yaş aralığı çiftleri arasında fark bulunduğunu belirlemek üzere için Post Hoc analizinden Games-Howell testi uygulanmıştır (Tablo 14). Bütünleşik kanal davranışının yaşa bağlı olarak tek çizgide ilerlemediğini, kuşaklara göre dalgalandığını göstermektedir: Dijital yerliler diye anılan Gen Z (18-24) ve erken Y Kuşağı (25-34), özellikle 50-59 yaş aralığındaki geç Gen X segmentine göre anlamlı ölçüde daha yüksek bütünleşik kanal etkileşim sergilemektedir (ort. farklar $\approx +1.1$ puan). Buna karşılık 60-64 yaşındaki erken Boomer alt kesimi, beklenenin tersine, genç kuşaklarla istatistiksel olarak denk veya onlardan sadece küçük farklarla ayrılarak “aktif emekli” biçiminde pozitif sapma oluşturmaktadır.

Tablo 14

Yaş Dağılımına Göre Fark Testi Sonuçları

Yaş Aralıkları	İkili Farklar	Ortalama Fark	Standart Hata	p Değeri
18-24	50-54	1.123	.331	.039
	60-64	-1.003	.251	.003
25-34	50-54	-1.051*	.333	.051
	55-59	1.112	.171	.003
35-44	35-39	.996	.311	.019
	60-64	1.155	.343	.037
45-54	20-24	1.457	.353	.014
	35-39	-1.002	.319	.051
55-64	55-59	-.874	.331	.011
	60-64	1.142*	.217	.001
65 ve üstü	35-39	1.213*	.313	.003
	55-59	-1.117	.333	.015

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüketici özelliklerinin bütünleşik kanal (omnichannel) tercihleri ve satın alma niyeti üzerindeki etkisini anlamak, etkili pazarlama stratejileri geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda işletmelerin kanal entegrasyonunu güçlendirmesi, temas noktaları arasında tutarlı ve sürdürülebilir bir deneyim tasarlaması ve tüketici deneyimini artırıcı stratejilere öncelik vermesi gerekmektedir. Bütünleşik kanal deneyiminin değer üretimiyle sonuçlanabilmesi, tüketicinin temas noktaları arasında geçiş yaparken yaşadığı bilişsel yükün azalmasına ve süreç akışının tutarlı biçimde yönetilmesine bağlıdır. Çok kanallı yapıların tüketicide değer ortak-yaratımı davranışını desteklediğine ilişkin bulgular, kanal etkileşimi ve kanallar arası tutarlılığın bu süreçte belirleyici olabildiğini göstermektedir (Cui vd., 2022). Bu çerçevede çalışma, bütünleşik kanal tüketici davranışının açıklanmasında Planlı Davranış Teorisi, teknolojiye yakınlık ve seçici demografik farklılaşmayı aynı model içinde birleştirerek literatüre kuramsal bir katkı sunmaktadır.

Araştırma sonuçları, tüketici özelliklerinin bütünleşik kanal tercihleri ve satın alma niyetleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle bütünleşik kanal tutumunun satın alma niyetini pozitif yönde etkilemesi, Planlı Davranış Teorisi'nin bireyin davranışa yönelik tutumunun davranışsal niyeti şekillendirdiği yönündeki temel varsayımıyla uyumludur (Ajzen, 1991; Ajzen, 2005). Ayrıca satın alma niyetinin gerçek davranışın önemli bir öncülü olduğu dikkate alındığında (Solomon vd.,

2018; Nakano ve Kondo, 2018), tüketicilerin bütünleşik kanal yapısına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin satın alma eğilimlerini artırması beklenen bir sonuçtur. Kanal entegrasyon bileşenlerinin müşteri deneyimi ve elde tutma çıktılarıyla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da tüketicilerin kanallar arası akıcı, tutarlı ve değer yaratan bir deneyimi olumlu değerlendirdiklerinde satın alma eğilimlerinin güçlenebildiğini ortaya koymaktadır (Yin vd., 2022).

Teknolojiye yatkınlığın bütünleşik kanallara yönelik olumlu tutumu artırması, teknoloji kabul literatüründe bireyin teknolojiye açıklığı, algılanan kullanım kolaylığı ve dijital araçlara yönelik konfor düzeyinin tutumsal sonuçlar üzerinde etkili olduğunu vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Davis, 1989; Venkatesh ve Davis, 2000; Brown ve Venkatesh, 2005). Bütünleşik kanal bağlamında bu etki, dijital ve fiziksel temas noktaları arasında geçiş yapma konforunu artırması bakımından önemlidir. Verhoef vd. (2015) çerçevesinde; sezgisel arayüz tasarımı, kesintisiz ödeme seçenekleri, açık teslimat ve iade politikaları ile rehberleyici içeriklerin, tüketicide algılanan kontrolü yükselterek kanal geçişlerindeki sürtünmeyi azalttığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Thaichon vd. (2024), bütünleşik kanal teknolojilerinin yalnızca teknik bir altyapı değil, deneyim mimarisinin temel bileşeni olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle teknolojiye yatkınlık, bütünleşik kanal deneyiminin olumlu algılanmasını kolaylaştıran önemli bir öncül olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada algılanan davranışsal kontrolün bütünleşik kanal satın alma tercihi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Planlı Davranış Teorisi'nin bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirebilme yeterliğine ilişkin algısının davranışsal yönelimi etkilediği yönündeki yaklaşımıyla uyumludur (Ajzen, 1991). Ayrıca webrooming ve kanal seçimi bağlamında algılanan davranışsal kontrolün belirleyici rolünü vurgulayan önceki çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Arora vd., 2017; Xu ve Jackson, 2019). Bununla birlikte etkinin pozitif olmakla birlikte görece sınırlı düzeyde kalması, bütünleşik kanal tercihinin yalnızca kontrol algısıyla değil, kanal deneyimi, teknolojiye yatkınlık ve süreç şeffaflığı gibi tamamlayıcı unsurlarla birlikte şekillendiğini düşündürmektedir. Fang ve Li'nin (2025) işlem belirsizliğini azaltan içerik ve süreç tutarlılığının kanal geçişini kolaylaştırdığı yönündeki bulguları da bu yorumu desteklemektedir. Bu nedenle kullanıcı dostu arayüzler, açık süreç akışları ve dijital okuryazarlığı destekleyen rehberleyici uygulamalar, bütünleşik kanal tercihinin güçlendirebilecek unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Demografik bulgular, yaşın bütünleşik kanal davranışında anlamlı farklılık yarattığını; buna karşılık cinsiyet, eğitim ve gelir değişkenlerinin örneklem kapsamında anlamlı bir farklılaşma üretmediğini göstermektedir. Yaşa ilişkin bulgu, çevrimiçi alışveriş eğilimleri ile bilgi arama yoğunluğunun yaşa göre değişebildiğini ortaya koyan önceki çalışmalarla uyumludur (Bhatnagar vd., 2000; Liebermann ve Stashevsky, 2002; Cole ve Balasubramanian, 1993). Genç tüketicilerin teknoloji ve sosyal medyaya aşinalıkları nedeniyle dijital ve mobil alışveriş kanallarına daha yatkın olduklarını belirten çalışmalar da mevcut sonucu desteklemektedir (Magrath ve McCormick, 2013). Bununla birlikte, daha ileri yaş gruplarının da kolaylık ve erişilebilirlik gibi nedenlerle çevrimiçi kanalları benimseyebildiğini gösteren bulgular, yaş etkisinin bağlama duyarlı biçimde değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir (Nielsen, 2020). Cinsiyet, eğitim ve gelir değişkenlerinde anlamlı fark bulunmaması ise bu değişkenlerin bütünleşik kanal davranışını her bağlamda aynı ölçüde açıklamadığını; demografik etkilerin ürün kategorisi, ilişki aşaması ve alışveriş deneyimi gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Hu ve Tracogna, 2020; Rahman vd., 2025; Chen vd., 2025).

Bu bulgular, işletmelerin farklı yaş ve deneyim profillerine göre farklılaştırılmış bütünleşik kanal stratejileri geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Genç ve dijital kanallara daha yatkın tüketiciler için hızlı geri bildirim, kolay iade ve kanal entegrasyonu öne çıkarken; daha ileri yaş gruplarında destekleyici ve güven artırıcı uygulamalar önem kazanabilir. Bu nedenle teknoloji yatırımlarının yalnızca dijital arayüzlerle sınırlı kalmaması, mağaza içi destek ve hizmet süreçleriyle birlikte düşünülmesi gerekmektedir.

Bu metodolojik sınırlılıklar dikkate alındığında, sunulan yönetsel önerilerin tüm perakende bağlamları için doğrudan genellenebilir sonuçlar olarak değil, mevcut örneklem ve araştırma kapsamı

çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir. İlk olarak, kolayda örnekleme yöntemi örneklemin evreni temsil gücünü sınırlamakta ve bulguların Türkiye’deki tüm perakende tüketicilerine doğrudan genellenmesini güçleştirmektedir. İkinci olarak, verilerin çevrimiçi anket yöntemiyle toplanması, yalnızca dijital erişimi bulunan ve ankete gönüllü katılan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesine neden olmuştur. Ayrıca verilerin öz-bildirim temelli olması, sosyal beğenirlik, hatırlama yanlılığı ve öznel değerlendirme gibi sınırlılıklar doğurabilir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda farklı örnekleme yöntemleri, daha geniş örneklemler ve alternatif veri toplama teknikleri kullanılarak bulguların karşılaştırmalı biçimde sınanması önerilmektedir.

Sonuç olarak, tüketici özelliklerinin bütünsel kanal tercihleri ve satın alma niyetleri üzerindeki etkilerini anlamak, işletmelerin rekabet avantajı elde etmeleri ve değişen tüketici beklentilerine proaktif yanıt vermeleri açısından önemlidir. İşletmelerin tüketici gruplarını demografik göstergelerin ötesinde teknolojiye yatkınlık, algılanan kontrol, kanal kullanım geçmişi ve ilişki aşaması gibi değişkenlerle çok boyutlu biçimde analiz ederek bütünsel kanal pazarlama stratejilerini bu doğrultuda yönlendirmeleri önerilmektedir. Gelecek araştırmaların, farklı ürün kategorilerinde algılanan risk ve belirsizlik dinamiklerini; ayrıca deneyim tasarımının farklı ilişki aşamalarında nasıl davranışsal çıktılar ürettiğini uzunlamasına tasarımlarla incelemesi literatüre ve uygulamaya katkı sağlayacaktır.

Araştırmacı Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütülmüş olup, çalışmaya ilişkin tüm akademik katkılar %100 oranında yazar tarafından sağlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışma kapsamında beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışmam bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ahmed, S. K. (2024). How to choose a sampling technique and determine sample size for research: A simplified guide for researchers, *Oral Oncology Reports*, 12, 100662.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. McGraw-hill education (UK).
- Andrews, M., Goehring, J., Hui, S., Pancras, J. ve Thornswood, L. (2016). Mobile promotions: a framework and research priorities. *Journal of Interactive Marketing*, 34, 15-24.
- Arora, S., Singha, K. ve Sahney, S. (2017). Understanding consumer’s showrooming behavior: Extending the theory of planned behavior. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 29(2), 409-431.
- Arora, S., Parida, R.R. ve Sahney, S. (2020). Understanding consumers’ showrooming behaviour: a stimulus–organism–response (S-O-R) perspective. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 48(11), 1157-1176.
- Aw, E.C.X., Basha, N.K., Ng, S.I. ve Ho, J.A. (2021). Searching online and buying offline: understanding the role of channel-, consumer-, and product-related factors in determining webrooming intention. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, 102328.
- Berman, B. ve Thelen, S. (2018). Planning and implementing an effective omnichannel marketing program. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46(7), 598-614.

- Bhatnagar, A., Misra, S. ve Rao, H. R. (2000). On risk, convenience, and Internet shopping behavior. *Communications of the ACM*, 43(11), 98-105.
- Brown, S. A. ve Venkatesh, V. (2005). Model of adoption of technology in households: A baseline model test and extension incorporating household life cycle. *MIS Quarterly*, 29(3), 399-426.
- Bustamante, J. C. ve Rubio, N. (2017). Measuring customer experience in physical retail environments. *Journal of Service Management*, 28(5), 884-913.
- Campo, K. ve Breugelmans, E. (2015). Buying groceries in brick and click stores: category allocation decisions and the moderating effect of online buying experience. *Journal of Interactive Marketing*, 31(1), 63-78.
- Chevalier, J. A. ve Mayzlin, D. (2006). The effect of word of mouth on sales: Online book reviews. *Journal of Marketing Research*, 43(3), 345-354.
- Chen, Y., Chi, T. ve Yuan, L. (2025). Meta-analyzing the antecedents of consumers' shopping decisions in the omnichannel era. *Marketing Intelligence & Planning*, 1-26.
- Chiu, H. C., Hsieh, Y. C., Roan, J., Tseng, K. J. ve Hsieh, J. K. (2011). The challenge for multichannel services: Cross-channel free-riding behavior. *Electronic Commerce Research and Applications*, 10(2), 268-277.
- Cole, C. A. ve Balasubramanian, S. K. (1993). Age differences in consumers' search for information: Public policy implications. *Journal of Consumer Research*, 20(1), 157-169.
- Cui, X., Xie, Q., Zhu, J., Shareef, M. A., Goraya, M. A. S. ve Akram, M. S. (2022). Understanding the omnichannel customer journey: The effect of online and offline channel interactivity on consumer value co-creation behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 65, 102869.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Fang, Y.-H. ve Li, C.-Y. (2025). Avoiding customer cross-channel behavior in omnichannel retailing: An uncertainty reduction theory perspective. *Electronic Markets*, 35(1), 1-18.
- Flavián, C., Gurrea, R. ve Orús, C. (2016a). The impact of recommendations on the cross-channel shopping behavior. L. Petruzzellis ve R. Winer (Ed.), *Rediscovering the essentiality of marketing: Developments in marketing science: Proceedings of the Academy of Marketing Science* içinde (ss. 315-320). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29877-1_60.
- Flavián, C., Gurrea, R. ve Orús, C. (2016b). Choice confidence in the webrooming purchase process: The impact of online positive reviews and the motivation to touch. *Journal of Consumer Behavior*, 15(5), 459-476.
- Flavián, C., Gurrea, R. ve Orús, C. (2020). Combining channels to make smart purchases: The role of webrooming and showrooming. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 52, 101923.
- Gao, F. ve Su, X. (2017). Online and offline information for omnichannel retailing. *Manufacturing & Service Operations Management*, 19(1), 84-98.
- Garbarino, E. ve Strahilevitz, M. (2004). Gender differences in the perceived risk of buying online and the effects of receiving a site recommendation. *Journal of Business Research*, 57(7), 768-775.

- Grewal, D., Roggeveen, A. L., Sisodia, R. ve Nordfält, J. (2017). Enhancing customer engagement through consciousness. *Journal of Retailing*, 93(1), 55-64.
- Goraya, M.A.S., Zhu, J., Akram, M.S., Shareef, M.A., Malik, A. ve Bhatti, Z.A. (2022). The impact of channel integration on consumers' channel preferences: do showrooming and webrooming behaviors matter? *Journal of Retailing and Consumer Services*, 65, 1-12.
- Haridasan, A. C., Fernando, A. G. ve Balakrishnan, S. (2021). Investigation of consumers' cross-channel switching intentions: a push-pull-mooring approach. *Journal of Consumer Behaviour*, 20(5), 1092-1112.
- Herrero-Crespo, A., Viejo-Fernández, N., Collado-Agudo, J. ve Pérez, M. J. S. (2021). Webrooming or showrooming, that is the question: Explaining omnichannel behavioral intention through the technology acceptance model and exploratory behavior. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*, 26(3), 401-419.
- Hu, T. I. ve Tracogna, A. (2020). Multichannel customer journeys and their determinants: Evidence from motor insurance. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 54, 102022.
- Kang, J. Y. M. (2018). Showrooming, webrooming, and user-generated content creation in the omnichannel era. *Journal of Internet Commerce*, 17(2), 145-169.
- Kazancıoğlu, I. ve Aydin, H. (2018). An investigation of consumers' purchase intentions towards omni-channel shopping: A qualitative exploratory study. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 46 (10), 959-976.
- Lee, M. K., Cheung, C. M., Sia, C. L. ve Lim, K. H. (2006). *How positive informational social influence affects consumers' decision of internet shopping?*. In Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'06), 6, 115a-115a. IEEE.
- Liebermann, Y. ve Stashevsky, S. (2002). Perceived risks as barriers to Internet and e-commerce usage. Qualitative Market Research: *An International Journal*, 5(4), 291-300.
- Magrath, V. ve McCormick, H. (2013). Marketing design elements of mobile fashion retail apps. *Journal of Fashion Marketing and Management: An International Journal*, 17(1), 115-134.
- Memon, M. A., Ting, H., Cheah, J. H., Thurasamy, R., Chuah, F. ve Cham, T. H. (2020). Sample size for survey research: Review and recommendations. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 4(2), 1-20.
- Nakano, S. ve Kondo, F. N. (2018). Customer segmentation with purchase channels and media touchpoints using single source panel data. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 41, 142-152.
- Nielsen. (2020). *It's time to think omnichannel shopper, not just omnichannel*. Retrieved from <https://nielseniq.com/global/en/insights/analysis/2020/its-time-to-think-omnichannel-shopper-not-just-omnichannel/> in 09.07.2025.
- Rahman, S. M., Carlson, J., Gudergan, S. P., Wetzels, M. ve Grewal, D. (2025). How do omnichannel customer experiences affect customer engagement? Theory and empirical validation. *Journal of Business Research*, 189, 115196.
- Rejón-Guardia, F. ve Luna-Nevarez, C. (2017). Showrooming in consumer electronics retailing: An empirical study. *Journal of Internet Commerce*, 16(2), 174-201.

- Rigby, D. (2011). The future of shopping. *Harvard Business Review*, 89(12), 65-76. <https://hbr.org/2011/12/the-future-of-shopping>.
- Sharma, N., Fatima, J. K., Sharma, S. ve Amin, S. Z. (2024). Omnichannel shopping habit development. *International Journal of Consumer Studies*, 48(4), e13072.
- Sheehan, K. B. (1999). An investigation of gender differences in on-line privacy concerns and resultant behaviors. *Journal of Interactive Marketing*, 13(4), 24-38.
- Solomon, M. R., Bamossy, G., Askegaard, S. ve Hogg, M. K. (2018). *Consumer behaviour: Buying, having and being*. (12th ed.). Pearson Education.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Taylor, S. ve Todd, P.A. (1995). Understanding information technology usage: a test of competing models. *Information Systems Research*, 6, 144-176.
- Thaichon, P., Quach, S., Barari, M. ve Nguyen, M. (2024). Exploring the role of omnichannel retailing technologies: Future research directions. *Australasian Marketing Journal*, 32(2), 162-177.
- Tourangeau, R., Rips, L. J. ve Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge University Press.
- Venkatesh, V. ve Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. ve Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-78.
- Verhoef, P. C., Neslin, S. A. ve Vroomen, B. (2007). Multichannel customer management: Understanding the research-shopper phenomenon. *International Journal of Research in Marketing*, 24(2), 129-148.
- Verhoef, P. C., Kannan, P. K. ve Inman, J. J. (2015). From multi-channel retailing to omni-channel retailing: introduction to the special issue on multi-channel retailing. *Journal of Retailing*, 91(2), 174-181.
- Viejo-Fernández, N., Sanzo-Perez, M. J. ve Vázquez-Casielles, R. (2020). Is showrooming really so terrible? Start understanding showroomers. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 54, 102048.
- Yin, C.-C., Wang, S. W. ve Tsai, J. C.-A. (2022). How can retailers retain their customers through omnichannel: The effects of omnichannel elements on customer retention. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 69, 103070. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103070>.
- Wang, Z., Ran, L. ve Yang, D. (2021). Interplay between quality disclosure and cross-channel free riding. *Electronic Commerce Research and Applications*, 45, 101024.
- Xu, X. ve Jackson, J. E. (2019). Examining customer channel selection intention in the omni-channel retail environment. *International Journal of Production Economics*, 208, 434-445.

Extended Abstract

Introduction

Advances in digital, network, and mobile technologies have transformed retailing into a cross-channel environment in which consumers combine physical and digital touchpoints within the same shopping journey. In this context, understanding how consumer attributes shape omnichannel preferences and purchase intentions has become strategically important for retailers. This study examines the effects of consumer characteristics, particularly age, gender, education, income, technology readiness, perceived behavioral control, and perceptions of online information advantages, on omnichannel attitudes, preferences, and purchase intentions. Drawing on the Theory of Planned Behaviour and technology-related adoption literature, the study addresses whether these factors explain purchase intention and whether omnichannel behavior differs across demographic groups.

Method

The research adopts a quantitative, explanatory, and cross-sectional survey design. The population consists of consumers who engage in retail shopping through multiple channels (online and offline) in Türkiye. Because the exact population size is unknown and the study targets digitally active consumers, convenience sampling was employed. Data were collected via an online self-administered questionnaire. Initially, 382 questionnaires were obtained; after exclusion of incomplete or inconsistent responses, 343 usable cases remained. The questionnaire comprises closed-ended questions that measure consumers' omnichannel purchasing preferences, attitudes towards omnichannel retailing, perceived behavioral control, technology readiness, perceived advantages of online information, purchase intentions, and socio-demographic characteristics. All latent constructs were measured using five-point Likert-type items adapted from validated scales in the literature on planned behavior, omnichannel consumer research, technology acceptance, and information search.

Data analysis was conducted using SPSS program. Descriptive statistics and frequency distributions were calculated for demographic and behavioural variables. Exploratory factor analysis and reliability analysis were employed to assess construct validity and internal consistency; confirmatory factor analysis was subsequently conducted to evaluate model fit. Multiple linear regression models were estimated to test the hypothesised relationships, and independent samples t-tests and one-way ANOVA (with appropriate post-hoc tests) analysis were used to examine mean differences in omnichannel behaviour across demographic groups. Ethical approval for the study was obtained from the relevant institutional ethics committee, and all procedures complied with research ethics principles.

Findings

The demographic profile indicates a sample concentrated in young and middle-aged cohorts, with Generations Y and Z comprising a substantial proportion of respondents. Women and men are represented at similar rates, and most participants report at least an associate's degree as well as middle- to upper-income status. Behaviourally, more than half of the sample shops online frequently, primarily motivated by time savings, broader assortment, and lower prices. Pre-purchase information search relies strongly on electronic word-of-mouth channels, including online reviews, social media content, and expert evaluations. Factor and reliability analyses suggest that scale items load satisfactorily on their intended constructs and that internal consistency exceeds conventional thresholds. Sampling adequacy and model fit indices also support the measurement model's construct validity.

Regression results identify omnichannel attitude as a key predictor of purchase intention: more favourable evaluations of seamless, integrated experiences correspond to stronger omnichannel purchase intentions. These attitudes are further shaped by channel behaviours and preferences, namely

a greater inclination to buy online, heavier reliance on the internet for information search, and an ongoing tendency to purchase in physical stores. In line with the Theory of Planned Behaviour, perceived behavioural control, defined as perceived capability and adequate skills, time, and resources, positively affects integrated-channel purchasing. Technology readiness also has a positive, statistically significant effect on omnichannel attitude, suggesting that comfort with digital technologies supports favourable views of omnichannel retail. Difference tests show no significant variation in omnichannel behaviour by gender, education, or income. Age, however, differentiates engagement: consumers aged 18–34 report higher omnichannel involvement than some older cohorts, while certain early-retiree segments display unexpectedly active integrated-channel use. Overall, the pattern indicates generation-based segmentation rather than a simple linear decline in participation with age.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The study concludes that consumer attributes significantly shape omnichannel preferences and purchase intentions in retail. In particular, favourable omnichannel attitudes function as a core psychological driver of purchase intention, consistent with behavioural theories linking attitudes to intentional and actual behaviour. When omnichannel systems are perceived as convenient, coherent, and value-creating, consumers become more willing to complete purchases across integrated physical and digital touchpoints, echoing earlier findings on the roles of perceived value, fluency, satisfaction, and seamless journeys in multi-channel contexts.

Technology-related perceptions also play a central role in forming these attitudes. Both technology readiness and perceived behavioural control strengthen consumers' willingness to engage with unified channel structures. Accordingly, retailers should enhance perceived control through user-friendly interfaces, transparent information, smooth payment and return processes, and cross-channel consistency in assortment and pricing. Investments in intuitive mobile applications, responsive websites, and digitally augmented in-store services are therefore likely to reinforce positive omnichannel attitudes and, in turn, purchase intentions. From a segmentation perspective, socio-demographic factors do not exert uniform effects. Gender, education, and income provide limited discriminatory power, whereas age captures more meaningful generational contrasts in channel usage patterns. Younger digitally native consumers show higher omnichannel engagement, while digitally active older consumers also constitute an important segment. Thus, retailers should complement demographic criteria with psychographic and behavioural indicators such as technology affinity, online information orientation, and prior omnichannel experience when designing integrated channel strategies.

Managerially, retailers should prioritise omnichannel integration that reduces friction between online and offline touchpoints, including click-and-collect services, consistent loyalty programmes, and real-time inventory visibility. Marketing communication should highlight the time-saving and convenience benefits of omnichannel options, and educational content or guided interfaces can support consumers with lower perceived behavioural control. Firms should also monitor the age-related channel-use patterns and tailor value propositions for key cohorts (e.g., digital natives, mid-career professionals, and older convenience-oriented shoppers). Finally, future research should test the robustness of these relationships across product categories and retail formats, as category involvement and risk perceptions may interact with consumer attributes in shaping omnichannel behaviour. Longitudinal designs could capture how omnichannel attitudes and technology readiness evolve alongside emerging technologies and retail models. Qualitative approaches may further enrich understanding by revealing the experiential and emotional dimensions of omnichannel journeys and complementing the quantitative model advanced in this study.

Paternalist Liderliğin Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkisi: Özel Güvenlik Çalışanları Üzerine Bir Araştırma

Turhan MOÇ
İğdır Üniversitesi
turhan.moc@igdir.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9639-2974

Halil Özcan ÖZDEMİR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
hoozdemir@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0021-3618

Gökhan BUZKAN
İğdır MEB
gokhanbozukan@hotmail.com
ORCID ID: 0009-0004-9818-0704

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1900860
Geliş Tarihi: 02.03.2026	Revize Tarihi: 01.06.2026
	Kabul Tarihi: 06.07.2026

Atıf Bilgisi

Moç, T., Özdemir, H. Ö. ve Buzkan, G. (2026). Paternalist liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi: Özel güvenlik çalışanları üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 547-564.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, paternalist liderliğin örgütler için önemli bir davranış olan örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda kamu özel güvenlik görevlilerinin paternalist liderlik algıları ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın evrenini; İğdir ilinde özel güvenlik görevlisi olarak görev yapan 207 çalışandan oluşmaktadır. Bu çalışmada paternalist liderlik ölçeği ve örgütsel özdeşleşme ölçekleri kullanılmıştır. Anket çalışması sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS ve YEM programı kullanılmış ve betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda paternalist liderliğin ve alt boyutlarının çalışanların örgütleriyle özdeşleşmelerinde pozitif ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılık analizleri sonucunda örgütsel özdeşleşme ile iş memnuniyeti, işten maddi olarak tatmin olma, mesleği isteyerek seçme, yaş ve gelir arasında, paternalist liderlik ile iş memnuniyeti ve mesleği isteyerek seçme arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak paternalist liderliğin bir güvenlik hizmeti olan özel güvenlik alanında etkili bir liderlik modeli olabileceği söylenebilir. Özel güvenlik yöneticileri paternalist liderlik davranışı gösterebilir ve özel güvenlik çalışanlarının daha fazla örgütleriyle özdeşleşmelerini sağlayarak örgütü için ve örgütlerini daha fazla sahiplenmelerini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, paternalist lider, özdeşleşme, örgütsel özdeşleşme.

The Effect of Paternalistic Leadership on Organizational Identification: A Study on Private Security Employees

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of paternalistic leadership on organizational identification, which is an important behavior for organizations. In this regard, it aims to reveal whether there is a relationship between public private security officers' perceptions of paternalistic leadership and their organizational identification. The population of the research carried out in the relational survey model consists of 207 employees working as private security guards in Iğdır province. In this study, paternalistic leadership scale and organisational identification scale were used. In the analysis of the data obtained as a result of the questionnaire application, SPSS and SEM programmes were used and descriptive statistical methods were used. As a result of the study, it was found that paternalistic leadership has a positive and moderate effect on employees' identification with their organisations. In addition, in this study, all sub-dimensions of paternalistic leadership were found to have a positive effect on organisational identification. In addition, as a result of the difference analyses, it was found that there were significant differences between organisational identification and job satisfaction, financial satisfaction with the job, choosing the profession willingly, age and income, and between paternalistic leadership and job satisfaction and choosing the profession willingly. As a result, it can be said that paternalistic leadership can be an effective leadership model in the field of private security, which is a security service. Private security managers can show

paternalistic leadership behaviour and enable private security employees to identify more with their organisations and to take more ownership of their work and organisations.

Keywords: Leadership, paternalistic leader, identification, organisational identification.

Giriş

Çağdaş yönetim anlayışı çerçevesinde örgütler; faaliyetlerini sürdürülebilir kılma, üretkenliği artırma, kârlılığı en üst düzeye çıkarma ve rakiplerinden farklılaşma hedeflerine ulaşma noktasında giderek artan güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu bağlamda örgütlerin yalnızca teknolojik ve yapısal varlıklarına değil, aynı zamanda çalışanların örgütleriyle kurdukları psikolojik bağlara da önem vermeleri gerekmektedir. Çalışanların örgütlerine yönelik bağlılıklarının artırılması, işten ayrılma ve örgütsel etkinliğin artırılması açısından önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir (Kanten, 2012; Schaufeli vd., 2002). Çalışanların işe daha çok adanmaları çalışanların örgütlerini benimsemeleri başka bir ifade ile özdeşleşmeleri ile mümkün olabileceğini ifade edebiliriz. Örgütsel özdeşleşme, çalışanların örgütle kurduğu psikolojik bağın en önemli göstergelerinden biridir. Mael ve Ashforth'a göre (1992) örgütsel özdeşleşme, örgütün başarı ya da başarısızlıklarını kendi başarı ve başarısızlığı şeklinde değerlendirmesi ve örgütlerine karşılık hissettikleri aitlik duygusudur. Yüksek düzeyde örgütsel özdeşleşme duygusuna sahip çalışanların örgüt amaçlarına daha çok bağlı oldukları, görevlerini daha gayretle yaptıkları ve örgütün verimliliğine, performansına daha fazla katkı sağladıklarını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Bacaksız vd., 2017; Millward ve Brewerton, 1999).

Çalışanların örgütleriyle özdeşleşmelerindeki en önemli etkenlerin başında gelen liderlerin tutum ve davranışları özdeşleşmede belirleyici bir role sahiptir. Çalışanlarla karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde bulunan yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzları, çalışanların örgüte yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve örgütsel vatandaşlık algılarını şekillendirebilmektedir (Van Knippenberg vd., 2004). Literatürde etik liderlik (Zhu vd., 2015), lider-üye etkileşimi (Agarwal vd., 2012) ve otoriter liderlik (Cenkçi ve Özçelik, 2015) gibi farklı liderlik türlerinin örgütsel tutum ve davranışlar üzerindeki etkileri incelenmiş olsa da, kültürel bağlamdan güçlü biçimde etkilenen paternalist liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır (Pellegrini ve Scandura, 2008; Lau, 2012).

Farh ve Cheng (2000) paternalist liderliği; hiyerarşik düzen ve sıkı denetimin, çalışanların refahını gözetme ve etik değerlerle harmanlandığı bir yönetim modeli olarak tanımlar. Özellikle toplumsal ve paternalist kültürel özelliklerin daha çok yaygın olduğu toplumlarda, bu liderlik tarzının çalışan tutum ve davranışları üzerinde daha güçlü etkiler oluşturabileceği ifade edilmektedir (Aycan, 2006; Hofstede, 2001). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da paternalist liderliğin örgütlerde yaygın olarak görüldüğünü ve çalışan davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Pellegrini ve Scandura, 2006; Paşa vd., 2001).

Sosyal kimlik teorisi çerçevesinde ele alındığında çalışanlar, öz saygı, aidiyet, kontrol ve yaşam amacı ihtiyaçlarını karşılayan gruplarla özdeşleşme eğilimindedirler (Hogg, 2006). Örgütlerde, yöneticiler çalışanların öz saygı ve aidiyet ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele alırlarsa, çalışanlarının örgütsel kimlik duygusunu güçlendirebilirler (Zhuang vd., 2021). Araştırmalar, arkadaş canlısı ve dostane bir liderlik tarzı benimseyen yöneticilerin genellikle paternalist bir liderlik yaklaşımı uyguladığını ve bunun da çalışanları olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Redmond ve Sharafizad, 2020).

Bununla birlikte alanyazında, paternalist liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinin özellikle özel güvenlik sektörü gibi yüksek disiplin, hiyerarşi ve sorumluluk gerektiren alanlarda yeterince ele alınmadığı ve araştırılmadığı görülmektedir. Özel güvenlik sektöründe çalışanların örgütleriyle özdeşleşme düzeylerinin yüksek olması, hizmet kalitesi ve görev bilinci üzerinde olumlu sonuçlar tam tersi durumda ise olumsuz sonuçlara neden olabilir. Ancak Türkiye’de özel güvenlik çalışanları örnekleminde paternalist liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi ele alan ampirik çalışmaların sınırlı olması, literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel problemi; özel güvenlik sektöründe yöneticilerin sergilediği paternalist liderlik davranışlarının, çalışanların örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerindeki etkisinin yeterince ortaya konmamış olmasıdır. Bu çalışmada, söz konusu problemten hareketle, paternalist liderliğin ve alt boyutlarının özel güvenlik çalışanlarının örgütsel özdeşleşmeleri üzerindeki etkisi ampirik olarak incelenmektedir. Bu çalışma, paternalist liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi Türkiye’de Iğdır İli Kamu kurumlarındaki özel güvenlik sektörü bağlamında ele alarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, özel güvenlik yöneticilerine çalışanların örgütle özdeşleşmelerini artırmaya yönelik yönetsel uygulamalar geliştirme konusunda yol gösterici olması ve ulusal, uluslararası yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Paternalist Liderlik (PL)

Çalışanların verimliliğini ve performansını artırmada hangi liderlik tarzının etkili olduğu konusunda birçok çalışma yapılmıştır (Al Malki ve Juan, 2018; Babalola, 2016; Garengo ve Betto, 2024; López, C., vd., 2022). Paternalist liderlik yaklaşımı da bu doğrultuda araştırılan konulardan biridir (Aycan, 2006; Farh vd., 2006; Köksal, 2011; Pellegrini ve Scandura, 2008). Mussolino ve Calabro (2014), bir yapı olarak paternalizmin karmaşık ve dikkat çekici olduğunu ve liderler ile çalışanlar arasındaki ilişkilerin nasıl oluştuğunu ve personeli ve örgütü yönetmek için farklı stilleri, biçimleri ve teknikleri anlamak için kullanılabileceğini destekleyen akademik çalışmalarda sonuçlara dikkat çekmektedirler. Bing (2004) “paternalizm” kelimesinin köklerine dikkat çekmektedir- Latince “pater” kelimesinin bir türevi olan bu kelime, insanları, kuruluşları veya ulusları yardımsever, babacan bir şekilde yönetmeye yönelik bir ilke veya yönetim pratiği ya da bir babanın çocuklarını müdahaleci bir şekilde yetiştirmesi anlamına gelmektedir. Böyle bir tanım, paternalizmin bir “lider” ve “takipçi(ler)” arasındaki ikili bir ilişki bağlamında var olduğunu ve hiyerarşiye ve farklı rollere dayandığını ima etmektedir. İşle ilgili olan/olmayan alanlarda, “liderler” “takipçilere” bakmak, onları korumak ve yönlendirmekle görevlendirilirken, “takipçilerden” liderlere sadakat ve itaat beklenir.

Kavramsal açıdan bakıldığında, paternalizm, liderin çalışanların genel refahını sağlamak için işle ilgili olmayan faaliyetlerine katılımını kapsar. Paşa, Kabasakal ve Bodur’a (2001) göre, paternalist kültürlerdeki liderlik rolleri, yöneticilerin astlarının korunması ve refahını kendi görevleri olarak algıladıkları ebeveyn sorumluluklarına benzemektedir. James, Chen ve Cropanzano (1996) ayrıca, bu ebeveyn benzeri bakım ve koruma karşılığında çalışanlardan sadakat, hürmet ve itaat göstermelerinin beklendiğini ileri sürmektedirler. Paternalist liderlik, yönetim akademisyenlerinin artan ilgisini çekmektedir, ancak tanımı ve algılanan etkinliği konusunda önemli farklılıklar bulunmaktadır. Farh ve Cheng (2000), çok sayıda farklı tanımın varlığına rağmen, paternalist liderliğin geleneksel olarak katı disiplin ve otoriteyi babacan bir yardımseverlikle bütünleştiren bir liderlik tarzı olarak kavramsallaştırıldığını ileri sürmektedir. Aycan (2006) bu liderlik biçiminin, liderin astın sadakati, saygısı ve itaati karşılığında bakım ve koruma sağladığı karşılıklı bir beklenti içerdiğini ileri sürmektedir.

Paternalist liderlik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Cheng ve arkadaşlarının (2000) paternal liderliği, kişisel otorite ve disiplinin hâkim olduğu bir ortamda ahlaki kurallar içerisinde gerçekleşen yardımsever bir liderlik tarzı olarak tanımladıkları görülmektedir. Bing (2004) işverenin, kişinin gerçek ebeveyn otorite figürünün dönüştürülmüş bir sınırlaması olduğunu savunmaktadır. Maccoby (2004), günümüzün az sayıdaki öncüsünün, takipçilerinin baba tutumlarını aktarmalarını kontrol ve manipüle etme konusunda iyi olduğunu savunmaktadır. Padavic ve Earnest (1994), paternalizmin günümüzde de devam ettiğini belirtmekte ve bunu çalışanların dikkate değer maddi ve psikolojik ihtiyaçlarını karşıladıkları asimetrik bir güç ilişkisi olarak açıklamaktadır. Ayrıca, yöneticilerin paternalizmi stratejilerini uygulamak için uygun bir seçenek olarak görmeleri gerektiğini savunmaktadırlar.

Cheng ve arkadaşları (2000) paternalizmi otoriterlik, yardımseverlik ve ahlaklılık olmak üzere üç temel boyuttan oluştuğunu ifade etmektedirler. Otoriter liderlikte liderin örgüt içinde kesin bir

otoriteye sahip olduğu ve astların liderin kararlarına ve taleplerine karşı çıkmadan ve sorgulamadan itaat etmesinin beklendiği bir yönetim anlayışına vurgu yapmaktadır. Yardımseverlik boyutu ise liderin, çalışanların sosyal ve ekonomik refahlarında önem verdiği bireyselleştirilmiş, bütüncül destekleyici lider davranışlarını içerir. Ahlak boyutu ise üstün bireysel ahlak sergileyen (örneğin, otoriteyi kendi çıkarları için manipüle etmeyen, özel ve iş hayatında rol model olan) bir liderin, astların üstleri takip etmesine ve onlarla özdeşleşmesine yardımcı olan davranışlarını içermektedir (Pellegrini ve Scandura, 2008). Cheng ve arkadaşları (2000) bu boyutlardan yola çıkarak paternalist liderliği “yoğun disiplin ve otoriteyi, babacan yardımseverlik ve etik dürüstlikle birlikte içeren bir yönetim yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır. Paternalist liderlik konusunu araştıran diğer bir araştırmacı da Aycan (2006) olmuştur. Aycan bu liderliği iki açıdan ele almıştır. Bunlar yardımsever olma ve menfaatçi lider (Aycan, 2006). Yardımsever liderlikte lider ile çalışan arasındaki ilişki sıcak, içten ve güvene dayalıdır. Lider, çalışanlarına anlayışla yaklaşır ve onları destekler. Bu yaklaşım karşılıklı davranışlara da yansır. Lider, çalışanlarını koruyup kollayan, yol gösteren bir baba figürü gibi hareket eder. Menfaatçi liderlikte ise lider, gücü elinde tutarak örgüt ya da ekip üzerinde tam kontrol sağlamayı hedefler. Kararlar tek taraflı alınır ve lider kendi çıkarlarını ön planda tutar. Çalışanların görüşlerine yer verilmez; düzen ve disiplin otorite yoluyla sağlanmaya çalışılır.

Aycan ve arkadaşları (2006), paternalist bir ilişkide, üst kademedeki çalışanın rolünün alt kademedeki çalışanı yönlendirmek, korumak ve beslemek olduğunu ileri sürmektedir. Alt kademedeki çalışanın rolü ise üst kademedeki çalışana sadık ve saygılı olmaktır. Kültürel bağlamda, paternalist liderlik tarzına sahip yöneticiler tarafından yönetilen işletmeler, yüksek hiyerarşik otoritenin olduğu erkek egemen kültürlerde aile reisi ile aile üyeleri arasındaki ilişkiye benzetilebilir. Aycan (2006) Türk kültüründe, paternalist liderliğin yoğun yaşandığını ifade etmektedir. Pellegrini ve Scandura (2006) paternalist liderliğin etkinliğini Türk iş dünyası bağlamında incelemiş ve bu olguyu Türkiye’de yaygın olan ve baba otoritesinin sorgulanmadan kabul edildiği aile yapısına bağlamıştır. Ayrıca, Pellegrini ve Scandura (2006) Türkiye’de paternalist liderliğin etkinliğinin sadece iş ortamının hiyerarşik yapısıyla değil, aynı zamanda örgütler içindeki hiyerarşik ilişkileri daha da sağlamlaştıran askeri geleneklerin etkisiyle de pekiştiğini savunmaktadır. Ayrıca, Türk ekonomisi gelişmeye devam ettikçe, paternalist liderliğe duyulan ihtiyacın da artması beklenmektedir.

Örgütsel Özdeşleşme (ÖÖ)

Özdeşleşme kavramı, örgütsel davranış alanında temel bir yapı olarak kabul edilmektedir (Albert vd., 2000). Bu bağlamda, örgütsel özdeşleşme bir bireyin bir gruba veya örgüte duygusal bağlılığı veya bağlantısı olarak kavramsallaştırılabilir. Mael ve Ashforth’ a göre (1992) örgütsel özdeşleşme; kişinin çalıştığı kurumla zihinsel bir bütünlük kurması ve kurumun elde ettiği her türlü sonucu doğrudan kendi kişisel kazanımı veya kaybı gibi algılaması durumudur. Örgütsel özdeşleşme, çalışanlar ve örgütleri arasında psikolojik ve duygusal bir bağ işlevi görerek yabancılaşmanın tam tersi bir yerde durmaktadır (Kreiner ve Ashforth, 2004). Güçlü örgütsel özdeşleşme sergileyen çalışanlar, örgütü benlik kavramlarının ayrılmaz bir parçası olarak algılarlar (Lehr ve Rice, 2002). Kendilerini kurumla ilişkili olarak tanımlarlar ve kurumu kimliklerinin bir uzantısı olarak algılarlar.

Güçlü örgütsel özdeşleşmeye sahip çalışanlar kurumun başarılarını ve başarısızlıklarını kendi başarıları olarak görürler. Bazı çalışanlar örgütleri zorluklarla karşılaştığında kayıtsız kalabilir, hatta tatmin olabilirken, örgütsel özdeşleşmesi yüksek olanlar bu tür durumlarda sıkıntı yaşarlar. Sonuç olarak, örgütler örgütsel özdeşleşme düzeyi yüksek bireyleri istihdam etmeyi tercih ederler, çünkü bu tür çalışanlar örgütsel hedeflere daha fazla bağlılık ve uyum gösterirler (Millward ve Brewerton, 1999). Örgütsel özdeşleşmenin geliştirilmesi hem üst yönetimin hem de astların önemli ölçüde çaba göstermesini gerektiren uzun vadeli bir süreçtir (Mael, 1991). Örgütsel özdeşleşmeyi artırmaya yönelik politikaların uygulanması önemli maliyetler gerektirse de bu yatırımlar çalışan sadakatini ve yönetsel bağlılığı teşvik etmek açısından faydalıdır. Kuruluşlar, örgütsel özdeşleşmeyi güçlendirerek, çalışanları elde tutma çabaları, performans izleme ve üretkenlik karşısı işyeri davranışlarıyla ilişkili maliyetleri azaltabilirler.

Sosyal Kimlik Teorisi de örgütsel özdeşleşmeyi anlamak için teorik bir çerçeve sunmaktadır (Ashforth ve Mael, 1989). Bireylerin kimlikleri, mesleki rolleri ve örgütsel bağlılıkları aracılığıyla şekillenir. Çalışanlar örgütlerde önemli ölçüde zaman geçirdikçe, örgütsel normları ve davranışları içselleştirerek kendi inanç sistemlerine entegre ederler. Bir örgüt içindeki paylaşılan değerler çalışanları farklı derecelerde etkiler, ancak örgütsel özdeşleşme bu etkinin derinliğini şekillendirmede çok önemli bir rol oynar. Güçlü örgütsel özdeşleşmeye sahip çalışanların örgütün değerlerini içselleştirmesi, davranışlarını örgütsel normlarla uyumlu hale getirmesi ve örgütleriyle bir bütünlük duygusu geliştirmesi daha olasıdır.

Bu bağlamda örgütsel özdeşleşme, yalnızca çalışanların örgüte yönelik duygusal bir bağlılığı değil; aynı zamanda örgütsel davranışların şekillenmesinde rol oynayan temel bir psikolojik mekanizma olarak değerlendirilebiliriz. Özellikle yöneticilerin liderlik davranışları, çalışanların örgütü nasıl algıladıklarını, örgütsel kimliği ne ölçüde benimsediklerini ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görüp görmediklerini doğrudan etkileyebilmektedir (Van Knippenberg vd., 2004). Liderin çalışanlara yönelik tutum ve davranışları, örgütün çalışan gözündeki temsilcisi niteliğinde olduğundan, çalışanların örgütle özdeşleşme düzeyleri büyük ölçüde lider-çalışan etkileşimi üzerinden şekillenmektedir.

Özellikle çalışanların ihtiyaçlarını gözeten, taleplerini kaşılayan, koruyucu ve destekleyici davranışlar sergileyen liderlik yaklaşımlarının, çalışanların örgütlerini daha olumlu bir sosyal kimlik kaynağı olarak algılamalarını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Bu nedenle örgütsel özdeşleşme, liderlik davranışlarının çalışan tutumları üzerindeki etkisini açıklamada önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Ashforth ve Mael, 1989; Van Dick ve Kerschreiter, 2016). Bu çalışma kapsamında da örgütsel özdeşleşme, paternalist liderlik davranışlarının çalışanlar üzerindeki etkisini anlamada merkezi bir kavram olarak değerlendirilmiştir.

Paternalist Liderlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi

Örgütsel özdeşleşme, temelde bir örgütün olumlu sosyal kimliği ile bağlantılıdır (Ashforth ve Mael, 1989). Çalışanlar, olumlu bir sosyal kimliğe sahip olan kuruluşlarla özdeşleşme eğilimindedir (Gürlek ve Tuna, 2019). Özellikle, bireyler kendilerini işlerinde onur ve gurur duygusu aşılayan kuruluşlarla aynı hizaya getirirler. Örgütsel özdeşleşmeyi kolaylaştırmak, kuşkusuz liderlerin temel sorumluluklarından biridir. Liderler, olumlu bir örgütsel kimliği teşvik ederek ve astları için olumlu sonuçlar yaratarak örgütsel özdeşleşmeyi geliştirebilirler (Wang vd., 2019). Sonuç olarak, çalışanların örgütleriyle özdeşleşmeleri liderlerinin davranışlarından önemli ölçüde etkilenmektedir (Van Knippenberg vd., 2004).

Giray ve Şahin (2014) çalışmalarında otoriter liderlik ile duygusal bağlılık arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir. Zhu ve arkadaşları (2015) dürüstlük, güvenilirlik, adalet ve özen ile karakterize edilen etik liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu özellikler PL'ğin ahlaki boyutu içinde değerlendirildiği düşünüldüğünde, PL'ğin ahlaki boyutunun örgütsel özdeşleşme (ÖÖ)'yi artırdığı ileri sürülmektedir. Göncü ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan ve paternalist liderliği (PL) bütüncül bir yaklaşımla ele alan araştırmada, bu liderlik tarzı ile örgütsel özdeşleşme (ÖÖ) arasında pozitif ve anlamlı bir bağ olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde literatürdeki diğer çalışmalar, PL'nin her üç alt boyutunun da çalışanların kurumla özdeşleşmesi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Kim ve Jin, 2013; Liu vd., 2010). Ancak Cheng ve Wang (2015), bu etkileşimin boyutlara göre farklılaştığına dikkat çekerek; yardımseverlik ve ahlaki değerlerin ÖÖ'yü olumlu etkilediğini, otoriter tutumun ise bu bağlılığı zayıflatıldığını belirtmektedir.

Otoriter liderliğin karakteristik özelliği olan katı kontrol, baskıcı eğilimler ve cezalandırıcı yaklaşım, çalışanlar ile kurum arasındaki özdeşleşmeyi potansiyel olarak zayıflatır. Örneğin, Cheng ve Wang (2015) otoriter liderliğin çalışanlar üzerinde aşırı baskı uygulayarak örgütün sosyal kimliğini zayıflatıldığını ve böylece ÖÖ'yi azaltıldığını ileri sürmektedir. Otoriter liderlik hem örgüt hem de örgüt üyeleri hakkında olumsuz algılar yaratarak ÖÖ'yi daha da engelleyebilir. Bu doğrultuda,

araştırmalar PL`ğin otoriter boyutunun çalışan davranışı üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamıştır (Chan vd., 2013; Cheng ve Wang, 2015). Ayrıca, örgütsel psikolojinin önde gelen akademisyenlerinden Van Dick ve Kerschreiter (2016) paternalist liderliğin her üç boyutunun da ÖÖ üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yukarıda açıklamalara AAve ilgili alanda yapılmış çalışmalara dayanılarak aşağıdaki hipotez oluşturulmuştur.

H1: PL çalışanların örgütsel özdeşleşmeleri üzerinde olumlu etkisi vardır.

H1a: İş yaşamında aile ortamı yaratmak alt boyutunun çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini üzerinde olumlu etkisi vardır.

H1b: Çalışanların iş dışı yaşamlarına katılmak alt boyutu çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini üzerinde olumlu etkisi vardır.

H1c: Çalışanlardan sadakat ve itaat bekleme alt boyutu çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini üzerinde olumlu etkisi vardır.

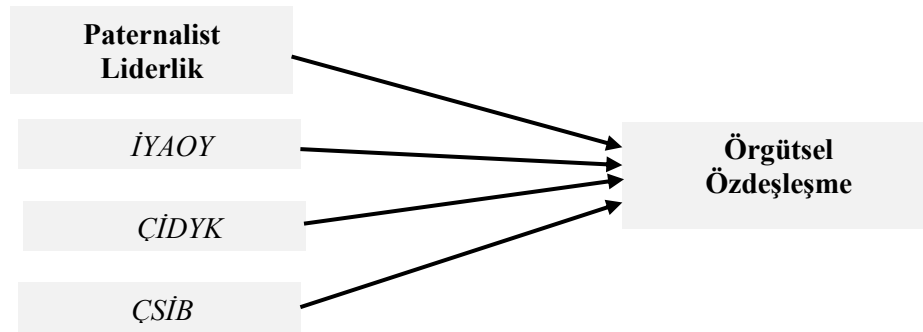
H2: PL ile demografik değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H3: ÖÖ ile demografik değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Araştırma Modeli (İYAOY: İş Yaşamında Aile Ortamı Yaratma; ÇİDYK: Çalışanların İş Dışı Yaşamlarına Katılım; ÇSİB: Çalışanlardan Sadakat ve İtaat Bekleme)

Evren ve Örneklem

Araştırmada “kolayda örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmanın evreninin Iğdır ilinde aktif olarak kamu birimlerinde görev yapan özel güvenlik görevlerinden oluşmaktadır. Iğdır il merkezinde aktif olarak görev yapan özel güvenlik sayısı, kurumlardan alınan bilgiye göre yaklaşık 420 civarındadır. Evreni temsil edecek örneklemin büyüklüğünü belirlemede “ $n = N \cdot t^2pq / d^2 (N-1) + t^2pq$ ” (Ural ve Kılıç, 2021:43) formülü kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini temsil etmek üzere %95 güven düzeyi ve %5 hata payı kriterleri doğrultusunda gerekli örneklem hacmi 201 kişi olarak saptanmıştır. Veri toplama aşamasında "Google Drive" aracılığıyla iletilen çevrimiçi anket formu, toplamda 207 çalışan tarafından yanıtlanarak hedeflenen örneklem sayısının üzerine çıkmıştır. Bu sayının gerekli sayı olan 201'i sağlaması nedeniyle anket çalışması sonlandırılmıştır. Anket çalışmasına katılanların demografik dağılımları aşağıda Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1
Demografik Özellikleri Gösterir Tablo

Değişken	F	%	Değişken	F	%
Cinsiyet?			Eğitim?		
1- Kadın	63	30.40	1- Lise ve altı	96	46.40
2- Erkek	144	69.60	2- Önlisans	84	40.60

Medeni Durum?	1- Bekâr	67	32.40		3- Lisans	23	11.10
	2- Evli	140	67.60		4- Lisansüstü	4	1.90
Yaş?	1- 18-30	37	17.90	İş Memnuniyeti?	1- Evet	127	61.40
	2- 31-40	106	51.20		2- Hayır	80	38.60
	3- 41-50	61	29.50	İş Tatmini?	1- Evet	45	21.70
	4- 51 ve üzeri	3	1.40		2- Hayır	162	78.30
Kıdem?	1- 1-5 yıl arası	36	17.40	Meslek Tercihi?	1- Evet	107	51.70
	2- 6-10 yıl arası	85	41.10		2- Hayır	100	48.30
	3- 11-15 yıl arası	67	32.40	Sağlık Sorunu?	1- Evet	12	5.80
	4- 16 yıl ve üzeri	19	9.20		2- Hayır	195	94.20
Gelir?	1- Gelir giderden fazla	28	13.50	F: Frekans			
	2- Geliri gidere eşit	43	20.80	%: Yüzde			
	3- Gelir giderden az	136	65.70				

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel yöntemlerden anket tekniğine başvurulmuştur. Üç temel kısımdan oluşan anket formunun ilk bölümünde, katılımcıların demografik özelliklerini ve işle ilgili temel algılarını belirlemeye yönelik toplam 10 soru yer almaktadır. Bu soruların 6 tanesi cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, gelir ve eğitim durumu gibi kişisel bilgileri kapsarken; kalan 4 soru iş memnuniyeti, maddi tatmin, mesleki tercih ve işle ilgili sağlık durumu gibi tanımlayıcı unsurları ölçmektedir. Anketin devam eden kısımlarında ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan paternalist liderlik ölçeği ile bağımlı değişkeni olan örgütsel özdeşleşme ölçeği katılımcılara sunulmuştur.

Paternalist liderlik düzeyini ölçmek amacıyla, Aycan ve arkadaşları (2013) tarafından literatüre kazandırılan ölçeğin kısa formundan faydalanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama süreci bizzat Aycan tarafından gerçekleştirildiği ve orijinal yapısı korunduğu için maddeler üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır. Toplamda 10 ifadeden oluşan bu ölçeğin amacı; “İş Yaşamında Aile Ortamı Oluşturma”, “Çalışanların İş Dışı Yaşamlarına Katılım” ve “Çalışanlardan Sadakat ve İtaat Beklentisi” olmak üzere üç alt boyutu temsil etmektedir. Katılımcıların bu ifadelerle katılma düzeyleri ise 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değişen beşli Likert tipi bir ölçekle derecelendirilmiştir.

Çalışanların kurumlarıyla olan bağlarını ve özdeşleşme seviyelerini saptamak için ise Mael ve Ashforth (1992) tarafından temelleri atılan, Loğa (2003) tarafından ise Türkçeye adapte edilen Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Tek boyutlu bir karakter sergileyen ve 11 maddeden meydana gelen bu ölçeğin iç tutarlılık analizi sonucunda Cronbach alfa katsayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir. Bu bölümde de değerlendirmeler, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru hiyerarşik olarak sıralanan beşli Likert tipi bir sistemle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizedilmesi sonucunda aşağıda belirtilen bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan etik uygunluk, "İğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından 25/04/2025 tarihinde alınan 2025/12 sayılı karar ile onaylanmıştır.

Bulgular

Geçerlilik ve Güvenirliliğe Ait Bulgular

Aşağıda; PL ve ÖÖ ölçeklerinin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çıktıları özetlenmiştir. Analiz sonucu bazı istatistiki veriler elde edilmiştir. Elde edilen istatistiki sonuçlara yönelik yorumlar tablo altında verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin DFA Model Uyum Değerleri ve Yorumları

İndeksler	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	PL	ÖÖ
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd < 5$	2.27	1.44
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.08	0.05
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.05	0.02
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.92	0.96
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.94	0.98
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.96	0.99

Tablo 2’de sunulan DFA bulguları incelendiğinde, PL ve ÖÖ ölçeklerinin literatürde kabul edilen uyum iyiliği ödeğerlerini (Kline, 2005; Şimşek, 2007) sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle model uyumunun artırılması ve sağlanması amacıyla düzeltme indekslerinden yararlanma yollarına gidilmiştir. Yapılan düzenlemeler kapsamında, ÖÖ ölçeğinden 2. ve 5. maddeler analiz dışı bırakılmış; 3–7, 6–8 ve 9–10. maddeler arasında kovaryanslar oluşturulmuştur. PL ölçeğinde ise 1–2, 5–7 ve 8–10. maddeler arasında kovaryanslar oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen bu düzeltme indeksleri sonucunda her iki ölçeğin de literatürde önerilen uyum iyiliği değerlerine uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Tablo 3

Ölçeklerin DFA Faktör Yükleri

Faktörler	Faktör Yükleri	Ort.	K.O.	Cronbach's Alpha (α)	Yapısal Güvenlik (YG)	AVE
PL1	0.78		8.28	0.93	0.94	0.62
PL2	0.78		8.27			
PL3	0.82		7.76			
PL4	0.79		8.35			
PL5	0.70		8.27			
PL6	0.75		7.74			
PL7	0.70		8.30			
PL8	0.85		7.67			
PL9	0.86		7.24			
PL10	0.82		8.19			
ÖÖ1	0.86		8.80	0.93	0.94	0.63
ÖÖ3	0.74		9.39			
ÖÖ4	0.83		9.09			
ÖÖ6	0.88		8.13			
ÖÖ7	0.89		8.03			
ÖÖ8	0.75		9.31			
ÖÖ9	0.67		9.75			
ÖÖ10	0.79		9.37			
ÖÖ11	0.72		9.64			

Ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla “Cronbach's Alpha (α)”, “Yapısal Güvenirlilik (YG)” ve “Yakınsak Geçerlilik (AVE)” analizleri yöntemlerinden yararlanılmıştır. α ve YG değeri 0.70’in, AVE değeri 0,50’nin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Fornell ve Larcker,1981; George ve Mallery, 2003). Yukarıda Tablo 3’te elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çalışmada kullanılan her iki ölçeğin de söz konusu eşik değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir.

Ulaşılan bu sonuçlar, bu çalışmada kullanılan hem PL hem de ÖÖ ölçeklerinin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Farklılık Analizleri

Araştırmada, bağımlı/bağımsız değişkenler ile demografik ve kontrol değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla farklılık analizleri uygulanmıştır. Hangi analiz tekniğinin kullanılacağına karar verebilmek için öncelikle normallik varsayımı test edilmiş; elde edilen sonuçlar doğrultusunda parametrik/parametrik olmayan yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Normallik analizleri sonucunda hem PL hem de ÖÖ ölçeklerini oluşturan maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 3 arasında olduğu görülmüştür. Büyüköztürk'e göre (2019), basıklık ve çarpıklık değeri belirtilen bu değerler içinde ise verilerin normal dağılım sağladığı kabul edilmekte ve parametrik testler yapılmaktadır. Parametrik testlerden ikili guruplar için "t-testi", ikiden fazla guruplar için yapılan "ANOVA" analiz sonuçları aşağıdaki gibidir;

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda, PL ($p>0,05$) ve ÖÖ ($p>0,05$) ile bu ölçeklerin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, kadın ve erkek çalışanların yöneticilerinin paternalist liderlik tutum ve davranışlarını algılama düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Medeni durum değişkeni ile PL ($p>0,05$) ve ÖÖ ($p>0,05$) ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle, çalışanların medeni durumlarının, yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algıları ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde belirleyici olmadığı görülmüştür.

İş memnuniyeti ile PL'nin genel boyutu ($t=4,704$; $p=0,000$) ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın, işinden memnun olan çalışanlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre, yöneticilerin paternalist liderlik tutum ve davranış düzeyleri arttıkça çalışanların iş memnuniyet düzeylerinin de arttığı söylenebilir. İş memnuniyeti ile ÖÖ arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=8,831$; $p=0,000$). Söz konusu farklılığın, işinden memnun olan çalışanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, iş memnuniyeti arttıkça çalışanların örgütle özdeşleşme düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. İşin maddi açıdan tatmin ediciliği ile PL ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken ($p>0,05$), işten maddi olarak tatmin olma durumu ile ÖÖ arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=2,196$; $p=0,029$). Bu farklılık, maddi açıdan işinden tatmin olan çalışanlardan kaynaklanmaktadır. Buna göre, maddi tatmin düzeyi yükseldikçe örgütsel özdeşleşme düzeyi de artmaktadır.

Mesleğin isteyerek seçilmesi ile PL arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2,176$; $p=0,031$). Bu farklılığın, mesleğini isteyerek seçen çalışanlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, mesleğini isteyerek seçen çalışanlar, yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Mesleği isteyerek seçme durumu ile ÖÖ arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=5,388$; $p=0,000$). Bu sonuç, mesleğini isteyerek seçen çalışanların örgütle özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. İş yerinde sağlık problemi yaşama durumu ile PL ($p>0,05$) ve ÖÖ ($p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, sağlık problemi yaşama durumunun paternalist liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Yaş değişkeni ile PL arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=2,587$; $p=0,054$). Buna göre, çalışanların yaş gruplarına göre yöneticilerinin paternalist liderlik tutum ve davranışlarını algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir. Yaş ile ÖÖ arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=3,441$; $p=0,019$). Bu farklılığın, 18–30 yaş grubundaki çalışanlar (ort.=3,40) ile 31–40 (ort.=3,80), 41–50 (ort.=3,71) ve 51 yaş ve üzeri (ort.=3,90) çalışanlar arasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bulgular, yaş arttıkça örgütsel özdeşleşme düzeyinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Gelir düzeyi ile PL arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,354$; $p=0,703$). Bu sonuç, çalışanların gelir düzeylerinin yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına yönelik algılarını etkilemediğini göstermektedir. Gelir düzeyi ile ÖÖ arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=5,260$; $p=0,000$). Bu farklılık, geliri giderinden fazla olan çalışanlar (ort.=4,02) ile geliri giderinden az olan çalışanlar (ort.=3,39) arasından kaynaklanmaktadır. Bulgular, gelir düzeyi arttıkça örgütsel özdeşleşmenin de arttığını göstermektedir.

Kıdem değişkeni açısından yapılan analizlerde, PL ($p>0,05$) ve ÖÖ ($p>0,05$) ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, çalışanların kıdem sürelerine göre paternalist liderlik algıları ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Eğitim durumu ile PL ($p>0,05$) ve ÖÖ ($p>0,05$) ile alt boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, çalışanların eğitim düzeylerinin, yöneticilerinin paternalist liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan farklılık analizleri sonucunda da görüldüğü gibi işten memnun olma ile PL ve ÖÖ arasında, işin maddi olarak tatmin etme ile ÖÖ arasında, meselgi istiyerek seçme ile PL ve ÖÖ arasında, yaş ile ÖÖ arasında, gelir ile ÖÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak H2 ve H3 hipotezleri kısmen kabul edilmiştir.

Korelasyon Analizleri

Paternalist liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit edebilmek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Aşağıda Tablo 4'te korelasyon analiz sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonucu elde edilen istatistiki değerler tablo altında yorumlanmıştır.

Tablo 4

Korelasyon Analizi Sonuçları

		ÇSİB	ÇİDYK	İYAOY	PL	ÖÖ
ÇSİB	r	1				
ÇİDYK	r	0.74**	1			
İYAOY	r	0.71**	0.74**	1		
PL	r	0.88**	0.91**	0.91**	1	
ÖÖ	r	0.50**	0.56**	0.50**	0.57**	1

**, $p<,01$ level (2-tailed).---*, $p<,05$ level (2-tailed)

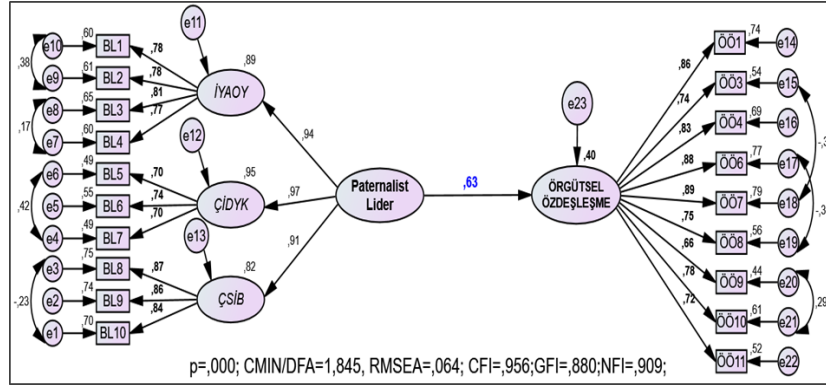
“ÖÖ: Örgütsel Özdeşleşme; PL: Paternalist Liderlik; İYAOY: İş Yaşamında Aile Ortamı Yaratma; ÇİDYK: Çalışanların İş Dışı Yaşamlarına Katılım; ÇSİB: Çalışanlardan Sadakat ve İtaat Bekleme”

Korelasyon analizi sonuçlarına göre:

- PL genel boyutu ile ÖÖ arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,573$, $p< 0,01$). Başka bir ifade ile yöneticilerin paternalist davranış ve tutumları çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini arttırmaktadır. Bu sonuca H1 hipotezini desteklemektedir.
- PL'liğin alt boyutu olan İYAOY (İş Yaşamında Aile Ortamı Yaratma) ile ÖÖ arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,496$, $p< 0,01$). Başka bir ifade ile yöneticilerin iş yaşamında aile ortamı yaratacak şekilde tutum ve davranışları çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini arttırmaktadır. Bu sonuç H1a hipotezini desteklemektedir.
- PL'liğin alt boyutu olan ÇİDYK (Çalışanların İş Dışı Yaşamlarına Katılım) ile ÖÖ arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,562$, $p< 0,01$). Başka bir ifade ile yöneticilerin çalışanlarının iş yeri dışındaki yaşamlarına katılım ve ilgileri çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini arttırmaktadır. Bu sonuç H1b hipotezini desteklemektedir.
- PL'liğin alt boyutu olan ÇSİB (Çalışanlardan Sadakat ve İtaat Bekleme) ile ÖÖ arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,497$, $p<$

0,01). Başka bir ifade ile yöneticilerin çalışanlarından beklediği sadakat ve itaat davranışları arttıkça çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini arttırmaktadır. Bu sonuç H1c hipotezini desteklemektedir.

Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Hipotezin Test Edilmesi



Şekil 1. Yol Analizi

Araştırmanın H1 (Paternalist Liderlik → Örgütsel Özdeşleşme) hipotezini test edilmesi için kurulan yapısal eşitlik modelinde Şekil 1'de görüldüğü gibi yol analizi ile test edilmiştir. Yapılan yol analizi sonucunda yöneticilerin paternalist liderlik tutum ve davranışları çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı ($\beta=0,630$; $p<0,01$) tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile yöneticilerin paternalist liderlik tutum ve davranışları arttıkça çalışanların örgütsel özdeşleşmeleride artmaktadır. Ayrıca yöneticilerin paternalist liderlik davranışları örgütsel özdeşleşmenin %40'ını açıklamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Nitelikli personel bulma ve elde tutma sorunu her sektörde olduğu gibi güvenlik hizmetleri sektöründe günümüzde giderek daha da önemli bir konu haline gelmektedir. Örgütler, nitelikli personeli elde tutmak için personelin örgütle özdeşleşmesini ve daha verimli performans göstermesini sağlayacak yönetim tarzlarına daha fazla önem vermektedirler. Bu yaklaşım ve araştırmamızın amacı doğrultusunda, Iğdır ilindeki kamu kurumlarında özel güvenlik sektöründe aktif olarak çalışanlarda paternalistik liderliğin çalışanların örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, PL'lik algısının ÖÖ üzerinde pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre PL, ÖÖ'nin %40'ını açıklamakta ve çalışanların örgütleriyle kurdukları psikolojik bağın güçlenmesinde önemli bir yordayıcı olarak öne çıkmaktadır ($\beta=0,630$; $p<0,01$). Bu bulgu, PL'liğin özel güvenlik gibi disiplin, hiyerarşi ve güven unsurunun ön planda olduğu sektörlerde etkili ve önemli bir liderlik yaklaşımı olduğunu göstermektedir.

Korelasyon analizleri incelendiğinde, PL'liğin tüm alt boyutları ile ÖÖ arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonucun yol analizleri ile de benzerlik göstermesi çalışmada kullanılan analizlerin tutarlılığı açısından önemli bir bulgudur. Özellikle yöneticilerin çalışanlar için iş yaşamında aile ortamı yaratmaya yönelik davranış ve tutumları ile çalışanların ÖÖ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, yöneticilerin çalışanların iş dışı yaşamlarına ilgi göstermesi ve çalışanlardan sadakat ve itaat beklentisi de ÖÖ'yi artıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Farklılık analizleri sonucunda ise örgütsel özdeşleşmenin; iş memnuniyeti, işten maddi olarak tatmin olma, mesleği isteyerek seçme, yaş ve gelir değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle işinden memnun olan, mesleğini isteyerek seçen, yaşı ve geliri daha yüksek olan çalışanların örgütleriyle daha güçlü bir özdeşleşme yaşadıkları görülmüştür.

Ulaşılan sonuçlar, PL`iğin özel güvenlik çalışanlarının örgütlerini benimsemelerinde ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görmelerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu sonuç, paternalist liderliğin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini inceleyen Giray ve Şahin (2014), Göncü ve arkadaşları (2014), Kim ve Jin (2013), Liu ve arkadaşları (2010) ve Cheng ve Wang (2015)`ın önceki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Özellikle PL`iğin “iş yaşamında aile ortamı yaratma” boyutunun ÖÖ ile istatistiksel olarak ilişkili olması, liderin koruyucu, destekleyici ve yakın ilişki kuran başka bir ifade ile babacan davranışlarının çalışanların aidiyet duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, sosyal kimlik teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, çalışanların kendilerine değer veren ve güven sağlayan bir örgütle daha güçlü biçimde özdeşleşme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Çalışanların iş dışı yaşamlarına yönelik ilgi gösterilmesi ve desteklenmesi de ÖÖ`yi artıran önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, PL`iğin yalnızca iş ortamıyla sınırlı olmadığını aynı zamanda iş ortamı dışında da dikkate alındığını göstermektedir. Bununla birlikte, çalışanlardan sadakat ve itaat beklentisinin de ÖÖ ile pozitif ilişkili bulunması dikkat çekicidir. Literatürde bazı çalışmalarda bu boyutun olumsuz sonuçlara yol açabileceği belirtilse de, bu çalışmanın örneklemini oluşturan özel güvenlik sektöründe, hiyerarşik yapı ve görev bilinci nedeniyle bu beklentinin örgütsel özdeşleşmeyi zayıflatmak yerine güçlendirdiği söylenebilir. Bu durum, sektörün kendine özgü yapısı ile açıklanabilir. Demografik değişkenlere ilişkin bulgular da örgütsel özdeşleşmenin bireysel ve işle ilgili faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. İş memnuniyeti ve mesleği isteyerek seçme değişkenlerinin ÖÖ ile güçlü biçimde ilişkili olması, çalışanların örgütle kurdukları bağın yalnızca liderlik tarzına değil, aynı zamanda bireysel motivasyonlara da dayandığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına dayanarak, çalışmanın örneklemini oluşturan özel güvenlik sektöründe görev yapan yöneticilere ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler geliştirilebilir. Öncelikle, özel güvenlik yöneticilerinin PL davranışlarını bilinçli ve dengeli bir şekilde sergilemeleri, çalışanların örgütleriyle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlayabilir. Özellikle çalışanların ihtiyaçlarını gözeten, destekleyici ve güven temelli bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Yöneticilerin, iş yaşamında aile ortamı yaratmaya yönelik uygulamaları teşvik etmeleri ve çalışanların iş dışı yaşamlarını dikkate alan ve iş dışında da çalışanlar ile iletişim halinde olmaları, ÖÖ`yi artırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, sadakat ve itaat beklentisinin baskıcı bir yapıya dönüşmemesine dikkat edilmesi ve karşılıklı güven temelinde yürütülmesi önemlidir.

Bu çalışmanın bazı kısıtlılıkları bulunmaktadır. İlk kısıtlılık, ulaşılan sonuçlar çalışmanın, sadece Iğdır`da kmau kurumlarında görev yapan özel güvenlik görevlilerini kapsamından dolayı, çalışmanın yapıldığı güvenlik hizmetleri alanına yönelik bir genellemenin yapılamamasıdır. Gelecekte, Türkiye`de bulunan farklı güvenlik hizmetleri (emniyet, jandarma vb.) ve farklı il ya da bölgelerde yapılacak araştırmalar ve çalışmalar ile bu sorunun çözülmesine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak bu çalışma, PL ile ÖÖ arasındaki ilişkide algılanan yönetici desteğinin çalışanların örgütleriyle özdeşleşmedeki etkisini göstererek alanyazına katkı sağlayabileceğini ifade edebiliriz.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma, araştırmacılar arasında eşit bir iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar), bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynaklar

Agarwal, U. A., Datta, S., Blake-Beard, S. ve Bhargava, S. (2012). Linking LMX, innovative work behaviour and turnover intentions: The mediating role of work engagement. *Career Development International*, 17(3), 208-230.

- Albert S, Ashforth B.E. ve Dutton J. E. (2000). Organizational identity and identification: Charting new waters and building new bridges. *Academy of Management Review*, 25(1), 13-17. doi:10.5465/amr.2000.2791600.
- Al-Malki, M. ve Juan, W. (2018). Leadership styles and job performance: A literature review. *Journal of International Business Research and Marketing*, 3(3), 40-49.
- Ashforth, B. E. ve Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Aycan, Z. (2006). Paternalism. U. Kim, K. Yang ve K. Hwang (Ed.), *Indigenous and Cultural Psychology: Understanding People in Context* içinde (ss. 445-466). Springer: New York.
- Aycan, Z., Schyns, B., Sun, J., Felfe, J. ve Saher, N. (2013). Convergence and Divergence of Paternalistic Leadership: A Cross-Cultural Investigation of Prototypes, *Journal of International Business Studies*, 1-8.
- Babalola, S. (2016). The effect of leadership style, job satisfaction and employee-supervisor relationship on job performance and organizational commitment. *Journal of Applied Business Research*, 32(3), 935-946.
- Bacaksiz, F. E., Tuna, R. ve Seren, A. K. H. (2017). The relationships between organisational identification, job performance, and job crafting: A study among nurses. *International Journal of Caring Sciences*, 10(1), 251-259.
- Bing, S. (2004). *Sun Tzu was a sissy: Conquer your enemies, promote your friends, and wage the real art of war*. New York: HarperCollins.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum [Data analysis manual for social sciences: Statistics, research design, SPSS applications and interpretation]*. (18th Edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkci, A. T. ve Özçelik, G. (2015). Leadership styles and subordinate work engagement: the moderating impact of leader gender. *Global Business & Management Research*, 7(4), 8-20.
- Chan, S. C., Huang, X., Snape, E. ve Lam, C. K. (2013). The janus face of paternalistic leaders: Authoritarianism, benevolence, subordinates' organization-based self-esteem, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 108-128. <https://doi.org/10.1002/job.1797>.
- Cheng, B.S., L.F. Chou ve J.L. Farh (2000). A Triad Model of Paternalistic Leadership: The Constructs and Measurement. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, (14), 3-64. (In Chinese).
- Cheng, M. Y. ve Wang, L. (2015). The Mediating Effect of Ethical Climate on the Relationship Between Paternalistic Leadership and Team Identification: A Team-Level Analysis in the Chinese Context. *Journal of Business Ethics*, 129(3), 639-654.
- Farh, J. L. ve Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. J. T. Li, A. S. Tsui ve E. Weldon (Ed.), *Management and organization in the Chinese context* içinde (ss. 85-127). London: Macmillan.
- Farh, J., Cheng, B., Chou, L. ve Chu, X. (2006). Authority and benevolence: Employees' responses to paternalistic leadership in China. A. Tsui, Y. Bian ve L. Cheng (Ed.), *China's domestic*

- private firms: Multidisciplinary perspectives on management and performance* içinde (ss. 230-260). Sharpe: New York.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of Marketing Research*, 18, 382-388. <http://dx.doi.org/10.2307/3150980>.
- Garengo, P. ve Betto, F. (2024). The role of organisational culture and leadership style in performance measurement and management: a longitudinal case study. *Production planning & control*, 35(2), 151-169.
- George, D. ve Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Giray, M. D. ve Şahin, D. N. (2014). Liderlik Stillerinin Duygusal Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetiyle İlişkilerinde Örgütsel Destek Algısının Aracılık Rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 1-17.
- Göncü, A., Aycan, Z. ve Johnson, R. E. (2014). Effects of Paternalistic and Transformational Leadership on Follower Outcomes, *International Journal of Management and Business*, 5(1), 36-58.
- Gürlek, M. ve Tuna, M. (2019). Corporate social responsibility and work engagement: Evidence from the hotel industry. *Tourism Management Perspectives*, 31, 195–208. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.05.004>.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Sage, London.
- Hogg, M. (2006). Social Identity Theory: Contemporary Social Psychology Theories. S. McKeown, R. Haji ve N. Ferguson (Ed), *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory* içinde (ss. 111-136). California: Stanford University.
- James, K., Chen, D. L. ve Cropanzano, R. (1996). *Culture and leadership among Taiwanese and U.S. workers: Do values influence leadership ideals?* M. N. Ruderman, M. W. Hughes James ve S. E. Jackson (Ed), *Selected research on work team diversity* içinde (ss. 33-52). Washington, DC: American Psychological Association/Center for Creative Leadership.
- Kanten, P. (2012). *The role of organizational confidence and organizational confidence in the establishment of commitment and proactive behavior in workers*. PhD Thesis, Süleyman Demirel University, Social Sciences Institute, Turkey.
- Kim, J. ve Jin, Y. (2013). The Effect of Paternalistic Leadership on Employees' Organizational Identification and Organization-based Selfesteem in Hotel Restaurant, *Tourism Research*, 6, 103-122.
- Kline, RB. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Köksal, O. (2011). Bir kültürel liderlik paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 101-122.
- Kreiner, G. E. ve Ashforth, B. E. (2004). Evidence toward an expanded model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 1–27. doi.org/10.1002/job.234.

- Lau, E. W. (2012). *A study of effective leadership in the Chinese context*. Academy of Management 2012 Annual Meeting.
- Lehr, J. K. ve Rice, R. E. (2002). Motivation, organizational identification, and experiences of the quality examiner. *Quality Management Journal*, 9, 63-90.
- Liu, Y., Zhang, J. ve Huang, G. (2010). Paternalistic Leadership and Its Impact on Organizational Effectiveness”, 260-266, IFERA 2010 Family Business Forum, Zhuhai, China.
- Loğa, A. (2003). *Çalışanların demografik özelliklerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkileri: askeri birimlerde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- López-Cabarcos, M. Á., Vázquez-Rodríguez, P. ve Quiñoá-Piñeiro, L. M. (2022). An approach to employees’ job performance through work environmental variables ve leadership behaviours. *Journal of Business Research*, 140, 361-369.
- Maccoby, M. (2004). Why people follow the leader: The power of transference. *Harvard Business Review*, 82(9), 76-85.
- Mael, F. A. (1991). Desire for career upward mobility and workplace adaptation. *The International Journal of Career Management*, 4, 10-16.
- Mael, F. A. ve Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123. doi:10.1002/job.4030130202.
- Millward, L. J. ve Brewerton, P. M. (1999). Contractors and their psychological contracts. *British Journal of Management*, 10, 253-274.
- Mussolino, D. ve Calabro, A. (2014). Paternalistic leadership in family firms: Types and implications for intergenerational succession. *Journal of Family Business Strategy*, 5, 197-210.
- Padavic, I. ve Earnest, W. (1994). Paternalism as a component of managerial strategy. *Social Science Journal*, 31(4), 389-405.
- Paşa, S. F., Kabasakal, H. ve Bodur, M. (2001). Society, organizations, and leadership in Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 559-589.
- Pellegrini, E. K. ve Scandura, T. A. (2006). Leader-member exchange (LMX), paternalism and delegation in the Turkish business culture: An empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 37(2), 264-279.
- Pellegrini, E. ve Scandura, T. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of management*, 34(3), 566-593.
- Redmond, J. ve Sharafizad, J. (2020). Discretionary effort of regional hospitality small business employees: Impact of non-monetary work factors. *International Journal of Hospitality Management* 86. 1-11.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları [Introduction to structural equation modeling, basic principles, and LISREL applications]*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2021). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi [Scientific research process and data analysis with SPSS]*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- van Dick, R. ve Kerschreiter, R. (2016). The social identity approach to effective leadership: An overview and some ideas on cross-cultural generalizability. *Frontiers of Business Research in China*, 10(3), 363–384. DOI: 10.3868/s070-005-016-0013-3.
- van Knippenberg, D., van Knippenberg, B., De Cremer, D. ve Hogg, M. A. (2004). Leadership, self, and identity: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 825-856. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.002>.
- Wang, Y., Tang, C., Naumann, S. E. ve Wang, Y. (2019). Paternalistic leadership and employee creativity: A mediated moderation model. *Journal of Management & Organization*, 25(1), 137–156. <https://doi.org/10.1017/jmo.2017.8>.
- Zhu, W., He, H., Treviño, L. K., Chao, M. M. ve Wang, W. (2015). Ethical leadership and follower voice and performance: The role of follower identifications and entity morality beliefs. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 702-718.
- Zhuang, W. and Lee, C., ve Ma, C. (2021). Hotel employees' voice behavior: The role of paternalistic leadership and organizational identification. *Sustainability* 14(1), 256.

Extended Abstract

Introduction

Leadership is a subject that holds a significant place in the literature on organizations and management. Numerous studies have shown that the phenomenon of paternalistic leadership is considered a positive cultural value in Turkey. Investigating the effects of this phenomenon on various emotional and cognitive mechanisms that lead to positive employee behaviors is of great importance. In this context, the aim of this study is to examine the impact of paternalistic leadership on organizational identification, which is a crucial behavior for organizations. Accordingly, the study seeks to determine whether there is a relationship between private security personnel's perceptions of paternalistic leadership and their organizational identification.

The research was conducted using a relational screening model, and the study population consists of 207 private security personnel working in the province of Iğdır. In this study, the Paternalistic Leadership Scale and the Organizational Identification Scale were employed. The data collected through the questionnaire were analyzed using SPSS and SEM (Structural Equation Modeling) software, utilizing descriptive statistical methods. Difference analyses were employed to determine whether there were significant differences between dependent and independent variables, as well as demographic and control variables.

The issue of attracting and retaining qualified personnel is becoming increasingly important in the security services sector, as in all other sectors. Organizations are placing greater emphasis on adopting management styles that foster employees' identification with the organization and enhance performance, as well as on improving salaries and working conditions. In line with this approach and the objective of this study, the effect of paternalistic leadership on organizational identification was investigated among private security personnel actively working in Iğdır province.

According to the results of the research, there is a positive and significant relationship between employees' perceptions of their managers' paternalistic leadership behaviors and organizational identification. Paternalistic leadership behavior explains 40% of the variance in organizational identification. Additionally, the study found significant differences in organizational identification and job satisfaction based on job satisfaction, material satisfaction, voluntary career choice, age, and income level of private security employees. A meaningful relationship was also found between job satisfaction and voluntary career choice.

The findings of this study reveal that paternalistic leadership behaviors, such as creating a family-like atmosphere at work and demonstrating loyalty and respect-based behaviors, increase employees' organizational identification. Recognizing and applying this insight can reduce employee turnover and enhance organizational identification among security sector employees. This study has certain limitations. The first limitation is that the findings are based solely on private security personnel working in Iğdır, which restricts the generalizability of the results to the broader field of security services. Future research conducted in different regions and among various security service sectors in Turkey (e.g., police, gendarmerie, etc.) could help address this limitation. In conclusion, this study contributes to the literature by demonstrating the effect of perceived managerial support on employees' organizational identification within the relationship between paternalistic leadership and organizational identification.

Method

The study used a "convenience sampling method." The study population consisted of private security personnel actively working in Iğdır province. According to information obtained from institutions, the number of active private security personnel in Iğdır province is approximately 420. Since the population size was known, the formula " $n = N \cdot t^2pq / d^2 (N-1) + t^2pq$ " (Ural and Kılıç,

2021:43) was used to determine the representative sample size. For this population, a 95% confidence interval and a 5% margin of error were assumed, and the sample size was calculated as 201. The number of employees who completed the survey, which was sent to employees via the online survey method via Google Drive, was 207. The survey was terminated because this number did not meet the required number of 201. The necessary permission for the study was obtained from the Iğdır University Scientific Research and Publication Ethics Committee, with decision number 2025/12 dated April 25, 2025.

The study used the survey technique, a quantitative data collection method. The survey consisted of three sections. The first section of the survey consisted of 10 questions: 7 demographic and 3 descriptive questions about the individuals participating in the survey. The second section included the paternalistic leadership scale, the independent variable of the study, and the organizational identification scale, the dependent variable.

The questionnaire consisted of three sections. The first section included demographic and descriptive questions. The second section comprised the Paternalistic Leadership Scale, which includes 10 items and three sub-dimensions and was developed by Aycan et al. (2013). The reliability coefficient of the scale was reported as 0.93. The third section included the Organizational Identification Scale, adapted into Turkish by Loğa (2003), consisting of 11 items in a single dimension, with a reported reliability coefficient of 0.87.

Findings

The challenge of finding and retaining qualified personnel is becoming increasingly important in the security services sector, as in every sector. To retain qualified personnel, organizations are placing greater emphasis on management styles that foster employee identification with the organization and more effective performance, as well as improving salaries and working conditions. In line with this approach and the purpose of our research, we investigated the impact of paternalistic leadership on organizational identification among employees actively working in the private security sector in Iğdır province.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the research results, there is a positive and significant relationship between employees' managers' perceptions of PL and its sub-dimensions and Organizational Identification. PL behavior predicts 40% of the variance in PL. Furthermore, the study found significant differences between security guard employees' job satisfaction, financial satisfaction with their jobs, intentional career choice, age, and income levels, and organizational identification, job satisfaction, and intentional career choice. Our study found that employees' identification levels with their organizations increased due to private security managers' fostering a family atmosphere in the workplace and their expectations of loyalty and respectful behavior. Knowing and using this important information by security sector managers can reduce turnover rates and increase employees' organizational identification levels.

This study has several limitations. The first is that the results cannot be generalized to the security services sector in which the study was conducted, as they only cover private security officers working in Iğdır. Future research and studies conducted on different security services in Turkey (police, gendarmerie, etc.) and in different provinces or regions could contribute to resolving this issue. In conclusion, this study can contribute to the literature by demonstrating the impact of perceived managerial support on employees' organizational identification in the relationship between PL and Organizational Identification.

Yapay Zekâ ve Dijital Dindarlık Araştırmaları: Sistematik İnceleme ve Tematik Analiz

Mehmet Ozan AHNAS
Mardin Artuklu Üniversitesi
ozanahnas@artuklu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2301-9057

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1920260
Geliş Tarihi: 31.03.2026	Revize Tarihi: 29.06.2026
	Kabul Tarihi: 08.07.2026

Atıf Bilgisi

Ahnas, M.O. (2026). Yapay zekâ ve dijital dindarlık araştırmaları: Sistematik inceleme ve tematik analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 565-584.

ÖZ

Toplumsal değişimi tetikleyen birçok faktörden söz edilmekte, son dönemlerde iletişim/bilişim ağları, dijitalizm, yapay zekâ vb. gelişmeler bu değişim serüveninde belirleyici öneme sahip olgular olarak gösterilmektedir. Teknoloji, dijitalleşme ve dindarlık arasındaki ilişki ve küreselleşmenin etkisiyle de yaşanan bu sosyo-kültürel değişim/dönüşümler, sosyal bilimler disiplininde problematik bir alana tekabül etmektedir. Bu meyanda “yapay zekâ dindarlığı, tekno dindarlık, dijital dindarlık, hibrit dindarlık vb.” anahtar kavramlar etrafında toplanan tezleri ve eserleri tematik bir perspektifle bir araya getirmeyi amaçlayan bu çalışma, bu hususta geniş bir spektrum sunmaktadır. Dijitalleşme, teknoloji, yapay zekâ ve dindarlık çerçevesinde ele alınan literatürün anlam örüntülerini derinlemesine çözümlemeyi hedefleyen bu çalışmada, yorumlayıcı ve tematik bir yaklaşımın öne çıktığı nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Türkiye’de yapay zekâ ve dindarlık meselesinde genellikle “dijital din hizmetleri, pratik kullanım ve kaygı-temelli tutumlar” üzerine yoğunlaşıldığı, Batı literatüründe ise daha fazla teorik ve çoğulcu yaklaşımların üretildiği anlaşılmaktadır. Yapay zekâ ve dijital teknolojilerinin “dini otoriteyi yeniden şekillendirme, ritüel ve pratikleri yeni formlara dönüştürme, dini bilgiyi yeniden inşa etme veya standartlaştırma, dindarlığı öznelleştirme/bireyselleştirme ve yeni dindarlık tipolojileri üretme” potansiyeline sahip olabileceğini yansıtan çalışmalar ilgili literatürde dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, dini pratikleri kolaylaştıran bir araç olarak görülen yapay zekâ, sahip olduğu potansiyelin öngörülemez tehdit ve kaygıları nedeniyle araştırmacıların çok yönlü bir perspektifle ve derinlikli bir analiz süreci yürütmelerini zorunlu kılmaktadır. Yapay zekânın sosyo-gündelik yaşama yönelik etkileri hızla genişlemekte ve birbirinden farklı amaçlarla yapılmış çalışmalar bu etkileşime dair bilgiler sunmaktadır. Bu meyanda farklı disiplinlere dağılmış araştırmaların tematik halde tasnif edilmesi, sonraki çalışmalar için yol gösterici olacaktır. Özellikle teknoloji–dindarlık–mahremiyet ekseninde üretilen akademik tartışmaların karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesi, literatürde hangi meselelere yoğunlaşılmış olduğunu ortaya koyacak ve gelecekte yapılacak araştırmalara daha net bir teorik çerçeve oluşturma imkânı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Din sosyolojisi, Dijital dindarlık, Yapay zekâ dindarlığı, Hibrit dindarlık, Sistematik analiz.

Research on Artificial Intelligence and Digital Piety: A Systematic Review and Thematic Analysis

ABSTRACT

Many factors are cited as triggers of social change; in recent times, developments such as communication and information networks, digitalization, and artificial intelligence have been highlighted as key factors in this process of change. These socio-cultural changes and transformations—shaped by the relationship between technology, digitalization, and religiosity, as well as the impact of globalization—constitute a problematic area within the social sciences. In this context, this study—which aims to bring together theses and works centered around key concepts such as “artificial intelligence religiosity, techno-religiosity, digital religiosity, hybrid religiosity, etc.” from a thematic perspective—offers a broad spectrum of insights on this subject. This study, which aims to conduct an in-depth analysis of the patterns of meaning in the literature examined within the framework of digitalization, technology, artificial intelligence, and religiosity, adopts a qualitative research design characterized by an interpretive and thematic approach. It is evident that in Turkey, the issue of artificial intelligence and religiosity generally focuses on “digital religious services, practical applications, and anxiety-based attitudes,” whereas Western literature tends to produce more theoretical and pluralistic approaches. Studies in the relevant literature draw attention to the potential of artificial intelligence and digital technologies to “reshape religious authority, transform rituals and practices into new forms, reconstruct or standardize religious knowledge, individualize religiosity, and generate new typologies of religiosity.” Furthermore, while artificial intelligence is viewed as a tool that facilitates religious practices, the unpredictable threats and concerns associated with its potential necessitate that researchers adopt a

multifaceted perspective and conduct an in-depth analytical process. The impacts of artificial intelligence on socio-everyday life are rapidly expanding, and studies conducted for diverse purposes provide insights into this interaction. In this regard, categorizing research spread across different disciplines by theme will serve as a guide for future studies. In particular, a comparative analysis of academic discussions centered on the technology–religiosity–privacy axis will reveal which issues have been the focuses of the literature and provide an opportunity to establish a clearer theoretical framework for future research.

Keywords: Sociology of religion, Digital religiosity, Artificial intelligence religiosity, Hybrid religiosity, Systematic analysis.

Giriş

Tekno devrimler, toplumsal ilişkilerden ekonomik ve siyasi sistemlere kadar birçok alanda köklü değişimlere yol açmaktadır. Küreselleşmeye birlikte teknolojik gelişmelerde yaşanan artış ve yaygınlaşma ile insan yaşamında sistematik ve çok boyutlu dönüşümler meydana gelmektedir. Toplumsal değişimi tetikleyen birçok faktörden söz edilmektedir. Bu hususta kültürel normlar, iletişim ağları ve demografik özellikler belirleyici bir öneme sahiptir. Sanayi devrimiyle başlayan ve toplumsal olguları derinden etkileyen modernleşme serüveni; bilim, eğitim ve günlük yaşamda köklü değişimlere sebep olmuştur. Geleneksel toplumların merkezinde yer alan din olgusu sekülerleşmeyle birlikte zaman zaman etkisini kaybetmiş ancak din fenomeni tamamen ortadan kalkmamıştır. Din, özellikle bireysel inançların ve ibadetlerin özel alandaki fonksiyonunu devam ettirmiştir. Sonraki süreçte dinin modern dünya ile etkileşime girdiği bir dönem yaşanmıştır. Böylelikle modern insan, dinle ilişkisini özgürce tanımlama fırsatı bulmuş ve dinsel yaşamda çeşitlilikler meydana gelmiştir. Bu devrim sürecinde din, toplum üyeleri arasında manevi bir bağ kurulmasında ve ortak değerlerin oluşmasında vazgeçilmez bir unsur olarak rolünü sürdürmektedir. Başka bir deyişle kurumsal yapılarda ve yönetim biçimlerinde hatta demografik özelliklerde meydana gelen dönüşümlere rağmen (Yerli, 2023, s. 8533) din faktörü sosyal işlevleriyle potansiyelini korumaya devam etmektedir.

Günümüzde yapay zekâ ve entegre robotlar postmodern sonrası dönemin en hızlı ve köklü değişimlerinin yaşandığı evreye öncülük etmektedir. Algoritmalar ve büyük veri çeşitliliğinden üretilen yapay zekâ, işleyen, analiz eden ve üreten bir meta pozisyonda yer almaktadır. Yapay zekâ, insan merkezli olmamasıyla birlikte toplumsal gerçekliğin farklı şekillerde inşa edilmesine neden olmaktadır. Yapay zekâ, günümüzde birçok alanda gündelik/sosyal hayatı etkileyen, sağlıktan eğitim bilimlerine doğa bilimlerinden din bilimlerine kadar farklı disiplinlerde varlığını artıran bir olgudur. Yapay zekânın etkisini hissettirdiği alanlardan biri de toplumsal yapının önemli fenomenlerinden olan dindir. Nitekim din, sosyal işlevleriyle gündelik yaşamın önemli bileşenlerinden biridir. Dijitalleşmeye paralel olarak dini, sosyal ve kültürel sistemlerde hem bireysel hem de kolektif yeni dinamikler ortaya çıkmıştır (apcıoğlu ve Anık, 2021, s. 28).

Sosyoloji literatüründe dünyanın büyüünün bozulduğu, gündelik yaşamda dinin etkisinin giderek azaldığı, akıl ve bilimselliğin dinin yerine geçeceği iddialarına rastlamak mümkündür. Ancak ortaya çıkan yeni dindarlık biçimleri (Görünmeyen din, dijital dindarlık, hibrit dindarlık, gösterişçi dindarlık, vekil din (ait olmadan inanmak), sivil din vb.) ve dinsellikteki artışlar yeni tartışmaları beraberinde getirmektedir. Modernlik sonrası dönemde etkisini kaybettiği şeklindeki eleştirilere rağmen özellikle 1950’lerden sonra modern toplumun hayatında dindarlığın gücü ve fonksiyonlarının etkisi ve dinin kurumlar ve kültürlerle ilişkilerini sürdürmesi dinin toplum içerisinde yaşanmakta olan bir olgu olduğunu göstermektedir. Berger, dinin bu dünyadan hiç çekilmediğini, dinin bireysel boyutlarıyla güçlü ve geleneksel olmayan bir tarzda varlığını hissettirmeye devam ettiğini ifade etmektedir (Berger, 2015). Yine bununla bağlantılı olarak dindarlıkla ilgili inanış, düşünce, tutum ve davranışların boyutlarında da dönüşümler yaşandığı düşünölmektedir. Tüm bu süreç ve olgular sosyolojik araştırma alanı haline gelmekte, kültürel dokuda meydana sekülarizasyon ile beraber yeni dindarlık formlarının neler olduğu da bu araştırmalara dâhil edilmektedir.

Günümüzde yapay zekânın dini metinlerin incelenmesinde ve yorumlanmasında kullanılması, insan kapasitesinin ötesinde bazı yeni dindarlık kalıpları ortaya çıkarabilir. Çünkü yapay zekâ; dindarlık deneyimlerine, dini kurumlarla olan ilişkilere ve dindarlığın sosyo-kültürel biçimlerine yeni boyutlar katmaktadır. Bununla birlikte vaaz veren robot, sanal gerçeklik ile tavaf ve yapay zekânın

hazırladığı bir sohbet veya hutbe metni dinlemek gibi teknoloji ve dijitalleşmenin gelişmesiyle birlikte günlük yaşantıdaki pek çok deneyim değişim göstermektedir. Yapay zekâ dinsel yaşamı genişletmek gibi bazı imkânlar sunarken, ChatGPT vb. araçlar dinsel geleneklerinin nasıl anlaşılacağı noktasında karmaşık bir algoritma ortaya çıkarmaktadır. Yanı sıra İslam dünyasında bireylerin dini tutumları ile yapay zekâya yönelik tutumları arasındaki ilişkiler ve farklılaşmalar da dikkat çekmektedir.

Pierre Bourdieu'nün habitus/field/capital üçlüsü (2019), dijital dindarlık veya yapay zekâ dindarlığı olgusunu çözümlemek için güçlü bir teorik çerçeve sunmaktadır. Basit anlatımla alışkanlıklar olarak tanımlanabilen habitus, kişilerin tutum, davranış, algı ve tercihlerinde içselleştirilmiş yapısal düzenlere karşılık gelir. Bu bağlamda yeni dijital dindarlık habitusları dinsel pratiklerin dijital düzlemde nasıl deneyimlendiğini, algılandığını ve eylem şemasına dönüştürüldüğünü göstermek için önemli bir teorik çerçeve sunabilir.

Modernitenin akışkan yapısına vurgu yapan Bauman (2013), sanal medyada paylaşıma sokulan içeriklerin bu denetlenemez ve sınırlandırılmaz yapısının nasıl dizayn edildiğini anlamamızı sağlamaktadır. Akışkan modernite kavramı, sosyal medya platformlarında mahremiyetin olabildiğince silikleşmesi, benlik sunumlarının gizlilik endişesinden soyutlanması, tüketim ve moda kültürünün küresel bir düzeye ulaşması, homojen/tek tipçi kimliklerin inşa edilmesi vb. birçok hususun çözümlenmesine teorik bir temel oluşturabilir. Nitekim yeni bir kamusal alan niteliği taşıyan sosyal medya, dinsel kimliğin sunumu (Goffman, 2020) ve benliklerin performe edilmesi süreçlerinde dinî sembol ve pratiklerin tüketim kültürü ve moda akımlarıyla iç içe geçerek küreselleşmesine zemin hazırlamaktadır.

Yapay zekâ dindarlığı, tekno dindarlık, dijital dindarlık, hibrit dindarlık vb. anahtar kavramlar etrafında toplanan tezleri ve eserleri tematik bir perspektifle bir araya getirmeyi amaçlayan bu çalışma, geniş bir spektrum sunmaktadır. Dijitalleşme, teknoloji, yapay zekâ ve dindarlık çerçevesinde ele alınan literatürün anlam örüntülerini derinlemesine çözümlemeyi hedefleyen bu çalışmada, yorumlayıcı ve tematik bir yaklaşım çerçevesinde nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Dijital teknoloji ve dindarlık ilişkisine dair mevcut literatürde yer edinen teorik, kavramsal ve ampirik bulguları inceleyen bir literatür analizi olan bu araştırma, farklı disiplinlerde üretilen çalışmaları tematik olarak ortaya çıkarmayı ve kapsamlı bir değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir ifadeyle ulaşılan literatürü sistematik bir biçimde sınıflandırmak ve tematik bir biçimde çözümlemek amaçlanmaktadır. Özellikle yapay zekâ bağlamında dindarlığın nasıl konumlandırıldığını göstermesi açısından ilgili literatür önem arz etmektedir. Araştırmanın problem ettiği meseleler şöyle sıralanmaktadır:

1. Yapay zekâ dindarlığı, tekno dindarlık, dijital dindarlık vb. kavramlar etrafında yer alan mevcut literatür, hangi teorik yaklaşımlar, temalar ve kavramlar çerçevesinde şekillenmektedir?
2. Literatürdeki bu çalışmalar, yapay zekâ ve dindarlık ilişkisinde ahlaki, etik ve kültürel kaygıları nasıl açıklamakta? Bu bağlamda hangi noktalarda ortaklaşma ve farklılaşma bulunmaktadır?
3. Mevcut akademik çalışmalar, dijital dindarlık meselesini ele alırken hangi kavramsal çerçeveleri kullanmaktadır? Bu çerçeveler dijital mahremiyet, yapay zekâ etiği veya algoritmik yönlendirme gibi konuları ne ölçüde karşılamaktadır?
4. Literatür taraması sonucunda yapay zekâ–dindarlık ilişkisini açıklayan bütüncül bir tematik yapı kurulabilir mi? Bu yapıda hangi eksik alanlar ve teorik boşluklar ortaya çıkmaktadır?

Yapay zekânın sosyo-gündelik yaşama yönelik etkileri hızla genişlemekte ve birbirinden farklı amaçlarla yapılmış çalışmalar bu etkileşime dair bilgiler sunmaktadır. Bu meyanda farklı disiplinlere dağılmış araştırmaların tematik halde tasnif edilmesi, sonraki çalışmalar için yol gösterici olacaktır. Özellikle teknoloji–dindarlık–mahremiyet ekseninde üretilen akademik tartışmaların karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesi, literatürde hangi meselelere yoğunlaşmış olduğunu ortaya koyacak ve gelecekte yapılacak araştırmalara daha net bir teorik çerçeve oluşturma imkânı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, tüm bu yönleriyle din, dindarlık, yapay zekâ, dijitalleşme konularında

üretilen çalışmaların “din sosyoloji, antropoloji, felsefi ve kültürel” alanlardaki kesişimini ortaya koyan özgün bir sentez niteliğindedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma deseni içinde yorumlayıcı ve tematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Dijitalleşme, teknoloji, yapay zekâ ve dindarlık çerçevesinde ele alınan literatürün anlam örüntülerini derinlemesine çözümlemeyi hedefleyen bu araştırmada, sistematik inceleme ve analiz tekniği kullanılmıştır. Yazılı ve görsel belgelerin sistematik bir biçimde toplanmasında işlevsel bir metot olan doküman analizi ile metinlerin bağlamlarına, amaçlarına ve kuramsal temellerine odaklanılmıştır (Sak, vd., 2021). Bu yolla elde edilen verilerden yorumlayıcı anlamlar çıkarmada tematik analiz ve elde edilen verilerin detaylarını betimlemede içerik analizi tekniklerine de başvurulmuştur.

Bir araştırma konusuna veya problemine ilişkin mevcut bilimsel çalışmaların önceden belirlenmiş kriterler çerçevesinde taranması, seçilmesi, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi sürecidir (Petticrew ve Roberts, 2006; Page vd., 2021). Klasik literatür derlemelerinden farklı olarak bu teknikte kaynak seçimleri tanımlanmış ölçütlerle gerçekleştirilir (Siddaway vd., 2019). Bu teknik ile herhangi bir konuda birikmiş çalışmaların farklılıkları ve ortak yönleri sistematik biçimde ortaya koyulmaktadır. Sistematik literatür analiz sürecinde araştırma sorusu belirlenmekte, uygun veri tabanları seçilmekte, anahtar kelimeler tanımlanmakta, dahil etme ve hariç tutma kriterleri oluşturulmakta ve elde edilen çalışmalar belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmektedir (Page vd., 2021; Snyder, 2019).

Elde edilen nitel veri setlerinden temalar saptamaya yarayan esnek ve kompleks bir teknik olarak tematik analiz (Braun ve Clarke, 2021) ise, temalardan kuram üretilmesini ve teorilerin teste tabi tutulmasını sağlamaktadır. Bu meyanda çalışmada tematik analiz (Hınız ve Yavuz, 2023), temaların kategorize edilmesinde ve ulaşılan belgelerin ortak temalarını keşfetmede kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

2000-2025 yılları arasındaki literatürün ele alındığı bu çalışmada, “dijital dindarlık, yapay zekâ dindarlığı, tekno dindarlık, hibrit dindarlık, sanal dindarlık, makineleşme ve dindarlık” şeklindeki anahtar kelimeler ile bir tarama yapılmıştır. Ulusal tez merkezi, Dergi park, Web of Science, Scopus, Google Scholar gibi veri tabanları etrafında bir aramanın yapıldığı araştırmada disiplinler olarak herhangi bir sınırlandırmaya başvurulmamıştır. Araştırmanın problem ettiği meselelere ilişkin doğrudan akademik yayınların esas alındığı çalışmada, dijital platformlardaki (YouTube, X Twitter, forum) uzun-form içerik analizlerini kapsayan yayınlar hariç tutulmuştur. Sistematik derleme sonucunda çalışmaya dahil edilen literatür PRISMA şemasında şöyle ifade edilebilir:

PRISMA Akış Süreci

Ulusal tez merkezi, Dergi park, Web of Science, Scopus, Google Scholar taramaları neticesinde yaklaşık 80 çalışmaya ulaşıldı:

- Web of Science: 18 kayıt
- Scopus: 15 kayıt
- TR Dizin: 12 kayıt
- Google Scholar: 37 kayıt

Sonraki aşamada, tekrar eden 14 yayın çıkarılmıştır. Ardından “dijital dindarlık, yapay zekâ dindarlığı, tekno-dindarlık, hibrit dindarlık, sanal dindarlık, makineleşme ve dindarlık” kavramlarıyla doğrudan ilişkili olmadığı belirlenen 32 çalışma da kapsam dışı bırakılmıştır. Dâhil etme ölçütleri şöyle sıralanabilir:

1- Din-teknoloji-dijitalleşme ve yapay zekâ arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalar.

2- Tam metnine erişilebilen ve analiz edilebilir nitelikte olan çalışmalar.

3- Belirlenen zaman aralığı (2000–2025) içinde yayımlanmış çalışmalar.

Hariç Tutma Ölçütleri:

1- Din-teknoloji-dijitalleşme ve yapay zekâ arasındaki ilişkisini doğrudan ele almayan konu dışı çalışmalar.

2- Metodolojik içeriği yetersiz olan yayınlar.

3- Aynı çalışmanın tekrar yayımlanmış (mükerrer) versiyonları

Dâhil edilen çalışmalar

Nihai çalışma sayısı: 22

- Tema 1: 6 çalışma

- Tema 2: 8 çalışma

- Tema 3: 8 çalışma

Toplam: 22 çalışma

Makalenize aşağıdaki tabloyu da ekleyebilirsiniz:

Tema Çalışma Sayısı

Yapay Zekâya Yönelik Tutumlar, Kaygılar, Güven ve Dindarlık İlişkisi:6

Yapay Zekânın Dinî Pratikler, İbadetler, Fetvalar ve Dini Otorite Üzerindeki Etkisi:8

Yapay Zekâ, Din ve Toplumun Geleceği: Kuramsal, Felsefî ve Etik Tartışmalar:8

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Bu çalışmada tüm belgeler doküman analizi ile taranmış, anahtar kelimeler ekseninde metinlerde en sık tekrar edilen kavramlar, yöntem türleri ve benzer içerikler gruplanarak üç ana tema inşa edilmiştir. Bu temalar: “1-Yapay Zekâya Yönelik Tutumlar, Kaygılar, Güven ve Dindarlık İlişkisi, 2- Yapay Zekânın Dinî Pratikler, İbadetler, Fetvalar, Din Hizmetleri ve Dini Otorite Üzerindeki Etkisi, 3- Yapay Zekâ, Din ve Toplumun Geleceği: Kuramsal, Felsefî ve Etik Tartışmalar” şeklinde başlıklandırılmıştır. Aşağıda bu temalara ilişkin çalışmalar kategorize edilerek sunulmuştur:

Tema-1: Yapay Zekâya Yönelik Tutumlar, Kaygılar, Güven ve Dindarlık İlişkisi

1. Postmodern Dindarlık ve Yapay Zekâ Kaygısı İlişkisi (Yakut, 2024).

2. Yapay Zekâya Yönelik Tutum ve Dindarlık İlişkisi (Yakut, 2024).

3. Perceptions, Attitudes and Trust Towards Artificial Intelligence, An Assessment of the Public Opinion (Liehner vd., 2023).

4. Attitudes to AI Among High School Students: Understanding Distrust Towards Humans Will Not Help Us Understand Distrust Towards A(Bochniarz vd., 2022).

5. Artificial Intelligence as a Tool Supporting Prayer Practices(Gruchoła vd.)

6. The Relationship between Religiosity Level and Emotional Responses to Artificial Intelligence in University Students(Kozak-Fel, 2024).

Tema-2: Yapay Zekânın Dinî Pratikler, İbadetler, Fetvalar, Din Hizmetleri ve Dini Otorite Üzerindeki Etkisi

1. İbadetlerle İlgili Fetvalar ve Yapay Zekâ Uygulamaları: Karşılaştırmalı Bir Analiz(Ünal, 2024).

2. Siyer Sahasında Sorulan Sorulara Yapay Zekâ Modellerinden Google Gemini Tarafından Verilen Cevaplara Dair Bir Araştırma (Gömbeyaz, 2024).

3. Dini Bağlamda Robot Kullanımı: Budist Robot Rahip Mindar Örneği Üzerinden Tutumların Niteliksel Analizi(Şahin, 2024).

4. Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din(Kızılgeçit vd., 2022).

5. Makinizm Çağında Dinsellik(Çuhadar, 2020).

6. A New Dimension in the Paradigm of Social Change: Artificial Intelligence and The Transformation of Religious Life(Düzbayır, 2025).

7. Yapay Zekâ Dindarlığının Medyadaki Erken Görünümleri: Kübra Dizisi Örneği(Karaarslan - Karaarslan, 2025).

8. Yapay Zekâ ve Din(Karşlı, 2024).

Tema-3: Yapay Zekâ, Din ve Toplumun Geleceği: Kuramsal, Felsefî ve Etik Tartışmalar

1. God, Human, Animal, Machine: Technology, Metaphor, and the Search for Meaning(O’Gieblyn, 2021).
2. The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence (Kurzweil, 2000).
3. Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies (Bostrom, 2017).
4. Religion and Artificial Intelligence: An Introduction(Singler, 2024).
5. Artificial Intelligence and Religion: Recent Advances and Future Directions(Dorobantu, 2022).
6. Yapay Zekâya Dair Etik Sorunlar(Yeşilkaya, 2023).
7. Dinî Kimliklerin Siber Uzamda Akışkanlaşması(Dereli, 2019).
8. Yapay Zekâ ve Din Anlayışı: Ahlaki Bir Bakış Açısı(Tampubolon-Nadeak, 2024).

Her üç temada yer edinen eserler üç aşamalı bir analiz perspektifiyle irdelenmiştir. Öncelikle bahsi edilen araştırmaların amaçlarına odaklanılmıştır. Böylelikle ana kavramsal çerçeve ekseninde çalışmanın genel eğilimleri tespit edilmiştir. Metin içinde açıkça belirtilen kavramlar ve örtük söylemler içerik açısından tahlil edilmiştir. Tematik ve içerik analizi sonucunda elde edilen bağlamsal notlar karşılaştırılarak incelenmiştir (Patton, 1999, ss. 119-122). Daha sonra her doküman için içerik özetleri sunulmuş, bunlar üzerinden analizler yapılmıştır. Nihai olarak benzer ve farklılıklar dikkate alınarak üretilen temalar altında biriken çalışmalar açıklayıcı ve betimleyici bir bakış açısıyla aktartılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada anket, görüşme tekniği gibi veri toplama araçları kullanılmadığından, insan ya da hayvanlardan veriler toplanmadığından etik kurul onayı gerekmemektedir.

Araştırmanın Bulguları ve Analizi

Yapay Zekâya Yönelik Tutumlar, Kaygılar, Güven ve Dindarlık İlişkisi

Yapay zekâ ve robotik kodlamaların gündelik yaşamdaki etkinliğinin artışı bu günlerde dindarlık olgusunun bu gelişmelerle nasıl etkileşime gireceği problemi birçok araştırmacıyı bu konularla ilgilenmeye sevk etmektedir. Yapay zekâ dindarlığı, tekno dindarlık, dijital dindarlık, sanal dindarlık ve hibrit dindarlık gibi kavramlar çerçevesinde birçok makale, kitap ve derleme tarzı çalışmalar yapılmaktadır. Dindarlık temalı çalışmalara bakıldığında Türkiye özelinde Batıya kıyasla az sayıda çalışmadan söz edilebilir. Türkiye’deki çalışmalarda çoğunlukla: “dinsel materyallere eriştiren mobil uygulamalar, çevrimiçi din eğitimi, dini törenlerin sanal mecrada icra edilmesi, dijital fetva kültürü, yapay zekâ kaygısının dindarlıkla ilişkisi” gibi konularda yoğunlaşmanın olduğu görülmektedir.

Bu tema altında toplanan çalışmalar yapay zekâya yönelim tutumların; 1) güven ve belirsizlik ilişkisi, (2) dindarlığın etik ve ontolojik çerçeveleyici etkisi, (3) teknolojik sistemlerin anlaşılabilirliğine bağlı epistemik kaygılar ekseninde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu üçlü yapı kültürel ve normatif düzeyde bir yapay zekâ algısının olgusunu göstermektedir.

Bu alanda yapılmış önemli çalışmalardan bir tanesi İdris Yakut’un *Postmodern Dindarlık ve Yapay Zekâ Kaygısı İlişkisi* (2024) adlı makalesidir. Bu araştırmanın amacı, “postmodern dönemde dindarlık ile yapay zekâ kaygısını çeşitli değişkenler açısından ele almak ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.”(Yakut, 2024, s.900) Nicel araştırma tekniklerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada, Ankara ili Polatlı ilçesinde ikamet eden 17-49 yaş aralığındaki 450 birey üzerinde bu tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda postmodern dönemde dindarlık ile yapay zekâ kaygısı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yazara göre teknolojinin ve bireysel yaşamın merkezde olduğu postmodern dönem, kendi yapısal özellikleri dikkate alındığında bu dönemin dindarlık biçimiyle yapay zekâ kaygısı arasında bir ilişki olmaması

doğal bir husustur(Yakut, 2024, s.933). Bununla birlikte sosyo-gündelik yaşamda teknolojik bir imkân olarak yapay zekâ, insani değerler üzerinde yarattığı tehditler bağlamında belli bazı kaygıları beslemektedir.

Yakut, *Yapay Zekâya Yönelik Tutum ve Dindarlık İlişkisi* (2024b) başlıklı çalışmasında ise yapay zekâ ve dini tutum arasındaki ilişki yaş, cinsiyet, medeni durum vb. değişkenlere göre tahlil edilmiştir. Diğer bir ifadeyle çalışmada “Yapay zekâya yönelik genel tutum düzeyi ile dinî tutum düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yanıt bulmak ve demografik değişkenlere göre bu ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak istenmektedir. Yakut, dini tutumun doğrudan yapay zekâ tutumlarını etkilediğini gösterecek anlamlı bir ilişki kümesine ulaşmazken, demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum ve eğitim seviyesi) ile dini tutumu arasında tutarlı bir ilişkiyi tespit etmektedir. Dijital çağın önemli belirtilerinden biri insanların yaşamlarının herhangi bir anında özel bir ilgiye gerek duymadan teknolojiyle iç içe olmalarıdır. Ancak söz konusu değişkenlerin yapay zekâya yönelik bakışta anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır (Yakut, 2024b, s.56).

Dini tutum ile yapay zekâya yönelik genel tutum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, dini hassasiyet arttıkça yapay zekâya yönelik bir mesafe olduğundan bahsedilmektedir(Yakut, 2024b, s.56). Aslına bakılırsa yazarın tutum ilişkisi açısından önemli bir sonuca ulaştığı söylenebilir. Dinsel yapıların ahlaki temelleri teknolojik gelişmelere mesafeli yaklaşmayı öngörmektedir. Nitekim yapay zekâya dair etik ve ahlaki kaygılar bunun göstergelerinden biridir. Bununla birlikte dijital ve sanal platformların mahremiyeti silikleştiren yapısı ve yapay zekaya entegre teknolojilerin dindarlık algıları ve pratikleri üzerinde öngörülemez olumsuz yansımaları meseleyi derinlemesine irdelemeyi gerekli kılmaktadır.

Buraya kadar bilgisi verilen çalışma kümesinde “Dindarlık ile Yapay Zekâ Tutumu Arasında Zayıf veya Doğrudan Olmayan İlişki” meselesinin öne çıktığı görülür. Yakut’un çalışmaları dindarlık ile yapay zekâya yönelik genel algı düzeyinde güçlü, istatistiksel ve doğrudan bir ilişki olmadığını bulgular. Ancak Yakut’un *Yapay Zekâya Yönelik Tutum ve Dindarlık İlişkisi* başlıklı araştırması, “Dindarlığın Dolaylı Etkisi – Mesafe ve Temkinli Yaklaşım Üretimi” kümesine dâhil edilebilir. Nitekim aşağıda özet olarak bilgisi sunulan *The Relationship between Religiosity Level and Emotional Responses to Artificial Intelligence in University Students* başlıklı çalışmada, özellikle dini normların teknolojik risk algısının yorumlanmasında çerçeveleyici bir rol üstlendiği ortaya koyulur.

Jaroslav Kozak ve Stanislaw Fel’in *The Relationship between Religiosity Level and Emotional Responses to Artificial Intelligence in University Students* (2024) başlıklı makalesinde, dindarlık düzeyi çerçevesinde yapay zekâya verilen tepkiler analiz edilmektedir. Toplumun önemli bileşenlerinden biri olan din, Kozak ve Fel’e göre yapay zekâya yönelik tutumlarda da etkilidir. Çalışmada Welch’in varyans analizi (ANOVA) kullanılmış bu yöntem ile üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ile yapay zekâ tutumları arasındaki ilişkilerin karşılaştırması amaçlanmıştır. Dindar olmayan, dindar ve kayıtsız gruplar arasında “korku, üzüntü ve öfke” gibi duygu düzeylerinde önemli farklılıklar tespit edilmiş, YZ’ye verilen duygusal tepkilerde önemli farklılıklar bulunmuştur.

Bu kümede zikredilebilecek diğer bir çalışma Malgorzata Gruchola ve arkadaşları *Artificial Intelligence as a Tool Supporting Prayer Practices* (2024) başlıklı makalesidir. Dini pratik düzeyi yüksek olan bireylerde yapay zekâya yönelik yaklaşımın daha muhafazakâr/temkinli olması ve dinsel pratikleri katılım arttıkça teknolojiye daha sınırlı ve kontrollü bir tutumum geliştirilmesi sonuçları bu kümedeki bulguları açıkça yansıtmaktadır. Dua etme sıklığı, dini uygulamalara katılım ile yapay zekâ teknolojilerine dayalı dua programlarına yönelik tutum arasındaki ilişkinin analiz edildiği çalışmada, “Katılımcıların dua etme sıklığı ve dini uygulamalara katılım düzeyi ne kadar yüksekse, yapay zekâya dayalı dua programları/uygulamalarına yönelik tutum o kadar muhafazakârdır.”(Gruchola vd.,2024, s.3) hipotezi gibi 4 temel hipotez geliştirilmiştir. Çalışmanın ulaştığı sonuçlardan biri dini uygulama sıklığı ve katılımı yüksek olan bireylerde dua destekli yapay zekâ uygulaması kullanımının daha tutucu olduğudur. Bununla birlikte “Katılımcılar ne kadar yaşlıysa, dua programlarına/uygulamalarına yönelik tutumları o kadar muhafazakârdır.”(Gruchola vd., 2024, s.12) sonucu elde edilmiştir. Bu

çalışma hem örneklem büyüklüğü hem geliştirdiği hipotezler hem de belirlediği değişkenler açısından kayda değer nitelikteki sonuçlara ulaşmıştır. Bu yönüyle yapay zekâyâ yönelik tutumun ölçülmek istendiği araştırmalar için örnek olabileceği düşünülmektedir.

Batı’da yapay zekâyâ yönelik tutum konusunda yapılan çalışmalardan biri Gian Luca Liehner ve diğer yazarların tamamladığı *Perceptions, Attitudes and Trust Towards Artificial Intelligence-An Assessment of the Public Opinion* (2023) başlıklı araştırmadır. Araştırmanın çıkış noktası yapay zekâ kullanımının toplum ve bireyler üzerindeki etkisine dair sorunları gündeme getirmektir. Bu bağlamda YZ’ya ilişkin toplumsal algıları araştıran yazar, katılımcıların yapay zekâyı gündelik yaşama uyum sağlayan, bağımsız düşünüp hareket edebilen ve insan yaşamına yardımcı olan bir araç olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Liehner vd., 2023, s.32). Bununla birlikte yazar katılımcıların gizlilik endişelerini, kötüye kullanma korkularını ve güvenlik sorunlarına yol açabilecek kaygılarını yapay zekânın altında yatan mekanizmaları anlayamamalarına bağlamaktadır. Nihai olarak yazar, teknolojik olgunluğun ve gizlilik kaygılarının yapay zekâyı kötüye kullanım korkusuna yol açtığını tespit etmektedir.

Başka bir çalışmada Klaudia T. Bochniarz ve meslektaşlarının lise öğrencilerinin yapay zekâyı nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalıştıkları *Attitudes to AI Among High School Students: Understanding Distrust Towards Humans Will Not Help Us Understand Distrust Towards Ai* (2022) adlı çalışmalarıdır. Gençlerin hayatlarında giderek belirgin hale gelen yapay zekâ tutumlarını tahlil eden yazar, ona karşı potansiyel güvensizliği açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Ergenlerin yapay zekâyı (YZ) ve gelişimini nasıl gördüklerini irdeleyen yazar, araştırmada yapay zekânın daha düşmanca algılandığı ve yapay zekânın duygular tarafından daha az yönetildiği düşünüldüğünde yapay zekâyâ yönelik güvensizliğin arttığına dair bulgular elde etmiştir.

Yukarıda söz edilen (Gian Luca Liehner- Klaudia T. Bochniarz ve meslektaşları) iki çalışma bulguları veriler neticesinde “Yapay Zekâyâ Yönelik Güven, Kaygı ve Belirsizlik Algısı” kümesi içerisinde yorumlanabilir. Bu gruptaki iki çalışma yapay zekâyâ yönelik tutumların temel belirleyicisinin “güven” ve “belirsizlik algısı” olduğunu göstermektedir. Her iki çalışmada da fikir beyan eden katılımcılar yapay zekâ ve entegra robotik teknolojileri faydalı araçlar olarak görmekle birlikte kontrol kaybı ve karar verme süreçlerinin belirsizliği gibi sebeplerden ötürü endişeler yaşamaktalar.

Yapay zekânın gündelik yaşamdaki hızlı nüfuzu, fertlerin dindarlık ve maneviyat algılarını, kaygılarını, güven ve tutumlarını yeniden şekillendirmektedir. Nitekim buna ilişkin söz konusu literatür yeni dinsel yönelimlerin ve kültürel değerlerin salt dijital yeterlilikle açıklanamayacağını göstermektedir. Dolayısıyla dindarlık ve yapay zekâ tutumlarında çift yönlü bir etkileşime dikkat çekilmekte, dinsel duyarlıklar bir taraftan teknolojik gelişmelere karşı ihtiyatlı yaklaşma düşüncesi üretmekte diğer taraftan yapay zekânın pragmatik, işlevsel ve araçsal biçimde kullanılmasına da zemin hazırlayabilmektedir. Bu meyanda ilgili literatürde sanal ibadet, fetva algoritmaları ve dini eğitim uygulamalarında yapay zekânın rahatlıkla benimsendiği tespit edilmektedir.

Yapay zekâ ve dindarlık arasındaki bu ikili yapı dindarlığın tek yönlü bir belirleyici olmadığını daha çok bağlamsal zeminde değişken ve çok boyutlu bir olgu olduğu gerçeğine işaret etmektedir. Yukarıda bahsi edilen çalışmalar yapay zekâyâ yönelik tutumları şöyle özetlemektedir: “Gizlilik ihlali, kötüye kullanım korkusu, duygusal tepkiler (korku–öfke–şüphe), algoritmik özerklik kaygısı ve ahlaki sorumluluğun makinelerle devri.” Benzer biçimde İdris Yakut’un yapay zekâ kaygısına dair çalışmasının sonuçları YZ’ya yönelik tutumların “dindarlık, mahremiyet hassasiyeti, dini otorite algısı ve postmodern bireyselleşme” algılarıyla iç içe geçtiğini göstermektedir. Ancak özellikle Gruchola ve arkadaşlarının yaptığı çalışma, sanal vaazlar veya dini içerik öneri sistemleri aracılığıyla yapay zekâyı dindarlığın bütünleşebileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç itibarıyla sahada yapılan ampirik çalışmalar incelendiğinde; “YZ’nin ahlaki tehdit oluşturduğu düşüncesi, insan iradesi–makine özerkliği çatışması, kısmen postmodern dindarlık bağlamında ele alınan güvensizlik örüntüleri” gibi yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Sosyo-demografik

değişkenlerin yapay zekâya yönelim tutumlardaki etkisinin dikkate alındığı araştırmalarda ise “cinsiyet, yaş, eğitim, gelir, medeni durum” gibi değişkenlerin Türkiye özelinde yapay zekâ kaygısını açıklamadaki gücünün sınırlı olduğu tespit edilmektedir. Nitekim Türkiye’de genellikle “dijital din hizmetleri, pratik kullanım ve kaygı-temelli tutumlar” üzerine yoğunlaşıldığı, Batı literatüründe ise daha fazla teorik ve çoğulcu yaklaşımların üretildiği anlaşılmaktadır.

Yapay Zekânın Dinî Pratikler, İbadetler, Fetvalar, Din Hizmetleri ve Dini Otorite Üzerindeki Etkisi

Bu tema altında irdelenen çalışmalar, dinsel bilginin üretimi ve güvenilirliği, ibadet pratiklerinin dijitalleşmesi ve dinî otoritenin yeni form ve biçimlerdeki dönüşümü kesişiminde üç temel eksen etrafında betimlenmiştir. Bu alandaki literatürde farklı bağlamlara odaklanan çalışmalar bulunmakla birlikte, yapay zekânın dinî alanı yalnızca teknik olarak destekleyen bir araç olmaktan çıkarak, onu yeniden yapılandıran bir aktör hâline getirdiği sonucu öne çıkmaktadır. “Yapay Zekâ ve Dinî Bilgi Üretiminde Epistemik Güven Sorunu (Fetva, Cevap ve Doğruluk Problemi)” kümesi altında 3 çalışma ((Ünal, 2024; Gömbeyaz, 2024; Karşlı, 2024) gruplaşmaktadır.

Sevim Ünal’ın *İbadetlerle İlgili Fetvalar ve Yapay Zekâ Uygulamaları: Karşılaştırmalı Bir Analiz* (2024) başlıklı makalesinde, bilgi üretimi ve paylaşımı noktasında yapay zekâ uygulamalarının dini sorulara verdiği cevaplar incelenmektedir. Söz konusu fetvalar ChatGPT, Google Gemini ve Microsoft Copilot sistemlerinin cevaplarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmektedir. Bulgular; “Yapay zekâ uygulamalarının temel dinî hükümlerde genel bir mutabakat sergilediğini, ancak detaylı meselelerde farklılaşarak hatalı fetvalar verebildiğini, tutarsızlıklar gösterdiğini ve birbirleriyle çelişkili hükümler bildirdiğini ortaya koymaktadır.”(Ünal, 2024, s.161)

Melek Yılmaz Gömbeyaz’ın *Siyer Sahasında Sorulan Sorulara Yapay Zekâ Modellerinden Google Gemini Tarafından Verilen Cevaplara Dair Bir Araştırma* (2024) başlıklı makalesinde “doğruluk”, “tarafsızlık”, “anlama/algılama ve bağlantı kurma”, “yararlılık” ve de “kapsam genişliği” yönleriyle yapay zekâ modeline siyer alanından bazı sorular sorulmuştur. Google Gemini’den elde edilen veriler yapay zekânın siyer sahasına sunacağı katkılar açısından güçlü ve zayıf taraflarıyla gözden geçirilmemesi gereken noktalara dair tecrübeler ortaya konulmuştur.

Bir diğer çalışma Necmi Karşlı’nın yapay zekâdan dini alanda nasıl faydalanılabileceğine yönelik bir tartışmayı konu edindiği *Yapay Zekâ ve Din* (2024) başlıklı araştırmasıdır. Teorik ve disiplinler bir perspektifle tasarlanan bu çalışmada: “yapay zekânın dinî kimliği dönüştürücü potansiyeli, fırsatları ve riskleri incelenmekte; din eğitimi, din psikolojisi ve din sosyolojisi gibi teoloji bağlantılı bilim dallarıyla olan etkileşimi üzerinden yapay zekâ ve dijital teknolojilerin dinsel kullanım alanları değerlendirilmiştir.”(Yüksel, 2025, s.290) Yapay zeka ile din arasındaki kompleks ilişkileri analiz eden bu araştırma, teknolojik ilerlemelerin dini inanç ve pratikler üzerindeki etkilerini anlamadan yol gösterici bir niteliktedir. Yapay zekânın Tanrı’nın varlığına yönelik bir tehdit oluşturabileceği savunan Karşlı, ayrıca yapay zekânın Tanrı’nın varlığını kanıtlama aracı olarak da kullanılabileceğini öne sürmektedir (Yüksel, 2025, s.294). Bu bağlamda ChatGPT, Claude ve Gemini gibi doğal dil işleme modellerine “Tanrı nedir?” sorusunu yönelten Karşlı, “bu modellerin metafizik ve teolojik konularda tarafsız ve kapsayıcı bir tutum sergilediklerini göstermektedir.”(Yüksel, 2025, s.295).

Söz konusu gruptaki çalışmalar, dinî bilgi üretiminde yapay zekânın kesin/mutlak bilgi üreten bir araç olmadığı, kişiye, bağlama ve değişkenlere göre cevaplar üreten bir araç olduğu resmedilmektedir. Örneğin fetva üretiminde yapay zekâ sohbet araçlarının zaman zaman çelişkili, tutarsız ve bağlam dışı bilgiler sunduğu görülmektedir. Dini pratiklerin makinalaşması, yapay zekânın dini bilgi üretme kapasitesi, dinsel danışmanlık rolü ve fetva verme süreçlerinin incelendiği çalışmalarda, öncelikle yapay zekânın temel düzeyde çelişkili ve bağlam dışı hükümler ürettiği dikkat alınarak ancak yardımcı bir araç olabileceğine işaret edilmektedir. Nitel ve karşılaştırmalı doküman analizine dayanan çalışmalarda (Ünal ve Gömbeyaz’ın araştırmaları gibi) ise yapay zekânın dini bilgi üretmesindeki epistemolojik risklerine dikkat çekilmektedir. Bu kümedeki çalışmaların bulguları

klasik/geleneksel otoriteye dayalı üretilen bilginin yeni algoritmik sistemler karşısında yeniden tartışılmaya açıldığını ortaya koyar.

“Dijitalleşen Ritüeller ve Dinî Pratiklerin Teknolojik Aracılığa Dönüşmesi” başlıklı alt kategoride, Çuhadar (2020), Ünal (2024) ve Gömbeyaz (2024) çalışmalarına yer verilebilir. Özellikle Çuhadar’ın çalışmasında, gelişen otomasyon sistemleri, dijital arayüzler ve dinsel pratiklerin giderek yaygınlaşan makineleşme süreci bağlamında ele alındığı; dua uygulamaları, sanal ritüeller, dijital mezar taşları gibi örnekler üzerinden ibadetlerin yalnızca fiziksel mekânlarda değil, aynı zamanda dijital mecralarda da icra edildiğinin ortaya konulduğu görülmektedir. *Makinizm Çağında Dinsellik* (2020) adlı çalışmasıyla teknoloji ve dinsellik arasındaki ilişkiyi analiz eden Mustafa Çuhadar, Ali Şeriatî’nin “makinizm” kavramından hareketle, dinsel pratiklerin makinelerle birlikte nasıl evrildiği üzerine örnekler sunmaktadır. Çalışmada; “sanal mezarlık, dijital mezar taşları, dinsel matik olarak adlandırılan hatim matik, esans matik gibi iletişim teknolojilerini de içerecek şekilde tasarlanan teknolojik-dinsel pratikler incelenmektedir.” (Çuhadar, 2020, s.241). Bazı dinsel pratiklerin iletişim teknolojilerine ve makinelere uyarlandığı sonucuna ulaşan Çuhadar, farklı din ve geleneklerde dinsel makinizm kavramının teknolojik-dinsel pratiklerin incelenmesi açısından açıklayıcı bir terim olduğunu vurgulamaktadır. Bu devinim serüveninde ibadetlerin teknolojik sistemler üzerinden yeniden problematize edilmesi, ritüellerin dijital/sanal ortamlar yeniden tanımlanan formlarda yapısal aktörler olarak varlık bulduğunun anlaşılması noktasında önem arz etmektedir.

Bu kümede yer alan diğer bir çalışma Meryem Şahin’in Dini Bağlamda Robot Kullanımı: Budist Robot Rahip Mindar Örneği Üzerinden Tutumların Niteliksel Analizi (2024) adlı çalışmasıdır. Doküman analizi tekniğiyle dini robotlara karşı tutumlar ekseninde bir analiz amacı taşıyan çalışma, din hizmetlerine duyulan memnuniyetsizlik üzerinden robotlara olumlu tutum sergilenmesi arasında ayırt edici bulgulara ulaşmaktadır. Araştırmada robotlara yönelik olumsuz tutumlar ile birlikte “kaygı ve hayranlık duyguları”, “din ve maneviyata” dair veriler tespit edilmektedir.

“Dinî Otoritenin Dönüşümü, Dinin Teknolojik Yeniden Yorumlanması ve Transhümanist Bağlamda Dönüşüm” başlıklı kümede “Karaarslan ve Karaarslan, 2025, Kızılgeçit vd., 2022; Düzbayır, 2025” çalışmalar sıralanabilir. Yapay zekâ ile din arasındaki ilişki konusunu kapsayan literatürdeki çalışmaların farklı alanlarda yapıldığı görülmektedir. Transhümanizm ve yapay zekâ olguları karşısında dinî tecrübe alanının nasıl değişim/dönüşüm geçireceği konusunu ele alan ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yayımlanan *Yapay Zekâ, Transhümanizm ve Din* (Kızılgeçit, vd., 2022) kitabı din/dindarlık ve yapay zekâ alanındaki temel kaynaklardan biridir. Editöryel araştırmada yapay zekâ ve din ilişkisi, yapay zekânın insan hayatına sağlayacağı kolaylıklar ve ortaya çıkabilecek olumsuzluklar konu edinilmektedir.

Bilal Düzbayır’ın *A New Dimension in the Paradigm of Social Change: Artificial Intelligence and The Transformation of Religious Life* (2025) isimli makalesi alanda yapılmış önemli çalışmalarından bir diğeridir. Gözlem yoluyla elde edilen bulguları betimleyen Düzbayır, yapay zekâ uygulamalarının bireylerin zihinlerinde dini inançlarla nasıl temas ettiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ona göre yapay zekânın dini pratiklerde kullanım örnekleri bazı bireylerde dini inançlarla çelişen düşüncelere yol açmaktadır. Düzbayır, yapay zekânın dini inançlar, etik değerler ve geleneksel otorite üzerindeki potansiyel etkilerini değerlendirmekte, yapay zekânın olası risklerine dikkat çekmektedir.

Faruk Karaarslan ve Ömer Nihal Karaarslan tarafından yapılan *Yapay Zekâ Dindarlığının Medyadaki Erken Görünümleri: Kübra Dizisi Örneği* (2025) adlı çalışma, yapay zekânın dindarlık ile nasıl etkileşime geçeceği analiz edilmektedir. Bu çalışma medyaya yansıyan ve yapay zekâ teknolojiler ile dindarlık arasındaki ilişkinin irdelendiği ilk örneklerinden biridir. Kübra dizisinin dindarlığın dönüşen yönüne dair ön görüşleri ile dinin geleceğine dair yaklaşımları, çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin dini ve kültürel pratiklerle nasıl etkileşime girdiğini gözler önüne seren bu çalışma, “KÜBRA” adlı yapay zekâ, sadece bir teknoloji temsilinden ibaret olmayıp aynı zamanda dini inanç, otorite ve toplumsal örgütlenme biçimleri üzerinde dönüştürücü” (Karaarslan ve Karaarslan, 2025, s.135) bir rol üstlendiğine ulaşmaktadır. Yapay zekânın

dindarlıkla karşılıklı etkileşiminde yeni gündelik hayat formlarının ortaya çıkacağını ifade eden yazarlar, bu yönüyle söz konusu dizinin yapay zekâ temelli dindarlığın erkek görünümünü yansıttığını düşünmektedirler.

Bu kümede analiz edilen çalışmalar yapay zekânın dinî otoriteyi yeniden dağıtan bir aktör olarak konumlandığını göstermektedir. Robot rahip örneği üzerinden yapılan çalışma, dinsel rehberlik sistemlerinde yapay zekânın algoritmik ve hibrit yapısının yeni bir aktör olarak sahne aldığını ortaya koyar. Bu bağlamda yapay zekânın bu pozisyonu “kim dinî bilgi üretebilir?”, “otorite kime aittir?” ve “meşru dini rehberlik nedir?” sorularını yeniden gündeme getirmektedir. Literatür, teknolojik gelişmelerin yalnızca pratikleri değil, aynı zamanda dinin anlam dünyasını ve metafizik sınırlarını da yeniden şekillendirdiğini ileri sürmektedir.

Yanı sıra yapay zekânın dinsel inanç yapıları üzerindeki iki yönlü ve gerilimli yapısını irdeleyen Şahin, Budist robot rahip Mindar örneği üzerinden bir çözümleme yapmaktadır. Bununla birlikte Çuhadar, Makinizm kavramından hareketle, hatim-matik, esans-matik ve sanal mezarlık gibi örnekleri analiz ederek dini pratiklerin otomasyon ve makineleşme ile nasıl iç içe geçtiği ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, yapay zekâ ve entegre teknolojilerin dini pratikleri yalnızca kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda dinî deneyimleri yeniden kurguladığını da vurgulamaktadır.

Dini otoriteyi taklit eden ve dönüştüren yeni bir aktör olarak yapay zekâ, dijitalleşme sürecinde dinsel pratikleri kişisel ve hızlandırılmış biçimlere dönüştürmektedir. Kimileri için dini bilginin yeni aracı olan yapay zekâ kimileri için ise inanç açısından bir tehdit olarak görülmektedir. Yapay zekâyâ dönük tutum ve algılardaki değişkenlik aynı zamanda dini bilgi, otorite ve ritüellerin çok yönlü ve öznel yapısına işaret etmektedir. Nihai olarak bu temadaki literatür, yapay zekâ ve dijital teknolojilerinin “dini otoriteyi yeniden şekillendirme, ritüel ve pratikleri yeni formlara dönüştürme, dini bilgiyi yeniden inşa etme veya standartlaştırma, dindarlığı öznelleştirme/bireyselleştirme ve yeni dindarlık tipolojileri üretme” potansiyeline sahip olabileceğini yansıtan çalışmalardan oluşmaktadır.

Yapay Zekâ, Din ve Toplumun Geleceği: Kuramsal, Felsefî ve Etik Tartışmalar

Bu temada yer alan çalışmalar, teknoloji, dijitalleşme ve yapay zekânın din ile ilişkisi ontolojik, epistemolojik ve etik yeniden yapılanması çerçevesinde ele alınmaktadır. Literatüre bütüncül bakıldığında yapay zekânın “dinsel alanda anlam üretme, mahremiyet ve çevrimiçi sınırların bulanıklaşması ve otorite kirizinin derinleşmesi” meselelerin sıklıkla tartışıldığı tespit edilebilir. Bu meyanda geliştirilen birince alt küme “Ontolojik Dönüşüm – Anlam, Bilinç ve İnsan-Makine Sınırlarının Bulanıklaşması”dır. O’Gieblyn, 2021; Kurzweil, 2000; Singler (2004)’in çalışmalarının yer aldığı bu grup, yapay zekânın gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte insanın kendini anlama biçiminin etafirik ve ontolojik yapıda olduğunu göstermektedir.

Meghan O’Gieblyn’in *God, Human, Animal, Machine: Technology, Metaphor, and the Search for Meaning* (2021) adlı eseri “yapay zekâ, din ve toplumun geleceği” konusu bağlamında felsefî tartışmaları içermesi açısından temel nitelikte bir çalışmadır. Yapay zekâ ve entegre robotik teknolojileri felsefî açıdan ele alan eser, makinelerin karar alma süreçlerinde nasıl bir etkide bulunduğunu sorgulamaktadır. Kavrayışımız ve kontrolümüzü aşan yapay zekâ araçlarıyla birlikte kendimizi anlamak için dijital metaforlara başvurduğumuzun altını çizen yazar, teknolojinin amasız yükselişi sonucunda varoluşun temel sorularını (anlam arayışı, kimlik krizi, yaşamın doğası ve amacı) yeniden düşünmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, inanç sorularıyla boğuşan dindar kişiler yapay zekâdan bir şekilde yararlanıyor ve yahut onu bir rehber olarak görüyor. Buna ek olarak Gieblyn, teknolojinin dünyaya zekâ katması ve dünyanın insanla benzer biçimde canlı ve zeki olduğu hissini uyandırmasının insanlar için cazip olduğunu belirtmektedir.

Yapay zekanın insanlık üzerindeki potansiyel etkilerini derinlemesine inceleyen diğer bir çalışma, Ray Kurzweil’in *The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence* (2000) başlıklı eseridir. Kurzweil, insanın inanç sisteminin nasıl evrileceği üzerine ön görülerde bulunarak, yapay zekâ makinelerinin insan benzeri düşünce ve üretme kapasitesine ulaşması

durumunda kişilere ruhsal/manevi olarak nasıl katkıda bulanabileceğini tartışmaktadır. Kitapta temel olarak Law of Accelerating Returns (Hızlanan getiriler yasaı) adlı yasa ile biyolojik, teknolojik ve kültürel evrimsel süreçlerin düzeni ve karmaşıklığı hakkında bilgi sunulmaktadır. Kurzweil, gelecekte makinelerin insan zekâsına eşdeğer bir seviyeye ulaşacağını iddia etmekte, insan ve makine arasındaki sınırların giderek silikleşeceğini savunmaktadır. Bilinç ve ruhsallık kavramlarının yeniden tanımlandığı çalışmada, yeni düzende bireylerin ne tür ruhsal deneyimler geliştireceği tartışılmaktadır. Sonuç itibariyle Ray Kurzweil bu eserinde yapay zekânın hızla geleceğini ve giderek makinaların ruhsal/manevi niteliklere ulaşacağını temellendirmeye çalışmaktadır.

Beth Singler, *Religion and Artificial Intelligence An Intruduction* (2024) adlı eserinde yapay zekânın din ve inanç üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Din ve yapay zekâ kesişimini kültürel ve dijital antropoloji yöntemlerini kullanarak inceleyen Singler, gelişmekte olan bir literatüre (din-yapay zekâ) giriş niteliğinde bir katkı sunmaktadır. Yapay zekânın bilimsel tanımlarının (nedir? ne değildir?) yapıldığı kitapta, özellikle yapay zekanın kültürel bir fenomen olabileceği vurgulanmaktadır. Dinlerin veya dindarların yapay zekâyâ takındığı tutumları irdelleyen Singler, “etik sorunları ve otomasyonun işleri tehdit etmesi” yönleri açasından bir reddetme yönelimi olduğunu belirtmektedir(Singler, 2024, s.45). Dijitalleşme serüveninde dini grupların yapay zekâ teknolojilerini ve sosyal medya araçlarını kendi amaçlarına hizmet için benimsediklerini belirten yazar, “din eğitimi, dijital fetva, dini iletişim ve grup yönetimi” noktasında YZ tabanlı uygulamaların kullanıldığından söz etmektedir.

Kurulu ve geleneksel dini inanç ve pratiklerin dijital çağa ayak uydurmada nasıl değiştiklerini ele alan Singler, dini metinlerin yorumlanmasında ve dini ritüellerin yeni formlar kazanmasında yapay zekânın potansiyelini gözler önüne sermektedir (Singler, 2024, s.105). Benzer şekilde yazar, “üretken yapay zekâ ile oluşturulan etkileşimli dua uygulamalarını ve vaazları, dinin yapay zekâyı nasıl benimsediğinin çarpıcı örnekleri olarak gösteriyor. Belki de Singler'ın daha çarpıcı bir örneği, yakın zamanda Hindu ritüellerine, daha önce canlı filler tarafından gerçekleştirilen eylemlerin yerine animatronik tapınak fillerinin dâhil edilmesidir.” Yapay zekâyı zamanla manevi bir varlık olarak gören ve ona bazı tanrısal özellikler atfeden yeni dini hareketlerden bahseden yazar, Ruh ve bilinç gibi konuların YZ bağlamında nasıl yeniden yorumlandığı izah etmektedir. Roko'nun Basilisk adlı grup üzerinde bir vaka çalışması yürüten Singler, hareketin amacını şöyle açıklamaktadır: “geleneksel olarak din alanında bulunan amaçlar olan insan koşullarını büyük ölçüde iyileştirmek ve yaşamı sonsuza kadar uzatmaktır.” Yapay zekâ ve din ikilisinin iç içe geçmişliğini geniş bir perspektifte ortaya koyan bu çalışma, daha ileri araştırmalar için de önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Bu üç çalışmada da ortaklaşan argüman, insan ile makine arasındaki mesafenin giderik kılalmasını iddia edilmesidir. Nitekim hem dini hem de felsefi düşüncede giderek görünürleşen ve geçirgenleşen bu alan/mesafe, insanın kendisi ve dünya hakkında anlam arayışından yeni alanlar açar. Teknolojide yaşanan hızlı, denetlenemez ve akışın dönüşümler/gelişmeler insanın kendilik algısında da köklü değişimlere neden olabilir. Bu durum, teknolojinin yalnızca dünyayı dönüştürmediğini, aynı zamanda insanın kendilik algısını da yeniden kurduğunu göstermektedir.

“Teolojik ve Dini Düşüncenin Yeniden Çerçeveselenmesi” başlıklı kümede yer alan (Dorobantu, 2022; Singler, 2024; Tampubolon ve Nadeak, 2024) çalışmalarda yapay zekânın dinsel düşüncüyü tamamen ortadan kaldırmadığını ortaya koyan sonuçlar içermektedir. Marius Dorobantu, *Artificial Intelligence and Religion: Recent Advances and Future Directions* (2022) isimli çalışmasında, teoloji bilimi çerçevesinde yapay zekâyâ karşı genellikle etik konularla sınırlı endişeleri ortaya koymaktadır. Literatür incelemesinin yapıldığı makalede, ilahiyatçıların mevcut teknolojik gelişmelerin antropolojik sonuçlarına özel bir dikkat göstererek araştırma alanlarını giderek daha geniş bir çerçeveye doğru genişlettikleri ortaya koyulmaktadır (Dorobantu, 2022, s.938). Yazar, yapay zekânın ilahiyatçıları için bazı fırsatlar ve faydalı uygulamalar sunduğundan bahsetmekle birlikte bu yeni gelişmelerin bilim, teknoloji ve din arasındaki diyaloğu hakkında yeni bakış açıları geliştirmektedir. Bu meyanda makalenin amacı, “teoloji ve yapay zekâ sistemleri arasındaki etkileşimde, bazen büyüyen bir edebiyat ve medya endüstrisinin felaket beklentilerini istismar etmesiyle beslenen korku ve şüphelerin ötesine geçmektir.” (Dorobantu, 2022, s.949). Yazar, teolojik çalışmalar ile yapay zekâ arasındaki ilişkilerde net ilerlemelerin olduğunu düşünmektedir. Ona göre, yapay zekâ ve ilgili teknolojik uygulamalarla

ilişkilendirilen korku, daha düşük değil; aksine, daha güçlü ve kapsamlı bir dinî rolün ve işlevin ortaya çıkmasına yol açabilir.

Manotar Tampubolon ve Bernadetha Nadeak'ın Yapay Zekâ ve Din Anlayışı: Ahlaki Bir Bakış Açısı (2024)adlı çalışması, yapay zekâ ve din literatüründeki önemli makalelerden biridir. Yazarlar bu makalede yapay zekâ ve dini anlayışın nasıl birbirine bağlı olduğunu ve yapay zekânın dini inançları ve uygulamaları yorumlama ve etkilemedeki rolünün ahlaki etkisini ele almaktadır. Yapay zekânın dini değerleri ve uygulamaları nasıl etkileyeceğinin irdelendiği çalışma, yapay zekânın manevi deneyimleri ve ibadetleri destekleyip destekleyemeyeceğini veya bu teknolojinin dini ahlaki öğretilerle nasıl uyumlu hale getirilebileceğini analiz etmektedir. Yazarlar, ulaştığı sonuçlar neticesinde yapay zekânın dinler arası diyalogu kolaylaştırabileceğini, “özgünlük, önyargı ve geleneksel dini otoritenin” olası kaybıyla ilgili endişelerin de bulunduğunu vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak bu kümedeki çalışmalarda özellikle teoloji ile yapay zekâ arasındaki ilişki, korku ve felaket senaryolarının ötesine geçerek daha üretken bir entelektüel alan olarak yeniden tanımlanmaktadır. Bu hususta dinsel inanç sistemlerinin yok olmadığı, yapay zekâ ile birlikte bir dönüşüme uğradığı zikredilmektedir. Böylelikle teknolojik gelişmeler ve ilerlemler ilahiyat alanındaki araştırma disiplinlerini genişletmekte, dinin modern epistemik çehresinin daha yoğun bir etkileşim içerisine sokmaktadır.

Bostrom (2017) ve Yeşilkaya (2023)'nın çalışmaları “Etik Riskler, Teknolojik Otonomi ve Kontrol Problemi” başlıklı küme içerisinde değerlendirilmiştir. Nitekim bu kümede yapay zekânın etik düzenleme, kontrol edilebilirlik ve otonomi meseleleri etrafında konumlandırıldığını söylemek mümkündür. Nick Bostrom'un *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies* (2017)adlı eseri, yapay zekânın etik ve felsefi sorunlarını incelemekte, yapay zekâ robotlarının farklı inanç gruplarının değerlerini nasıl yansıttığını analiz etmektedir. İnanç sistemlerinin algoritma tasarımında dikkate alınmasının gerekliliğini savunan Bostrom, yapay zekânın toplumsal etkileri üzerine etik bir çerçeve geliştirmektedir. Bu kitaptaki temel argüman, “yapay zekada büyük bir atılımın eşliğinde olduğumuz veya böyle bir gelişmenin ne zaman gerçekleşeceğini kesin olarak tahmin edemeyeceğimizdir.” (Bostrom, 2017, s.4) İnsanüstü zekâ türlerinin ortaya çıkışını ve bunun insanlık için getireceği riskleri sistematik bir şekilde ele alan çalışmada Bostrom'un temel tezi şudur: “Yapay zekâ insan seviyesindeki genel zekâyâ ulaştığında, süper zekâyâ doğru hızlı ve kontrol edilemez bir geçiş mümkün görünüyor.” (Bostrom, 2017, s.22). Sonuç itibarıyla yazar, yapay zekânın din, kültür ve gündelik yaşamın birçok kurumunda bir araç olmaktan çıkacağına ve gelecekte insanlığın kaderini belirleyebilecek otonom bir aktör olabileceğine dikkat çekmektedir.

Nazan Yeşilkaya *Yapay Zekaya Dair Etik Sorunlar* (2023) adlı makalesinde, yapay zekâ ve entegre algoritmaların sosyo-gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu günümüzde yapay zekanın kullanıma dair bir takım etik sorunları gündeme getirmektedir. Yapay zekâ destekli sistemlerde yer edinen tematik sorunlara değinen Yeşilkaya, bu çerçevede etik kaygı ve sorunların netleştirilmesi noktasında önemli konuları tartışmaktadır. Ahlak ve etik teorilerin yeniden tanımlama potansiyeline dikkat çeken Yeşilkaya, “Yeni teknolojilerin ve teknolojik süreçlerin tasarım, dağıtım ve kontrolünün makinelerle aktarıldığı bir döneme hızla yaklaştığımızı vurgulamakta, inovasyon hızına bağlı olarak oluşabilecek teknolojik başıboşluğun önüne geçmek için” (Yeşilkaya, 2023, s.949) bazı öneriler sunmaktadır. Sonuç itibarıyla yazar, etik değerlerin titizlikle işletilmediği bir yapay zekânın hayatı kolaylaştırırsa bile çok da adil bir ortamı beraberinde getirmeyeceğini düşünmektedir (Yeşilkaya, 2023, s.959).

Sonuç olarak yapay zekanın veya entegre robotik sistemlerin insan kontrol çıkma potansiyelinin tartışıldığı çalışmalarda özellikle algoritmik karar verme süreçlerinin şeffaf olmaması kaygısının öne çıktığı görülür. Bununla birlikte bu kümedeki literatür, yapay zekanın işlevsel bir araç olmasının ötesinde, norm üreten ve insanların tutum/davranışlarını yönetecek ve yönlendirebilecek bir aktör haline gelebileceğini ilere sürer. Bu durum, etik sistemlerin yeniden tasarlanmasını da zorunlu kılmaktadır. Dereli'in makalesi, tek başına “Dijitalleşme, Kimlik ve Dinî Akışkanlık” başlıklı kategoride ele alınabilir.

Mustafa Derviş Dereli *Dinî Kimliklerin Siber Uzamda Akışkanlaşması* (2019) başlıklı makalesinde, akışkanlık kavramı çerçevesinde kimliğin siber uzam dönemlerinde hangi etkileşimlere sahne olduğuna odaklanmıştır. Dinin dijitalleşme serüveni ve yapay zekâ teknolojilerinin dini pratikler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kimlik-din ilişkisinin dijital dünyaya nasıl eklemelendiğinin gösterilmesi gerekmektedir. Böylesi bir amaç içerisinde olan bu araştırma, “dinî kimliklerin gündelik hayat ve siber uzam geçişkenliğinde inşa edildiğini”(Dereli, 2019, s.85) ortaya koymaktadır. Literatür taramasının yapıldığı bu çalışmada, “siber uzam zaman, mekân ve beden gibi kabullere yönelik köklü değişimler getirerek aynı zaman diliminde aynı mekânı paylaşma zorunluluğunu ortadan kaldırdığına ve bunun sonucunda offline varoluşa ilave olarak tele-varoluş ortamlarını gün yüzüne çıkardığına”(Dereli, 2019, s.107) vurgular yapılmaktadır. Dini kimliklerin siber uzamda geçici heveslerle anlık oluşturulabileceğine karşı çıkan yazar, çevrimiçi dini kimliklerin dinamik bir karaktere sahip olduğunu, bunu elde etmenin bir süreç gerektirdiğini ve offline dinî kimliklere kıyasla daha akışkan bir mahiyete sahip olduğunu savlamaktadır(Dereli, 2019, ss.107-108).

Bu kategorideki çalışma dinî kimliklerin dijital ortamda sabit bir yapı olmaktan çıkarak akışkan, çoğul ve yeniden üretilebilir bir forma dönüştüğünü göstermektedir. Bu bağlamda yapay zekâ ve dijital ortamlar, dinî kimliğin yalnızca temsil edildiği değil, aynı zamanda sürekli yeniden kurulduğu bir alan üretmektedir. Nitekim bu iki alanın giderek daha geçirgen olmaya başladığını gösteren bu çalışmalarda, insanın anlam arayışı, manevi ihtiyaçları ve kimlik inşaları üzerinde yapay zekânın dönüştürücü etkisinin olabileceği öne sürülür. Bununla birlikte yapay zekâ teknolojilerin salt araçsal bir fenomen olmaktan çıkıp dinsel bir otorite olabileceği de iddia edilir. Yapay zekânın dini değerlerle ne düzeyde uyum sağlayacağı konusu bu araştırmalarda “tehdit ve etik” kaygılar çerçevesinde tartışılmıştır. Singler ve Dorobantu’nun çalışmaları yapay zekânın dini ritüelleri dönüştürdüğünü ve hibrit yeni dindarlık formları ortaya çıkardığını gösterir niteliktedir. Nihayetinde yapay zekâ ve din farklı disiplinlerin kesişiminde ve geniş bir spektrumda ele alınmalıdır. Çünkü insanın gündelik yaşamını konumlandığı kültürel ve teknolojik alanlar yeniden üretilen pratiklerle inşa edilmektedir. Din ve dindarlık olgusu da bu dönüşümden nasibini almaktadır. Buna ek olarak, dini pratikleri kolaylaştıran bir araç olarak görülen yapay zekâ, sahip olduğu potansiyelin öngörülemez tehdit ve kaygıları nedeniyle araştırmacıların çok yönlü bir perspektifle ve derinlikli bir analiz süreci yürütmelerini zorunlu kılmaktadır.

Sonuç

Yapay zekâ ve entegre robotik teknolojilerin hızla artan nüfuzu ile dinsel pratikler, dini algılar, etik ve toplumsal kaygılar arasında çoklu spektrumlar ortaya çıkmıştır. İlgili literatür kümesi bu kompleks ve girift yapıyı yansıtmakta, din sosyolojisi özelinde dijital ritüel, robotik otorite ve yeni dindarlık formlarının derinlikli biçimde analiz edilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Mevcut literatürün kapsamlı bir şekilde incelendiği bu çalışma, öncelikle genel bir çerçeve sunmakta ve birçok disiplinde tartışma nesnesi olan yapay zekâ ve dijitalleşme olgusuna dair yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olmayı gaye edinmektedir. Teknolojik gelişmelerin olabildiğince hızlı bir devinim yaşadığı bu süreçte gündelik yaşamda köklü değişimlere tanık olunmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu literatür kümesinde ele alınan araştırmaların güncel tartışmalar çerçevesinde ulaştığı sonuçlar, din ve dindarlık algısı etrafında şekillenen bu seyrin izlenmesini mümkün kılmaktadır.

Dindarlığın inanç, pratik, tecrübe, bilgi ve ahlak gibi çok yönlü boyutlarının yapay zekâ ve dijitalleşme ile ilişkisine dair sistematik modellerin yetersiz olması bütüncül bir sosyolojik kuramın önemine işaret etmektedir. Türkiye özelinde post sekülerleşme, post hümanizm ve teknoloji sosyolojisi gibi kuramların geliştirilebileceği öngörülebilir. Yapay zekâ dindarlığı, tekno dindarlık, hibrit dindarlık ya da dijital dindarlık gibi olgular arasındaki örüntüsel ve betimsel ilişkiyi açıklayan nedensel modellerin de çok seyrek olduğu söylenebilir. Özellikle anlam arayışı ve sanal/akışkan mahremiyet tahayyülleri gibi görece yeni tutum ve davranışlar bu konuda araştırmalara nitel derinlik noktasında önemli ipuçları vermektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunlukla il düzeyinde kalmış olması, yapay zekâ ve dindarlık ilişkisine dair tutumların geniş örneklemelerde nasıl temsil edildiğini ortaya koyan

çalışmalara olan ihtiyacı göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda yapay zekanın dini pratikleri dönüştürme biçimleri tartışılrsa da Turner ve Bell'in ritüel teorisine atıflar görülmemektedir. Bu teori, ritüellerin toplumsal ve kültürel yaşamdaki işlevlerini anlamaya odaklanmaktadır. Turner, ritüelin merkezine "liminalite ve communitas" kavramları yerleştirerek alışkanlık haline gelen pratiklerin toplumsa yapıyı nasıl bozup ve yeniden inşa ettiğini açıklamaktadır. Liminalite ve communitas kavramları yapay zekâ ve dijitalleşmenin dini ve sosyal yaşamlardaki etkilerini analiz etmede güçlü teorik bir çerçeve sunmaktadır. Bu teori özellikle dindarlığın dijitalleşmeyle birlikte yeni bir habitusa nasıl dönüştüğünü anlamaya yardımcı olmaktadır.

Araştırmamız çerçevesinde incelenen ampirik ve kuramsal literatür, yapay zekâ, dijitalleşme ve dindarlık eksininde birkaç ana eğilimin olduğunu göstermektedir. Mahremiyet kaygısı etrafında biçimlenen veri güvenirliliği, kişisel/özel yaşama dair bilgiler üzerindeki kontrol kaybı ve algoritmik işlem sürecinin nasıl yürütüldüğü hakkındaki bilgi eksiklikleri yapay zekâyâ yönelik tutumlara reddetme veya mesafeli yaklaşma şeklinde yansımaktadır. Bununla birlikte yapay zekâyı gündelik yaşamı kolaylaştıran bir araç olarak gören, pratik ve ritüel düzeyde adapte olan ve hibritleşen bir eğilimden de söz edilebilir. Son olarak etik ve ahlaki düzeyde makineleşmenin taşıdığı potansiyeli tahmin etmede sadece olasılıklarla sınırlı kalındığına ve felsefi backgroundunun bilincinde olma gerekliliğine dikkat çeken bir süzgeç eğiliminden bahsedilebilir.

Yordamsal analizler ve karşılaştırmalar neticesinde söz konusu literatürde bazı değerlendirmeler yapılabilir. Yakut'un bulguları Türkiye örnekleminde dini hassasiyete endeksli bir yapay zekâ tutumunun varlığına işaret etmektedir. Yanı sıra bulgular demografik değişkenlerin sınırlı etkisini de göstermektedir. Ancak Gruchola ve arkadaşlarının çalışması, dua pratikleri özelinde bu pratikleri sıklıkla yerine getiren kişilerde yapay zekâ temelli dua uygulamalarına yönelik muhafazakâr tutumun hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki çalışmanın sonuçları paralel bir noktada buluşmaktadır: dini pratik ya da dindarlığın yapay zekâ tutumu üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Yakut'un çalışmasında demografik değişkenlerin etkisi sınırlı düzeyde kalırken Gruchola'nın araştırmasında yaş ilerledikçe yapay zekâ kullanımının muhafazakârlaştığı görülmektedir.

Sevim Ünal'ın fetva merkezli araştırması ile Gömbeyaz'ın siyer alanındaki değerlendirmeleri yapay zekânın bilgi üretimindeki epistemolojik risklerine vurgu yapılan çalışmalardır. Ünal, büyük algoritmik dil modellerinde üretilen cevapların tutarsız ve hatalı olabileceğini ortaya koymaktadır. Gömbeyaz ise metinsel anlamda yapay zekâ modellerinin güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkarmaktadır. Bu iki çalışmanın bulgularına bakıldığında yapay zekânın bilgi ve fetva üretimde güvenirlilik sorunlarını da beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. Sonuç itibarıyla yapay zekâ ve dindarlık bağlamında kuramsal ve etik yaklaşımlardan anlaşıldığı üzere makinelerin manevi ve ruhsal yönde gelişileceği iddia edilse de sistemsal riskler, kontrol zorluğu ve normatif kaygılar bu süreçte karşılıklı biçimde beslenmektedir.

Literatürde dindarlık biçimlerinin jenerasyonlar arası aktarımı, kapsam çeşitliliğinin (dinsel, etnik kimlikler veya mezhepsel) yetersizliği, sistematik karşılaştırmalara rastlanmaması ve yapay zekâ sistemlerinin dinî bağlamlara özgü tasarım ilkeleri noktasındaki öneri eksiklikleri öne çıkmaktadır. Bu boşlukların doldurulmasında öncelikle yöntemsel bir çeşitliliğin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca fetva, dua, vaaz ve yapay zekâ temelli dini uygulamalar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurularak araştırmalar yürütülmelidir. Yapay zekâ modellerinin dini bağlama göre yerleştirilmesi de önem arz etmektedir. Yapay zekâyâ dönük çok katmanlı endişeler (epistemik otoritenin sorgulanması, üretilen fetvalardaki meşruiyet sorunu, dinsel pratiklerdeki aşınmalar ve ahlaki sorumluluklar gibi) gerek dinsel gerekse de dijital zeminde temellendirilerek izah edilmelidir. Yanı sıra bu kaygıyı taşıyan fertlerin yapay zekâ okuryazarlığı konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Netice olarak yapay zekâ, dindarlık ve dijitalleşme arasındaki bağlamsal, kesişimsel ve değişken örüntü disiplinler arası bir düzlemde tartışmaya açılmalı bu hususta hem bilimsel bilgi hem de dinsel bilgi çerçevesinde politikalar geliştirilmelidir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Bauman, Z. (2013). *Akışkan modernite* (S. O. Çavuş, Çev.). Can Yayınları.
- Berger, P. L. (2015). *Kutsal şemsiye/Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Bochniarz, K. T., Czerwiński, S. K., Sawicki, A. ve Atroszko, P. A. (2022). Attitudes to AI Among High School Students: Understanding Distrust Towards Humans Will Not Help Us Understand Distrust Towards Ai. *Personality and Individual Differences*, 185. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111299
- Bostrom, N. (2017). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2019). *Eril tahakküm* (B. Yılmaz, Çev.). Bağlam Yayıncılık.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Çapcıoğlu, İ. ve Anık, H. (2021). Sanayi Devrimi'nden Endüstri 4.0'a: Dijitalleşme ve Dijital Dünyada Dinin Statüsü. *Tevilat*, 2(1), 27-43.
- Çuhadar, M. (2020). Makinizm Çağında Dinsellik. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD)*, 3(2), 241-263.
- Dereli, M. D. (2019). Dinî Kimliklerin Siber Uzamda Akışkanlaşması. *İnsan ve Toplum*, 9(1), 85-116.
- Dorobantu, M. (2022). Artificial Intelligence and Religion: Recent Advances and Future Directions. *Zygon*, 57(4), 984-999.
- Düzbayır, B. (2025). A New Dimension in the Paradigm of Social Change: Artificial Intelligence and The Transformation of Religious Life. *Journal of Eskişehir Osmangazi University Faculty of Theology*, (12), 20-42. doi:https://doi.org/10.51702/esoguifd.1598739
- Erdoğan, C. (2020). *Televizyon Dizilerinde Yapay Zekanın Anlatımı: Person Of Interest Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, İstanbul.
- Goffman, E. (2020). *Günlük yaşamda benliğin sunumu* (B. Cezar, Çev.). Metis Yayınları.
- Gömbeyaz, M. Y. (2024). Siyer Sahasında Sorulan Sorulara Yapay Zekâ Modellerinden Google Gemini Tarafından Verilen Cevaplara Dair Bir Araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 24(3), 411-440. doi:10.33415/daad.1590791
- Gruchola, M., Slawek, M. C. ve Zieliński, R. (2024). Artificial Intelligence as a Tool Supporting Prayer Practices. *Religions*, 15(3), 271. doi:https://doi.org/10.3390/rel15030271
- Hınız, G. ve Yavuz, A. (2023). Yansıtıcı Tematik Analiz: Bir Doktora Tez Çalışması Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 388-408.

- Karaarslan, F. ve Karaarslan, Ö. N. (2025). Yapay Zekâ Dindarlığının Medyadaki Erken Görünümleri: Kübra Dizisi Örneği. *Journal of Media and Religion Studies*, 8(1), 123-141. doi:10.47951/mediad.1685900
- Karslı, N. (2024). *Yapay Zekâ ve Din*. İstanbul: İlahiyat Kitap.
- Kızılgeçit, M., Yeşilyurt, M., Ertuğay, R., ve Çinici, M. (Ed.). (2022). *Yapay Zekâ Transhümanizm ve Din*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kozak, J. ve Fel, S. (2024). The Relationship between Religiosity Level and Emotional Responses to Artificial Intelligence in University Students. *Religions*, 15(3), 331. doi:https://doi.org/10.3390/rel15030331
- Kurzweil, R. (2000). *The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence*. East Rutherford: Penguin Books.
- Liehner, G. L., Hick, A., Biermann, H., Brauner, P. ve Zieffle, M. (2023). Perceptions, Attitudes and Trust Towards Artificial Intelligence-An Assessment of the Public Opinion. *Artificial Intelligence and Social Computing*, 782, 32-41.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. doi:10.18037/ausbd.1227356
- O’Gieblyn, M. (2021). *God, Human, Animal, Machine: Technology, Metaphor, and the Search for Meaning*. New York: Doubleday and Co Inc.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... and Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Patton, M. Q. (1999). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Petticrew, M., and Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Blackwell Publishing.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. doi:10.33400/kuje.843306
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., and Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Singler, B. (2024). *Religion and Artificial Intelligence: An Introduction*. Abingdon, Oxon New York, NY: Routledge.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Şahin, M. (2024). Dini Bağlamda Robot Kullanımı: Budist Robot Rahip Mindar Örneği Üzerinden Tutumların Niteliksel Analizi. *İnbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 24(3), 359-385.

- Tampubolon, M. ve Nadeak, B. (2024). Yapay Zekâ ve Din Anlayışı: Ahlaki Bir Bakış Açısı. *Uluslararası Çok Kültürlü ve Çok Dinli Anlayış Dergisi*, 11(8), 903-914.
- Ünal, S. (2024). İbadetlerle İlgili Fetvalar ve Yapay Zekâ Uygulamaları: Karşılaştırma Bir Analiz. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 24(3), 161-192.
- Yakut, İ. (2024a). Postmodern Dindarlık ve Yapay Zekâ Kaygısı İlişkisi. *Tasavvur—Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 10(2), 899-940. doi:<https://doi.org/10.47424/tasavvur.1554199>
- Yakut, İ. (2024b). Yapay Zekâya Yönelik Tutum ve Dindarlık İlişkisi. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 7(1), 37-59. doi:. <https://doi.org/10.52637/kiid.1426977>
- Yerli, G. D. (2023). Sosyal Değışme Perspektifinden Yapay Zekâ Üzerine Bir Değerlendirme. *Social Sciences Studies Journal*, 115(115), 8531-8539.
- Yeşilkaya, N. (2023). Yapay Zekâya Dair Etik Sorunlar. *Şarkiyat*, 14(3), 948-963.

Extended Abstract

Introduction

Globalization, along with the increase and spread of technological advancements, is causing systematic and multifaceted transformations in human life. Many factors are cited as triggers for societal change. In this regard, cultural norms, communication networks, and demographic characteristics are of crucial importance. The modernization process, which began with the industrial revolution and profoundly affected social phenomena, has caused radical changes in science, education, and daily life. Today, artificial intelligence and integrated robots are leading the way in the post-postmodern era, experiencing the fastest and most radical changes. Produced from algorithms and a wide variety of big data, artificial intelligence occupies a meta-position that processes, analyzes, and produces. Because it is not human-centered, artificial intelligence leads to the construction of social reality in different ways. Today, artificial intelligence is a phenomenon that affects daily/social life in many areas, increasing its presence in various disciplines from health and education to natural sciences and religious studies. One of the areas where artificial intelligence's impact is felt is religion, a significant phenomenon in the social structure. Today, the use of artificial intelligence in the analysis and interpretation of religious texts may reveal some new patterns of religiosity beyond human capacity. This is because AI adds new dimensions to experiences of religiosity, relationships with religious institutions, and the socio-cultural forms of religiosity. However, many daily experiences are changing with the advancement of technology and digitalization, such as preaching robots, performing the pilgrimage through virtual reality, and listening to a sermon or khutbah text prepared by AI. While AI offers some possibilities, such as expanding religious life, tools like ChatGPT create a complex algorithm for understanding religious traditions. Furthermore, the relationships and differences between individuals' religious attitudes and their attitudes towards artificial intelligence in the Islamic world are also noteworthy.

Method

In this study, an interpretive and thematic approach was adopted within a qualitative research design. Aiming to conduct an in-depth analysis of the patterns of meaning in the literature examined within the framework of digitalization, technology, artificial intelligence, and religiosity, this study employed systematic review and analysis techniques. Document analysis—a functional method for the systematic collection of written and visual documents—was used to focus on the contexts, purposes, and theoretical foundations of the texts. Thematic analysis was also employed to derive interpretive meanings from the data obtained through this method, while content analysis techniques were used to describe the details of the data.

It is the process of searching for, selecting, evaluating, and synthesizing existing scientific studies related to a research topic or problem within the framework of predefined criteria. Unlike traditional literature reviews, this technique involves selecting sources based on defined criteria. This technique systematically highlights the differences and commonalities among accumulated studies on any given topic. In the systematic literature review process, the research question is defined, appropriate databases are selected, keywords are identified, inclusion and exclusion criteria are established, and the retrieved studies are evaluated according to the defined criteria.

Findings

This dual relationship between artificial intelligence and religiosity points to the fact that religiosity is not a one-way determinant, but rather a variable and multidimensional phenomenon in a contextual context. The studies mentioned above summarize attitudes towards artificial intelligence as follows: “Violation of privacy, fear of misuse, emotional responses (fear-anger-suspicion), concern about algorithmic autonomy, and the transfer of moral responsibility to machines.” Similarly, the results of İdris Yakut's study on concerns about artificial intelligence show that attitudes towards AI are intertwined with perceptions of “religiosity, sensitivity to privacy, perception of religious

authority, and postmodern individualization.” However, the study by Gruchola et al., in particular, reveals that religiosity and artificial intelligence can be integrated through virtual sermons or religious content recommendation systems.

In summary, studies addressing the dual relationship between artificial intelligence and religion from philosophical, ethical, and cultural perspectives have been brought together. Indeed, these studies, which show that these two fields are becoming increasingly permeable, suggest that artificial intelligence may have a transformative effect on humanity's search for meaning, spiritual needs, and identity construction. Furthermore, it is argued that AI technologies could transcend being merely an instrumental phenomenon and become a religious authority. The extent to which AI will be compatible with religious values has been discussed in these studies within the framework of "threat and ethics" concerns. The work of Singler and Dorobantu demonstrates that AI transforms religious rituals and creates hybrid new forms of religiosity. Ultimately, artificial intelligence and religion should be addressed at the intersection of different disciplines and across a broad spectrum. This is because the cultural and technological spaces in which humans position their daily lives are constructed through reproduced practices. The phenomenon of religion and religiosity is also affected by this transformation. In addition, artificial intelligence, seen as a tool that facilitates religious practices, necessitates a multifaceted perspective and an in-depth analytical process for researchers due to the unpredictable threats and anxieties inherent in its potential.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In conclusion, when empirical studies conducted in the field are examined, approaches such as "the idea that AI poses a moral threat, the conflict between human will and machine autonomy, and patterns of distrust considered partly within the context of postmodern religiosity" stand out. In research that considers the impact of socio-demographic variables on attitudes towards artificial intelligence, it is found that variables such as "gender, age, education, income, and marital status" have limited power in explaining AI anxiety in Turkey. Indeed, it is understood that in Turkey, the focus is generally on "digital religious services, practical use, and anxiety-based attitudes," while Western literature produces more theoretical and pluralistic approaches.

Artificial intelligence, as a new actor imitating and transforming religious authority, is transforming religious practices into personalized and accelerated forms in the digitalization process. For some, AI is seen as a new tool for religious knowledge, while for others it is viewed as a threat to faith. The variability in attitudes and perceptions towards artificial intelligence also points to the multifaceted and subjective nature of religious knowledge, authority, and rituals. Ultimately, the literature on this theme consists of studies reflecting the potential of artificial intelligence and digital technologies to “reshape religious authority, transform rituals and practices into new forms, reconstruct or standardize religious knowledge, subjectify/individualize religiosity, and produce new typologies of religiosity.”

Reflective CPD in Higher Education: A Pilot Study of the Progress Evaluation Practice (PEP)

Şebnem UZUN
Hacettepe University
sebnem.uzun@hacettepe.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6606-0351

İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University
ORCID ID: 0000-0002-0906-0259

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1879899
Geliş Tarihi: 02.02.2026	Kabul Tarihi: 02.04.2026

Atıf Bilgisi

Uzun, Ş. and Mirici, İ.H. (2026). Reflective CPD in Higher Education: A Pilot Study of the Progress Evaluation Practice (PEP). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 585-604.

ABSTRACT

This study reports the initial implementation of broader research on the efficacy of a newly designed continuous professional development practice for English as a Foreign Language (EFL) instructors called Progress Evaluation Practice (PEP). The program aims to foster instructors' professional growth and improve the learning environment. A state university hosted the pilot implementation of the study which followed a qualitative, quasi-experimental design. Six instructors were selected purposely on a voluntary basis. Four of them collaborated with one another, and two mentors accompanied them at different phases of the practice. Qualitative data were gathered through interviews, focus and peer group meetings, and various forms, including self-reflection, classroom observation, and overall performance. After thematic analysis and descriptive statistical results, the outcomes indicated that PEP was valued by the participants for its contribution to ongoing professional development since it provided learning opportunities, encouraged collaboration and support, enhanced self-awareness, and enabled adaptation. These findings suggest that PEP, as a reflective, discipline-agnostic practice aligned with generic continuous professional development (CPD) principles, helps institutions strengthen and sustain teacher development across diverse educational contexts.
Keywords: teacher education, continuous professional development, reflective practice, EFL instructors, higher education

Yükseköğretimde Yansıtıcı Hizmet İçi Eğitim: Gelişim Değerlendirme Uygulaması (PEP) Üzerine Pilot Bir Çalışma

ÖZ

Bu çalışma, yabancı dil öğretmenleri için yeni tasarlanan ve sürekli mesleki gelişim uygulaması olan Gelişim Değerlendirme Uygulaması'nın (PEP) etkinliği üzerine yapılan daha geniş kapsamlı bir araştırmanın ilk uygulamasını rapor etmektedir. Programın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğrenme ortamını iyileştirmektir. Çalışmanın pilot uygulaması, nitel ve yarı-deneySEL bir araştırma deseni benimsenerek bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Altı eğitimci gönüllülük esasına göre bilinçli olarak seçilmiştir. Bu eğitimcilerden dördü, birbirleriyle iş birliği yapmış ve iki mentor sürecinin farklı aşamalarında onlara eşlik etmiştir. Nitel veriler, görüşmeler, odak ve akran grup toplantıları ile öz yansıtma, sınıf gözlemi ve genel performans değerlendirmesini içeren çeşitli formlar aracılığıyla toplanmıştır. Tematik analiz ve betimsel istatistik sonuçlarının ardından elde edilen bulgular, katılımcıların PEP'i öğrenme fırsatları sağlaması, iş birliğini ve desteği teşvik etmesi, öz farkındalığı artırması ve uyumu kolaylaştırması nedeniyle sürekli mesleki gelişime katkısı açısından değerli bulduklarını göstermiştir. Bu bulgular, PEP'in, genel mesleki gelişim ilkeleriyle uyumlu, yansıtıcı ve disiplinler arası bir uygulama olarak, kurumların çeşitli eğitim bağlamlarında öğretmen gelişimini güçlendirmesine ve sürdürmesine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi, sürekli mesleki gelişim, yansıtıcı uygulama, İngilizce öğretmeni, yükseköğretim

Introduction

The 21st century poses significant challenges for teachers in areas such as technology, teaching/learning methods, and the promotion of higher-order skills (Wai Yee, 2016). As educational

needs shift toward collaboration and critical thinking, education undergoes changes to equip individuals for the challenges of life and bridge the gap between teachings and societal expectations. Achieving this goal requires recognizing the pivotal role of teachers as mediators of institutional ideologies and socio-cultural expectations, since they carry the burden of educational transformation and reflect prevailing educational values. This highlights the utmost importance of professional development (PD), perceived as an ongoing process that enables educators to update their knowledge and practices to meet evolving needs (Richards and Farrell, 2005; Warnock, Gibson-Sweet and van Nieuwerburgh, 2022), for the quality of education. To address effectively the demands of a changing generation, instructors must refine their expertise and adopt more responsive classroom practices (Moleko, 2024).

Despite growing interest in sustainable and reflective professional development, few studies translate multiple theoretical perspectives into a coherent, implementable design. PEP was therefore developed as a context-responsive CPD practice integrating sociocultural theory, Knowles' andragogy, and transformative learning to foster collaborative reflection, self-awareness, and professional growth. The study addresses the following research questions:

1. How did mentors describe their experiences of the PEP process in relation to instructors' professional development?
2. How did EFL instructors describe their experiences of the PEP process in relation to their professional development?
3. What differences were observed in instructors' self-reflection form responses before and after the PEP implementation process?
4. What differences were observed between instructors' self-evaluations and peer and mentor observation scores during the PEP implementation process?

Teacher Collaboration and CPD

The profession of teaching requires not only knowledge of how to educate but also the motivations behind people's psychological and social behaviours in a classroom for an effective classroom environment (Maggioli, 2023). While self-reflection and observation offer a chance to develop individual awareness, contemporary professional development practices have turned their attention to mutual support as a part of collaborative work to learn from one other's pedagogical and instructional experience, and theoretical understanding of teaching by moving beyond isolated reflections (Richards and Farrell, 2005), and strengthening motivation, which is an active and multifaceted trait (Altay and Aksu, 2025).

This signifies empowering collaboration among teachers and is grounded in Vygotsky's Sociocultural Theory that signals the valuable contributions of others for personal growth. Social interaction through self-control or peer support is intimately associated with learning (Shooshtari and Mir, 2014) and the emergence of mental functions (Vygotsky, 1978). Therefore, participating in social activities as a mediator, such as cooperating instructors or mentors, is crucial to facilitate the construction of knowledge and supporting professional autonomy. These learning communities promote risk-taking, reflective dialogue, and self-efficacy which are essential for reaching zone of proximal development (ZPD), where development is scaffolded through guided participation.

Moreover, because CPD participants are adult learners, Knowles' andragogical concepts such as self-direction, internal motivation, and experience-based learning are central to designing an effective CPD environment (Blanco Navarro, Navarro Godínez and Esquivel Ibarra, 2024). Such collaborative and reflective spaces also reflect Transformative Professional Development, which aims to transform practice, beliefs, and identity through reflection, openness, and social engagement, thereby fostering teacher agency and transformative educational outcomes (Boylan, Adams, Perry and Booth, 2023). In this vein, PEP operationalizes these principles by encouraging agency, surfacing and challenging pedagogical assumptions, and initiating changes in professional identity through sustained reflection and socially constructed professional dialogues.

In this respect, the conceptual framework of the study draws on three complementary perspectives. Drawing on ZPD, andragogy, and transformative learning theory, the framework explains how observation, reflection, and collaborative dialogue function together to support instructors' professional development. The relationships between these theoretical perspectives and the main components of PEP are presented in Figure 1.

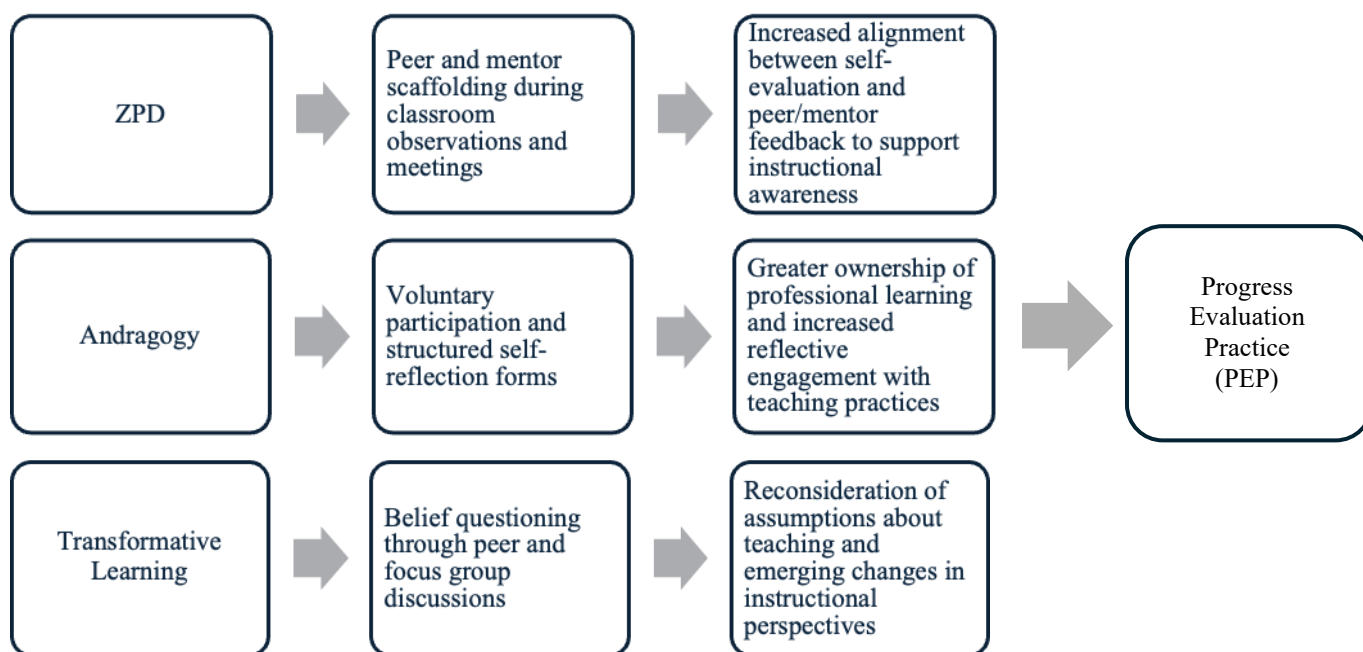


Figure 1. Conceptual Framework Linking Theoretical Foundations of PEP to Implementation Components and Expected Outcomes.

As presented in Figure 1, these theoretical perspectives function together as complementary dimensions supporting the structure of PEP. Within this framework, peer and mentor interaction creates opportunities for guided professional dialogue that helps instructors interpret classroom experiences from multiple perspectives. The voluntary nature of participation and the use of structured self-reflection forms encourage instructors to take greater responsibility for their own learning process. In addition, collaborative discussions in peer and focus group meetings provide a space for questioning existing assumptions about teaching and considering alternative instructional approaches. Together, these elements illustrate how socially supported reflection and individual engagement operate simultaneously within the PEP process to support ongoing instructional development.

Types of CPD

Several models for different educational contexts have been designed for CPD. These models differ from one another in terms of the amount of teacher participation, the evaluation process, and the stages of planning. Three common models are peer coaching, self-reflection, and mentoring.

Peer Coaching

Peer coaching emphasizes collaboration between colleagues to discuss current practices, identify instructional challenges, and co-develop solutions (Zhang, Liu and Wang, 2017). It creates space to share insights on topics such as language use, instruction, feedback, and assessment practices to deepen existing knowledge and understanding. It also enables teachers to gain new skills and methods in teaching (Wai Yee, 2016). Research has shown that peer coaching improves in-service teachers' learning engagement, instructional design skills, and classroom teaching abilities compared with expert-guided professional learning (Ma, Xin and Du, 2018). Hsieh, Lin, Liu and Tsai (2021) and Tosriadi, Asib, Marmanto and Azizah (2018) reported that it also helps educators address instructional

challenges, creates learning opportunities, and enhances evaluation expertise. At the tertiary level, peer coaching has been shown to improve teaching practices, classroom management, and self-reflection while strengthening collegial relationships and institutional cohesion (Wai Yee, 2016; Arslan Dönmez and Şahin, 2022).

Mentoring

Unlike peer coaching, the mentor, typically a more experienced or knowledgeable individual, provides support, encouragement and feedback to the mentee who benefits from the mentor's knowledge and experience to achieve specific goals as a part of a dynamic relationship focused on personal and professional development (Berbain, Payaslian, Rosas, Garcia and La Porta, 2023). Key concepts of mentoring are (1) transferring of knowledge and skills – sharing both formal knowledge and practical expertise (Hudson, 2013); (2) emotional and psychological support – providing encouragement, motivation, and emotional support to build confidence, mutual respect and trust in a reciprocal way (Rohmah, 2018); (3) supporting long-term benefits – leading to career growth, boosting self-confidence, job satisfaction, and workplace recognition (Kalıpçı, 2018). Research indicates that mentoring contributes to professional development, confidence, communication skills, and leadership growth among educators (Rohmah, 2018; Hudson, 2013). Likewise, Berbain et al. (2023) indicated that mentorship helped all language instructors learn from one another's experiences as well as from those of other educators and educational stakeholders. Moreover, Kalıpçı (2018) and Hagger and McIntyre (2006) emphasized that mentoring benefits both parties — while mentees gain new insights, mentors revisit and refine their teaching philosophies, felt rejuvenated and more passionate about their work. Lastly, according to Lopez-Real and Kwan's (2005) research, the majority of mentors in a school-university International Teachers Program (ITP) reported mentoring position's professional gains as improved communication skills, increased self-reflection, enhanced knowledge and support capabilities, and receiving new teaching strategies.

Self-reflection

Self-reflection is a crucial aspect of PD in teacher education by fostering critical awareness of instructional practices. It encourages teachers to critically assess their teaching practices, making informed decisions about how to modify their strategies to improve student outcomes (Altun and Yurtseven, 2017). As a result, instructors develop a mindset of continuous improvement and lifelong learning (Rodriguez-Gomez, Muñoz-Moreno and Ion, 2024). Furthermore, reflection can move beyond surface-level observations to deeper reflection on the underlying principles of their practice. This deeper reflection promotes transformative PD, empowering teachers to take control of their development. Reflective practices also contribute to the emotional well-being of teachers, enabling them to develop strategies to manage stress and prevent burnout. Evidence from recent studies highlights the value of reflective activities in enhancing teachers' awareness, instructional decision-making, and professional learning. Reflective practices help educators identify behavioural patterns and instructional gaps, evaluate their teaching from multiple perspectives, and make informed modifications to classroom practices (Altun and Yurtseven, 2017; Rozimela and Tiarina, 2018; Hashim and Yusoff, 2021). They also facilitate the integration of theory and practice while supporting the refinement of instructional design and implementation procedures (Hidayati, 2018; Widiastari and Fithriani, 2024).

Although mentoring, peer observation, and self-reflection are well-established components of professional development, they are often implemented separately, while standardized formats may provide limited support for sustained, needs-responsive reflection (Hobbs and Porsch, 2021; Yang, 2021 cited in Qi, 2025). PEP addresses this practical gap by integrating these components into a cyclical and collaborative process for higher education.

Method

This section outlines the methodological procedures followed in the study. It presents the research design, participants, data collection tools, and data analysis procedures used to address the research questions. Detailed information regarding each component of the methodology is provided in the following subsections.

Research Model/Pattern

This study adopts a qualitative quasi-experimental design, grounded in the principles of experimental research, signifying the importance of the impact of variables on one another and their interactions. The rationale for adopting this design is that while experimental studies are typically incorporated into quantitative investigations, considering the outputs of interpretivist approach, qualitative quasi-experiments offer valuable insights into processes and behaviours by concentrating on social phenomena and human interactions (Robinson and Mendelson, 2012; Steils, 2021). Comparably, this design is particularly relevant to the study, which examines the link and mutual influence of two variables: instructors' professional growth and Progress Evaluation Practice (PEP). Nonetheless, the lack of random assignment due to the nonexistence of a control group (Rogers and Révész, 2020) causes this study to fall under the category of pre-experimental designs. Although the cause-and-effect link has been ruptured, by gathering pre- and post-intervention data from same participants, the design seeks to mitigate challenges to internal validity while exploring the potential impact of the treatment (Privitera and Ahlgrim-Dezell, 2018).

Population and Sample

School of Foreign Languages at a state university in Turkey was the host of the research. The school aims to develop students' language skills and expand their knowledge of English before they continue their departmental studies. The institution values continuous professional development (CPD) and supports lifelong learning through regular in-service trainings organised by Teacher Training Unit.

The study involved two voluntary groups. Each group consisted of two instructors and a mentor. The participants had between 1 and 25 years of experience and were selected purposefully to represent varied instructional backgrounds. The mentors were selected through consultation with the head of the Teacher Training Unit based on their experience and expertise in the field. Given the limited number of participants, the study aimed to provide an in-depth understanding of instructors' experiences during the implementation of the PEP process rather than to produce generalizable results. Lastly, in order for the research to be carried out and published, as well as for their voice and video recordings to be utilized for data gathering and analysis, the participants gave their written consent before the study. Therefore, before the study was conducted, ethical approval was obtained for all the phases and forms.

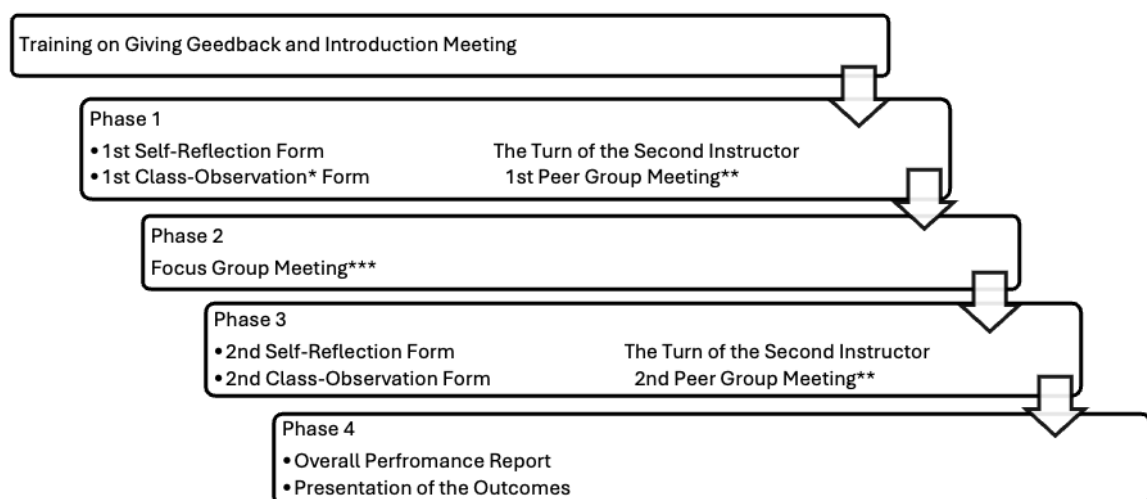
Data Collection Tools

In the study, a range of instruments were used to collect data from different sources. The Self-Reflection Form allowed instructors to reflect on their expectations, strengths, and weaknesses before and after teaching. The Class Observation Form was completed by peers and mentors to evaluate teaching practices and provide structured feedback. The observation forms were developed with the contribution of three PhD holders and reviewed by an expert with a PhD in English Language Teaching, and revisions were made based on the feedback received. As the observation forms were used primarily as structured reflective tools within a collaborative evaluation process rather than as independent scoring instruments for statistical comparison, inter-rater reliability coefficients were not considered necessary for the purposes of the study. In addition, the structured sections of the observation forms used a four-point rating scale designed to indicate the extent to which specific instructional practices were observed. As the forms functioned primarily as reflective evaluation tools

rather than cumulative scoring instruments, a fixed maximum total score was not included. The forms included structured rating scales and open-ended sections to allow both quantitative and qualitative evaluation. Lesson video recordings were used by mentors to review classroom practices in detail and support their evaluations. Meeting video recordings captured both peer group and focus group discussions. Peer group meetings involved two instructors who observed each other and a mentor acting as a passive facilitator, while focus group meetings brought together two peer groups and their mentors to share experiences, discuss common challenges, and exchange possible solutions. The Overall Performance Report was completed at the end of the process to document participants' overall experiences and development. At the end of the implementation process, semi-structured interviews were conducted to explore participants' perspectives and attitudes toward the process. In addition, a dossier including instructional materials, observation forms, and progress notes was compiled to document participants' development throughout the program. Lastly, the Teacher Motivation Questionnaire, adapted from Visser-Wijnveen, Stes, and Van Petegem (2012), was used to examine changes in instructors' motivation levels before and after the implementation. The original instrument was validated through confirmatory factor analysis and demonstrated acceptable to high internal consistency, with Cronbach's alpha values ranging between 0.74 and 0.90.

Data Collection and Analysis

PEP consisted of four main phases and an initial training session. The training aimed to familiarise participants with the practice steps and feedback principles. Figure 2 presents the overall process.



* Class Observations: Both in-class observation and lesson recording

** Peer Group Meetings: Between lecturers and their mentor

*** Focus Group Meeting: Between different peer groups and mentors

Figure 2. The Process of PEP

At the end of the phases, all forms mentioned previously in the data collection tools were collected. The participants were then interviewed using semi-structured interview questions. The interviews aimed to understand their perspectives on both the practice and the processes.

In order to analyse the data, thematic analysis, a technique for looking at a group of qualitative data to introduce multiple themes, was conducted on two datasets. Firstly, meeting session interactions were videotaped, transcribed, and analysed. Secondly, semi-structured interviews were thematically analysed to provide deeper insight into instructors' attitudes, experiences, and perceived outcomes. Rather than interfering with the information flow, the interview format allowed for open responses while still maintaining focus and coherence during data collection (Longhurst, 2009). The transcripts were compiled to keep track of the participants' responses. Following a review of the transcriptions,

the researchers attempted to identify common codes for the analyses, and group them under several topics (Vaismoradi, Turunen, and Bondas, 2013) to provide an explanation of the findings and respond to the research questions.

Descriptive statistics summarised pre- and post-intervention results from self-reflection and class-observation forms and the motivation questionnaire. These statistics were useful for revealing variability in the results and supporting data interpretation and summarization (Loeb, Dynarski, McFarland, Morris, Reardon and Reber, 2017). They also helped shed light on participants' performance and level of realization during the study's initial and concluding stages.

Research Ethics

In qualitative research, credibility and dependability parallel validity and reliability in quantitative studies (Lincoln and Guba, 1985). In this study, credibility was ensured through multiple data sources while detailed descriptions of design, data collection, and analysis increased transparency and dependability. Pre- and post-intervention data improved internal consistency, and thematic analysis with systematic coding (Vaismoradi et al., 2013) strengthened trustworthiness.

Ethical approval was obtained from Hacettepe University (Approval No: E-51944218-300-00003281140). Participants were fully informed and gave written consent. Besides, they were assured of voluntariness, anonymity, and confidentiality before starting interviews and the study itself.

Findings

The findings are presented under four sections. First, the themes identified from the semi-structured interviews are reported. The remaining sections present form score comparisons, meeting outcomes, and teacher motivation questionnaire results.

Semi-Structured Interviews

Semi-structured interviews were conducted separately with the mentors and the instructors following the completion of the process. The interviews aimed to explore participants' perceptions of the implementation and their experiences throughout the process. The findings obtained from the interviews were analysed and reported thematically under several categories.

Mentors

The analysis of the mentors' interviews revealed several recurring themes related to their experiences during the peer coaching process. These themes reflect the perceived benefits and challenges of participating. The findings are presented under the following subheadings.

Learning Opportunities

Mentors reported gaining valuable insights into their teaching practices. Through observations and meetings, they enhanced their professional awareness and engaged in self-evaluation regarding their instructional decisions and classroom practices. They also indicated that the process created opportunities for continuous learning and professional growth.

Feedback

Mentors emphasized the transformative role of feedback in PEP, noting that it helped participants challenge inaccurate self-perceptions of their teaching. By taking notes on both strengths and areas for improvement, mentors gained a clearer sense of how feedback influenced instructors' well-being and professional confidence. Mentors also emphasized the manner of giving feedback, noting that "positive criticism also affects the motivation of the teacher" (M2).

Strengths

PEP fostered professional dialogue, enabling instructors to receive feedback and identify areas for improvement. Observation and follow-up discussions encouraged reflection on performance, broadening the understanding of effective teaching. Mentors also reported that positive outcomes were evident throughout the process. Notably, the greatest improvement was observed in the most senior participant, showing that PEP was suitable for all levels of seniority, and even experienced instructors benefited from structured peer support and feedback.

Reconsiderations

To ease anxiety, mentors recommended a brief pre-observation session clarifying its non-evaluative purpose. Preparing a lesson plan in advance was seen as useful for tracking lesson flow. The observation form was considered too long, so a shorter, more focused version was preferred. Mentors also proposed using self-evaluation to highlight specific behaviours to target, enabling more intentional preparation for observations.

Instructors

The analysis of the instructors' interviews revealed several themes regarding their experiences throughout the peer coaching process. These themes highlight the contributions of the process to professional development. They further illustrate its impact on teaching practices.

Professional Growth

Instructors reported that the peer coaching process enabled them to evaluate their teaching from others' perspectives and reflect on their classroom practices. This experience helped them adopt a more critical stance and gain new insights, as one participant stated, "we find a chance to question them" (K). Peer comparisons during feedback sessions deepened their understanding, sharpened their critical evaluation skills, and helped them recognize that all teaching practices have areas for improvement.

Enhancing the Self

Participants identified their strengths and areas for improvement during observations and meetings, which enhanced their self-awareness. The self-reflection form completed before observation was particularly useful in improving the understanding of personal performance and the effects of classroom dynamics. These practices also encouraged them to question their existing teaching philosophy and beliefs.

Peer Learning and Encouragement

PEP enabled collaboration through meetings, where participants learned a lot from each other to enrich the learning environment. They gained confidence to design their materials and diversify their classroom practices. Also, the sense of approval made them believe that their methods and techniques were appropriate and reinforced their confidence in their methods and teaching strategies.

Support and Encouragement

Participants emphasized that the meetings fostered a positive, supportive, and non-judgmental atmosphere. This atmosphere allowed them to share their observations and experiences openly. Moreover, the use of a suggestion-based feedback approach helped them feel heard, understood, and emotionally supported throughout the process.

Teaching Improvement and Adaptation

Instructors stated that particularly through observations and meetings, they became better equipped to respond to varied possible classroom scenarios. They also recognized that a method effective for one group of students may not necessarily yield the same results with others. This supported them in appreciating the importance of instructional flexibility and adapting their approaches.

Strengths

Instructors highly valued PEP's supportive and constructive structure, helping them reconnect with their passion for teaching by highlighting strengths and areas for growth. It also reduced their affective filter, thereby increasing self-confidence. Although some initially felt stressed about being observed, this anxiety diminished after the first sessions. Importantly, participants emphasized that PEP did not add any significant burden to their workload.

Reconsiderations and Suggestions

The length of the form was found to be demanding, and the participants suggested a shorter or more skill-focused version for better focus and manageability. They also sought clearer guidance to structure meeting discussions and organize their comments. One instructor initially preferred meeting only with a peer, feeling uneasy about a mentor's presence, but her concerns eased. Finally, participants valued discussing with peers beforehand to share initial concerns and thoughts before meeting with a mentor.

Form Score Convergence

Table 1 presents the differences between self-assessments and peer/mentor evaluations. It also illustrates their alignment over time. The results are summarised below.

Table 1

Scores on the Forms

Participants	Self-Observation	Peer Observation	Mentor Observation	Range (Peer)	Range (Mentor)
1st Group					
G1	87	51	36	36	51
G2	48	44	45	-4	-3
K1	91	100	72	9	19
K2	86	82	89	-4	-3
2nd Group					
B1	90	97	80	7	+10
B2	89	86	91	-2	-5
D1	93	97	74	3	19
D2	85	83	86	-2	-1

The most notable improvement was seen in the senior instructor (G), whose self- and mentor-assessment gaps shrank from 36 and 51 points to 4 and 3. Participant K. showed similar progress, reducing discrepancies from 9 and 19 to 4 and 3. In the second group, instructor B.'s differences declined from 7 and 10 to 2 and 5, while participant D., the least experienced, reduced her scores from

3 and 19 to just 2 and 1. Overall, these reductions indicate a closer alignment between self-evaluations and peer/mentor evaluations across participants.

Meeting Outcomes

Meeting transcripts were analysed. The aim was to determine whether PEP was a helpful tool for addressing the issues detected in class. Table 2 summarises the results.

Table 2

Meeting Outcomes

Participants	1st Peer Meeting Outcomes	2nd Peer Meeting Outcomes
1st Group		
G	Walking in class, pacing, teacher-talk time, less teacher-student interaction, no use of projector, no use of board, a lot paraphrasing, integration of group work	Issues were resolved with more interactive and communicative classroom atmosphere. New issue: Slow pacing
K	Eliciting, long communicative part, time management (slow pacing)	All issues were addressed. No new issues were detected.
2nd Group		
B	More examples for grammar teaching, more positive feedback, instruction giving, teacher echo, teaching listening	All issues were addressed. New issue: Repetition to get an answer
D	Instruction giving, fast pacing, giving words before reading, less student talking time, pairing, praising students, choosing only the willing ones, pronunciation check	Previous issues were addressed. New issues: Preparation before listening Mentioning aims before Use of time More positive feedback

The outcomes presented in Table 2 indicate that most of the issues identified during the initial meetings were addressed following peer and focus group discussions. In addition, further issues were identified after the second observation. These could be addressed in subsequent PEP cycles.

Teacher Motivation Questionnaire Results

A Teacher Motivation Questionnaire was included in the self-reflection form. It was administered at the beginning and end of the PEP cycle to track changes in instructors' professional motivation. The results are illustrated in Table 3.

Table 3

Motivation Questionnaire Results

Part.	Range	Before Practice	After Practice	Sum	Mean	Std. Error	Std. Deviation	Variance
					Statistic			
G.1-2	3.00	104.00	107.00	211.00	105.50	1.50	2.12132	4.50
K.1-2	10.00	117.00	127.00	244.00	122.00	5.00	7.07107	50.00
B.1-2	1.00	109.00	110.00	219.00	109.50	.50	.70711	.50
D.1-2	21.00	108.00	129.00	237.00	118.50	10.50	14.84924	220.50

Note. Part.= Participants.

The results indicate limited overall change in teacher motivation between the pre- and post-practice scores. Most participants showed only minor differences in their scores, suggesting that motivation levels remained relatively stable throughout the PEP cycle. However, the range values reveal a noticeable increase in motivation for the youngest participant, who had only one year of teaching experience. This may indicate that PEP has a stronger influence on less experienced instructors.

Conclusion, Discussion and Recommendations

At the intersection of adult learning, mentoring, peer feedback, and self-reflection, PEP is a reflective, theory-grounded, discipline-agnostic CPD practice. Instead of top-down direction, it fosters dialogic, cyclical interactions that distribute authority. Consistent with European Commission (2013), the findings indicate that PEP integrates into broader CPD frameworks supporting sustainability, adaptability, and peer-led growth.

RQ. 1 and 2

Literature defines mentoring as a dynamic, inclusive method of learning that involves discussion, cooperation, observation and analytical thinking for the benefit of mentees (Griffiths, Bamber, French, Hulse, Jones, Jones, Jones, Williams, Wordsworth and Hughes, 2020 cited Berbain et al. 2023). However, the findings of the current study suggest that mentoring may provide learning opportunities for the mentors as they reported gaining substantial experience through their involvement in PEP. This finding is consistent with Kalıpçı (2018), who emphasizes that mentoring contributes to mentors' professional growth and renewed sense of purpose. Therefore, it would be incorrect to oversimplify mentoring as just the experienced person transferring knowledge and skills to the less experienced one, especially considering the multifaceted role of PEP mentors throughout the implementation stages. Moreover, although PEP mentoring in in-service education adopted elements of educative mentoring and facilitated the interaction among mentees, as seen in the studies of Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen and Gijbels (2015) and Michailidi and Stavrou (2021), this practice addressed the issues identified during classroom observations. The goal was to increase the self-awareness of the mentees towards their own lesson practices and teaching methods as well as recognize the strengths of others. In addition, PEP mentors assessed the mentees' performance alongside their self-evaluation and peer evaluations. Mentors also participated in peer coaching to prevent misinterpretations and support mutual guidance. PEP mentors adopted a largely passive role and intervened only when it was necessary. Thus, unlike traditional mentoring models, PEP mentors acted as moderators and part of a collaborative information-sharing process rather than assuming a directive leadership role. As a result, they remained open to embracing mentees' unique abilities and approaches, using these as a means to expand their own perspectives and stay attuned to current educational issues. In line with the findings of Hagger and McIntyre (2006), mentors also critically examined their existing strategies and beliefs, which contributed to their professional development. This is also consistent with Kalıpçı (2018), suggesting that mentoring fosters a renewed sense of purpose and professional growth among mentors.

The findings also indicate that although some participants initially preferred peer-only discussions, concerns about the presence of a mentor appeared to diminish after experiencing the passive mentoring style. Hence, the findings suggest that the passive mentoring approach might be effective in alleviating concerns and reducing anxiety during the meetings. Mentors reported improvements in their feedback abilities, which may have helped mentees overcome misconceptions and develop self-awareness. Similarly, Hudson (2013) and Lopez-Real and Kwan (2005) also emphasize the importance of communication and positive feedback. Mentors further noted that affirming comments strongly shaped mentees' well-being and satisfaction.

For mentees, this practice appears to support professional development and adaptability by encouraging openness to varied scenarios in the face of instructional uncertainty, which aligns with Siivonen (2016). The self-reflection form was found to ease negative feelings and help participants

recognize how classroom dynamics could reshape their planned lessons. These findings are in line with Farrell (2022) and Rozimela and Tiarina (2018), suggesting that participants gained deeper insight into their teaching, enhancing their awareness of effectiveness and areas for growth.

Moreover, PEP seems to foster collaboration and social learning by bringing together participants' expertise to strengthen lesson content and delivery during meetings. They reflected on challenges and possible solutions (Yalçın-Arslan and İlin, 2013) and compared their feedback with peers. Similar to the findings of Ma et al. (2018), this process may help them question their preconceived notions and values about teaching, enhance their teaching abilities, and move beyond internalized assumptions. Hence, they appeared to develop a more critical perspective on their methods and gain a renewed outlook on the teaching–learning process.

Consistent with Hidayati (2018) and Hashim and Yusoff (2021), the participants reported modifying their teaching by incorporating evidence-based decision-making. They also showed greater willingness to try new practices, aligning with Tosriadi et al. (2018) and Hsieh et al. (2021). Meetings and observations were associated with increased confidence to design materials and diversify classroom activities. These findings are consistent with Pathan, Moskvitcheva, Khatoon and Aleksandrova (2024), suggesting that PEP may support participants in integrating new capabilities and methods into instruction. Notably, changes in teaching practices became more evident toward the end of the process, with the most senior participant appearing to demonstrate the greatest improvement. Thus, as Wai Yee (2016) notes, teachers who continuously strive for growth may learn more effectively from one another.

Also, the suggestion-based feedback approach may have contributed to participants feeling secure and supported, which helped create a natural support system. This openness was associated with greater willingness to share outcomes and to engage in social comparison to “verify what is appropriate and what is unacceptable” (Novocky 2016, p. 64). They also acknowledged common shortcomings in teaching methods and accepted that no setting is flawless. The outcomes also point to the importance of highlighting strengths during meetings, which may enhance satisfaction with teaching, strengthen professional efficacy, and reduce stress. These findings are in line with Eroğlu and Su-Bergil (2024), suggesting that participants' self-reflection and teaching awareness may contribute to sustainable learning and professional growth.

Although participants valued PEP, they found the form lengthy and recommended a shorter version focused on specific skills. Since PEP targeted overall classroom performance, some issues that surfaced unconsciously may have been overlooked. However, identifying specific focus areas before observations may be beneficial. Participants also requested a structured template for reflections and a brief pre-interview to reduce anxiety prior to observations. Some preferred discussing their assumptions with peers beforehand, which may risk undermining the intended structure. Ultimately, after attending the meetings, instructors reported appreciating the effectiveness of the PEP mentoring style.

RQ. 3 and 4

Comparison of self-evaluation scores from the first and second observations indicated that instructors may have gained a more objective understanding of their classroom performance. They appeared to develop the ability to assess themselves more accurately, moving beyond prior assumptions and unconscious biases. This reflective process appears to contribute to enhanced awareness of teaching strategies, behaviours, beliefs, emotions and actions, many of which can be transferred to other educational contexts (Williams and Nel, 2023). Furthermore, the final peer meeting not only addressed initial challenges but also helped identify new areas for growth, pointing to PEP's potential as a continuous cycle of professional development that refines practice and responds to evolving needs.

Lastly, the motivation questionnaire indicated little change, except for the youngest instructor, who showed a clear increase. This suggests PEP may affect less experienced teachers more strongly. These results are consistent with burnout theory, which is associated with prolonged exhaustion leading to reduced performance, satisfaction and growth, eventually eroding motivation (Marić, Maksimović and Bulat, 2020; Karnia, 2023). While no severe impairment emerged in the questionnaire, qualitative feedback suggested that collaboration and shared experiences within PEP may alleviate burnout and enhance motivation. Echoing Irgatoğlu (2021) on intrinsic motivation in sustaining CPD, participants valued peer observations for introducing new approaches and a community-driven mindset. In this regard, the present findings resonate with those of Richter, Kleinknecht and Gröschner (2019), who underline that professional development is best facilitated within shared, inclusive, and supportive learning environments.

Overall, PEP was valued by all participants as a potentially effective practice providing emotional and psychological support across seniority levels. By the end of the process, changes in teaching practices were observed, with instructors reporting lower stress, renewed enthusiasm, and greater confidence through PEP mentoring, constructive feedback, and information exchange. PEP also appeared to foster self-awareness and reflection, enabling educators to challenge entrenched beliefs, strengthen instructional efficacy, and broaden perspectives. Furthermore, collegial interaction was associated with reduced professional isolation and a more supportive, inspiring community.

While these findings point to the potential value of PEP, some limitations should be noted. One limitation of this study is that the data were collected within a single institutional context. Therefore, the findings should be interpreted within the specific educational setting in which the study was conducted. In addition, further research that adopts alternative approaches or revised evaluation forms may yield varied outcomes and provide complementary insights.

In addition to identifying these contextual limitations, it is also important to outline how the implementation process of PEP may be structured in similar institutional settings. In this respect, PEP can also be implemented as a cyclical process consisting of four main stages: orientation, classroom observation, collaborative meetings, and reflective evaluation. In practice, institutions may begin with an introductory session to familiarize participants with the principles of PEP and feedback procedures. This can be followed by classroom observations supported by lesson recordings and structured observation forms. Afterwards, participants may engage in peer group discussions and focus group meetings to exchange feedback, reflect on challenges, and consider possible solutions. Based on these discussions, a second round of observation may be conducted, followed by a final meeting to reflect on progress and identify further areas for development. In general, one cycle of PEP may last around six weeks; however, the duration can be adjusted depending on institutional needs and participant availability.

Taken together, the findings suggest that PEP may be considered a sustainable and transferable model that may promote collegiality, professional autonomy, and lifelong learning across diverse contexts. Institutions may consider implementing PEP for both novice and experienced instructors/teachers to ensure continuous professional development. Integrating PEP into existing training systems may contribute to strengthening teacher education units and fostering a culture of collegiality, autonomy, reflective teaching, and lifelong learning across higher education. Its adaptability to different institutional settings without adding workload suggests that PEP may be a feasible long-term model. Its collaborative and non-hierarchical design may further support institutional development by promoting shared leadership and collective instructional improvement across cultural contexts. At a broader level, PEP may offer insights for professional development practices, particularly where formal mentorship is limited, and its flexible, participant-driven nature may make it suitable for reflective practice and peer-led growth in higher education, K–12, and vocational settings. Lastly, considering the increasing shift toward hybrid professional development, PEP may also be adapted to digital environments. For instance, classroom recordings can be shared through online platforms, peer and mentor meetings can be conducted via video conferencing tools, and reflection forms may be completed through shared digital documents. Such adaptations may allow

institutions to implement PEP in hybrid or fully online professional development settings while maintaining collaborative reflection and feedback processes.

Authors' Contribution

Both authors contributed equally to conceptualization, methodology, investigation, analysis, data curation, and writing (original draft; review and editing).

Conflict of Interest

The authors have no conflict of interest to disclose.

Acknowledgement: The authors would like to thank the instructors and students of Hacettepe University School of Foreign Languages for their voluntary participation and valuable contributions throughout the study.

References

- Altay, I. F. and Aksu, O. (2025). Motivational differences in Turkish EFL prep classes by gender and academic year. *International Journal of Education, Technology and Science*, 5(2), 241–261. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15555278>
- Altun, S. and Yurtseven, N. (2017). The role of self-reflection and peer review in curriculum-focused professional development for teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030461>
- Arslan Dönmez, S. and Şahin, A. (2022). Peer-coaching based professional development: A sample of a school of foreign languages. *Georgia Educational Researcher*, 19(1), 22-46. <https://doi.org/10.20429/ger.2022.190102>
- Berbain, M. P., Payaslian, L., Rosas, A. S., Garcia, B. and La Porta, A. (2023). The impact of mentoring on English language teachers: A case from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 49-64. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.101711>
- Blanco Navarro, R., Navarro Godínez, M. A. and Esquivel Ibarra, M. L. (2024). Andragogical principles and adult learners within the teaching of English for specific purposes (ESP). *InterSedes*, 25(51), 1-30. <https://doi.org/10.15517/isucr.v25i51.54709>
- Boylan, M., Adams, G., Perry, E. and Booth, J. (2023). Re-imagining transformative professional learning for critical teacher professionalism: A conceptual review. *Professional Development in Education*, 49(4), 651-669. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2162566>
- Eroğlu, S. and Su-Bergil, A. (2024). EFL teachers' reflective practices: A holistic approach to reflective practice perception and implementing tools of EFL teachers. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 61, 2083-2117. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1433781>
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes: Publications office of the European Union*. Retrieved from <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf> in 11.02.2026
- Farrell, T. S. C. (2022). Operationalizing reflective practice in second language teacher education (SLTE). *Second Language Teacher Education*, 1(1), 71-88. <https://doi.org/10.1558/slte.21881>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. and Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>

- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Williams, G. M., Wordsworth, H. and Hughes, J. C. (2020). Growing tomorrow's teachers together: The CaBan initial teacher education partnership. *Wales Journal of Education*, 22(1), 209–231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10>
- Hagger, H. and McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. UK: Open University Press.
- Hashim, S. N. A. and Yusoff, N. M. (2021). The use of reflective practice towards achieving effective English language teaching at primary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 364-374. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20956>
- Hidayati, S. (2018). Exploring novice EAP teacher's self-reflection as a platform for professional development. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 441-451. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13310>
- Hobbs, L. and Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: Challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(5), 601-610. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985280>
- Hsieh, F. P., Lin, H. S., Liu, S. C. and Tsai, C. Y. (2021). Effect of peer coaching on teachers' practice and their students' scientific competencies. *Research in Science Education*, 51(6), 441-451. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9839-7>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Irgatoğlu, A. (2021). Exploring the relationship between professional development attitudes, activities and self-directed learning readiness of EFL instructors. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 122-134. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.8>
- Kalıpçı, M. (2018). Professional development gains for mentors in a mentoring program: A case study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(1), 94-113. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259375.pdf> in 15.12.2025
- Karnia, R. (2023). An evaluation of stress and burnout in education and its impact on job performance and work life quality. *International Journal of Psychological Studies*, 15(4), 13-17. <https://doi.org/10.5539/ijps.v15n4p13>
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. and Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf> in 04.08.2025
- Longhurst, R. (2009). Interviews: In-depth, semi-structured. R. Kitchin and N. Thrift (Eds.), *International encyclopedia of human geography* (pp. 580-584). Elsevier.
- Lopez-Real, F. and Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24. <https://doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Ma, N., Xin, S. and Du, J. Y. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers.

- Educational Technology and Society*, 21(2), 291-304. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/26388408> in 24.11.2025
- Maggioli, G. D. (2023). *Initial language teacher education*. Taylor and Francis.
- Marić, N., Maksimović, N. and Bulat, P. (2020). The burnout syndrome of educational workers. *Medicinski podmladak*, 71(2), 8–13. <https://doi.org/10.5937/mp71-25838>
- Michailidi, E. and Stavrou, D. (2021). Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103414>
- Moleko, T. F. (2024). A school–university partnership that facilitates adult-specific training: Perceptions of life sciences teachers. *Adult Education Quarterly*, 75(1), 27-43. <https://doi.org/10.1177/07417136241271353>
- Novocky, M. (2016). Professional reflection and self-reflection in the educational work of secondary school teachers. *e-Pedagogium*, 16(2), 62-74. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.017>
- Pathan, H., Moskvitcheva, S. A., Khatoon, S. and Aleksandrova, O. I. (2024). The impact of motivation and professional development on technology integration in language instruction. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(9), 50-60. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i09.48865>
- Privitera, G. J. and Ahlgrim-Delzell, L. (2018). *Research methods for education*. SAGE Publications.
- Qi, K. (2025). The impact of reflective practice on teacher efficacy and professional growth among English as a foreign language (EFL) teachers in China. *Uniglobal of Journal Social Sciences and Humanities*, 4(2), 191-197. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v4i2.23.2025>
- Richards, J. C. and Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge University Press.
- Richter, D., Kleinknecht, M. and Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Robinson, S. and Mendelson, A. L. (2012). A qualitative experiment: Research on mediated meaning construction using a hybrid approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 332–347. <https://doi.org/10.1177/1558689812444789>
- Rodriguez-Gomez, D., Muñoz-Moreno, J. L. and Ion, G. (2024). Empowering teachers: Self-regulated learning strategies for sustainable professional development in initial teacher education at higher education institutions. *Sustainability*, 16(7), 2-16. <https://doi.org/10.3390/su16073021>
- Rogers, J. and Révész, A. (2020). Experimental and quasi-experimental designs. J. McKinley and H. Rose (Eds.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (pp. 133-143). Routledge.
- Rohmah, Z. (2018). Enhancing English teachers' professional development: Portraying a mentoring program. *Teflin Journal*, 29(1), 90-107. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v29i1/90-107>
- Rozimela, Y. and Tiarina, Y. (2018). The impact of reflective practice on EFL prospective teachers' teaching skill improvement. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 8(1), 18-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/619212> in 02.12.2025

- Shooshtari, Z. G. and Mir, F. (2014). ZPD, tutor; peer scaffolding: Sociocultural theory in writing strategies application. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1771-1776. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.605>
- Siivonen, P. (2016). Becoming an educable lifelong learning subject: Adult graduates' transitions in education and working life. *International Journal of Lifelong Education*, 35(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1129365>
- Steils, N. (2021). Qualitative experiments for social sciences. E. M. Pope, C. Brandao, C. G. Sanders and N. Fabrellas (Eds.), *Qualitative research: Practices and challenges* (Vol. 6, pp. 24-31). Ludomedia.
- Tosriadi, T., Asib, A., Marmanto, S. and Azizah, U. A. (2018). Peer observation as a means to develop teachers' professionalism. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(3), 151-158. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v5i3.140>
- Vaismoradi, M., Turunen, H. and Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A. and Van Petegem, P. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *High Educ.*, 64, 421-436. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9502-3>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wai Yee, L. (2016). Peer coaching for improvement of teaching and learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 6(1), 64-70. Retrieved from https://pedagogyofconfidence.net/wp-content/uploads/2021/08/vol6_05.pdf in 10.02.2025
- Warnock, J. M., Gibson-Sweet, M. and van Nieuwerburgh, C. J. (2022). The perceived benefits of instructional coaching for teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 328-348. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0030>
- Widiastari, N. and Fithriani, R. (2024). Teachers' practices of reflective teaching in EFL classroom. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 5(3), 679-689. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v5i3.591>
- Williams, G. W. and Nel, B. P. (2023). Teachers' professional development shaped through self-reflection using video-stimulated recall. *African Journal of Teacher Education and Development*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/ajoted.v2i1.21>
- Yalçın-Arslan, F. and İlin, G. (2013). Effects of peer coaching for the classroom management skills of teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(1), 43-59. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63341> in 25.11.2025
- Yang, J. (2021). Understanding and enhancing Chinese TEFL teachers' motivation for continuing professional development through the lens of self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768320>
- Zhang, S., Liu, Q. and Wang, Q. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. *Universal Access in the Information Society*, 16(2), 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0461-4>

Genişletilmiş Özet

Giriş

21. yüzyıl, öğretmenler için önemli zorluklar sunmaktadır (Wai Yee, 2016). Eğitim anlayışı, iş birliği ve eleştirel düşünmeye yönelirken, temel amaç bireyleri hayata hazırlamak ve öğrenmeyi toplumsal beklentilerle uyumlu hâle getirmektir. Bu dönüşüme etkili bir şekilde yanıt verebilmek için eğitimcilerin uzmanlıklarını sürekli olarak geliştirmeleri ve kanıta dayalı, uyarlanabilir sınıf uygulamalarını benimsemeleri gerekmektedir (Moleko, 2024). Bu bağlamda, sürekli mesleki gelişim (CPD), değişen eğitimsel taleplere yanıt verebilmek amacıyla bilgi ve öğretim uygulamalarını güncellemek açısından hayati bir rol oynamaktadır (Richards ve Farrell, 2005; Warnock vd., 2022).

Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği yalnızca pedagojik bilgiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda sınıf içi davranışları şekillendiren psikolojik ve sosyal motivasyonların da anlaşılmasını gerektirir (Maggioli, 2023). Öz yansıma ve gözlem bireysel farkındalığı artırırken, çağdaş mesleki gelişim anlayışı bu süreci yalıtılmış yansımaların ötesine taşıyarak karşılıklı desteği teşvik etmekte ve öğretimin daha derin bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Richards ve Farrell, 2005). Bu doğrultuda, motivasyonun da güçlendirildiği görülmektedir (Altay ve Aksu, 2025).

Bu yaklaşım, öğretmenler arasında güçlendirici bir iş birliğini temsil etmekte ve kişisel gelişimde başkalarının değerli katkılarına vurgu yapan Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi'ne dayanmaktadır. Öz denetim ya da akran desteği yoluyla gerçekleşen sosyal etkileşim, öğrenme süreçleriyle (Shooshtari ve Mir, 2014) ve zihinsel işlevlerin ortaya çıkışıyla (Vygotsky, 1978) yakından ilişkilidir. Bu nedenle, eğitimler veya mentorlarla iş birliği yapmak gibi aracı sosyal etkinliklere katılım, bilginin inşasını kolaylaştırmak ve mesleki özerkliği desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır.

Öte yandan, sürekli mesleki gelişim katılımcılarının yetişkin öğrenenler olması nedeniyle, Knowles'ın öz yönlendirme, içsel motivasyon ve deneyime dayalı öğrenme ilkeleri etkili bir öğrenme ortamı tasarlama açısından merkezi bir öneme sahiptir (Blanco Navarro vd., 2024). Bu tür iş birliğine dayalı ve yansıtıcı alanlar, uygulamayı, inançları ve kimliği yansıma, açıklık ve sosyal katılım yoluyla dönüştürmeyi amaçlayan dönüştürücü mesleki gelişim anlayışını da yansıtmaktadır. Böylece öğretmen özerkliği ve dönüştürücü eğitim çıktıları desteklenmektedir (Boylan vd., 2023). Bu çerçevede, PEP; özerkliği teşvik ederek, pedagojik varsayımları ortaya çıkarıp sorgulayarak ve sürdürülebilir yansıma ile sosyal olarak inşa edilmiş mesleki diyaloglar aracılığıyla mesleki kimlikte değişimleri başlatarak bu ilkeleri uygulamaya koymaktadır.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının mesleki gelişimini desteklemek üzere Gelişim Değerlendirme Uygulaması (PEP) yaklaşımını tanıtmak, uygulamak ve etkilerini incelemektir. PEP, sosyokültürel kuram ve yetişkin öğrenme ilkelerini dönüştürücü mesleki gelişim anlayışıyla birleştiren, teori temelli ve uygulanabilir bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak kurgulanmıştır. Pasif mentorluk, akran gözlemi ve eleştirel yansıtmayı dört aşamalı bir döngü içinde birleştiren PEP, geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına yapılandırılmış ancak esnek bir alternatif sunmaktadır. Çalışma verilen araştırma sorularını ele almaktadır: (1) mentorların öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi için PEP'in etkinliği hakkındaki görüşleri; (2) öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi için PEP'in etkinliği hakkındaki görüşleri; (3) PEP sonrası öğretim görevlilerinin öncesi ve sonrası yansımalarındaki değişiklikler; (4) PEP sonrası öğretim görevlilerinin öncesi ve sonrası gözlemlerindeki değişiklikler.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma etiğine ilişkin bilgiler ilgili alt başlıklar altında sunulmuştur. Böylece araştırmanın uygulama süreci özetlenmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Araştırma, nitel yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu desen, sosyal olgulara ve insan etkileşimlerine odaklanarak süreç ve davranışlara ilişkin ayrıntılı bilgi sunması nedeniyle tercih edilmiştir (Robinson ve Mendelson, 2012; Steils, 2021). Araştırmada bu doğrultuda Gelişim Değerlendirme Uygulaması (PEP) ile öğretim elemanlarının mesleki gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma, bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme ile seçilen altı öğretim elemanından oluşmuştur. Dört öğretim elemanı birbirleriyle iş birliği yaparken, iki mentor farklı aşamalarda sürece eşlik etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sürecinde, görüşme oturumları, odak ve akran grup toplantıları ile öz değerlendirme, ders gözlemi ve genel performans formlarını içeren çeşitli araçlar kullanılmıştır. Çalışmada sekiz adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Öz Değerlendirme Formu, Ders Gözlem Formu, Ders Video Kayıtları, Toplantı Video Kayıtları, Genel Performans Raporu, Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler, Dosya ve Öğretmen Motivasyon anketidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, PEP kapsamında gerçekleştirilen eğitim oturumu ile başlayan ve dört aşamadan oluşan uygulama süreci boyunca toplanmıştır. Sürecin sonunda veri toplama araçlarında yer alan tüm formlar toplanmış ve katılımcılarla uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tematik analiz ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Toplantı oturumları kaydedilmiş, çözümlenmiş ve tematik olarak incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise öğretim elemanlarının tutumlarını, deneyimlerini ve algılanan çıktıları daha derinlemesine anlamak amacıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, öz değerlendirme ve ders gözlemi formlarından ve motivasyon anketinden elde edilen ön-test ve son-test sonuçları betimsel istatistiklerle yorumlanmış ve katılımcıların süreç boyunca gösterdikleri gelişimi ve farkındalık düzeylerindeki değişimleri ortaya koymak için kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışma için Hacettepe Üniversitesi'nden etik onay alınmıştır (Onay No: E-51944218-300-00003281140). Katılımcılar, çalışma öncesi bilgilendirilerek yazılı onayları alınmıştır. Araştırma süresince gönüllülük, gizlilik ve anonimlik ilkelerine bağlı kalmıştır.

Bulgular

Mentorlar ve öğretmenlerle ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mentor yanıtlarının analizi sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır: öğrenme fırsatları, geri bildirim, güçlü yönler, ve yeniden değerlendirmeler. Buna karşılık, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçları yedi temayı ortaya koymuştur. Bunlar, mesleki gelişim, kendini geliştirme, akran öğrenimi ve iş birliği, destek ve teşvik, öğretmen gelişimi ve uyum, güçlü yönler, yeniden değerlendirmeler ve öneriler şeklindedir. Bununla birlikte, öz gözlem ile akran ve mentor değerlendirmeleri arasındaki farklar incelendiğinde, katılımcıların öz değerlendirmeleri ile akran ve mentor değerlendirmelerinin zaman içinde kademeli olarak birbirine yaklaştığı görülmüştür. Bu bulgu, etkili öğretim uygulamalarına ilişkin ortak bir anlayışın gelişmekte olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, toplantı tutanaklarının incelenmesi sonucunda, ilk toplantı setinde tespit edilen tüm sorunların akran ve odak grup toplantılarının ardından çözüldüğü belirlenmiştir. Son olarak, Öğretmen Motivasyon Anketi sonuçları PEP'in öğretmen motivasyonu üzerinde genel olarak sınırlı bir etkiye sahip olduğunu gösterse de, aralık istatistiği

yalnızca bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahip en genç katılımcıda motivasyonun arttığını ortaya koymuştur. Bu durum, PEP'in etkisinin daha düşük kıdem seviyelerinde daha güçlü olabileceğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yetişkin öğrenimi, mentorluk, akran geri bildirimi ve öz yansımının kesişim noktasında yer alan PEP, yansıtıcı, kuramsal temelli ve disiplinler üstü bir sürekli mesleki gelişim (CPD) uygulamasıdır. Üstten aşağıya yönlendirme yerine, yetkinin dağıtıldığı diyalojik ve döngüsel etkileşimleri teşvik etmektedir. Avrupa Komisyonu (2013) ile tutarlı olarak, bulgular PEP'in sürdürülebilirliği, uyarlanabilirliği ve akran liderliğinde gelişimi destekleyen daha geniş CPD çerçevelerine entegre olabileceğini göstermektedir.

Bulgular genel olarak PEP'in tüm katılımcılar tarafından benimsendiğini göstermektedir. Katılımcılar PEP'i, kıdem farkı gözetmeksizin duygusal ve psikolojik destek sağlayan etkili bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Sürecin sonunda öğretim uygulamalarında belirgin değişiklikler gözlenmiştir. Kaygı düzeylerinde azalma, özgüvende artış ve mesleğe olan ilginin yeniden kazanılması dikkat çekmiştir. Pasif mentorluk yaklaşımı, yapıcı geribildirim ve bilgi paylaşımını kolaylaştırarak öğretim elemanlarının kendilerini yeniden keşfetmelerine olanak tanımıştır. Ayrıca PEP, öz farkındalık ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik ederek katılımcıların öğretim yeterliklerini geliştirmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar, mesleki normlara ilişkin bilişsel engellerini aşmış, öğretim değerlerini sorgulamış ve meslektaşlarına ilham kaynağı olmuştur. Akran desteği, öğretim elemanlarının güçlü yönlerini fark etmelerini sağlamış ve mesleki izolasyonu azaltarak iş birliği kültürünü güçlendirmiştir.

Her ne kadar motivasyon anketinin ön-test ve son-test bulgularında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamış olsa da, katılımcılar motivasyon ve genel öğretim performanslarında artış olduğunu ifade etmiştir. PEP'in iş yükünü artırmadan öğretim elemanlarına katkı sağlaması, sürdürülebilir bir mesleki gelişim uygulaması olarak benimsenmesine olanak tanımıştır. Bu bulgular, mesleki gelişimin temel hedeflerinden biri olan öğretim elemanlarını özgüven, bilgi ve süreklilik açısından güçlendirme amacına ulaşıldığını göstermektedir.

Kuramsal olarak, bulgular yansıtıcı uygulama ve mesleki gelişim literatürünü zenginleştirerek PEP'in sürdürülebilir ve aktarılabilir bir pratik olarak meslektaşlığı, özerkliği ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edebileceğini göstermektedir. Uygulamada ise kurumların PEP'i hem yeni hem de deneyimli öğretim elemanları için benimsemesi, mesleki gelişimin sürekliliğini sağlamakta katkı sağlayacağını göstermiştir. PEP'in eğitim sistemlerine entegrasyonu, öğretmen eğitimi yapılarının güçlenmesine ve yükseköğretimde yansıtıcı öğretimin yaygınlaşmasına katkı sunabileceğini göstermiştir. Ek olarak, iş yükünü artırmadan uyarlanabilir olması, PEP'i uzun vadeli bir model haline getirmektedir. Katılımcı odaklı ve hiyerarşik olmayan yapısı, paylaşılan liderlik ve kolektif öğretim gelişimini destekleyen yapısını ortaya koymaktadır. Ayrıca PEP'in, yükseköğretim dışında K-12 ve mesleki eğitim bağlamlarında da yansıtıcı uygulama ve akran temelli gelişimi destekleyebileceği görülmüştür.

Sonuç olarak, bu çalışma PEP pratiğinin mesleki gelişim uygulamaları için uygulanabilir ve sürdürülebilir bir alternatif sunduğunu ortaya koymaktadır. PEP'in, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gelişimlerini destekleyerek kurumsal düzeyde öğretim kalitesine katkı sağlayabilecek potansiyele sahip olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte, bu çalışmanın temel sınırlılıklarından biri örneklem büyüklüğünün küçük olmasıdır. Daha geniş ve daha çeşitli bir katılımcı grubuyla yürütülecek gelecekteki araştırmalar, mevcut bulguların doğrulanmasına ve genişletilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, alternatif yaklaşımların ya da çeşitli değerlendirme araçlarının kullanılması, farklı sonuçlar ortaya koyarak ileri araştırmalar için tamamlayıcı içgörüler sunabilir.

Kutadgu Bilig’de Aile Hayatı ile İlgili Beyitler Üzerine Bir İnceleme

Ahmet HAŞİMİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
hasimi_ahmet@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9244-8157

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1879167

Geliş Tarihi: 01.02.2026

Revize Tarihi: 22.06.2026

Kabul Tarihi: 23.07.2026

Atıf Bilgisi

Haşimi, A. (2026). Kutadgu Bilig’de aile hayatı ile ilgili beyitler üzerine bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 605-617.

Öz

Aile bir toplumun temel çekirdeğidir. Türkler, aile hayatına önem vermişlerdir. Aile fertleri hem birbirine hem de içerisinde yaşadıkları topluma karşı olan hak ve sorumluluklarını yerine getirmek zorundadır. Aileyi ayakta tutan ve koruyan esaslar yaşanan dönemle sınırlı kalmamış, kaleme alınan eserler aracılığıyla daha sonraki nesillere de miras bırakılmıştır. Bu sebeple *Orhun Kitabeleri*’nden günümüze kadar pek çok eserde aileden bahsedilir. Yazılı kaynakların yanı sıra sözlü kültür ürünlerinde de aile bireyleri arasındaki hak ve sorumluluklar işlenmiştir. Aile kurumunu sağlam bir zemine oturtmanın bir yolu da bir milletin geçmişinde önemli izler bırakan eserlerden aile ile ilgili hususları günümüze aktarmaktır. Bu çalışmada öncelikle aile, *Kutadgu Bilig*, atasözü ve deyimler hakkında bazı bilgiler verilmiştir. *Kutadgu Bilig*’de ideal devlet yönetimi başta olmak üzere pek çok konu ele alınmıştır. Bunlardan birisi de ailedir. *Kutadgu Bilig*’de aile hayatıyla ilgili tespit edilen beyitler; evliliğin önemi, eş seçimi, çocuk terbiyesi, anne baba olmanın getirdiği zorluklar, anne baba ve çocuk hakkı ve akrabalarla olan münasebetler başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılmaya tabi tutulan bu beyitler, Türkiye Türkçesine aktarılmış ve beyitlerde ele alınan konular, varsa, *Güncel Türkçe Sözlük*’teki atasözleri ve deyimlerle karşılaştırılmıştır. *Kutadgu Bilig*’de aileyle ilgili tespit edilen hususlar sonuç bölümünde özetlenerek bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, ailenin korunması, atasözleri ve deyimler.

A Study of Couplets Related to Family Life in Kutadgu Bilig

Abstract

The family is the fundamental core of a society. Turks have always valued family life. Family members are obligated to fulfill their rights and responsibilities towards each other and the society in which they live. The principles that sustain and protect the family have not been limited to the period in which they were lived, but have been inherited by subsequent generations through written works. For this reason, the family is mentioned in many works from the Orkhon Inscriptions to the present day. In addition to written sources, the rights and responsibilities between family members have also been addressed in oral cultural products. One way to establish the family institution on a solid foundation is to transmit to the present day the aspects related to the family from works that have left significant traces in a nation's past. This study first provides some information about the family, *Kutadgu Bilig*, proverbs, and idioms. *Kutadgu Bilig* addresses many topics, including ideal state administration. One of these is the family. The verses identified in *Kutadgu Bilig* regarding family life are as follows: The verses are classified under headings such as the importance of marriage, spouse selection, child rearing, the challenges of parenthood, the rights of parents and children, and relations with relatives. These verses, which have been subjected to classification, have been translated into modern Turkish, and the topics discussed in the verses have been compared, where available, with proverbs and idioms in the *Contemporary Turkish Dictionary*. The points identified regarding family in *Kutadgu Bilig* are summarized in the conclusion section, and some suggestions are made.

Keywords: Kutadgu Bilig, family protection, proverbs and idioms.

Giriş

Türkler, tarih boyunca büyük devletler ve medeniyetler kurmuş, zaman zaman tarihin akışına yön vermişlerdir. Bu başarı hikâyesinin temelinde birden çok sebep yatmaktadır. Bunlardan birisi de güçlü ve kutsal kabul edilen aile yapısıdır. Hemen hemen her kültürde aile kurulması ve ailenin korunması hususunda teşvikler yapılmakta ve çeşitli tedbirler alınmaktadır. Ailede alınan eğitim, kişinin maddi-manevi hayatında çekirdekler hükmüne geçer ve hayatının şekillenmesinde önemli rol oynar. *Çekirdekten yetişme*, sözü bu hususu desteklemek için de kullanılabilir. Aileyi ayakta tutan değerler kültürü oluşturan unsurlardan biri olup bu unsurlar zamanla toplum tarafından nesilden nesile aktarılır. Bununla birlikte ailede eğitim ve ailenin korunmasıyla ilgili bilim insanları, devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları, dinî müesseseler gibi farklı çevreler de gayret gösterir. Çalışmada ailenin

kurulması, korunması ve aile içindeki rollerin belirlenmesi bağlamında *Kutadgu Bilig*'de ne tür tavsiyeler verildiği ve bu tavsiyelerin günümüz atasözü ve deyimlere nasıl yansıdığı tespit edilmiştir.

Aile, *Güncel Türkçe Sözlük*'te (GTS) temel anlamıyla evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik, olarak tanımlanır. TDK *Köken Bilgisi Sözlüğü*'ne göre sözcüğün kökeni şöyledir: Ar. 'awl "beslemek, desteklemek, geçinim sağlamak, istinat etmek" kökünden gelir. Eski Türkçe metinlerde "aile" için *uğuş* kullanılır. Aile sözcüğü, 15. yüzyıl Eski Anadolu Türkçesi metinlerinden itibaren tanıklanır. Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde ve Osmanlıca metinlerde daha çok Ar. 'ıyyāl (عيل) ve çoğul biçimi 'ıyal, 'ayal (عيال) görülür (Meninski, 1680, s. 789).

Aile temelinde yapılan araştırmalar farklı alanların da katkılarıyla oldukça çeşitli ve değerlidir. Aile kavramı din, dil, kültür ve iktisadî hayat çerçevesinde; sosyoloji, edebiyat, tarih, ilahiyat gibi farklı disiplinlerin ilgi alanına dâhil edilen önemli konulardandır. Sadıkoğlu (2023) ailenin, tüm toplumsal örgütlenme ve yapı ile ilişki içerisinde toplumsal, ekonomik, politik, hukuksal boyutlara sahip bir kurum olduğunu belirtmektedir (Sadıkoğlu, 2023, s. 2).

Neredeyse tüm canlılar maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak, dışarıdan gelebilecek tehlikelerden korunmak için birlikte hareket etme ihtiyacı hissederler. Bunun için de kendi kuralları dâhilinde birlikler oluştururlar. İnsanları birbirine bağlayan halkalar manzumesinin en küçük ve en dinamik halkası ailedir. Bu halkanın diğer unsurları da mahalle, şehir, memleket, ülke ve dünyadır. İnsanoğlu, bu unsurların oluşturduğu halkada yer alır. Bu unsurların her biri aile bütünlüğünün korunmasında bazı roller üstlenmiştir. Ailenin korunması için sadece bir halkanın işlevini yerine getirmesi yetmez. Örneğin devletler aile bütünlüğünü koruma adına çeşitli tedbirler alır ve pek çok teşviklerde bulunurlar. Aile bütünlüğünün korunması, temel haklar kapsamında doğrudan devlet güvencesi altındadır ve başlıca dayanağı T.C. Anayasası'nın 41. Maddesidir. Çocuk evleri sitesi hizmeti ile çocukların aile modeline benzer bir ortamda yetiştirilerek temel güven duygusunun kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2026). Tüm çabalara rağmen sağlıklı bir ailenin bireye sunduğu eğitim ortamını bu oluşumlar yerine getirmede eksik kalmaktadır. Toplumun temel taşı olan ailenin korunması için çağlar boyunca Türk milleti de gerek devlet otoritesi gerek sivil toplum kuruluşları aracılığıyla çeşitli tedbirler almış ve bu tedbirler sözlü ve yazılı kültür ürünlerine de yansımıştır.

Dinî inançlar ve felsefi akımların da aile ile ilgili öğretileri bulunmaktadır. Özel Siper'e (2024) göre İslâm dini, nesli, malı, aklı ve canı korumayı hedeflemiştir. Neslin devamı ve koruma altına alınması için, evlilik yani nikâh akdiyle çiftlerin bir araya gelerek kurdukları aileler meşru kılınmıştır. Zina, iffete iftira, kürtaj gibi aile yapısına zarar veren, insanların canını, malını, aklını, dinini ve neslini tehlikeye sokan bu davranışlar yasaklanmıştır (Özel Siper, 2024, s. 29).

Toplumdaki değişimlerin aileyi etkiliyor olması aynı zamanda aile içindeki rollerin, hakların ve yükümlülüklerin zamanla farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda kadın ve erkeklerin aile içindeki ilişki ve rolleri de bu değişimlerden nasibini almaktadır (Cebecioğlu, 2025, 339). Geçmişte belirli bir düzene oturmuş olan bu roller, günümüzde farklı toplumlarda ve farklı dönemlerde farklı şekillerde yapılandırılabilir (Ozankaya, 1976, ss. 358-359). Bu değişim, aile içindeki güç ilişkilerinin, sorumlulukların ve beklentilerin yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır (Karslı, 2019, s. 1). Daha açık bir ifadeyle ataerkil aile yapısında baba ailenin mülkiyet sahibi olarak ona hegemonik bir konum sağlayan güç ve iktidarla donatılmaktadır (Yüzer ve Demez, 2021, s. 18). Anne ise rol ve görevleri açısından ikincil bir pozisyona yerleştirilmekte ve yemek, temizlik ve çocuk bakımı gibi kadın emeğini gerektiren ev içi sorumlulukları yerine getirmektedir (Can, 2023, s. 602). Öte yandan modern toplumlarda, özellikle kadınların iş gücüne katılımı, eğitimdeki fırsatlar ve toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışındaki değişim, aile içindeki geleneksel rollerin yeniden şekillenmesine neden olmuştur (Toprakçı Alp, 2018, s. 12).

Her kurumda olduğu gibi aile kurumunda da hak ve ödevlerin belli olması gerekir. Bu hak ve ödevler kimi zaman ilahî kimi zaman da beşerî metinlerde ele alınır. Türkçenin ilk yazılı kaynakları

olan Köktürklerden yakın dönemlere kadar aile hayatında genellikle babanın rolü ön plana çıkar. Baba; savaşmak, ailenin geçimini sağlamak ve aileyi dış tehlikelerden korumak gibi pek çok hususta önemli roller üstlenir. Bir başka ifadeyle ailenin direği babadır. Bu durum Batı medeniyetinin etkisine girilene kadar böyledir. Batı medeniyetinin etkisiyle bu denge değişmeye başlamıştır. Günümüzde kanun önünde eşitlik ilkesiyle ailede kadın erkek eşitliği kabul görür durumdadır. Erkek ile kadının aile içindeki rolleriyle ilgili tarihî metinlerden çıkarılan bazı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Turan (2006) da çalışmasında kadının aile içerisindeki rollerinden bahseder. Kadın aile içerisinde anne, eş ve kız evlat olarak; erkek de baba, eş ve erkek evlat rolleriyle karşımıza çıkar. Türklerde kadının eş olarak üstlendiği role, Türkçenin ilk yazılı metinleri olan Orhun Kitabeleri'nden başlayarak pek çok eserde değinilmiştir (Turan, 2006, s. 141).

Dede Korkut çocuklar için “Kız anadan görmeyince öğüt almaz, oğul atadan görmeyince sufra çekmez. Oğul atanın yeteridir, iki gözünün biridir. Devletli oğul, kopsa ocağının közidir. Oğul dahi neylesün baba ölüp mal kalmasa.” sözleriyle çocukların önemi ve onların nasıl hareket etmeleri gerektiğini vurgular (Ergin, 2024, s. 88).

Dede Korkut'ta kadın, kişilik özellikleri yönüyle dört gruba ayrılır ve bunların öne çıkan bazı özelliklerinden söz edilir: Birisi solduran sopdur. Birisi tolduran topdur. Birisi ivün tayağıdır. Biri niçe söyler-iseñ bayağıdır. Ozan ivün tayağı oldur kim yazıdan yabandan ive bir konuk gelse eğer adam ivde olmasa ol anı yidürür içürür ağırlar, azizler gönderir. Ol Âyişe Fâtıma soyudur hanım. Anın bebekleri yetsün (Ergin, 2024, s. 89).

Şen (2008) de *Dede Korkut Hikâyeleri*'ndeki hitaplardan yola çıkarak kadının rolüne dikkat çeker. Olumlu ön yargı bildiren hitaplarda kadının dış görünüşü, erkeğin gözündeki değeri, karakteri ve soyu çıkış noktasıdır. Dede Korkut'ta kadınlara yönelik hitapların kurulu mantığı günümüzde de geçerliliğini korumaktadır (Şen, 2008, s. 640).

Yukarıda anlatılanlardan hareketle Türklerde; anne, baba ve evlat dönemin normları gereğince, üzerine düşen rolleri üstlenmişlerdir. Böylece toplum bünyesi için çelik çekirdek olarak değerlendirilebilecek sağlam bir aile yapısı oluşmuştur. Nitekim tarih boyunca pek çok Türk devleti kuruluş yıkılmasına rağmen sağlam aile yapısına dayanan millet olma duygusu devam etmiştir.

İslâmî Türk edebiyatının bilinen ilk büyük eseri olarak kabul edilen *Kutadgu Bilig*'de olaylar ve kavramlar sembolik kişiler üzerinden anlatılır. Eserde, Kün Togdı tarafından temsil edilen "köni törü", Ay Toldı tarafından temsil edilen "kut" ve Ögdülmiş tarafından temsil edilen "ukuş" kavramları, Köktürk bengu taşlarının da temel kavramlarıdır. Ancak *Kutadgu Bilig*'in Odgurmış'ça temsil edilen dördüncü kavramı "akıbet" İslâmî bir kavramdır (Ercilasun, 2004, s. 315).

Kutadgu Bilig ile ilgili bugüne kadar yüzlerce bilimsel çalışma yapılmıştır. Eser hakkında en kapsamlı çalışma *Kutadgu Bilig III "İndeks"* (1979), *Kutadgu Bilig "Çeviri"* (1991) ve *Kutadgu Bilig I "Metin"* (2007) eserleriyle Reşid Rahmeti Arat'a aittir.

Kutadgu Bilig'de olaylar yukarıda bahsedilen dört asıl kahraman etrafında cereyan eder. Bunların hepsi de erkektir. Bu kişiler, eserde hükümdar, vezir, vezirin oğlu ve vezirin oğlunun arkadaşı rolleriyle karşımıza çıkar. Eserde bu kişilerin devlet işlerinde, içtimaî hayatta ve aile hayatında yönetici, memur, âlim, danışman, baba, kardeş, arkadaş rolleriyle nasıl hareket etmeleri gerektiği ele alınır. Bu bağlamda Yusuf Has Hacıp'e göre erkek figürünün omuzlarında önemli sorumluluklar vardır. Ailede düzenin kurulmasında ve çocuk terbiyesinde baba birinci derecede sorumludur.

Kutadgu Bilig'de kadınlarla ilgili konulara da değinilmiştir. Kadın kavramı içerisinde eş, anne ve kız çocuğu başlıkları altında birtakım değerlendirmeler yapılmıştır. Müellif kadın ve erkeklere zaman zaman kantarın topuzunu kaçırmadan yüklenilir. Bu durum hem erkeğin hem de kadının ailedeki sorumluluklarını hatırlatma amaçlıdır. Bu değerlendirmeler bazen mesel yoluyla ve diyalog havasında yapılır.

Eserde kadınlar, erdemli ve ahlâklı olmaları gereken bireyler olarak tasvir edilmiştir. Kadının çocukluk ve evlilik öncesi dönemini anlatmak için “kız” ifadesi kullanılmıştır. Ancak, belirli bir kadın ismi zikredilmemiştir. Çünkü eser, genel prensipler ve idealler üzerinde odaklanırken, bireylerin kişisel özelliklerine değil, genel anlamda toplumun düzen ve ahlâk değerlerine vurgu yapmaktadır (Özel Siper, 2024, s. 31).

Müellif çocukları da dikkate alır. Onlara karşılıklı konuşma tarzında bazı nasihatlerde bulunur. Özel Siper’e (2024) göre *Kutadgu Bilig*’de en çok üzerinde durulan noktalardan biri de çocuk konusudur. Eserde, çocuk sahibi olmanın önemi, çocuğun eğitimi ve terbiyesi, ailenin sorumlulukları gibi çeşitli konuların üzerinde önemle durulur (Özel Siper, 2024, s. 40).

Aile ile ilgili kavramlardan bir başkası da akrabalarlardır. Yusuf Has Hacıp’e göre akrabalar insanın kederini ve sevincini paylaşacağı kişilerdir. Bu açıdan insan için akrabalar önemlidir. Fakat zaman zaman akrabalarından zarar da gelebilir. Bunun için akrabalarla münasebetlerde kişinin temkinli olması tavsiye edilir.

TDK *Güncel Türkçe Sözlük*’te atasözü, “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz; deme, mesel, sav, darbimesel.” biçiminde tanımlanmıştır.

İnsan hayatta her şeyi kendisi yaşayarak öğrenemez. Bazen yakın akrabası kimi zaman da çevresindeki arkadaşlarının yaşadıklarından ders çıkararak öğrenmeye çalışır. Bir de atasözleri vardır ki bunlar, yüzlerce yıllık bir tecrübenin ürünüdür. Karşılaşılan olay ya da durum karşısında nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda atasözleri de kişiye yol gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında atasözleri kolay ulaşılabilen bir hazine değerindedir. Atasözleri bir yönüyle de bir milletin karakterini idealize eden bir ayna gibidir. Sevinçler, üzüntüler ve sitemler gibi birçok duygu ve düşünceler atasözlerinde dile getirilir. Yalnız atasözlerinin içerisinde “*Devletin malı deniz yemeyen keriz.*” gibi yanlış mesaj içerenler de vardır.

Deyimler de atasözleri gibi uzun tecrübeler sonucu oluşmuş bir milletin sözlü kültür unsurlarıdır. Aksan’a (2018) göre bir dildeki deyimler de söz varlığı içinde yer alır; dili konuşan toplumun anlatımındaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerdir. Deyimler kimi zaman yüzyıllar boyunca hiç değişmeden, kimi zaman sözcüklerinde yenilenmelerle yaşamakta, yeni deyimler de aktarılabilmektedir (Aksan, 2018, s. 39).

Ailedeki normlar eğitim yoluyla verilebileceği gibi sözlü kültür vasıtasıyla da kuşaktan kuşağa aktarılabilir. Bu aktarım vasıtalarından biri de atasözü ve deyimlerdir. Türk eğitim sisteminin gerek ders kitaplarında gerekse diğer içeriklerde atasözü ve deyimlerin anlamlarının bilinerek kullanılması hususunda gayretleri bulunmaktadır.

Türkiye Türkçesinde aile ile ilgili atasözü olarak kullanılan bazı ifadeler *Kutadgu Bilig*’de kavram olarak bulunur fakat bu kavramlar çoğu zaman atasözü biçiminde değildir. Eserde atasözlerinin günümüzdeki biçiminden farklı kullanılmasının bazı sebepleri vardır. Eserin aruz ölçüsüyle yazılması bu sebeplerden birisidir. Nazım ve kafiye kaygısı atasözlerini rahat kullanmayı engeller. Bir diğer ihtimal ise bu kavramların tecrübe edilip kalıplaşarak henüz atasözü kategorisi oluşturmamasıdır.

Yöntem

Bilimsel çalışmalarda yöntem, araştırmanın ikna ediciliğini, tekrarlanabilirliğini ve geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlayan en önemli kısımdır. Usule uygun ve denetlenebilir bir yöntem olmadan elde edilen veriler bilimsellikten uzak düşer. Bu bölüm, araştırmanın bağımsız araştırmacılar tarafından kontrol edilmesine imkan sağlar ve bilimsel bilginin en temel ögesi olan güvenilirliği oluşturur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modeliyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma modelleri, sosyal ve beşerî bilimlerde olayların, olguların ve tecrübelerin olağan mecralarında derinlemesine anlaşılmasını sağlayan araştırma stratejileridir. Teknik olarak da nitel veri toplama ve doküman analizi tekniklerine uygun hareket edilmiştir. Metinde geçen olaylar ve bunlardan ortaya çıkan algılar doğal ve gerçekçi biçimde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bilimsel çalışmalarda evren, araştırmanın tümünden ele alınmak istendiği ana unsur veya unsurlar bütünüdür. Örneklem ise çeşitli kısıtlar nedeniyle evrenin tümüne ulaşamadığında, evreni temsil için seçilen daha küçük ve yönetilebilir alt gruptur. Bu çalışmanın evreni *Kutadgu Bilig*'de aile kavramıdır. Örneklem olarak eserdeki aile ile ilgili beyitler tespit edilmiştir. Bu tespitler; aile, atasözü ve deyimlerle ilgili literatürle çözümlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilimsel çalışmalarda veri toplama araçları; araştırmanın amacına, nitel veya nicel oluşuna ve disiplinine göre belirlenir. Nitel araştırmalarda literatür taraması için doküman incelemesi yaygın bir araçtır. Bu çalışmada *Kutadgu Bilig*, aile, atasözü ve deyimlerle ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenerek gerekli veri araçları tespit edilmiştir. *Kutadgu Bilig* metni, *Güncel Türkçe Sözlük* ve diğer kaynaklar başlıca veri toplama araçlarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın modeli/deseni, evreni ve veri toplama aracı tespit edildikten sonra eser okunarak eserde aile ile ilgili beyitler fişleme yöntemiyle tespit edilmiştir. Daha sonra bu beyitler konularına göre sınıflandırılmıştır. Bulgular kısmında tespit edilen beyitlerin numarası beytin sonuna yazılmıştır. Daha sonra beytin açıklaması ve -varsa- *Güncel Türkçe Sözlük* 'teki karşılığı olan atasözü ya da deyim verilmiştir. Bu yöntemle elde edilen veriler daha yakından incelenerek verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Etiği

Bilimsel çalışmalarda araştırma etiği, elde edilen verilerin doğruluğu, denetlenebilirlik, insan ve hayvan haklarına saygı ve akademik dürüstlük esaslarını ihtiva eden ahlaki ölçütlerdir. Bu çalışma hazırlanırken araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir. Makalede nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu nedenle etik onayı almaya ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışmada kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine de riayet edilmiştir.

Bulgular

Araştırmalarda bulgular bölümü, toplanan verilerin herhangi bir yorum yapılmadan, objektif ve sistematik bir şekilde ortaya konulduğu bölümdür. Bu bölümde bulgular; alt problemlere göre tasnif edilir, nicelik olarak ifade edilir, ve metin akışını bozmayacak şekilde gerektiğinde tablo veya şekillerle desteklenerek sunulur. Çalışmada *Kutadgu Bilig*'de, aile hayatı ile ilgili kavramlar belli başlıklar altında sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Başlıklar altında söz konusu kavramı ifade eden beyitler örneklem yöntemiyle verilmiştir.

Evlenmenin Gerekliliği ve Eş Seçimi

Aşağıdaki beyitlerde evlenmenin insan için fitri bir ihtiyaç olduğu, evlatsız ölen kişinin son nefesinde pişmanlık duyacağı, insanın evladının olmaması durumunda adının dünyada çabucak silineceğine dikkat çekilirken evlenilecek kadınla ilgili tavsiyelerde de bulunulur.

*kisi alğu tuğsa oğul kız üküş
oğulsuz tése erke körksüz söküş* (Kaçalın, 2008, s. 179).

“Kişinin evlenmesi ve fazlaca çocuğa sahip olması gerekir. "Zürriyetsiz" denilmesi, insana bir hakarettir.”

Günümüzde, *Erken kalkan yol alır, erken evlenen de döl alır*, atasözünü hatırlatmaktadır.

Aşağıdaki beyitlerde evlenmede tercih edilmesi gereken sıfatlardan bahsedilir ve takva sahibi kişi ile evlenmeye teşvik edilir. Diğer özelliklere karşı tedbirli olunması gerektiğine dikkat çekilir.

*kim ewlik alayın tése törtte taş
adın almaz ewlik ayâ erde baş* (Kaçalın, 2008, s. 235)
“Ey seçkin erkek, insan şu dört şey için evlenir:”

*ayâ bay tilegli sen ewlik talu
bulun bolmağıl sen ay bilgi tolu* (Kaçalın, 2008, s. 235)
“Ey insanların bilge ve seçkin olanı, dikkat et varlıklı bir kadınla evlenirsen onun esiri olursun.”

Davul dengi dengine (GTS) atasözü de yukarıdaki beyitte geçen manaya benzer ve evlilikte denklige vurgu yapar.

Kadının erkekten zengin olması kabul görmez, “*Avrat malı başa tokmaktır.*” denilerek kadının erkekten daha varlıklı olmasının sakıncaları anlatılır (Ersöz, 2010, s. 173).

Kadın malı, kapı mandalı. (GTS) atasözü zengin kadınla evlenmeye mesafeli bakmak gerektiğine dikkat çeker.

*ayâ körk tilegli kişi edgüsi
kisi körki kolma bodun külgüsi* (Kaçalın, 2008, s. 235)
“Ey insanların önde geleni, iyi insan, güzel kadına meyiletme. Eğer böyle yaparsan insanlar içinde gülünç bir vaziyete düşersin.”

Üstteki beyitte güzellik konusunda bir uyarı vardır. Bu uyarı, “*Güzele kırk günde doyulur, iyi huya kırk yılda doyulmaz.*” (GTS). atasözüyle bir derece benzerlik gösterir.

*ayâ tüp tilegli bedüklük bile
uçuz kılmağü öz bedük tüp bile* (Kaçalın, 2008, s. 235)
“Ey insan, asaleti için bir kadınla evlenmeye kalkışma, dikkat et. Çünkü sen asil aile karşısında küçük mevkie düşersin.”

Bu beyitte mevkice kendisinden yukarda olan kadınla evlenmenin erkeği zor duruma düşüreceği dile getirilir. Günümüzde bu anlamda, *Gelin altın taht getirmiş çıkmış üstne kendisi oturmuş*, atasözü vardır.

*ay yinçge sakınuk tilegli inal
munı bulsa bulduñ bu tört neñ tükel* (Kaçalın, 2008, s. 235)
“Ey soylu kişi, müttaki bir kadınla evlenmeyi arzu eden beyzade. Müttaki bir kadınla evlenirsen işte bu dört şeye de kavuşmuş olursun.”

Aşağıdaki hem kadının hem de kocasının zarar görmemesi için namahrem erkeklere görünmemesi gerektiğinden bahsedilir.

*yatığ ewke idma çıkarma tişig
körüp yolda alğan köz ol bu kişig* (Kaçalın, 2008, s. 236)
“Ne yabancıyı evine kabul et ne de eşini evden çıkar. Bu kadınları sokakta gören göz sahibi onlara meyleder.”

Günümüzde bu beyti hatırlatan, *Evli kadına bakan âleme rezil olur. ya da Gönül verme evliye eve gider unuttur*, atasözleri bulunmaktadır.

Çocuk Yetiştirmede Dikkat Edilecek Hususlar

Aşağıdaki beyitlerde iyi ve memlekete faydalı çocuk yetiştirmek için öncelikle anne babanın iyi olması gerektiğine daha sonra da çocuğun eğitimi açısından önemli noktalara dikkat çekilir. Esere göre, çocuk eğitiminde babanın yükümlülükleri daha fazladır.

Babanın soyunun temiz olması ve annenin helal lokma yemesi, ailenin temeli açısından önemlidir.

kimiñ aslı bolsa atadın arığ

anıñdın kelir edgü ilke asığ (Kaçalın, 2008, s. 298)

“Bir çocuk düzgün bir babadan doğarsa ülkeye fayda ve iyilik kazandırır.”

ana oğrılık suw alınsa yaşıut

oğul tuğsa andın bolur halkka yut (Kaçalın, 2008, s. 298)

“Bir çocuk hırsız olan bir anneden doğarsa, ülke o zaman afete maruz kalır.”

Aşağıdaki beyitte çocuğun kendi evinde eğitilmesi ve eğitiminin bizzat anne baba tarafından verilmesinin önemi vurgulanır.

oğul kız törüse seniñ ay teñin

ewiñde igidgil igidme öñin (Kaçalın, 2008, s. 236)

“Sen ay gibi parlak kız ve erkek çocuklarına sahip olursan onların terbiyesiyle bizzat kendin ilgilen, bu işi başkalarına havale etme.”

Ağaç yaşken eğilir, atasözü de bu bağlamda oldukça önemlidir. Hatta *Kızını dövmeyen dizini döver*, sözü de bulunmaktadır.

Ağaç ağaç içinde büyür (Borodavchenko, 2018, s. 96). Atasözü, çocuğun eğitiminin ilk önce aile tarafından verilmesi gerektiğine doğrudan vurgu yaparken; “*Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur.*” atasözü de dolaylı olarak aile eğitimine bakar (Borodavchenko, 2018, s. 96).

Aşağıdaki beyitte de anne sütünün çocuğun karakter eğitimindeki önemi ifade edilir.

awurtası edgü kişi tut arığ

oğul kız arığ kopğa turğay fâriğ (Kaçalın, 2008, s. 236)

“Eğer çocukların için sütannesi tutacaksın bu kadın iyi ve temiz olsun. Bu sayede oğlun, kızın düzgün olur ve ömürleri uzun olur.”

Aşağıdaki beyitte ise sadece bilgi değil edep de öğretmeninin çocuğun yetiştirilmesinde gerekli olduğu vurgulanır.

oğul kızka ögret bilig hem edeb

añar iki ajun anıñ asğı tap (Kaçalın, 2008, s. 236)

“Her iki dünyada da faydalı olacak bir şey istiyorsan oğul ve kızına bilgi ve edep öğret.”

Aşağıdaki beyitlerde de çocuğun eğitime küçük yaşta başlanması gerektiği ifade edilmektedir.

kiçig erken ögret oğulka bilig

kiçigde bilig bilse kötrür elig (Kaçalın, 2008, s. 85)

“Oğluna bilgiyi küçükken öğretirsen hayatta muvaffak olur.”

Bu beyit de *Ağaç yaşken eğilir*, atasözüyle aynı kavramı karşılar.

kimiñ oğlağı bolsa oğlı kızı

añar yığlağı boldı muñluğ özi (Kaçalın, 2008, s. 72)

“Kim çocuklarını nazik yetiştirirse bu kötü olur. Sonunda o kişi için ağlamak kaçınılmazdır.”

oğul kız isiz bolsa kılkı yañı

ol isiz ata kıldı ıdtı oñı (Kaçalın, 2008, s. 72)

“Oğul, kızın tavır ve davranışları kötüyse, bu babanın suçudur. Çocuklarını iyi olmaktan mahrum eden babasıdır.”

İyi evlat babayı vezir, kötü evlat rezil eder (GTS). Atasözü yukarıdaki beyitle anlam bakımından örtüşür ve çocuğun eğitiminde babanın rolünü vurgular.

Baba himmet oğul hizmet, atasözü ile Oğlan atadan öğrenir sofrayı açmayı kız anadan öğrenir biçki biçmeyi, atasözü de bu anlama uygundur.

oğulka kisi al kızığ erke bér

sakıncsız tirilgil ayâ kutluğ er (Kaçalın, 2008, s. 236)

“Eğer ömrünü derdsiz tasasız geçirmek istiyorsan oğluna kız al, kızına da erkek. Her cins kendi özelliklerini taşıсын. Erkekleşmiş kadın, kadınlaşmış erkek olmasın.”

Yiğit kızını yiğide vermek ister (Borodavchenko, 2018, s. 146) atasözü ise yukarıda bahsedilen kavrama karşılık gelir. Böylelikle erkeğin erkek, kadının da kadın özellikleri taşımasının önemine vurgu yapılır.

Aşağıdaki beyitte de evlenme yaşı gelen kızın geciktirilmeden evlendirilmesi gerektiği anlatılır.

kızığ tutma ewde uzun begsiz

ökünç birle ölgey özüñ igsizin (Kaçalın, 2008, s. 236)

“Eğer pişmanlıkla ve hastalıkla geçen bir ömür istemiyorsan kızını evde fazla tutma çabucak evlendir.”

Kız yükü tuz yükü (Borodavchenko, 2018, s. 89).

Bu atasözü yukarıda beyitte vurgulandığı gibi evlenme çağı gelen kızın geciktirilmeden evlendirilmesi gerektiğine dikkat çeker.

Aşağıdaki beyitte dünyada işlerin her zaman istenildiği gibi iyi gitmeyeceği, anne babanın çocuklar yüzünden cefa çekebileceği ve çocukların vefasız davranışlar sergileyebileceği hususları ele alınır.

oğul kızda ötrü ata yér etin

oğul kız atamaz atası atın (Kaçalın, 2008, s. 69)

“Baba çocukları için pek çok meşakkat çeker. Fakat gün olur, onlar babalarının adını bile anmaz.”

Anne babanın çocuklar için çektiği sıkıntılara, çocukların çoğu kez vefasızlıkla karşılık verdiklerine dair durumu aşağıdaki atasözleri dile getirir:

Baba oğluna bir bağ bağıslamış, oğul babaya bir salkım üzüm vermemiş (GTS)

Bir baba dokuz evladı besler, dokuz evlat bir babayı beslemez (GTS)

Akrabalarla Münasebetlerde Dikkat Edilecek Hususlar

Aşağıdaki beyitlerde akrabalarla samimi olmanın kişiye kederleri unutturup sevinçleri artıracak dile getirilir.

kadaş yak yağukka yakınlık ula

uluğka kiçigke sewüç bol küle (Kaçalın, 2008, s. 77)

“Kardeşe, hısım akrabaya yakınlık göster. Büyüklere ve küçüklere güleryüzle muamele et.”

Aşağıdaki beyitte göre bazen akrabalar samimiyetsiz ve kaba davranışlar sergilerler.

yakınlık yagukluk yıratdı kadaş

bağırsaklık kodtı edgü adaş (Kaçalın, 2008, s. 334)

“Samimi arkadaşlık ve akrabalar arasında samimiyet kalmadı.”

asığsız tusulmaz kadaş erse kod

tusulur adaş tut asığ birle tod (Kaçalın, 2008, s. 139)

“Kendisinde fayda görebileceğin arkadaş edin, faydasız ve değersiz kardeşin ise de onu bırak.”

“Kazanırsan dost kazan, düşmanı anan da doğurur.” atasözü de hayırsız akrabadansa hayırlı dostun daha iyi olacağına dikkat çeker.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Devlet ve millet olmanın temel unsuru ailedir. Türklerin tarih sahnesine çıktığı dönemlerden günümüze kadar aile müessesesi her zaman önemini korumuştur. Türk kültürünün yazılı ilk yadigârlarından olan *Orhun Kitabeleri*'nde anne baba, eş, evlat, kardeş, yeğenler Bilge Kağan ve Kültigin'in hitabına doğrudan mazhardırlar. Köktürklerden günümüze kadar pek çok eserde aile ve akrabalarla ilgili hususlar ele alınmıştır. Bunun yanı sıra sözlü kültürde de aile ile ilgili konular işlenmiş, atasözü, deyim, hikâye vb. halk ürünlerine yansımıştır. Atasözleri ve deyimler uzun tecrübeler sonucunda ortaya çıkmış ve kalıplaşmış özlü ifadelerdir. Bir yönüyle atasözleri ve deyimler bir milletin duygu ve düşünce dünyasının tezahürüdür. Atasözleri ve deyimler *Kutadgu Bilig*'de de kullanılır. Bu çalışmada *Kutadgu Bilig*'de atasözü ve deyim özelliği taşıyan ya da taşımayan aile ilgili hususlar bir sınıflandırmaya tabi tutularak ele alınmıştır. *Kutadgu Bilig*'de kavram olarak geçen fakat atasözü özelliği taşımayan ifadelerin zaman içerisinde atasözü özelliği kazandığı örneklerle tespit edilmiştir. Eserde geçen aile ile ilgili kavramların *Güncel Türkçe Sözlük*'te geçen atasözleri ve deyimlerle eşleştirmesi de yapılmıştır. *Kutadgu Bilig*'in bir siyasetname olmasının yanı sıra eserde aile hayatına da önem verildiği görülmektedir. Evliliğin önemi, çocuk yetiştirmenin getirdiği sorumluluklar ve evlada şefkat, anne babaya hürmet, kardeşlere ve akrabalara vefa; bunun yanı sıra kişinin akrabalarından gelebilecek sıkıntılara karşı da tedbirli olması gibi konuların altı çizilmiştir.

Kutadgu Bilig'de aile ile ilgili hususlara zaman zaman atasözü ya da deyim biçiminde karşılaşılr. Bununla birlikte çoğu zaman bu biçimlerden bağımsız olarak yer alır. Eserin yazıldığı dönemden günümüz Türkçesine gelindikçe aile ile ilgili ifadelerin ekseriyetle atasözü ve deyim biçiminde görülür. Bu durum atasözleri ve deyimlerin oluşum sürecinin takip edilmesi hususunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Ders kitapları ve diğer eğitim materyali ile yazılı ve görsel basın yayın organları içerik üretiminde *Kutadgu Bilig*'de geçen aile ile ilgili beyitler kullanılarak bu bağlamda ailenin korunmasına destek sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Makale tek yazarlı olup yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2026). *İhtisaslaştırılmış çocuk evleri sitesi, çocuk evleri ve çocuk hakları*. <https://www.aile.gov.tr/ssc/cocuk-hizmetleri-genel-mudurlugu/ihstiaslastirilmis-cocuk-evleri-sitesi-evleri-haklari/> adresinden 23.06.2026 tarihinde erişilmiştir.

Aksan, D. (2018). *Türkçenin söz varlığı*. Bilgi Yayınevi.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III (indeks)*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Arat, R. R. (1991). *Kutadgu Bilig (çeviri)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Arat, R. R. (2007). *Kutadgu Bilig I (metin)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Borodavchenko, V. (2018). *Türkiye Türkçesi atasözleri ve deyimlerinde aile ve akrabalık anlayışı*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

- Can, G. İ. (2023). Ataerkil döngü içerisindeki Türk aile hukuku alanında feminist hukuk üzenlemeleri. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(2), 599-617.
- Cebecioğlu, G. (2026). Ailede eşlerin hak ve yükümlülükleri: Hukuki ve sosyolojik perspektiften bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(Özel Sayı), 338-356.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıcından yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2024). *Dede Korkut Kitabı I-II*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ersöz, A. G. (2010). Türk atasözleri ve deyimlerinde kadına yönelik toplumsal cinsiyet rolleri. *Gazi Türkiyat*, 1(6), 167-182.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2026). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.02.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Kaçalin, M. S. Yûsuf Hâs Hâcib: Kutadgu Bilig metin. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. [E Kitap].
- Karşlı, E. (2019). Modernleşme sürecinde çözölen aile yapısı ve kadının yeniden inşası. *Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Köken Bilgisi Sözlüğü. (2026). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.02.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Meninski, F. M. (1680). *Thesaurus linguarum orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae I*, Viennae.
- Ozankaya, Ö. (1976). *Toplumbilim* (8. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özel Siper, N. (2024). *Kutadgu Bilig ve Dede Korkut hikâyelerinde kadın, çocuk ve aile kavramları üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadıkoğlu, Z. Z. (2023). Aile sosyolojisinde paradigmatic değışmeler ve Türkiye’de aileye dair bilgi üretimi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*. 43 (1), 1-9
- Şen, S. (2008). Dede Korkut Kitabı’nda kadına yönelik hitaplar. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(2), 627-641.
- Toprakcı Alp, G. (2018). *Kadın girişimciliği ve sosyal sermaye: Antalya’da faaliyet gösteren kadın girişimciler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Turan, O. (2002). Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi. *Türkler Ansiklopedisi* (Cilt 2, ss. 845-855). Yeni Türkiye Yayınları.
- Yüzer, İ. ve Demez, G. (2021). Ataerkil güç ilişkileri bağlamında baba-oğul etkileşimi. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 4(1), 15-34.

Extended Abstract

Introduction

The family constitutes the smallest yet most vital social unit that shapes the individual's character, values, and worldview. As emphasized in the provided study template and introductory sections, Turkish culture has historically attached great importance to the protection and continuity of the family structure. This societal emphasis is not merely a contemporary concern: various historical sources- from the Orkhon Inscriptions to medieval Turkish-Islamic Works- demonstrate that Turks consistently viewed the family as the core element ensuring cultural survival and moral continuity. In this context, *Kutadgu Bilig*, one of the foundational texts of Turkish written culture, offers substantial insights into family life, responsibilities of family members, and moral expectations within familial relationships.

The main purpose of the present study is to identify and classify the couplets in *Kutadgu Bilig* related to family life and compare these thematic elements with proverbs and idioms found in the *Current Turkish Dictionary* (Güncel Türkçe Sözlük). In addition to this main purpose, the study problematizes how the work reflects ancestral wisdom regarding marriage, parenthood, child upbringing, and intergenerational respect. Sub-problems addressed within this extended abstract include:

1. How the concept of family is depicted in *Kutadgu Bilig* within the broader frame of Turkish cultural history.
2. To what extent the moral principles expressed in the couplets resemble or predate modern Turkish proverbs and idioms.
3. Whether certain concepts that appear in the text, though not yet fully proverb-like, might have later evolved into idiomatic expressions within Turkish oral culture.

The historical process underlying the concept of “family” is addressed within the study by referencing definitions from the *Current Turkish Dictionary* and historical etymology found in the *TDK Etymology Dictionary*. The term “family” has evolved over time, yet its essential meaning - relating to unity, kinship, security, and continuity- remains consistent with themes highlighted in *Kutadgu Bilig*. The text also aligns with the long-standing tradition in Turkish culture of conveying social norms through proverbs and idioms, which function as concise expressions of accumulated wisdom.

Thus, this study contributes to the field by linking a classical literary source with modern linguistic expressions, demonstrating the continuity of familial values across centuries.

Method

The methodological framework of the study follows the structure mandated in the provided template. The research is designed as a qualitative, text-based document analysis, focusing on thematic interpretation of literary material. The population of the study consists of cultural and literary works reflecting Turkish family values, whereas *Kutadgu Bilig* constitutes the primary sample.

Data were collected through:

- The original text of *Kutadgu Bilig*,
-
- The *Current Turkish Dictionary*,

- Related scholarly literature, including studies on Turkish proverbs, idioms, and family culture.

The couplets in *Kutadgu Bilig* that address themes of marriage, choosing a spouse, raising children, parental responsibilities, respect towards parents, and relationships with relatives were identified and classified. These couplets were first translated into contemporary Turkish for clarity. Following translation, each thematic group was compared with relevant Turkish proverbs and idioms to determine conceptual parallels.

All analyses follow academic integrity guidelines; the study relies on publicly accessible literary works and dictionaries without infringing upon ethical standards.

Findings

The findings reveal that *Kutadgu Bilig* places substantial emphasis on the family as a foundational institution necessary for individual and societal well-being. Several thematic categories emerge from the examined couplets:

The text advocates marriage as a stabilizing force for both individuals and society. The couplets emphasize that a well-chosen spouse contributes to prosperity and emotional stability. Although some related expressions do not appear in full proverb form within the text, their meanings align with modern proverbs such as “Yuvayı dışı kuş yapar” or “Ev bark kadından olur.” This suggests conceptual continuity.

The work repeatedly advises choosing a spouse with good character, moral integrity, and prudence-reflecting a deep-rooted cultural concern with establishing a harmonious household. These themes echo proverbs such as “Kötüyle evlenme, bahtın kararır.”

Kutadgu Bilig portrays child rearing as both a blessing and a responsibility. Parenthood is depicted as requiring patience, wisdom, and compassion. This correlates with modern expressions like “Çocuğu dövmek kolay, büyütmek zordur” or “Ağaç yaşken eğilir.”

The text underlines that children must be raised with moral discipline and emotional guidance, reaffirming the cultural association between parenthood and the transmission of values.

Respect for parents and elders is emphasized as a moral duty. The couplets highlight gratitude, obedience, and emotional closeness. These align with idioms such as “Ana gibi yâr olmaz, baba gibi diyar olmaz.”

The text also addresses the significance of maintaining kinship ties while simultaneously warning individuals against potential conflict or betrayal from extended relatives -reflecting a balanced awareness of both solidarity and caution.

Although *Kutadgu Bilig* contains expression patterns similar to modern proverbs, many have not yet fully crystallized into proverb form due to the constraints of poetic meter and the literary style of the era. Nevertheless, the themes and moral messages they convey are consistent with cultural wisdom later reflected in idiomatic expressions.

Conclusion and Discussion

The study concludes that *Kutadgu Bilig*, though primarily known as a political treatise, offers comprehensive insights into family life. Its emphasis on choosing the right spouse, raising children responsibly, respecting parents, and maintaining healthy kin relationships reflects universal and timeless family values. Additionally, the text’s implicit use of proverb-like expressions demonstrates continuity between written and oral cultural traditions.

When discussed alongside modern literature, including studies of Turkish proverbs and idioms, the results highlight a persistent cultural pattern: family is perceived as the core of societal strength and moral continuity. This reinforces the notion that proverbs and idioms act as culturally inherited tools for moral education.

The study recommends integrating wisdom from classical texts such as *Kutadgu Bilig* into contemporary educational materials to strengthen cultural memory and intergenerational understanding. Future research may further examine how classical Turkish works have contributed to the formation of modern idiomatic expressions and how these expressions shape contemporary family values.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Manipülatif Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tuğba KILCAN
Gazi Üniversitesi
tugbakilcan@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0009-0008-9729-6165

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1900825

Geliş Tarihi: 02.03.2026

Revize Tarihi: 21.05.2026

Kabul Tarihi: 06.07.2026

Atıf Bilgisi

Kılcan, T. (2026). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde manipülatif kullanımına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 618-636.

ÖZ

Tarih boyunca insanlık, soyut ve bilinmeyen kavramların öğretilmesinde çeşitli araçlardan yararlanmıştır. Günümüzde manipülatifler olarak adlandırılan bu araçlar, farklı bilişsel gereksinimleri olan bireylerin kavramları dokunarak keşfetmelerine, kanıta dayalı problem çözme süreçlerine dahil olmalarına, bilgiyi somutlaştırarak anlamlandırmalarına ve böylece çok boyutlu eğitim ortamlarında akademik motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, ortaokul öğrencilerinin derslerde matematiksel manipülatiflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılar, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan ortaokullardan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen 91 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin görüşlerinin dört temel tema altında kategorize edildiğini ortaya koymuştur: “öğretmenlerin manipülatif kullanımı”, “öğretmenler tarafından kullanılan manipülatifler”, “derse etki açısından hangi matematiksel manipülatifler” ve “manipülatiflerin diğer derslere katkısı”. Bu sonuçlara dayanarak, matematik öğretmenlerinin özellikle matematik derslerinin öğretim ve değerlendirme süreçlerine eğitici, öğretici ve eğlenceli sanal ile somut manipülatifleri entegre etmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Manipülatifler, matematik dersi, ortaokul öğrencileri, nitel araştırma.

Middle School Students' Views on the Use of Manipulatives in Mathematics Lessons

ABSTRACT

Throughout history, humanity has utilized various tools in teaching abstract and unfamiliar concepts. These tools, now called manipulatives, help individuals with diverse cognitive needs to explore concepts through touch, engage in evidence-based problem-solving processes, make sense of information by concretizing it, and thus increase their academic motivation in multi-dimensional learning environments. Within this context, this study aimed to determine middle school students' views on using mathematical manipulatives in lessons. For this purpose, the participants consisted of 91 middle school students selected from middle schools in the Yenimahalle district of Ankara province using a convenient sampling method, one of the purposeful sampling methods. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed via content analysis. The results revealed that students' opinions were categorized into four primary themes: “teachers' use of manipulatives”, “manipulatives utilized by teachers”, “which mathematical manipulatives have an impact on the lesson”, and “the contribution of manipulatives to other subjects”. Based on these results, it is recommended that mathematics teachers integrate educational, instructive, and engaging virtual and concrete manipulatives into both instruction and evaluation processes.

Keywords: Manipulatives, math lesson, middle school students, qualitative research.

Giriş

Toplumda yaşayan bireylerin akıllı ve zeki olmalarıyla benzer bir şey olarak görülen ve çoğunlukla bireylerin atalarından getirdiği genetik bir özelliği olarak algılanan “matematikte iyi olmak” (Lange, 2009), aslında öğrencilerin matematik derslerinde gösterdikleri performansların sonucu olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin hayatlarının hemen her aşamasında önemli bir rol oynayan matematik dersi genelde zorlanılan bir ders olarak bilinmektedir (Das, 2019; Shaw 2002; Yenilmez ve Uysal, 2007). Bu durum genelde öğrencilerin temel işlem becerilerinde akıcı hale gelememelerinden, bundan dolayı da derse ilişkin olumlu bir tutum geliştirememelerinden kaynaklanmaktadır (Hasselbring vd., 1988; Miller ve Heward, 1992; Stiles vd., 2008). Bunun

üstesinden gelebilmek için matematik dersinin günlük hayatla olabildiğince ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekildeki uygulamalarla sadece sayı ve sembollerin kullanıldığı bir alan olarak düşünülen matematik dersi, anlamlı ve anlaşılır olacaktır (Domino, 2010; Henn, 2007; Suwito vd., 2017).

Matematik dersinin ve dolayısıyla matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilebilmesi ve matematiğin anlamlandırılabilmesi için kullanılan yöntemlerin başında somutlaştırma gelmektedir. Somutlaştırmanın tarihine bakıldığında, eski uygarlıkların matematik problemleri için fiziksel nesneleri ve çizdikleri resimleri kullandıkları bilinmektedir. Bu konuya Eski Roma'da, sayma tahtasına dayalı ilk abaküsün kullanılması örnek olarak verilebilir (Boggan, Harper ve Whitmire, 2010; Cope 2015; Haviger ve Vojkůvková, 2015; Kılıç 2013; Ogg, 2010). Eski Çağlar'dan beri somutlaştırma için kullanılan bu tür eşyalar günümüzde manipülatifler olarak adlandırılmakta ve öğrencilerin matematiksel kavramları keşfetmeleri için algısal kanıtlara dayanan problem çözme etkinliklerini gerçekleştirmede başvurdukları nesneler olarak bilinmektedir (Bartolini ve Martignone, 2020).

Manipülatifler matematik öğretimine yardımcı olacak şekilde iki biçimde yer almaktadır. Bunlardan birincisi somut, diğeri ise sanal manipülatiflerdir. Somut manipülatifler genellikle düşük maliyetlidir ve kullanımları için bir güç kaynağı gerektirmezler (Satsangi ve Bouck, 2015). Somut manipülatiflere; sınıflardaki beyaz tahtadan onluk bloklara, cebir karolarından plastik dinazorlara, pergelden ilaç kutularına, kullanılmayan yumurta kaplarından tangramlara, düğmelerden hesap makinalarına kadar birçok materyal örnek olarak verilebilir. Kısacası matematik derslerinde kullanabilen tüm fiziksel eşya ve nesneler somut manipülatif olarak değerlendirilebilir (Cockett ve Kilgour, 2015; Cope, 2015; Durmuş ve Karakırık, 2006; Furner ve Worrell, 2017; Larkin, 2016; McIntosh, 2012; Moyer, 2001; Swan ve Marshall, 2010). Bunun yanında sanal manipülatifler ise internet veya bilgisayar yazılımları aracılığıyla ulaşılan, fiziksel manipülatiflerin bilgisayar tabanlı simülasyonları olarak tanımlanabilir. Bunlara sanal lastik bantlara sahip sanal bir geometrik tahta, sanal bloklar ve sanal karolar örnek olarak gösterilebilir. Sanal manipülatifler genellikle somut manipülatiflere benzerler ve aynı isme sahip olabilirler. Ancak aradaki fark, sanal manipülatiflerin çevrimiçi bir format ya da yazılım ortamı aracılığıyla etkileşimli bir şekilde sunulmasından kaynaklanmaktadır (Bouck ve Flanagan, 2010).

Manipülatifler genel manada öğrenciler için matematiksel kavramlar arasındaki ilişkilendirmelerinin sağlam bir şekilde yapılmasını, matematiksel öğrenmelerin desteklenmesini ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlarlar (Bassette vd., 2019; Gick ve Holyoak, 1983; Heward, 2009; Lee ve Chen, 2010; Liggett, 2017; Martin ve Schwartz, 2005; Son, Smith ve Goldstone, 2011; Thirey ve Wooster, 2014; Quane, 2023). Bunlardan özellikle somut olanlar, öğrencilere matematiksel kavramlarını hem görsel hem de dokunsal olarak, genellikle de uygulamalı deneyimler yoluyla keşfetmeye imkân tanırlar (McNeil ve Jarvin, 2007). Bu manipülatifleri kullanmak öğrencilerin matematiksel beceri ve kavrayışlarını iyileştirirken (Hurst ve Linsell, 2020), öğrencinin gerçek hayatı ile matematiğin soyut dünyası arasında bağ kurulmasına da yardımcı olur (Dienes, 1960). Bunun yanında literatürde manipülatifler temel alınarak yapılan araştırmalarda, matematik derslerinde somut materyaller kullanan öğrencilerin, bu materyalleri kullanmayan öğrencilere göre genellikle daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir (Acar, 2010; Carbonneau vd., 2013; Clements, 1999; Cockett ve Kilgour, 2015; Driscoll, 1983; Hurrell, 2018; Kurz ve Kokic, 2011; Reimer ve Moyer, 2005; Sowell, 1989; Suydam, 1985; Trespalacios, 2008). Manipülatifler konusunda yapılan çalışmalarda genel ağırlık somut manipülatiflerin daha çok işe yaradığından yana olarak görülse de öğrenciler, somut bir manipülatifle yapabilecekleri hemen hemen her işlevi sanal bir manipülatifle de gerçekleştirebilmektedirler (Bouck ve Flanagan, 2010). Alanyazındaki bu tür sonuçlar hem somut hem de sanal manipülatiflerin öğrencilerdeki matematiksel bilginin inşasında araç olarak kilit bir rol oynayacağını göstermektedir (Batista ve Clements, 1994; Clements, 1999; Simon, 2022). Ancak bunun için matematik derslerinde manipülatiflerin kullanımına ilişkin özellikle ortaokul seviyesindeki öğrencilerin görüşlerini belirlemek önemli görülmektedir. Çünkü literatürdeki çalışmalar (Uribe-Flórez ve Wilkins, 2010) ergenlik döneminin başlarında bulunan çocuklarda somut deneyimlere olan ihtiyaçların azalsa da ortadan kalkmayacağını belirtmektedir (Cope, 2015; Hurst ve

Linsell, 2020; Ojose, 2008). Bu durum, özellikle ergenlik dönemindeki çocuklarda manipülatif kullanımının ileriki yaş gruplarındaki çocuklara kıyasla daha kritik bir öneme sahip olduğunu akıllara getirmektedir. Öte yandan günümüzde geleneksel somut materyallerin yerini dijital materyallerin alıyor olması, sanal manipülatiflerin sınıf içi öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini gözler önüne sermektedir. Yaşanan bu pedagojik ve teknolojik dönüşüme rağmen, derslerde kullanılan materyallerin işlevselliği genellikle öğretmen ya da araştırmacıların bakış açısıyla değerlendirilmektedir. Oysa öğrenme sürecinin asıl öznesi olan çocukların bu araçlarla ne deneyimledikleri, kullanım esnasında neler hissettikleri ve bilgiyi nasıl inşa ettikleri gibi sorular, manipülatif kullanımının doğasını anlamak için en temel gerekçeleri oluşturmaktadır. Bahsedilen bu gerekçeler, mevcut çalışmanın çıkış noktasıdır. Bu bağlamda araştırma, ortaokul öğrencilerinin hem dokunarak hem de ekran başında deneyimledikleri matematiksel manipülatiflere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerinin standart ders araç gereçleri dışındaki nesne veya eşyaları ders anlatımında kullanma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından kullanılan matematiksel manipülatiflerin faydalı ve zararlı yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilere göre, matematik dersinin daha etkili işlenebilmesi için öğretmenleri tarafından hangi manipülatifler kullanılmalıdır?
4. Öğrencilerin, matematik dersinde kullanılan manipülatiflerin diğer derslere olan katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın metodolojik çerçevesi, nitel araştırma yöntemi esas alınarak oluşturulmuştur. Bu temelde çalışmada, nitel desenler arasında yer alan temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Bireylerin hayatı yorumlama biçimlerini ve deneyimlerine yükledikleri öznel anlamları merkezine alan bu desen (Merriam, 2013), çalışmanın odağıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla, ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde manipülatif kullanımına ilişkin anlamlandırma süreçlerini ve yorumlarını belirlemek adına araştırmanın bu desenle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, 2024-2025 bahar döneminde Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 91 öğrenci (43 kız, 48 erkek) dahil edilmiştir. Çalışma grubu 5. sınıftan 18, 6. sınıftan 15, 7. sınıftan 36 ve 8. sınıftan 22 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmacının bölgedeki eğitim kurumlarında çalışan matematik öğretmenleri ile daha önceden tanışıyor olması, çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine uygun olarak katılımcıların belirlenmesini sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracını oluşturmak amacıyla ilk aşamada, matematik derslerinde kullanılan manipülatiflerin içeriği, kullanım alanları gibi parametreler üzerine kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda elde edilen veriler ışığında, yarı yapılandırılmış sorulardan meydana gelen veri toplama formunun taslak hali hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak sorular, kapsam geçerliliğini ve anlaşılabilirliğini test etmek üzere elektronik ortamda üç ortaokul matematik öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerden gelen, bazı ifadelerin matematik derslerinde kullanılan manipülatiflerle ilişkili olmadığına dair geri bildirimler doğrultusunda ilgili sorular revize edilmiştir. Daha sonra yeniden düzenlenen taslak veri toplama formu ikisi matematik eğitiminde doktora derecesine sahip, diğeri ise nitel araştırma desenlerinde uzman olan bir akademisyene elektronik ortamda sunulmuştur. Nitel araştırma desenlerinde uzmanlığı olan akademisyen veri toplama formunda bulunan iki soruya ilişkin düzeltme önerisi (deneyimi ortaya çıkarmayı hedefleyen sorular) doğrultusunda veri toplama formundaki sorular düzenlenmiştir. Uzmanlardan matematik eğitimcisi olanlardan birisi sadece bir sorunun dil ve anlatım açısından anlaşılır olmadığını belirtmiş,

diğer uzman ise sorulara ilişkin herhangi bir olumsuz yorumda bulunmamıştır. Daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen formdaki sorulara son şekli verilmiştir. Elde edilen veri toplama aracı asıl uygulamanın yapıldığı okulun haricindeki başka bir okuldaki ortaokul öğrencilerine (10 öğrenci) pilot uygulama yapılarak soruların işlevselliğinde herhangi bir sorun olup olmadığı denenmiştir. Bunun sonucunda, formdaki sorularda bir problem olmadığını ve öğrencilerin ortalama 20 dakikada soruları cevapladığı tespit eden araştırmacı pilot uygulamayı sonlandırmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracının son halinde matematik öğretmeniniz ders araç gereçleri dışında herhangi bir nesne ya da eşyayı ders anlatımı için kullanıyor mu?, hangi araç gereçler kullanılırsa matematik dersinin daha etkili olacağını düşünüyorsunuz?, matematik öğretmeninizin kullandığı araç gereçlerin faydalı ve zararlı yönleri konusunda neler söyleyebilirsiniz?, matematik dersinde kullanılan araç gereçlerin diğer derslere katkı sağladığını düşünüyor musunuz? şeklindeki temel sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı, veri toplama süreci kapsamında Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde yer alan ve daha önceden belirlenen ortaokullardaki görev yapan matematik öğretmenleri ile irtibata geçmiştir. Çalışmanın üniversite etik kurul komisyonu tarafından onaylanan bir çalışma olduğunu, dolayısıyla izninin olduğunu belirterek öğretmenleri çalışmanın genel çerçevesi, ne kadar sürede tamamlanacağı gibi konularda bilgilendirmiştir. Daha sonra araştırmacı eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak ve öğretmenlerce belirlenecek bir zaman diliminde çalışmanın uygulaması için haber vermeleri dahilinde okullara uygulama için ziyaretlerde bulunacağını belirterek telefon görüşmelerini sonlandırmıştır. Yaklaşık bir hafta içerisinde iki ortaokulda matematik derslerini yürüten üç öğretmenin araştırmacıya bilgi vermesi üzerine bilgi verilen gün ve saatte ilgili okullara veri toplamak için gidilmiştir. Daha sonra okullardaki matematik öğretmenlerinin desteğiyle sınıfları dolaşan araştırmacı, çalışmanın amacı hakkında öğrencilere bilgiler sunarak çalışmaya katılmak istemeleri halinde veri toplama formunu kendilerine dağıtacağını, veri toplama formuna yazacakları bilginin kendisi haricinde başka biri tarafından okunmayacağını ifade etmiştir. Bunun sonucunda çalışmaya katılım için gönüllü olan öğrencilere veri toplama formu dağıtılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı çalışmaya katılım gösteren öğrencilere öncelikle kendini tanıtmış, araştırmanın ne amaçla yapıldığı, sonuçlarının nasıl değerlendirmek istendiği, eğer isterlerse çalışma sonuçlarına nasıl ulaşabilecekleri konularında katılımcılara bilgi vermiştir. Daha sonra uygulamaya başlayabilmek için gerekli ekipman (kalem, silgi) ihtiyacının olup olmadığını, eksiği olan varsa yardımcı olabileceğini belirten araştırmacı, katılımcılardan herhangi bir talep gelmemesi üzerine veri toplama formunu dağıtarak uygulamaya başlamıştır. Uygulama aşaması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Daha sonra katılımcılara çalışmaya dair herhangi bir sorularının olup olmadığı sorularak araştırmanın veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler, önce her katılımcı için ayrı bir Word dosyasına aktarılarak dijital ortama taşınmıştır. Analiz sürecinde, nitel araştırmalarda sıkça başvuru alan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sosyal bilimlerde gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla kullanılan analiz tekniklerinden biri olarak bilinmektedir. Bu analiz yönteminde katılımcılardan elde edilen verilerden birbirine anlam olarak yakın olanların kodlara ve bu kodlardan çıkılarak kategorilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, katılımcıların yanıtları tek tek incelenerek belirli kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar aracılığıyla ortak kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen tüm kod ve kategoriler Excel üzerinde düzenlenmiş, ardından görselleştirilerek raporlanmıştır. Çalışmadaki ulaşılan kategorilerin daha iyi anlaşılması adına katılımcıların doğrudan ifadelerinden alıntılar yapılarak (örn. 7.S-Ö91 gibi kodlamalarla) bulgular desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bunun için araştırmacı katılımcılardan elde ettiği verilerin dökümlerini araştırmanın verilerini elde ettikten 1 ay sonra okullara giderek katılımcılara tek tek ulaştırarak bu dökümlere ilişkin eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir kısmın olup olmadığını sormuştur. Ayrıca ilgili dökümlerdeki ifadelerin

kendi görüşlerini yansıtip yansıtmadığı noktasında fikir birliğine varmışlardır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla katılımcı teyidi stratejisine başvurulmuştur. Bu kapsamda, veri toplandıktan 1 ay sonra araştırmacı ham veri dökümlerini okullara giderek katılımcılara sunmuş ve böylelikle verilerin doğruluğu denetlenmiştir. Katılımcılara dökümler üzerinde ekleme veya çıkarma yapma imkânı tanınmış, sonuç olarak ifadelerin katılımcıların özgün görüşlerini yansıttığı konusunda mutabık kalınmıştır. Ayrıca çalışmanın bilimsel niteliğini güçlendirmek adına onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleri de titizlikle takip edilmiştir.

Verilerin analizinde nesnel ve doğru bir yol izleyebilmek adına Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından önerilen uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu süreçte, çalışmaya tamamen dışarıdan bakan hem matematik eğitimi hem de nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyime sahip bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Bu süreçte inceleme iki aşamalı bir süzgeçten geçirilerek yürütülmüştür. İlk olarak, rastgele seçilen öğrenci görüşme metinleri ve araştırmacının çıkarmış olduğu kod ve kategori listesi uzmana teslim edilmiştir. Uzman, katılımcıların ham ifadeleri ile araştırmacının bu ifadelerden çıkardığı kod ve kategorileri tek tek eşleştirerek bağımsız bir okuma yapmıştır. Ardından uzmanla araştırmacı bir araya gelerek her iki tarafın da ulaştığı sonuçları karşılaştırmıştır. Sonrasında kodlamaların ve kategorilerin kavramsal olarak uyum ve tutarlılık içinde olduğunu görülmüştür. Bu yolla çalışmanın onaylanabilirliği sağlanmıştır. Öte yandan nitel bir araştırmada bulguların ne kadar doğru olduğu kadar, bu doğruluğun okuyucuya nasıl aktarıldığı da kritik bir önem taşıdığı bilinmektedir. Literatürde de sıkça vurgulandığı gibi (Başkale, 2016; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2011), bir çalışmanın aktarılabilirlik gücü, araştırmacının ne yaptığına ve ne kadar açık yüreklilikle paylaştığına bağlıdır. İşte bu yüzden, ortaokul öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada; çocukların kimlik özelliklerinden veri toplanılan ortama, analiz adımlarından doğrudan alıntılara kadar izlenen her adım şeffaflığıyla raporlanmıştır. Buradaki amaç, çalışmadan elde edilen zengin bulguların, benzer eğitim ortamlarındaki çocuklarla yapılacak diğer araştırmalar için de anlaşılır, uyarlanabilir ve yol gösterici bir rehber olabilmesini sağlamaktır.

Araştırma Etiği

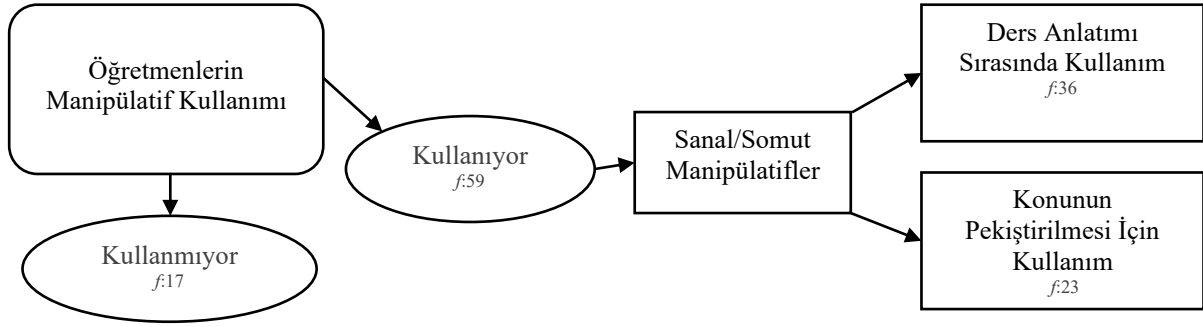
Bu çalışma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca çalışma, Gazi Üniversitesinin Etik Kurul Komisyonunun 29.04.2025 tarih ve 07 sayılı toplantısındaki karar gereğince etik kurul iznine sahiptir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde matematiksel manipülatif kullanımına ilişkin görüşleri temel anlamda çeşitli ana kategorilerde toplanmıştır. Bu kategoriler; “öğretmenlerin manipülatif kullanımı”, “öğretmenin kullandığı manipülatifler”, “derse etki açısından hangi matematiksel manipülatifler?” ve “derste kullanılan manipülatiflerin diğer derslere katkısı” şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda bu ana kategorileri oluşturan alt kategorilere, kodlamalara ve katılımcılara ait yanıtları oluşturan aynen alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Manipülatif Kullanımı

Katılımcıların matematik derslerinde matematiksel Manipülatif kullanımına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Matematik Derslerinde Öğretmenlerin Matematiksel Manipülatif Kullanma Durumu

Şekil 1’de yer alan katılımcı görüşlerine bakıldığında matematik derslerinde öğretmenlerinin genelde matematiksel somut ve sanal manipülatifleri “kullandıkları” dile getirilmektedir. Bunun yanında bazı katılımcıların ise matematik derslerinde öğretmenleri tarafından herhangi bir manipülatifin “kullanılmadığını” ifade ettikleri görülmektedir.

Kullanıyor

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu matematik derslerinde öğretmenlerinin somut ve sanal manipülatifleri kullandıklarını ve bu kullanımın bazen ders anlatım sırasında bazen de derste ele alınan konunun pekiştirilebilmesi için soru çözümlerine ve ödevleri yapmaya yardımcı olacak şekilde gerçekleştiğini dile getirmişlerdir.

Ders Anlatımı Sırasında Kullanım

Katılımcılardan bazıları matematik derslerinde öğretmenleri tarafından hem sanal hem de somut manipülatiflerin kullanımının, kendilerinin derste ele alınan konuları daha kolay ve kalıcı bir şekilde anlamaları için gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Bu durum katılımcılar tarafından “EBA kullanmakta EBA’dan video izletiyor ön bilgi olması için” (8.S-Ö8), “Kendisinin hazırladığı ders araçlarını bilgisayardan kullanıyor” (8.S-Ö17), “Evet kullanıyor. Tam adını hatırlamıyorum ama açılar için bir nesne kullanıyor” (6.S-Ö20), “Evet bazen kağıtla katlama vb. şeyler kullanıyor dersi anlatırken” (7.S-Ö43), “Dersi anlatırken pet şişe gibi materyalleri de kullanıyor” (5.S-Ö47), “Evet kullanıyor. Kağıtları katlayarak ders anlatıyor akılda kalıcı oluyor” (7.S-Ö73), “Yapay zekâ uygulamalarını derste daha iyi içerik olması için kullanıyor” (6.S-Ö83) ve “Yapay zekâ ile mobil kütüphane kullanıyor” (5.S-Ö51) şeklindeki ifadelerinden de anlaşılmaktadır.

Konunun Pekiştirilmesi İçin Kullanım

Öğrencilerden bazıları ise matematik derslerinde öğretmenleri tarafından somut ve sanal manipülatiflerin derste ele alınan konuların daha iyi pekiştirilebilmesi (ödevleri yapmada ve soruları çözmede) için kullanıldığını düşünmektedirler. Katılımcılar bu durumu “EBA’yı kullanıyor ya da Hiper matematik diye kitabımız var onun sorularını akıllı tahtadan açıp soru çözüyor” (6.S-Ö20), “Evet mesela soru çözmek için küp kullanabiliyor” (5.S-Ö49), “Evet konuları daha iyi anlamamız için bize eğitim sitelerinden ödev veriyor” (7.S-Ö55), “Genellikle ödev verdiği zaman bize verdiği ödevleri çözmek için matematik dersi ile ilgili siteleri kullanmaktadır. Bazenleri bize bir soru hakkında daha gerçekçi anlatmak için bize bir nesne kullanıyor” (7.S-Ö60) ve “Bazı soruları açıklamak için kullanıyor” (7.S-Ö51) şeklinde ifade etmektedirler.

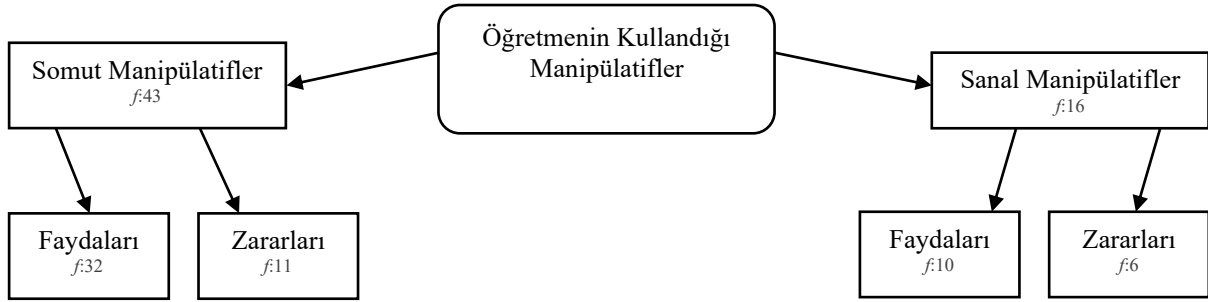
Kullanmıyor

Az sayıda katılımcı ise matematik derslerinde öğretmenlerinin ne somut ne de sanal hiçbir şekilde manipülatif kullanmadığını ifade etmekle birlikte kullanılmasını da istemektedirler. Bu durum

katılımcı görüşlerine “*Kullanmıyor. Genelde soru çözer, konu işleriz*” (7.S-Ö32), “*Kullandığını görmedik ama kullanmalı bence. Kendisinin hazırladıklarını kullanmalı bence*” (8.S-Ö41), “*Bence kullanmalı. Daha iyi kalıcı öğrenirim*” (5.S-Ö86), “*Hayır. Kitaptan işliyoruz*” (7.S-Ö25) ve “*Tahta ve kalem dışında kullanmıyor*” (5.S-Ö89) şekli yansımaktadır.

Öğretmenin Kullandığı Manipülatifler

Öğretmenlerin matematik derslerinde hangi matematiksel manipülatifleri kullandıkları ve bu araçların öğrenciler açısından fayda ve zararlarına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Matematik Derslerinde Hangi Matematiksel Manipülatiflerin Kullanıldığı, Bunların Fayda ve Zararlarına İlişkin Görüşler

Şekil 2’de yer alan katılımcı görüşlerine bakıldığında, matematik derslerinde öğretmenler hem “*somut*” ve hem de “*soyut*” manipülatifleri kullanmaktadırlar. Derslerinde manipülatif kullanılan katılımcılardan büyük çoğunluğu kullanılan manipülatiflerin yararlı olduklarını belirtirken bazı katılımcılar ise kullanılan manipülatiflerin bazen zararlı olabileceğinin altını çizmektedirler.

Somut Manipülatifler

Faydalı

Katılımcılardan bazıları matematik derslerinde öğretmenleri tarafından somut manipülatiflerin kullanıldığı dile getirmekle birlikte bunların kendilerine fayda sağladığını ifade etmektedirler. Bu durum katılımcıların görüşlerine “*Cetvel, pergel, açı ölçer kullandığı oluyor. Bunların çokça faydalı olduğu kesin*” (8.S-Ö10), “*Pergel, açı ölçer kullanılıyor. Birden fazla duyu organına hitap ettiği için faydalı bence*” (6.S-Ö27), “*Pergel. Çünkü daha iyi daire çizebilmemi sağlıyor*” (5.S-Ö46), “*Çeşitli kullanılan 3 boyutlu cisimler sayesinde geometrik cisimleri çok daha iyi inceleyebiliyoruz*” (7.S-Ö68), “*Pergel, cetvel gibi aletler faydalı. Hem akıcı hem kalıcı oluyor hem de eğlenceli oluyor*” (7.S-Ö73) ve “*Cetvel, pergel vb. olabilir. Çünkü bütün bilgiler içerir o yüzden bir de*” (8.S-Ö41) şeklinde yansımaktadır.

Zararlı

Matematik derslerinde öğretmenleri tarafından somut manipülatiflerin kullanıldığı dile getiren öğrencilerden bazıları bunların kendileri için zararlı olabileceğini ifade etmektedirler. Bu durum katılımcıların görüşlerine “*Zararlı yönleri de var bence. Sınav anında nasıl olsa elimizde araç gereç olmayacak. O yüzden çok alışmamak gerekiyor. Alışkanlık sağlıyor, güveniyoruz, bu iyi değil*” (8.S-Ö37), “*Ben pergel kullanmakta zorlanıyorum*” (5.S-Ö42), “*Pergelin civatası gevşeyince hiçbir işe yaramıyor, daireyi yanlış çiziyor*” (5.S-Ö46) ve “*Pergel ucu sivri olduğu için tehlikeli bence*” (6.S-Ö88) olarak yansımaktadır.

Sanal Manipülatifler

Faydalı

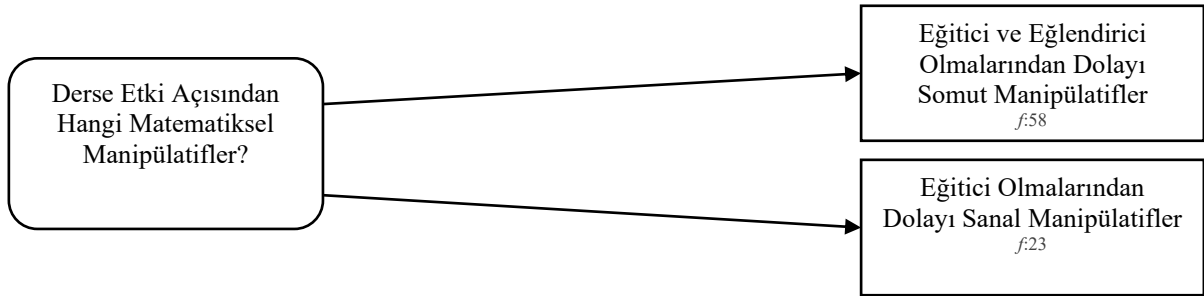
Bazı katılımcılar matematik derslerinde öğretmenleri tarafından sanal manipülatiflerin kullanıldığı dile getirmekle birlikte bunların kendilerine fayda sağladığından bahsetmektedirler. Bu durum katılımcıların görüşlerine “Akıllı tahtadan çeşitli uygulamalar kullanıyor. Bunlara çok kolay bir şekilde ulaşım, daha fazla örnek gösterebiliyor” (7.S-Ö23), “Akıllı tahtadaki açtığı uygulamalarla diğer tahtadan anlatılanlar daha iyi. Çünkü o kadar gözlerim yorulmuyor” (7.S-Ö33), “Geogebra benim için faydalı” (5.S-Ö48), “Mobil kütüphanedeki uygulamalar faydalı bana göre. Çünkü hocamız orda ders anlatırken biz önümüzdeki kitaplardan takip edebiliyoruz” (7.S-Ö51), “Faydaları; kullandığı online araçlar sayesinde konuyu daha iyi anlayabiliyoruz” (6.S-Ö24) ve “Matematik öğretmenimin kullandığı araç gereçlerin zararlı yönü yok. Faydalı yönü ayağa kalkmadan bile ders işlenebiliyor” (6.S-Ö11) ve “Bence zararlı bir şey yok yapay zekaya dayalı işlerde. Faydaları ama çok” (8.S-Ö41) şeklinde yansımaktadır.

Zararlı

Matematik derslerinde öğretmenleri tarafından sanal manipülatiflerin kullanıldığı dile getiren öğrencilerden az bir kısmı ise bunların kendileri için zararlı olabildiğini ifade etmektedirler. Bu durum katılımcıların görüşlerine “Akıllı tahtadaki uygulamaları kullanmak bir elektronik cihaz olduğu için zararlı yanları da vardır. Bunlardan bazıları göz bozukluğu, bel ağrısı, radyasyondur” (7.S-Ö23), “Bazen öğrenemediğimiz konuyu sorunca tam cevap veremiyor yapay zekadaki uygulamalar. Bizi yalan bilgiye gönderiyor” (5.S-Ö54), “Akıllı tahta yerine normal tahtaya yazı yazabilir öğretmen. Çünkü buradan yapılan işlerde bazen gözlerim ağrıyor” (8.S-Ö57), “Akıllı tahtadan kullandığımız matematikle ilgili ödevlerde, yarışmalarda sulanıyor gözüüm” (7.S-Ö60) ve “Dersimizde akıllı tahtadan açılan soru cevap oyunları biraz göz ağrıtıyor” (7.S-Ö87) olarak yansımaktadır.

Derse Etki Açısından Hangi Matematiksel Manipülatifler?

Katılımcıların, matematik derslerinde kullanıldığında daha etkili olduğunu düşündükleri matematiksel manipülatifler ve bunların kullanımının neden etkili olacağına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Etki Açısından Matematik Derslerinde Hangi Matematiksel Manipülatiflerin Neden Kullanılması Gerektiğine İlişkin Görüşler

Şekil 3’te yer alan katılımcı görüşlerine bakıldığında, matematik derslerinde “somut manipülatiflerin” kullanımının dersi hem eğitici hem de eğlendirici kılacağı için kullanılması gerektiği çoğu katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanında az sayıdaki katılımcı ise “sanal manipülatiflerin” matematik derslerini daha eğitici kıldığı için kullanılması gerektiğinin altını çizmektedirler.

Eğitici ve Eğlendirici Olmalarından Dolayı Somut Manipülatifler

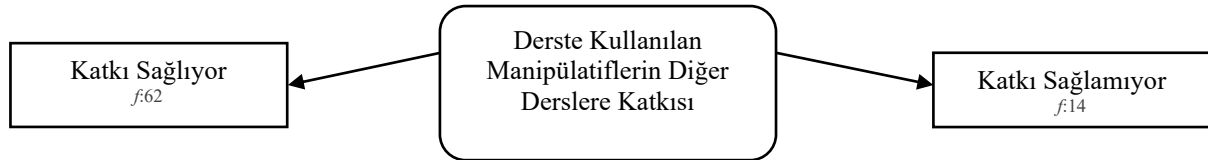
Katılımcıların çoğunluğu matematik derslerinde somut manipülatiflerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu duruma gerekçe olarak da somut manipülatiflerin eğlendirici ve eğitici olmalarını bağlamaktadırlar. Bu durum katılımcı görüşlerine “Küp, geometrik şekiller, abaküs kullanılabilir. Çünkü bunlar daha etkili olur” (8.S-Ö10), “Üç boyutlu geometrik şekiller kullanılabilir. Çünkü hem eğlenceli hem de daha iyi anlarız” (6.S-Ö11), “Matematik dersini daha eğlenceli yapacak kutu oyunları oynayabiliriz. Böylece öğrencilerin daha eğlenceli kolay ve sıkılmadan öğrenmeleri sağlanır” (7.S-Ö29), “Simetri aynası, iki boyutlu şekiller ve birim küpler bence daha akılda kalıcı ve eğlenceli olur” (8.S-Ö36), “Üç boyutlu yazıcılarla yapılan geometrik uygulamalarının, ders anlatımının etkili olabileceğini düşünüyorum” (8.S-Ö40), “Oyuncak eşyalar olabilir daha ilgi çekici olabilir” (5.S-Ö44) ve “3 boyutlu cisimler kullanırsa matematik dersinin daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü 3 boyutlu cisimlerle konunun aklımızda daha iyi kalacağını düşünüyorum” (7.S-Ö60) şeklinde yansımaktadır.

Eğitici Olmalarından Dolayı Sanal Manipülatifler

Öğrencilerin bir kısmı ise matematik derslerini daha eğitici kılacağından dolayı derslerde sanal manipülatiflerin kullanılması gerektiğini dile getirmektedirler. Bu durum katılımcılar tarafından “Yapay zekâ ile ders işlenmeli. Çünkü öğrencilerin dersi anlamalarında daha iyi katkı sağlayacağını düşünüyorum” (7.S-Ö9), “Bence akıllı tahtadaki şeyler. Daha öğretici grafiklerin etkili olacağını düşünüyorum” (5.S-Ö49) ve “Akıllı tahtadaki uygulamaların daha iyi olduğunu bence düşünüyorum. Çünkü istediğin kitabı yansıtılabilir ve öğrencilerle ayrı ayrı soruları, birçok şeyden çözebiliyor” (7.S-Ö67) ve “EBA. Çünkü EBA dersleri detaylı ve etkili bir şekilde anlatıyor” (6.S-Ö78) olarak belirtilmiştir.

Derste Kullanılan Manipülatiflerin Diğer Derslere Katkısı

Öğretmenlerin matematik derslerinde kullandıkları matematiksel manipülatiflerin öğrencilerin diğer derslerine katkı sağlaması konusundaki öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. Matematik Derslerinde Kullanılan Matematiksel Manipülatiflerin Diğer Derslere Katkısına İlişkin Görüşler

Şekil 4’te yer alan katılımcı görüşlerine bakıldığında, matematik derslerinde öğretmenler tarafından kullanılan manipülatiflerin çoğu katılımcı tarafından diğer derslere katkı sağladığı belirtilirken az sayıdaki katılımcı tarafından ise bu kullanılan manipülatiflerin hiçbir derse katkı sağlamadığı ifade edilmektedir.

Katkı Sağlıyor

Katılımcıların çoğunluğu matematik derslerinde öğretmenleri tarafından kullanılan manipülatiflerin diğer derslerdeki öğrenmelerine veya derste ele alınan konulara katkı sağladığını dile getirmektedirler. Bu durum katılımcı görüşlerine; “Evet. Fen dersine çok etkisi var mesela. 6. sınıftayken sürat zaman ilişkisini hesaplamak gibi. Matematik dersinde öğretmenimizin akıllı tahtadan gösterdiği bir şeyle bu ilişkiyi aklımda fen dersinde kurdum” (7.S-Ö6), “Evet. Zaten bana göre derslerin birbiriyle bağlantısı var. Mesela bir derste gördüğümüz bir konu hakkındaki bir görsel diğer derste gördüğümüz konuyu daha iyi anlamamıza yol açıyor” (7.S-Ö23), “Cetvel kullanımında daha dikkatli kullanıyoruz, yazımız daha düzenli oluyor” (5.S-Ö42), “Evet resim dersinde cetvel

kullanabiliyoruz” (5.S-Ö46), “Evet bazı araç gereçlerin diğer derslere katkısı olduğunu düşünüyorum” (5.S-Ö49), “Evet çünkü mesela öğretmenimiz konuyu anlatırken kullandığı kelime terimlerine ilişkin araçlar Türkçe dersinde bize fayda sağlayabiliyor” (7.S-Ö55), “Düşünüyorum çünkü bir kesir modeli yaptığında o farklı derslerde işe yarayabiliyor” (7.S-Ö60), “Kendi bizim için oyun geliştiriyor. Bu oyunlar diğer derslerdeki ödevlere etki ediyor bence. Mesela fen” (7.S-Ö67), “Fen bilimlerinde yoğunluk konusuna yardım ediyor” (6.S-Ö84) ve “Bazen matematikteki eğitim konusuyla fen dersindeki eğik düzlem konusu çok benzeyebiliyor. Oradaki işlemleri, gördüklerimizi orada da uyguluyoruz” (8.S-Ö57) şeklinde yansımaktadır.

Katkı Sağlamıyor

Öğrencilerin az bir kısmı ise matematik derslerinde öğretmenleri tarafından kullanılan manipülatiflerin diğer derslerdeki öğrenmelerine veya derste ele alınan herhangi bir konuya katkısının olmadığını “Hayır. Matematik dersinde kullanılan araç gereç diğer derslerde işimize yaramıyor” (7.S-Ö91), “Matematik ile diğer derslerin bir bağlantısı olduğunu düşünmüyorum. O yüzden katkı sağladığını da düşünmüyorum” (8.S-Ö59), ve “Hayır düşünmüyorum. Çünkü diğer derslerle matematik arasında farklar var” (6.S-Ö11) yönündeki ifadeleri ile dile getirmektedirler.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Matematik dersinde manipülatif kullanımına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın çeşitli sonuçlardan oluştuğu görülmüştür. Bu sonuçlar temel anlamda “öğretmenlerin manipülatif kullanımı”, “öğretmenin kullandığı manipülatifler”, “derste etki açısından hangi matematiksel manipülatifler?” ve “derste kullanılan manipülatiflerin diğer derslere katkısı” şeklindedir. Araştırmanın sonuçlarından biri matematik derslerinde öğretmenlerinin ders anlatım sırasında ve konunun pekiştirilmesi için somut ve sanal matematiksel manipülatifleri kullandıklarına yöneliktir. Bu konuda katılımcılar öğretmenlerinin hem hazır hem de kendi tasarımları olan manipülatifleri dersin anlatımının daha kolay ve etkili olabilmesi için kullanıldığını dile getirmişlerdir. Bu sonuç alanyazında öğretmenlerin genellikle yeni kavramları tanıtmak veya daha önce öğrenilen kavramları genişletmek için somut materyaller sıklıkla kullanabildiklerine yönelik sonuçlarla örtüşmektedir (McNeil ve Jarvin, 2007). Bunun yanında mevcut araştırmada bazı katılımcıların ifadeleri doğrultusunda matematik derslerinde hiçbir şekilde öğretmenleri tarafından herhangi bir manipülatifin kullanılmadığına ilişkin sonuca da ulaşılmıştır.

Başka bir araştırma sonucu katılımcıların çoğunluğunun hem sanal hem de somut manipülatiflerin kullanımının yararlı, bazı katılımcıların ise manipülatiflerin kullanılmasının zararlı olabileceğine yönelik düşüncelerinden oluşmaktadır. Konuyla ilgili olarak Takahashi (2002) yaptığı çalışmada manipülatiflerin kullanımının zararlarından ziyade hem sanal hem de somut manipülatiflerin beraber, birbirlerini destekleyici şekilde kullanımı ile, Dişbudak ve Akyüz (2019) tarafından ilkökul ve ortaokul matematik dersinde somut ve soyut manipülatif kullanımının öğrencilerin başarılarını artırdığına yönelik sonuçlar mevcut çalışmanın sonucuyla dolaylı olarak örtüşmesi bakımından önemli görülebilir. Mevcut çalışmada az da olsa bazı katılımcı tarafından manipülatif kullanımının bazı dezavantajlarından bahsedilmiştir. Bu durum alanyazındaki bazı araştırmalarda özellikle sanal manipülatiflerin kullanımının dezavantajlarının olabileceğine yönelik bulgularla örtüşmektedir. Örneğin Gargaro (2024), manipülatiflerin kullanımının öğrencilerin teknolojiye bağımlı hale gelme tehdidini ortaya çıkarabileceğinden bahsetmekte ve dijital araçlara aşırı bağımlılığın, öğrencinin matematiksel stratejiler geliştirme ve problemleri manuel çözme yeteneklerini engelleyebileceğini dile getirmektedir. Dockendorff ve arkadaşları (2026) ise Gargaro’nun (2024) tespitlerinin yanında bu tür araçların kullanımının öğrencilerde dikkat dağılmasına ve yanlış anlaşılmanın oluşmasına sebep olacağına değinmektedir. Bunların yanında bu araştırmanın bulgularında yer aldığı gibi bazı araştırmacıların (Kaur vd., 2022; Patni vd., 2026) ise dijital araçlara uzun süre maruz kalmanın göz hastalıklarını da içine alan birtakım fizyolojik sorunlara yol açabileceğinin her zaman göz önünde bulundurulması gerektiğine değinmeleri manipülatiflerin kullanımı konusunda dikkatli davranılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın başka bir sonucu, katılımcıların çoğunun matematik derslerinde somut manipülatiflerin kullanımının dersleri hem eğitici hem de eğlendirici kılacağı için, bazı katılımcıların ise sanal manipülatiflerin dersleri daha eğitici hale getirdiği için kullanılması gerektiğine yöneliktir. Bu sonuç, manipülatiflerin eğlendirici yanının olduğuna yönelik literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçları örtüşmesi bakımından önemlidir. Gurung ve Chaudhary, (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul düzeyinde somut manipülatif kullanımının öğrenci başarısını arttırdığına ve uygulama sırasında öğrencilerin eğlendiklerine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Öte yandan Olkun (2003) tarafından yapılan ve geometrinin öğretiminde somut manipülatif kullanımının etkisinin araştırıldığı araştırmada ise manipülatiflerin geometri öğretimi daha eğlenceli hale getirerek başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak literatürde yer alan diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; Larbi ve Mavis, (2016) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada cebir konularının kullanımının öğrencilerin başarılarında; Gecu-Parmaksız, ve Delialioğlu (2019) yaptıkları çalışmada, manipülatif kullanımının üçgen, kare ve dikdörtgen gibi geometrik şekilleri öğrencilerin tanıma ve anlamlandırma süreçlerinde; Baki vd., (2011), tarafından yapılan çalışmada somut ve sanal manipülatif kullanımının uzamsal görselleştirme becerilerini arttırmada ve Carbonneau vd., (2013) tarafından yapılan araştırmada soyut matematik konularında somut manipülatif kullanımının öğrenci başarıları üzerinde daha etkili olduğuna yönelik sonuçla ve son olarak Frerking (1994), tarafından yapılan araştırmada geometri öğretiminde sanal manipülatif kullanımının, geometri anlama düzeylerini ve ispat yapma becerilerini anlamlı düzeyde artırdığına yönelik araştırma sonuçlarıyla örtüşmesi bakımından önemlidir. Çünkü bu araştırmalarda ulaşılan öğrencilerin çeşitli alanlardaki gelişimlerine yönelik sonuçlar manipülatiflerin eğitici rollerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öte yandan matematik dersinin bir öğrenme alanı olarak görülen geometri konularına yönelik de manipülatiflerin kullanıldığı ve başarıyı artırdığına yönelik çalışmalar mevcuttur. Örneğin Breen (2000) tarafından yapılan araştırmada 8.sınıfta sanal manipülatif kullanmanın öğrencilerin geometrik kavramları anlamada etkili olduğunu gösterilmiştir. Yaman ve Şahin'in (2014) yaptıkları çalışmada ise 5.sınıf öğrencilerinin geometrik yapıları çizme ve inşa etme konularında manipülatif kullanımının başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada manipülatif kullanımının geometri başarısını anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür (Steen, Brooks ve Lyon, 2006). Bunun yanında yine ilkökul düzeyinde somut manipülatif kullanımının öğrenci başarısını arttırdığını gösteren çalışmada, öğrenciler uygulama sırasında da çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir (Gurung ve Chaudhary, 2022). Nijerya'daki bir ortaokulda geometri tahtalarının kullanıldığı çalışmada ise öğrencilerin başarısının manipülatif kullanımıyla arttığı gözlenmiştir (Poloamina, Otikor ve George, 2024). Geometri konusunda manipülatiflerin kullanılması ve öğrenci başarılarını artırdığına yönelik bu sonuçlar manipülatiflerin eğitici ve öğretici yönlerinin olduğunun kanıtı sayılması bakımından önemlidir.

Çalışmanın son sonucunda ise katılımcıların çoğunun matematik derslerinde manipülatiflerin öğretmenler tarafından kullanılmasının diğer derslere katkı sağladığına, bazı katılımcıların ise manipülatiflerin kullanılmasının hiçbir derse katkı sunmadığına yönelik düşüncelerden oluştuğu görülmektedir. Aslında ortaokullarda bulunan fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve görsel sanatlar gibi derslerdeki bazı konuların kazandırılmasında, matematik dersinde öğrenilenlerin etkisi büyüktür. Bundan dolayı matematik derslerinde manipülatiflerin öğrenmelere etki ediyor olması ortaokullardaki matematiksel bilgi ve beceri gerektiren derslere de dolaylı olarak katkı sağlıyor anlamına gelmektedir. Konuyla ilgili olarak, Bütüner ve Uzun (2011) yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji dersi öğretimi sırasında yaşanan matematik temelli sıkıntıların zaman kaybına, performans ve motivasyon düşüklüğüne yol açtığını ifade etmeleri; Pala ve Başbüyük (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerdeki matematik becerisinin sosyal bilgiler öğretim programında bulunan harita, grafik ve tablo okuma becerilerin kazandırılmasında etkisi olduğuna yönelik sonuçları, Karaman, Tay ve Baş (2023) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersi ile matematik dersi kazanımlarının ilişkili olduğuna yönelik sonuçlar ve Atabey, (2023) tarafından yapılan çalışmada sanat ile matematiksel kavram ve kuramların birbirleriyle ilişki içinde olduğuna yönelik ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Bütün bu sonuçlardan hareketle; Piaget, Bruner ve Montessori gibi bilim insanlarının fikirleri her ne kadar günümüzdeki öğretmenlere, sınıflarda somut materyaller kullanmaları için ilham vermeye devam ediyor (McNeil ve Jarvin, 2007) olsa da matematik derslerinde hem somut hem de sanal manipülatiflerin farklı formatlarda ve türlerde kullanılarak, derslerde ele alınan kazanımların

eğlenerek öğretilmesinde, derste öğretilenlerin değerlendirilmesinde kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin manipülatif kullanımının bazı dezavantajlarının olabileceğini ve sınıftaki öğrencilerin bireysel ve hassas farklılıklarının bulunabileceğini göz ardı etmemeleri önerilmektedir. Mevcut çalışmanın yürütülmüş olduğu yöntem ve desenden farklı olarak diğer yöntem ve desenlerde de manipülatiflerin çeşitli şekillerde temel alındığı farklı çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın bulguları değerlendirirken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Araştırmanın en büyük sınırlılığı, Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki okullarda eğitim gören 91 öğrenci ile yürütülmesidir. Örneklem seçimi nedeniyle, buradaki zengin bulguların ülkedeki tüm ortaokul öğrencilerinin görüşlerini eksiksiz yansıttığını iddia etmek gerçekçi olmayacaktır. Bir diğer sınırlılık ise katılımcıların görüşlerine sadece yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bakılmış olmasıdır. Yani veriler, katılımcıların araştırmacıya aktarabildikleri kendi beyanlarıyla şekillenmiştir. Ayrıca her sınıfın ve öğretmenin kullandığı sanal ya da somut aracın niteliği farklı olduğundan, elde edilen görüşler öğrencilerin sadece o dönem karşılaştıkları materyal türleriyle sınırlıdır. Araştırmanın bu sınırlılıklarının, benzer konularda çalışma yapacak araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğundan katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturan herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acar, N. (2010). *Kesir çubuklarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerindeki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atabey, S. (2023). Matematik ve sanat. *Görünüm*, 14, 61-80.
- Baki, A., Kosa, T. ve Güven, B. (2011). A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualisation skills of pre-service mathematics teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42, 291-310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01012.x>.
- Bartolini, M. G. ve Martignone, F. (2020). Manipulatives in mathematics education. S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* içinde (ss. 487-494). Springer. <https://hdl.handle.net/11579/145178>.
- Bassette, L., Shurr, J., Bouck, E., Park, J. ve Cremeans, M. (2019). Comparison of concrete and app-based manipulatives to teach subtraction skills to elementary students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(4), 391- 405.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batista, M. ve Clements, D. H. (1994). Computer environments for learning geometry. *J. Educ Comput Res*, 10, 173-197. doi: 10.2190/8074-298A-KTL2-UQVW.
- Boggan, M., Harper, S. ve Whitmire, A. (2010). Using manipulatives to teach elementary mathematics. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, 1-6.

- Bouck, E. C. ve Flanagan, S. M. (2010). Virtual manipulatives: What they are and how teachers can use them. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 186-191. <https://doi.org/10.1177/1053451209349530>.
- Breen, J.J. (2000). Achievement of van hiele level two in geometry thinking by eighth grade students through the use of geometry computer-based guided instruction. *Dissertation Abstract Index*, 60(07), 116A. 258.
- Bütüner, S. Ö. ve Uzun, S. (2011). Fen öğretiminde karşılaşılan matematik temelli sıkıntılar: Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübelerinden yansımalar. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 4(2), 262-272.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (7. Baskı). Pegem.
- Carbonneau, K. J., Marley, S. C. ve Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 380-400. <https://doi.org/10.1037/a0031084>.
- Clements, D. H. (1999). Concrete manipulatives, concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 45-60.
- Cockett, A. ve Kilgour, P. W. (2015). Mathematical manipulatives: Creating an environment for understanding, efficiency, engagement, and enjoyment. *Teach Collection of Christian Education*, 1(1), 47-54.
- Cope, L. (2015). Math Manipulatives: Making the Abstract Tangible. *Delta Journal of Education*, 5(1), 10-19.
- Das, K. (2019). Role of ICT for better mathematics teaching. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 19-28. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.641>.
- Dienes, Z. P. (1960). *Building up mathematics*. Hutchison Education.
- Dişbudak, Ö. ve Akyüz, D. (2019). The comparative effects of concrete manipulatives and dynamic software on the geometry achievement of fifth-grade students. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 26(1), 3-20.
- Dockendorff, M., Merino, R. ve Gomez Zaccarelli, F. (2026). Challenges to using digital technologies in mathematics teaching and learning: The view of Chilean teacher educators. *Frontiers in Education*, 11, Article 1795323. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1795323>.
- Domino, J. (2010). *The effects of physical manipulatives on achievement in mathematics in grades K-6: A meta-analysis*, Department of Learning and Instruction Faculty of the Graduate School of the University at Buffalo, State University of New York, New York.
- Driscoll, M. J. (1983). *Research within reach: Elementary school mathematics and reading*. St. Louis: CEMREL, Inc.
- Durmuş, S. ve Karakırık, E. (2006). Virtual manipulatives in mathematics education: A theoretical framework. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 5(1), 117-123.
- Frerking, B. G. (1994). *Conjecturing and proof-writing in dynamic geometry* (Order No. 9507424). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304097038).

- <https://www.proquest.com/dissertations-theses/conjecturing-proof-writing-dynamic-geometry/docview/304097038/se-2> adresinden 12.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Furner, Joseph M. ve Worrell, Nancy L. (2017). The importance of using manipulatives in teaching math today. *Transformations*, 3(1), Article 2.
- Gargaro, F. D. (2024). Advantages and disadvantages of technology in the mathematics classroom. *Transformations*, 10(1), Article 6. <https://nsuworks.nova.edu/transformations/vol10/iss1/6>.
- Gecu-Parmaksiz, Z. ve Delialioğlu, O. (2019). Augmented reality-based virtual manipulatives versus physical manipulatives for teaching geometric shapes to preschool children. *Br. J. Educ Technol*, 50, 3376-3390. <https://doi.org/10.1111/bjet.12740>.
- Gick, M. ve Holyoak, K. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15, 1-38.
- Gurung, R. K. ve Chaudhary, D. K. (2022). Effectiveness of instruction with manipulative materials on fourth graders' geometry learning achievement. *Journal of Bhuwanishankar*, 1(1), 69-84.
- Hasselbring, T.S., Goin, L.I. ve Bransford, J.D. (1988). Developing math automaticity in learning handicapped children: The role of computerized drill and practice. *Focus on Exceptional Children*, 20(6), 1-7.
- Haviger, J. ve Vojkůvková, I. (2015). The van hiele levels at czech secondary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 912-918. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.209>.
- Henn, H. W. (2007). Modelling in school-chances and obstacles. *The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph*, 3, 125-138.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children* (9th ed.). Person Education.
- Hurrell, D. (2018). *I'm proud to be a toy teacher: Using CRA to become an effective teacher*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1231485.pdf> adresinden 06.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Hurst, C. ve Linsell, C. (2020). Manipulatives and multiplicative thinking. *European Journal of STEM Education*, 5(1), 04.
- Karaman, İ., Tay, B. ve Baş, M. (2023). Sosyal bilgiler dersi kazanımları ile sosyal bilgiler ders kitabı konularının matematik dersi kazanımları açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1805-1836. <https://doi.org/10.17152/gefad.1375328>.
- Kaur, K., Gurnani, B., Nayak, S., Deori, N., Kaur, S., Jethani, J., Singh, D., Agarkar, S., Hussaindeen, J. R., Sukhija, J. ve Mishra, D. (2022). Digital eye strain: A comprehensive review. *Ophthalmology and Therapy*, 11(5), 1655-1680. <https://doi.org/10.1007/s40123-022-00540-9>.
- Kılıç, H. (2013). Lise öğrencilerinin geometrik düşünme, problem çözme ve ispat becerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 222-241. <http://dx.doi.org/10.12973/nefmed160>.
- Kurz, T. L. ve Kokic, I. B. (2011). *Preservice teachers' observations of children's learning during family math night*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098423.pdf> adresinden 15.12.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Lange, T. (2009). *Difficulties, meaning and marginalisation in mathematics learning as seen through children's eyes*. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/5495211_05/PHD_9788791543722_Troels_Lange.pdf adresinden 21.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Larbi, E. ve Mavis, O. (2016). The use of manipulatives in mathematics education. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 53-61.
- Larkin, K. (2016). Mathematics education and manipulatives: Which, when, how? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 21(1), 12-17.
- Lee, C. ve Chen M. (2010). Taiwanese junior high school students' mathematics attitudes and perceptions towards virtual manipulatives. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), E17-E21.
- Liggett, R. S. (2017). *The impact of use of manipulatives on the math scores of grade 2 students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160704.pdf> adresinden 15.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Martin, T. ve Schwartz, D. L. (2005). Physically distributed learning: Adapting and reinterpreting physical environments in the development of fraction concepts. *Cognitive Science*, 29(4), 587-625.
- McNeil, N. ve Jarvin, L. (2007). When theories don't add up: Disentangling the manipulatives debate, *Theory in to Practice*, 46(4), 309-316, DOI:10.1080/00405840701593899.
- McIntosh, G. V. (2012). *Testing instrumentation validity for measuring teachers' attitudes toward manipulative use in the elementary classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537025.pdf> adresinden 18.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi (Çev. S. Turan ve D. Yılmaz), S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde, (ss. 55-82). Nobel.
- Miller, A. D. ve Heward, W. L. (1992). Do your students really know their math facts? Using Daily time trials to build fluency. *Intervention in School and Clinic*, 28, 98-104.
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in mathematics*, 47(2), 175-197.
- Ogg, B. (2010). *What is the impact of math manipulatives on student learning?* Ohio University The Faculty of the College of Education. Master Research Project of Ohio University, Ohio.
- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator*, 18(1), 26-30.
- Olkun, S. (2003). Comparing computer versus concrete manipulatives in learning 2D geometry. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 22(1), 43-56.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2019). Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 41-56.

- Patni, M. A., Fatima, W., Alshamsi, M. A., Jama, H. A., Shafeeq, M., Rajiv, R., Alsoued, S. M., George, B. T., Salama, R. A. A., Elamin, A. A. E., Pandurangan, T., Bahutair, S. N. ve Ahmad, H. (2026). Digital eye health and behavioral determinants of screen use among university students in the UAE. *Frontiers in Digital Health*, 8, Article 1719475. <https://doi.org/10.3389/fdgth.2026.1719475>.
- Poloamina, B., O., Otikor, M., S. ve George, N. R. (2024). Concrete geoboard manipulatives and junior secondary school students' performance in plane geometry in port harcourt. Nigeria. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 5(6), 1443-1449.
- Quane, K. (2023). The confluence of attitudes towards mathematics and pedagogical practice: evaluating the use of mathematical manipulatives. *Mathematics Education Research Journal*, 37, 369-398.
- Reimer, K. ve Moyer, P. S. (2005). Third-graders learn about fractions using virtual manipulatives: a classroom study. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(1), 5-25.
- Satsangi, R. ve Bouck, E. C. (2015). Using virtual manipulative instruction to teach the concepts of area and perimeter to secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(3), 174-186. <https://doi.org/10.1177/0731948714550101>.
- Shaw, J. M. (2002). *Manipulatives enhance the learning of mathematics*. https://sgarciaellsummer.weebly.com/uploads/5/4/5/0/54501133/manipulative_in_math1.pdf adresinden 14.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Simon, M. A. (2022). Contributions of the learning through activity theoretical framework to understanding and using manipulatives in the learning and teaching of mathematical concepts. *J. Math Behav* 66:100945. doi: 10.1016/j.jmathb.2022.
- Steen, K., Brooks, D. ve Lyon, T. (2006). The impact of virtual manipulatives on first grade geometry instruction and learning. *Association for the Advancement of Computing in Education*, 25(4), 373-391.
- Stiles, D., Adkisson, J. L., Sebben, D. ve Tamashiro, R. (2008). Pictures of hearts and daggers: Strong emotions are expressed in young adolescents' drawings of their attitudes towards mathematics. *World Cultures eJournal*, 16(2), 1-14.
- Son, J. Y., Smith, L. B. ve Goldstone, R. L. (2011). Connecting instances to promote children's relational reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 260-277.
- Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(5), 498-505.
- Suwito, A., Yuwono, I., Parta, I. ve Irawati, S. (2017). Geometry high school students thinking ability based on level Van Hiele. *International Conference on Mathematics: Education, Theory, and Application (ICMETA)*, 1, 200-207.
- Suydam, M. N. (1985). *Research on instructional materials for mathematics*. Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.
- Swan, P. ve Marshall, L. (2010). Revisiting mathematics manipulative materials. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(2), 13-19.

- Takahashi, A. (2002). *Affordances of computer-based and physical geoboards in problem-solving activities in the middle grades*. Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Thirey, B. ve Wooster, R. (2013). The touchy-feely Integral: Using manipulatives to teach the basic properties of integration. *PRIMUS*, 23(7), 605-616.
- Trespalacios, J. H. (2008). *The effects of two generative activities on learner comprehension of part-whole meaning of rational numbers using virtual manipulatives*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Uribe-Flórez, L. J. ve Wilkins, J. L. (2010). Elementary school teachers' manipulative use. *School Science and Mathematics*, 110(7), 363-371.
- Yaman, H. ve Şahin, T. (2014). Somut ve sanal manipülatif destekli geometri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin geometrik yapıları inşa etme ve çizmedeki başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 202-220. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091509>.
- Yenilmez, K. ve Uysal, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematiksel kavram ve sembolleri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 89-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

Mathematics, a subject that plays a significant role in almost every stage of students' lives, is generally known as a challenging subject (Das, 2019; Shaw, 2002; Yenilmez and Uysal, 2007). This situation generally stems from students' inability to become fluent in basic arithmetic skills, and consequently, their inability to develop a positive attitude towards the subject (Hasselbring et al., 1988; Miller and Heward, 1992; Stiles et al., 2008). To overcome this, mathematics needs to be linked to daily life as much as possible. Only through such applications will mathematics, which is often perceived as merely a field using numbers and symbols, become meaningful and understandable (Domino, 2010; Henn, 2007; Suwito et al., 2017).

One of the primary methods used to relate mathematics to daily life and to make mathematics meaningful is concretization. Looking at the history of concretization, it is known that ancient civilizations used physical objects and drawings to solve mathematical problems. The use of the first abacus based on a counting board in Ancient Rome can be given as an example of this (Boggan, Harper and Whitmire, 2010; Cope, 2015; Haviger and Vojkůvková, 2015; Kılıç, 2013; Ogg, 2010). These kinds of objects, used for concretization since ancient times, are now called manipulatives and are known as objects that students use to carry out problem-solving activities based on perceptual evidence to explore mathematical concepts (Bartolini and Martignone, 2020).

Manipulatives are used in two forms to aid in mathematics teaching: The first is concrete manipulatives, and the second is virtual manipulatives. In general, manipulatives enable students to firmly establish the connections between mathematical concepts, support mathematical learning, and develop positive attitudes towards mathematics (Bassette et al., 2019; Gick and Holyoak, 1983; Heward, 2009; Lee and Chen, 2010; Liggett, 2017; Martin and Schwartz, 2005; Son, Smith, and Goldstone, 2011; Thirey and Wooster, 2014; Quane, 2023). The results in the literature show that both concrete and virtual manipulatives will play a key role as tools in the construction of mathematical knowledge in students (Batista and Clements, 1994; Clements, 1999; Simon, 2022). However, determining the opinions of students, particularly those at the middle school level, regarding the use of manipulatives in mathematics lessons is considered important for this purpose. Therefore, the present research was conducted to determine the opinions of middle school students regarding the use of manipulatives in mathematics lessons.

Method

The methodological framework of the research was established based on the qualitative research method. In this context, it was decided to conduct the research with this design in order to determine the meaning-making processes and interpretations of the use of manipulatives in mathematics lessons by middle school students. This research included 91 students (43 girls, 48 boys) attending middle schools in the Yenimahalle district of Ankara during the spring semester of 2024-2025. The participant group consisted of 18 students from the 5th grade, 15 from the 6th grade, 36 from the 7th grade, and 22 from the 8th grade.

In order to create the data collection tool to be used in the research, a comprehensive literature review was conducted in the first stage on parameters such as the content and areas of use of manipulatives used in mathematics lessons. Based on the data obtained from this review, a draft of a data collection form consisting of semi-structured questions was prepared. The prepared draft questions were presented electronically to three middle school mathematics teachers to test their content validity and comprehensibility. Based on feedback from the teachers indicating that some statements were not related to manipulatives used in mathematics lessons, the relevant questions were revised.

The researcher contacted mathematics teachers working in pre-selected middle schools in the Yenimahalle district of Ankara as part of the data collection process. The researcher informed the teachers that the study was approved by the university's ethics committee and therefore had permission, providing them with information about the general framework of the study and its expected completion time. The researcher then inquired about the necessary equipment (pen, eraser) for the experiment, offering assistance if anyone lacked it. Since no requests were received from the participants, the researcher distributed the data collection form and began the experiment.

The data collected within the scope of the research were analyzed using content analysis, a method frequently used in qualitative research. Content analysis is known as one of the analysis techniques frequently used in research conducted in the social sciences. In this analysis method, the aim is to code the data obtained from the participants that are semantically close to each other and to reach categories from these codes (Büyüköztürk et al., 2010; Yıldırım and Şimşek, 2011). Accordingly, the participants' responses were examined individually, specific codes were created, and common categories were reached through these codes. This study complies with all the rules specified in the "Guidelines for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions". Furthermore, the study has received ethical approval from the Gazi University Ethics Committee, as per the decision of the committee's meeting dated April 29, 2025, and numbered 07.

Findings

Middle school students' opinions regarding the use of mathematical manipulatives in mathematics lessons were comprehensively examined. These opinions were primarily classified under specific main categories concerning the teacher's role, such as "teachers' use of manipulatives" and "manipulatives used by the teacher." Additionally, the remaining categories focused on "which mathematical manipulatives have an impact on the lesson" and "the contribution of manipulatives used in the lesson to other subjects."

Conclusion, Discussion and Recommendations

One of the study's findings indicates that mathematics teachers use both concrete and virtual mathematical manipulatives during lesson delivery and to reinforce the subject matter. Participants stated that their teachers use both ready-made and self-designed manipulatives to make lesson delivery easier and more effective. This finding aligns with the literature, which suggests that teachers often use concrete materials to introduce new concepts or expand upon previously learned concepts (McNeil and Jarvin, 2007).

Another study revealed that the majority of participants believed the use of both virtual and tangible manipulatives was beneficial, while some participants thought it could be harmful. In addition, the study indicated that most participants believe the use of concrete manipulatives makes mathematics lessons both educational and entertaining. Finally, certain participants emphasized that virtual manipulatives should be preferred because they make the lessons more educational.

The final result of the study shows that most participants believe that the use of manipulatives by teachers in mathematics lessons contributes to other subjects. Conversely, some participants believe that the use of manipulatives does not contribute to any subject at all. In fact, the impact of what is learned in mathematics lessons is significant in the acquisition of specific topics in middle school subjects such as science and technology, social studies, and visual arts.

Based on all these findings, the ideas of scientists like Piaget, Bruner, and Montessori continue to inspire teachers today to use concrete materials in classrooms (McNeil and Jarvin, 2007). In light of this ongoing inspiration, it is highly recommended that both concrete and virtual manipulatives be used in different formats and types in mathematics lessons. This integrated approach aims to make learning outcomes fun and to aid significantly in the evaluation of what has been taught.

Null Objects in Recipe Context

Fatma SOLMAZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
fatmasolmaz@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8706-5728

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1920692
Geliş Tarihi: 01.04.2026	Kabul Tarihi: 05.07.2026
Revize Tarihi: 17.04.2026	

Atıf Bilgisi

Solmaz, F. (2026). Null objects in recipe context. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 637-652.

ABSTRACT

In English, null objects are generally considered ungrammatical, except in certain registers such as recipes, user manuals, and sports reports. The present study examines null objects in the context of recipes using a corpus-based methodology, specifically focusing on five target verbs: *bake*, *let*, *place*, *put*, and *serve*. Utilizing a curated version of the FoodBase corpus and AntConc 3.5.9, the study investigates the syntactic features and limitations of these omissions. The findings demonstrate that null objects are significantly favored over direct objects (59.5%) and frequently precede prepositions. The results indicate that null objects avoid inflected verb forms but are relatively common in non-finite and participial constructions like *until serving*. Crucially, while null objects are predominantly tied to subjectless imperatives, the study identifies rare instances of co-occurrence with overt subjects (e.g., in *as you stir* constructions), challenging traditional syntactic assumptions. The study contributes to the understanding of argument omission in specialized discourse and underscores the role of corpus-driven analysis in refining theoretical models of English syntax.

Keywords: Null objects, zero anaphora, argument omission, corpus, recipe context.

Yemek Tarifi Bağlamında Boş Nesneler

ÖZ

İngilizcede boş nesneler (null objects), yemek tarifleri, kullanım kılavuzları ve spor raporları gibi belirli söylem alanları dışında genellikle dilbilgisine uymayan yapılar olarak kabul edilir. Bu çalışma, derlem tabanlı bir yöntem kullanarak yemek tarifi bağlamındaki boş nesneleri *bake*, *let*, *place*, *put* ve *serve* fiilleri bağlamında incelemektedir. FoodBase derleminin düzenlenmiş versiyonu veri olarak kullanılmış ve AntConc 3.5.9 yazılımı aracılığıyla boş nesnelerin sözdizimsel özellikleri ve sınırlılıkları incelenmiştir. Araştırma bulguları, boş nesnelerin düz nesnelere kıyasla belirgin şekilde daha fazla tercih edildiğini (%59,5) ve bu nesnelerin sıklıkla edatlardan önce geldiğini göstermektedir. Boş nesnelerin çekimli fiillerle birlikte çok az kullanıldığı, ancak *until serving* gibi eylemsi yapılarla birlikte görece yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca, boş nesnelerin genellikle gizli öznel emir kipleriyle ilişkilendirilmesine rağmen, nadir durumlarda açık öznelerle de (örneğin *as you stir* gibi yapılarda) bir arada kullanılabildiği saptanmıştır. Bu bulgu, geleneksel sözdizimsel varsayımlarını esnetmektedir. Çalışma, özel söylemde argüman eksiltimi konusunun anlaşılmasına katkıda bulunmakta ve dilbilim kuramlarının geliştirilmesinde derlem tabanlı analizin rolünü vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Boş nesneler, sıfır anaför, argüman düşmesi, derlem, yemek tarifi bağlamı.

Introduction

Null objects refer to the phenomenon where an object of a transitive verb is omitted from a sentence without any overt indicator (Cole, 1987). Huang (1984) and Massam (1992) indicated that the possibility of null object occurrence is language-dependent and may be a 'side effect' of the existence of null topics in certain languages, such as Chinese. Cole (1987) also demonstrated that languages vary in terms of allowing null objects, categorizing them into three groups: languages licensing null pronominal objects (e.g., Mandarin and Portuguese), languages licensing null variable objects (e.g., Imbabura Quechua), or those licensing both (e.g., Korean and Thai). In contrast, English is identified as a language that allows neither null pronominal nor null variable objects.

- (1) a. When he first arrived in New York, he didn't speak a word of English. (Cambridge Dictionary)
- b. I'm simply expressing my opinion. (Cambridge Dictionary)
- c. He bought me a camera for my birthday. (Cambridge Dictionary)

- d. Heat a crepe pan over medium heat until hot. (FoodBase corpus)
- e. Heat until butter melted. (FoodBase corpus)

The sentences in (1) are taken from the Cambridge Dictionary and the FoodBase corpus, illustrating different argument structures as described by Massam (1987). 'Arrive', identified as an intransitive verb, does not require an object, whereas 'express' and 'heat' in (1d), being transitive verbs, require an object. The ditransitive verb 'buy' takes both indirect and direct objects. However, 'heat', despite being semantically transitive, is used without an overt object in (1.e).

In 'standard' English, verb complements are specified by their argument structure (Bergs, 2021), and null objects are generally considered ungrammatical except in certain contexts (Cote, 1996; Culy, 1996; Massam and Roberge, 1989; Ruda, 2014). Recipe discourse is one such context that permits null objects. Unlike other registers, verb categories in recipes do not strictly dictate whether an object must be explicitly stated. While existing literature often cites the recipe context as a primary example of null object phenomena, empirical research focusing exclusively on this register remains relatively limited. Furthermore, while previous studies have laid a theoretical foundation, there is a need for more large-scale, corpus-based investigations to validate these patterns across diverse datasets. To address this gap, the present study employs a corpus-based methodology using the FoodBase Corpus (Popovski, Seljak, and Eftimov, 2019). By analyzing this extensive dataset, the study aims to provide a more nuanced understanding of null object distribution and to challenge existing assumptions regarding the co-occurrence of null objects and overt subjects.

In English, complements are governed by their respective verbs. Verbs are typically divided into four subcategories based on their transitivity: intransitive, monotransitive, ditransitive, and complex transitive. Intransitive verbs, such as *sleep*, *smile*, or *cough*, do not take an object, while monotransitive verbs require one object complement. On the other hand, ditransitive verbs require both a direct and an indirect object complement. Yet, some verbs can be categorized under two or more subcategories, such as *walk*. *Walk*, being an intransitive verb in certain contexts (1a), can also function as a transitive verb in others (1b) (Bergs, 2021).

- (1) a. I can walk when it's nice. (COCA, 2012, written)
- b. I'll walk the dog for them. (COCA, 2012, written)

Moreover, a complex transitive verb requires two elements to complete its meaning: a direct object and an object complement (a noun, pronoun, or adjective that provides additional information about the object) (2).

- (2) a. She named him Asher. (COCA, 2012, written)
- b. I consider him a friend. (COCA, 2012, written)

While certain verbs typically do not license null definite objects in standard English (Ruda, 2016), others are licensed for missing definite objects (Allerton, 1975; Cole, 1987; Fillmore, 1986). Allerton (1975) categorizes omission under four headings, distinguishing between obligatory and optional deletion (ellipsis). Obligatory ellipsis occurs when an item is grammatically prohibited from appearing in certain structures (e.g., "**I agreed to (me) to go*" becomes "*I agreed to go*"). In contrast, optional deletion occurs in two forms: contextual and indefinite deletion. In contextual deletion, the omitted item can be reconstructed using contextual clues (3).

- (3) a. We'd already eaten before we left. (COCA, 2012, written)
- b. They did not interrupt so I assumed they had nothing to say. (COCA, 2012, written)

Allerton (1975) asserts that in indefinite deletion, the object is not recoverable, a phenomenon also observed in Spanish (Campos, 1986). For instance, in example (4), the reader understands that a vehicle was driven, but the specific type of vehicle is irrelevant to the discourse.

(4) a. So, we drove to the Mall and parked at Sears. (COCA, 2012, written)

Fillmore (1986) made a distinction between two types of optional deletion and coined the terms Indefinite Null Complements (INC) and Definite Null Complements (DNC). The missing element in definite null complements (DNC) can be restructured within the given context, while the element in indefinite null complements (INC) is unknown or not a matter of interest. He concluded that some verbs like *demand* or *vow* do not allow DNC, while others like *insist* or *promise* do. He argued that DNC was not limited to certain sets of verbs but to certain senses; that is, one sense of the verb may allow DNC while others do not, as seen with the verb *lose* (5).

(5) a. He lost the election.

He lost.

b. He lost the keys.

*He lost.

Others (Haegeman, 1987; Groefsema, 1994; Keller and Lapata, 1998) challenged Fillmore's lexical approach to deletion and emphasized the role of contextuality. Massam (1987) states that each verb has a predicate argument structure that maps the possibilities of agents and themes in the lexicon. For example, ergative verbs might require an object or not, depending on the subject, as do some non-affecting verbs. Huang (1991) argued that null objects cannot be null pronominals (*pro*) because they do not meet the identification requirements of *pro*. On the other hand, Cummins and Roberge (2004) state that object projection is not purely bound to the lexical characteristics of the verb. They asserted that null objects can also occur depending on the construction or discourse context. Similarly, Sigurðsson and Maling (2007) expressed that null objects are referential and could be best understood within the utterance context. Moreover, Sigurðsson (2011) concluded that while deleted arguments were still universally available in syntax, linguistic factors constrained their distribution. Later, Ruppenhofer and Michaelis (2014) argued that null arguments were licensed by certain constructions and lexical constraints rather than by the general context, stating that making broad generalizations about null instantiation would be narrow in scope. Thus, the conditions for object deletion have not been fully uncovered yet (Yankes, 2021).

Martínez-García, Rinke, and Kerezova (2025), on the other hand, examined indefinite null objects in Spanish and Portuguese. As they suggest, Portuguese allows for both definite and indefinite null objects, whereas Spanish licenses only indefinite null objects. Indefinite null objects do not occur without an object bare noun antecedent. Yet, Portuguese acts more freely compared to Spanish, as it is also less restrictive in terms of bare nouns, which, as they suggest, is an implicational universal in linguistic typology.

However, Martínez-García (2025a), examining the generic null objects in Spanish, argued that non-anaphoric (without a previous antecedent) null objects occur in three contexts: with a psychological predicate as an experiencer, in causative constructions, and when a null object acts as the controller of the subject. Furthermore, there are some conditions for the occurrence of non-anaphoric null objects. They occur in generic sentences with generic interpretations, with a human interpretation, and they must be affected by the described event (6a).

(6) a. Este sonido deja Ø sordo. (This noise deafens) (Martínez-García, 2025a)

Nonetheless, it is established that null objects are considered ungrammatical except in certain contexts in English (Cote, 1996; Culy, 1996; Massam and Roberge, 1989; Ruda, 2014). Bender (1999) states that null objects can occur in navy message narratives, spoken language, and user manuals, while Ruda (2014) adds sports match broadcasting contexts (7a.). Ruppenhofer and Michaelis (2010; 2014) also reported five genre-sensitive object omissions: instructional imperatives (such as recipes and product user manuals), diaries, labels, match reports, and quotative clauses. Ebeling (2021) investigated football match contexts using corpus linguistic methods and concluded that football-related verbs were

more prone to object omission than general verbs. Additionally, Glass (2022) asserted that verbs often drop their objects when they are linked to routines.

- (7) a. Use $\emptyset$ in a well-ventilated area. (HP printer user's manual)

Culy (1996) suggested that zero anaphors could be the finished product or what is being worked on. Massam and Roberge (1989) argue that null objects in recipes do not have arbitrary reference but possess a specific interpretation. This interpretation does not require a prior reference; it could be contextual. They also state that the interpretation in recipes is contextual, while for other registers, the interpretation is arbitrary. Massam (1987; 1992) indicated that null objects in recipe contexts do not receive arbitrary interpretations. Furthermore, they noted that using null objects would be ungrammatical when “the null object is too far from the identifying subject.” On the other hand, Culy and Ohara (2007) proposed that not all missing direct objects are zero anaphors, and the use of zero anaphors in transitive verbs (e.g., “I just ate”) is different from the zero anaphors in recipes. However, Ruda (2014) asserted that it was possible to see null objects without any antecedent in recipes. Similarly, Ruppenhofer and Michaelis (2010) stated that there was no reference to the final product in the recipes other than the recipe title. It remains a controversial issue. In addition, Martinez-Garcia (2025b) examined null objects in Spanish recipes and concluded that even though Spanish does not allow null objects, null objects are licensed in recipes under four conditions. Firstly, the null object requires a definite and specific interpretation; its reference should be pragmatically available. Secondly, it can be replaced with a null pronominal object while preserving the same reading. Thirdly, it must occur in imperative forms, and finally, it must be affected by the described action. Yet, Martinez-Garcia (2025b) asserts that the occurrence of null objects in recipe and imperative context and their featuring as pronominals require further investigation.

Considering the debate on the occurrence of null objects and little study investigating the conditions for null objects to occur specifically in the English recipe context using a corpus study, the current paper aimed to investigate the features of null objects in the recipe context and how they were elaborated in the previous studies, and to put forward the similarities and differences among the studies using a corpus-based approach.

Methodology

The present study adopts a corpus-based methodology to systematically analyze null objects within the context of recipes. Corpus linguistics provides a data-driven framework for studying language patterns in authentic texts, enabling empirical observations and quantitative analysis. To distinguish the unique syntactic features of recipe discourse from standard usage, this study acknowledges the Corpus of Contemporary American English (COCA) as a benchmark for General English. COCA is the largest freely available corpus of English, containing over one billion words across diverse genres such as spoken language, fiction, popular magazines, newspapers, and academic texts. While COCA represents the “standard” or “neutral” register where null objects are typically restricted, this study utilizes a curated version of the FoodBase corpus to examine how argument omission functions within a specialized, instructional register.

By utilizing FoodBase, this study ensures a controlled yet representative dataset of recipe discourse. The application of AntConc 3.5.9 for data extracting and concordance analysis enables an in-depth examination of verb usage, facilitating a structured investigation of argument omission patterns. This methodological approach allows for both precise frequency analysis and qualitative insights into the syntactic and semantic properties of null objects in instructional texts.

Data Selection and Data Analysis

The present study utilized the curated version of FoodBase Corpus, developed by Popovski, Seljak, and Eftimov (2019), which focuses on food entities. The recipes were sourced from allrecipes.com, currently the largest online recipe database. The corpus encompasses five distinct

categories: appetizers and snacks, breakfast and lunch, desserts, dinner, and drinks. Notably, the semantic tags within the recipes were derived from the Hansard corpus. FoodBase is available in two versions: curated and uncurated. The curated version consists of 1,000 manually evaluated recipes, whereas the uncurated version contains 21,790 recipes. For this research, the curated version was selected to ensure a high level of data reliability and precision, which consists of 12844 food entity annotations describing 2105 unique food entities.

In order to investigate null objects, the study examined a specific set of cooking verbs. Five target verbs were chosen based on their frequency, semantic relevance to the recipe context, and argument structure: *bake*, *let*, *place*, *put*, and *serve*. These verbs represent core culinary actions, preparation (*place*, *put*), processing (*let*), and finishing (*bake*, *serve*), making them representative of the instructional sequence found in recipe discourse. Moreover, these verbs exhibit diverse syntactic features in standard English, providing a spectrum of transitivity. While *bake* and *serve* can function as either intransitive or transitive verbs, *let* typically functions as a transitive verb. Furthermore, *place* and *put* are often used as transitive verbs requiring a prepositional phrase; however, *put* is also characterized as a ditransitive verb requiring a noun phrase followed by either another noun phrase or a prepositional phrase. This contrast is essential for testing whether recipe discourse forces object omission even in verbs that grammatically require an object in standard registers.

The curated version of the FoodBase corpus was processed using AntConc 3.5.9, a concordance and text mining program used to identify word clusters and their frequency of occurrence. Each of the five target verbs (*bake*, *let*, *place*, *put*, *serve*) was queried to extract all available instances within the curated FoodBase dataset. No syntactic filters were applied at this stage to ensure a comprehensive initial dataset. Following the automated extraction, every result was manually examined within its concordance environment. While the primary goal was to identify the frequency of null and overt objects, this qualitative review revealed a recurring and distinct pattern: the use of null objects within subordinate clauses (e.g., temporal or conditional clauses). Recognizing the significance of this pattern, the researcher expanded the coding framework to categorize instances by clause type (main vs. subordinate) and subject type (null vs. overt).

The selection of these specific instances was further refined based on their frequency and their functional role within the recipe discourse. Moreover, the concordance environment of the chosen verbs was systematically investigated to identify patterns of argument omission and null object usage. This manual "bottom-up" approach allowed for the identification of rare syntactic combinations, such as null objects co-occurring with overt subjects in subordinate structures (e.g., "*as you stir* Ø"), which might have been overlooked by a purely automated or top-down search strategy. Finally, to ensure the reliability of the data annotation process, a PhD candidate on ELT, with experience in corpus annotation, conducted an analysis of 10% of the data. This process yielded a high percentage agreement of approximately 91% across primary categories such as object type and subject presence, indicating strong inter-rater reliability.

Ethical Considerations

The present study adheres to all ethical standards required for linguistic research. Since the research is based on the analysis of a publicly available, open-access dataset, the FoodBase Corpus (Popovski, Seljak, and Eftimov, 2019), it does not involve any human participants, animal subjects, or clinical trials. All data utilized in the study were retrieved from open-source repositories and consist of anonymized instructional texts (recipes) that do not contain any personally identifiable information.

Furthermore, the analysis was conducted using AntConc 3.5.9, a standard, open-source software tool for corpus linguistics. Because the study relies exclusively on pre-existing, non-sensitive, and publicly accessible textual data, it does not require approval from an ethics committee.

Findings

The five target verbs, *bake*, *let*, *place*, *put*, and *serve*, were analyzed regarding their distribution and syntactic behavior within the recipe corpus. The analysis focused on several key features: the choice between an overt object and a null object; the co-occurrence of null objects with prepositions; the presence of an overt subject; verbal inflection; and the occurrence of these verbs within subordinate clauses. The quantitative results are summarized in Table 1.

Table 1.
Distribution of Verbs and Their Syntactic Environments

Feature	place	bake	serve	let	put	Total
Overt Object	441	36	15	35	27	551
Null Object	101	373	234	95	2	805
Null + Preposition	97	343	87	1	2	530
Subject Presence	0	0	0	0	0	0
Inflected Form	0	0	0	0	0	0
Subordinate Clause	0	0	11	0	0	11
Total	542	409	249	130	29	1,359

As illustrated in Table 1, the verbs, ranked by their overall frequency in the recipe context, are: *place* (n=542), *bake* (n=409), *serve* (n=249), *let* (n=130), and *put* (n=29). Regardless of their inherent lexical features in standard English, all five verbs licensed null objects. Notably, in this cross-section of the corpus, 59.5% of the entries favored null objects over overt direct objects (805 null vs. 551 overt). Furthermore, a strong correlation was observed between null objects and the following prepositions, with 530 instances of this pattern.

Regarding syntactic constraints, the analysis revealed a rigid adherence to the imperative structure characteristic of recipe discourse. Within the primary target set, overt subjects were exceptionally rare and never co-occurred with null objects. Furthermore, the type of clause strictly determined the verb's form whenever an object was omitted.

Moreover, while no overt subjects co-occurred with null objects for the five target verbs, three rare instances (*simmer*, *cut*, *roll*) were identified in the broader corpus and are analyzed in the Discussion section.

Within main clauses, no instances were found where null objects co-occurred with inflected verb forms; rather, the verbs exclusively appeared in their base (imperative) form. The only inflected forms observed to license a null object (e.g., the gerund *serving*) were strictly confined to subordinate or prepositional structures.

The study also examined the occurrence of the target verbs within subordinate and non-finite clauses, an environment that emerged as highly relevant during the manual annotation phase. Among the five target verbs, only *serve* was found to be productive in these constructions, primarily appearing as a gerund following temporal prepositions or conjunctions. Specifically, the phrase '*before serving*' was detected 73 times; all 73 of these instances strictly licensed a null object. Additionally, the phrase '*until serving*' occurred 10 times, all of which also strictly licensed null objects.

Furthermore, when examining conditional and temporal conjunctions (such as *if* and *when*) strictly within the context of the five target verbs, these environments almost universally resisted null objects. While conjunctions like *if* and *when* appear frequently across the broader recipe corpus, they did not license null objects for *bake*, *let*, *place*, *put*, or *serve*, further highlighting that object omission in this register is heavily constrained by specific clause types and temporal markers.

Discussion

The main objective of this study was to investigate the null object licensing within English recipe discourse, specifically focusing on five high-frequency target verbs (*bake, let, place, put, and serve*). While there is a wealth of corpus-based syntactic research in general English, there remains a notable gap in studies specifically addressing the pragmatic and grammatical mechanics of recipe discourse. By analyzing authentic corpus data, this research aimed to determine how register-specific grammar operates independently of standard English syntactic rules.

Firstly, the quantitative findings revealed that all five target verbs licensed null objects in the recipe context, frequently favoring them over overt objects. Theoretical frameworks regarding zero anaphora provide critical context for this pervasive phenomenon. Null objects are rare in English, typically restricted to specific registers such as recipe discourse. Culy (1996) proposed a strong parallelism between zero anaphors and pronouns in English, suggesting they serve common functions. This is further supported by Ruppenhofer and Michaelis (2010), who demonstrated that null objects could be replaced by pronouns without loss of meaning, as illustrated in the comparison between (1a) and (1b):

- (1) a. Place ice cubes into a ... glass. Pour in vodka and ... juice. Stir Ø and serve Ø.
b. Place ice cubes into a ... glass. Pour in vodka and ... juice. Stir them and serve it.

While Culy (1996) argued that a verb's argument structure is defined in the lexicon, he noted that the lexicon does not specify whether these arguments must be overt or null. Although the verbs examined in this study (*bake, let, place, put, and serve*) are categorized as transitive or ditransitive in the *Cambridge Dictionary*, the findings in Table 1 reveal that they all license null objects in the recipe context, regardless of their standard categorization. In fact, some verbs even favored null objects over overt ones. This aligns with Culy's assertion that syntactic rules or the grammatical function of a verb are not absolute determiners in the licensing of zero anaphors. Instead, stylistic, semantic, and discourse factors, often referred to as the "lookback factor", lead to a preference for zeros over pronouns in recipes. Bender (1999) and Cote (1996) further confirm that the register itself entails a specific grammar that allows for such omissions. A representative example from the FoodBase corpus (2) demonstrates this density of null objects:

- (2) ...combine flours...; mix Ø into egg mixture... pat Ø down... Bake Ø in preheated oven...
Remove Ø from oven, and set Ø aside... cut Ø into 1/2 inch thick diagonal slices... bake Ø an additional 5 to 7 minutes...

Secondly, the present study indicates that null objects frequently occur before prepositions (3a). Interestingly, while *bake* predominantly appeared before a preposition, the ditransitive verb *put* never occurred with both a null object and an overt direct object simultaneously. In the two instances where *put* occurred with a null object (3b), it was invariably followed by a prepositional phrase. This finding partially contrasts with Massam (1987, 1992) and Massam and Roberge (1989), who argued that null objects are generally prohibited after prepositions and in double object constructions. However, it aligns with Ruda (2014), who confirmed the possibility of indirect object omission in recipes, and Ruppenhofer and Michaelis (2010), who noted null objects in predications preceded by pre-clausal locative arguments.

- (3) a. ...knead into balls. Place Ø on cookie sheet.
b. Scoop out seeds and put Ø in bowl.

Thirdly, the current study demonstrated a strict syntactic constraint: none of the five target verbs in the FoodBase corpus licensed a null object when an overt subject was present (4). In fact, the use of overt subjects is remarkably rare in recipe discourse. Massam (1987) argues that null objects are primarily licensed in subjectless imperative sentences. She notes that while imperatives do not strictly require null objects, they typically lack overt subjects. Massam attributes this to the fact that imperatives

do not require a *pro* in the subject position; instead, this syntactic slot remains open to the primary thematic focus of the ongoing text. Similarly, Massam and Roberge (1989) asserted that the most critical aspect of null objects is their requirement for a null subject; in the English language, this environment is essentially provided by imperative sentences. They clarify, however, that while a null object necessitates a null subject, the reverse is not always true. In subsequent research, Massam (1992) and Ruppenhofer and Michaelis (2010) reinforced this dependency, positing that a null object requires a null subject. According to their framework, a construction in which only the object is null (while the subject remains overt) is not permissible in the recipe register.

On the other hand, Cote (1996) proposed that simply identifying imperatives as the environment for null objects is insufficient. She argues that instructional imperatives motivate object omission. From this perspective, null subjects arise because recipes are not interpreted as direct commands but as instructional guides. Furthermore, Sigurðsson and Maling (2007) provided a cross-linguistic perspective, indicating that languages that allow null objects in recipes consistently prohibit overt subjects from occurring with them, even if those languages generally permit overt subjects in standard imperatives.

(4) Shake pot and let Ø boil for 1 minute.

While Ruda (2014) identified rare instances where null objects occurred with an overt subject, specifically in constructions such as “as you Ø”, the present corpus study confirms this rarity, yielding only three instances of overt subjects co-occurring with null objects (5a-c). Crucially, none of these exceptions involved the five primary target verbs, further securing their strict adherence to the null-subject constraint:

- (5) a. Reduce heat to medium and simmer, crushing peach slices as you stir Ø, until sugar is dissolved, about 5 minutes.
- b. Our family prefers the liver to just barely retain a pinkness on the inside when you cut Ø to check.
- c. Fold the sides of the tortilla in towards the center and roll up from the bottom, making sure to tuck in the sides as you roll Ø.

Another significant finding of the present study is that null objects did not occur with the inflected versions of the target verbs (6). This is consistent with Culy (1996), who stated that infinitives and inflected verb forms disfavor zero anaphors, while participles and imperatives favor them. From a linguistic standpoint, this avoidance is likely driven by processing economy; inflected verbs in main clauses signal a departure from the chronological, subjectless instructional sequence, making an explicit object necessary to maintain reader clarity.

(6) a. Remove foil and bake Ø until edges are golden brown...

Even though Culy argued that zero anaphors never follow inflected verbs in authentic recipes (7a), Ruda (2014) provided examples of missing subjects with finite inflected verb forms, particularly with the verbs *serve* or *make*. However, an examination of the curated FoodBase corpus revealed only one case of an inflected verb with a missing subject (7b). Thus, while Culy’s argument regarding the absence of null objects with inflected verbs was largely verified, it can also be concluded that using overt subjects in recipes remains highly unconventional, contrary to the implications of Ruda’s findings (7c).

- (7) a. *Mixes Ø in raisins. *Cools Ø, and stores Ø in an airtight container at room temperature.
- b. Add cooked meatballs to the sauce... Makes eight servings.
- c. Bring the mixture to a simmer, reduce heat, and simmer while you make the pockets.

Lastly, the study examined the occurrence of the target verbs within subordinate and non-finite clauses. As detailed in the findings, *serve* was the only target verb found to be productive in these

constructions, occurring 73 times with the temporal marker *before* and 10 times with *until*, strictly licensing a null object in every instance. On the other side, when conditional and temporal conjunctions such as *if* and *when* were examined strictly within the context of the five target verbs, null objects were universally resisted. This shows that while null objects are definitely possible (and even frequent) in certain temporal clauses, they are strictly controlled by the type of conjunction used. It's not just a universal feature across the whole recipe register.

As previously noted, Culy (1996) indicated that participles favor null objects, a proposition verified by the present study (8). Notably, Ruda (2014) claimed that the present participle with object drop is restricted to the fixed construction “if using.” However, the current study broadens this observation, as productive null object usage was also prominently identified in other participial constructions, such as “until serving” (8), showing that this phenomenon isn't just limited to one rigid phrase.

- (8) a. Mix in walnuts if using Ø.
b. Incorporate green food coloring at this point if using Ø.
c. Serve immediately, or chill until serving Ø.
d. Refrigerate until serving Ø.

Conclusion and Further Suggestions

This study provides a framework on the null object use in English recipes, demonstrating that object omission is a highly systematic grammatical feature governed by strict constraints rather than a random stylistic choice. The empirical data confirms that while recipes rely heavily on transitive and ditransitive verbs, these verbs systematically license null objects when they occur in base-form imperatives. Furthermore, the analysis reveals that object omission is highly sensitive to specific clause types; while certain temporal participial constructions (such as *until serving*) license null objects, conditional and temporal conjunctions (*if* and *when*) restrict their use.

While traditional frameworks have sometimes characterized null objects as anomalies or fixed idioms, the current findings indicate that the grammar of this register may be more systematic than previously assumed. By observing where these omissions frequently occur, such as before spatial prepositions and within specific temporal subordinate clauses, this study helps refine previous generalizations. The data implies that recipes might rely heavily on a principle of pragmatic efficiency; the chronological sequence and instructional setting seem to provide enough context to make overt pronouns less necessary. On a theoretical level, these findings help us better understand how practical communication needs can actually override strict grammatical rules in specialized contexts. To fully contextualize these insights, the following section will address the methodological limitations of the current research and propose avenues for future investigation.

The present study offers an empirical analysis of null objects within the specialized register of recipe discourse, revealing how specific syntactic environments allow for argument omission that is otherwise prohibited in standard English. While these findings clarify the role of the imperative register and participial constructions, they also point to several critical issues for future research that require deeper investigation.

A primary area for further research concerns the lexical and corpus-based scope of the research. While this study analyzed five representative verbs (bake, let, place, put, and serve), the findings cannot be generalized to represent the entire culinary lexicon. Future research should expand this selection to determine whether null object licensing is a universal feature of the recipe register or if it is strictly tied to the semantic properties of specific verb classes. Moreover, the present study does not include any inferential statistics, thus the findings are descriptive in nature.

Furthermore, comparing the curated version of the FoodBase corpus with its much larger uncurated counterpart (which is 21 times larger) is essential. Such a comparison would provide a more

robust statistical baseline, helping researchers distinguish whether rare syntactic patterns are consistent features of the genre or merely peripheral variations found in massive datasets.

The present study did not identify any co-occurrence of null objects with overt subjects (e.g., in "as you stir $\emptyset$ constructions) with the five target verbs. However a broader examination of the corpus revealed three occurrences of this case. This finding contradicts with the traditional view, held by most scholars except Ruda (2014), that null objects in English are strictly confined to subjectless imperatives. Future research might broaden the scope of the study to explore the this phenomenon.

This study also did not focus on the the evolution of null objects, which also requires a more grounded investigation. While Walkden (2013) identified instances of object drop in Old English recipes, Culy (1996) suggested that the use of zero anaphors has evolved significantly over time. Future studies should examine this historical development to understand how the rules for argument omission have adapted to changes in English morphology. In connection with this, the rarity of inflected verbs in recipes, as confirmed by this study, merits further analysis. Investigating why inflected forms generally disfavor null objects while imperatives favor them could uncover deeper truths about the relationship between verbal morphology and syntactic "emptiness."

Furthermore, the current study only focused on five culinary verbs in recipe context, yet the semantic boundaries of verb selection in this register remain a compelling puzzle. As Massam and Roberge (1989) noted, the recipe register appears to exclude certain classes, such as "psych" or perception verbs (e.g., the contrast between the acceptable "enjoy $\emptyset$ and the ungrammatical "*like $\emptyset$. Future research should move beyond simple observation to ask *why* the action-oriented nature of recipes licenses certain state-oriented verbs while rejecting others. This would clarify whether the "economy of language" in recipes is purely functional or deeply rooted in the semantic structure of the verbs themselves.

Beyond its theoretical contributions, the findings of this study offer significant analytical insights for English Language Teaching (ELT), particularly within the Turkish academic context. Even though the present study revealed the empirical constraints of null objects in English, they are almost exclusively licensed in subjectless, instructional imperatives. Without this specific understanding, Turkish learners may overgeneralize the use of null objects, leading to ungrammatical omissions in formal English writing. Considering this, providing learners with a corpus-based genre-specific instruction might help students build necessary register awareness. Specifically, for students in English for Specific Purposes (ESP) fields such as culinary arts or tourism, mastering these rules allows for more authentic and professional communication.

Moreover, highlighting the significance of input, Chang and Zheng (2018) argued that the use of null objects is not a simple developmental stage or a feature easily transferred from an L1, but is heavily reliant on exposure to specialized registers like recipes. This is especially relevant given that Zengin and Dinar (2023) found zero anaphora in Turkish to be a pervasive feature across most registers. Because Turkish is a pro-drop language, learners often struggle with the rigid Subject-Verb-Object (SVO) requirements of standard English. By introducing the authentic data from this study, instructors can demonstrate that English syntax is a flexible system that adapts its structure to functional and communicative needs.

Furthermore, as research expands cross-linguistically, we gain a clearer picture of these challenges. Li (2025) found that learner background, proficiency levels, and the animacy of the object significantly affect how null objects are used by L2 learners. Such cross-linguistic insights, as suggested by Martín-Villena, Gharibi, and Rothman (2024), help clarify whether these instructional rules are universal or language-specific. By grounding the study of recipes within a broader family of directive registers, such as user manuals, food labels, or technical reports, we can help learners navigate a wide variety of real-world instructional contexts.

Author Contribution Rate

The author contributed 100% to this article.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this article.

Declaration of Generative AI Use

The author used generative AI to improve the language and readability of this manuscript. All AI-generated suggestions were reviewed and edited by the author, who maintains full responsibility for the final content of the work.

Acknowledgments: The author sincerely thanks the editor and the anonymous reviewers for their constructive comments and insightful suggestions, which significantly improved the quality of this manuscript.

References

- Allerton, D. J. (1975). Deletion and proform reduction. *Journal of linguistics*, 11(2), 213-237.
- Anthony, L. (2020). AntConc (version 3.5.9) (computer software). Tokyo, Japan: Waseda University. Retrieved from <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Bender, E. (1999). Constituting context: Null objects in English recipes revisited. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 6(1), 5.
- Bergs, A. (2021). Complements and adjuncts. In B. Aarts, A. McMahon, and L. Hinrichs (Eds.), *The handbook of English linguistics* (pp. 145-162). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470753002>
- Campos, H. (1986). Indefinite object drop. *Linguistic inquiry*, 17(2), 354-359.
- Chang, H. and Zheng, L. (2018). Asymmetries of null subjects and null objects in L1-English and L1-Japanese learners' Chinese. *Linguistics*, 56(5), 1141-1166. <https://doi.org/10.1515/ling-2018-0021>
- Cole, P. (1987). Null objects in universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 18(4), 597-612.
- Cote, S. A. (1996). *Grammatical and discourse properties of null arguments in English*. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Culy, C. (1996). Null objects in English recipes. *Language Variation and Change*, 8(1), 91-124.
- Cummins, S., and Roberge, Y. (2004). Null objects in French and English. *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series 4*, 258, 121-138. <https://doi.org/10.1075/cilt.258.07cum>
- Ebeling, S. O. (2021). To score or to score a goal: Transitivity in football match reports. *English Studies*, 102(2), 243-266. <https://doi.org/10.1080/0013838X.2021.1886676>
- Fillmore, C. J. (1986). Pragmatically controlled zero anaphora. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (95-107).

- Glass, L. (2022). English verbs can omit their objects when they describe routines. *English Language and Linguistics*, 26(1), 49-73. <https://doi.org/10.1017/S1360674321000022>
- Groefsema, M. (1994). Understood arguments: A semantic/pragmatic approach. *Lingua* 96, 139-161.
- Haegeman, L. (1987). The interpretation of inherent objects in English. *Australian Journal of Linguistics*, 7(2), 223-248.
- Huang, C. T. J. (1984). On the distribution and reference of empty pronouns. *Linguistic inquiry*, 531-574.
- Huang, C. T. J. (1991). Remarks on the status of the null object. In R. Freidin (Ed.), *Principles and parameters in comparative grammar* (pp. 56-76). MIT Press.
- Keller, F. and Lapata, M. (1998). Object drop and discourse accessibility. In K. Shahin, S. Blake, and E.-S. Kim (Eds.), *Proceedings of the 17th West Coast Conference on Formal Linguistics* (362-374). CSLI Publications.
- Li, X. (2025). Sociolinguistic competence by L2 Chinese learners through the lens of null object use. *Languages*, 10(4), 66.
- Martínez-García, C. (2025a). Generic Null Objects in Spanish. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, 55, 130-168
- Martínez-García, C. (2025b). Null objects in Spanish recipes. *Verba*, 52, 1-37.
- Martínez-García, C., Rinke, E. and Kerezova, N., (2025). Indefinite object drop is lexically constrained. *Glossa: A journal of general linguistics* 10(1). <https://doi.org/10.16995/glossa.17889>
- Martín-Villena, F., Gharibi, K., and Rothman, J. (2024). Null and overt pronouns. In *The Routledge handbook of second language acquisition, morphosyntax, and semantics* (pp. 489-501). Routledge.
- Massam, D. (1987). Middles, tough, and recipe context constructions in English. In *North East Linguistics Society* 18(3), 4.
- Massam, D. (1992). Null objects and non-thematic subjects. *Journal of Linguistics*, 28(1), 115-137.
- Massam, D., and Roberge, Y. (1989). Recipe context null objects in English. *Linguistic Inquiry*, 20(1), 134-139.
- Ohara, M. (2007). Object drop in English and Japanese. *Gaikokugaku Kenkyu*, 67, 69-80.
- Popovski, G., Seljak, B. K., and Eftimov, T. (2019). FoodBase corpus: A new resource of annotated food entities. *Database*, 2019, 1-11. <https://doi.org/10.1093/database/baz073>
- Ruda, M. (2014). Missing objects in special registers: The syntax of null objects in English. *The Canadian Journal of Linguistics/La Revue Canadienne De Linguistique*, 59(3), 339-372. <https://doi.org/10.1017/S0008413100000396>
- Ruppenhofer, J., and Michaelis, L. A. (2010). A constructional account of genre-based argument omissions. *Constructions and Frames*, 2(2), 158-184. <https://doi.org/10.1075/cf.2.2.02rup>

- Ruppenhofer, J., and Michaelis, L. A. (2014). Frames and the interpretation of omitted arguments in English. In K. Beeching and U. Detges (Eds.), *Perspectives on linguistic structure and context* (57-86). John Benjamins Publishing.
<https://doi.org/10.1075/pbns.244.04rup?locatt=mo de:legacy>
- Sigurðsson, H. Á. (2011). Conditions on argument drop. *Linguistic Inquiry*, 42(2), 267-304.
- Sigurðsson, H. Á., and Maling, J. (2007). On null arguments. *Proceedings of the XXXII Incontro di Grammatica Generativa*, 167-180. Edizioni dell'Orso.
- Walkden, G. (2013). Null subjects in old English. *Language Variation and Change*, 25(02), 155-178.
<https://doi.org/10.1017/S0954394513000070>
- Yankes, A. (2021). *Object drop in English: A statistical and optimality theoretical analysis* Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University.
- Zengin, F., and Dinar, T. (2023). Türkiye Türkçesinde Boş Artgönderim. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları*, 6(6), 14-38.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Genel dilbilimsel perspektifte İngilizce, nesne düşürme (object omission) konusunda oldukça katı kurallara sahip bir dildir. "Boş nesne" (null object) olarak adlandırılan olgu, geçişli bir fiilin nesnesinin herhangi bir açık gösterge olmaksızın cümleden çıkarılmasıdır. Standart İngilizcede bu durum genellikle dilbilgisi dışı (ungrammatical) kabul edilmesine karşın, yemek tarifleri, kullanım kılavuzları, donanma mesajları ve spor müsabakası raporları gibi "telgraf üslubu" (telegraphic register) olarak adlandırılan özel söylem alanlarında bu kuralın esnediği görülmektedir.

Bu araştırmanın temel problem durumu, yemek tariflerinde boş nesne kullanımını belirleyen sözdizimsel ve anlambilimsel sınırların tam olarak neler olduğudur. Alanyazında Massam (1987), Culy (1996) ve Ruda (2014) gibi isimler bu konuyu tartışmış olsa da boş nesnelerin hangi durumlarda zorunlu, hangi durumlarda imkânsız olduğu ve bu yapıların açık öznelerle (overt subjects) veya çekimli fiillerle (inflected verbs) nasıl etkileşime girdiği konusunda hâlâ bir görüş birliği yoktur. Bu çalışmanın temel amacı, derlem tabanlı (corpus-based) bir metodoloji kullanarak yemek tarifi söylemindeki boş nesne özelliklerini sistematik olarak analiz etmek ve mevcut kuramsal tartışmalara ampirik verilerle katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışma, dil kalıplarını gerçek metinler üzerinden incelemeye olanak tanıyan derlem tabanlı bir araştırma desenini benimsemiştir. Araştırmada veri kaynağı olarak Popovski, Seljak ve Eftimov (2019) tarafından geliştirilen ve *allrecipes.com* adresinden alınan tariflerden oluşan FoodBase Derlemi kullanılmıştır. Analiz süreci için bu derlemin uzmanlar tarafından manuel olarak doğrulanmış ve yüksek güvenilirliğe sahip olan düzenlenmiş (*curated*) versiyonu (1.000 tarif) tercih edilmiştir.

Veri toplama aracılığıyla, derlem içindeki sözdizimsel örüntüleri belirlemek amacıyla AntConc 3.5.9 dizinleme (*concordance*) ve metin madenciliği programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanım sıklıkları, yemek tarifi bağlamına uygunlukları ve argüman yapıları (geçişli, geçişsiz, çift nesneli) göz önünde bulundurularak beş hedef fiil seçilmiştir: *bake*, *let*, *place*, *put* ve *serve*. Bu fiillerin dizinleme ortamındaki her bir kullanımı nesne türü (açık/boş), edat varlığı, özne kullanımı ve fiil çekimi gibi kategorilere göre kodlanarak analiz edilmiştir.

Araştırma etiği kapsamında kullanılan veri seti, genel kullanıma açık olup anonimleştirilmiş bir şekilde sunulmuş olması sebebiyle, bu çalışmada herhangi bir kişisel veri ihlali söz konusu değildir ve insan denek içermeyen bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerekmemiştir.

Bulgular

FoodBase derleminin düzenlenmiş versiyonu üzerinde yapılan analizler, yemek tarifi söyleminin standart İngilizceye kıyasla oldukça özgün bir sözdizimsel yapı sunduğunu kanıtlamıştır. Beş fiilin (*bake*, *let*, *place*, *put*, *serve*) incelenmesiyle elde edilen veriler, boş nesne (*null object*) kullanımının yemek tarifi bağlamında sadece bir seçenek değil, aslında baskın bir tercih olduğunu göstermektedir. Toplam 1.359 kullanım örneği içinde boş nesne oranı %59,5 olarak saptanmıştır. Bu yüksek oran, yemek tariflerinde eylemin nesnesinin bağlamsal olarak oldukça belirgin olduğunu göstermektedir ve böylece standart kullanımın aksine, dilbilgisel olarak nesneyi açıkça telaffuz etme ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır.

Bulgular fiiller bazında incelendiğinde, kullanım sıklığı bakımından *place* (n=542) ilk sırada yer alırken, onu *bake* (n=409) ve *serve* (n=249) takip etmektedir. Ancak asıl analitik fark, fiillerin boş nesne alma (*licensing*) kapasitelerinde ortaya çıkmaktadır. *Bake* ve *serve* fiilleri, boş nesne kullanımına en yatkın eylemler olarak öne çıkarken, karmaşık bir argüman yapısına sahip olan ve genellikle bir yer

tamlayıcısı gerektiren *put* (n=29) fiili derlemde en az sıklıkla görülen ve boş nesne almaya karşı en dirençli fiil olmuştur. Bu durum, fiilin anlamsal derinliği ve nesnesiyle olan sözdizimsel bağının boş nesne oluşumu üzerinde doğrudan belirleyici olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, boş nesnelerin edatlarla (*prepositions*) olan güçlü korelasyonudur. Derlemde 530 örnekte boş nesnelerin bir edattan hemen önce geldiği saptanmıştır (Örneğin, *place Ø on...*). Bu bulgu, boş nesnenin fiziksel olarak yokluğuna rağmen, cümlede yer tamlayıcısı gibi yapısal öğelerle hâlâ aktif bir ilişki içinde olduğunu ve bu durumun okuyucunun zihninde nesneyi tamamlama sürecini kolaylaştırdığını kanıtlamaktadır.

Özne ve nesne arasındaki etkileşim incelendiğinde, derlemdeki tüm hedef fiillerin boş nesne kullanımı durumunda boş özne (null subject) ile eşleştiği görülmüştür. Derlem genelinde ikinci tekil şahıs zamiri olan "*you*" toplam 40 kez kullanılmış olmasına karşın, hedef fiillerle birlikte boş nesne oluşturduğu örnek sayısı sıfırdır. Ancak, hedef fiillerin dışındaki genel kullanımda (*simmer, cut, roll*) "*as you stir Ø*" veya "*when you Ø*" gibi üç istisnai örnekte açık özne ile boş nesnenin bir arada bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki "İngilizcede boş nesne sadece gizli öznel emir cümlelerinde olur" kuralının mutlak olmadığını, çok nadir de olsa bu kuralın esneyebildiğini göstermesi açısından kritiktir.

Son olarak, fiil çekimi ve yan cümle yapıları üzerine yapılan analizler, boş nesnelerin morfolojik olarak fiilin yalın haline (*base form*) sıkıştığını ortaya koymuştur. İncelenen örneklerde çekimli (inflected) fiil formları ile boş nesne kullanımı saptanmamıştır. Yan cümle analizlerinde ise *serve* fiili özel bir durum teşkil etmektedir. "*Before serving*" (n=73) yapısında 73 kez boş nesne kullanımı görülürken, "*until serving*" (n=10) yapısının tamamında boş nesne tercih edilmiştir. Buna karşılık, "*if*" (n=77) ve "*when*" (n=82) gibi bağlaçlarla kurulan yan cümlelerde boş nesne kullanımının neredeyse hiç tercih edilmemesi, boş nesne alma durumunun sadece "emir" kipiyle değil, aynı zamanda yan cümlelerin sunduğu "tamamlanmışlık" veya "zaman" algısıyla da ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları, İngilizcedeki boş nesne olgusunun sadece keyfi bir kısaltma değil, yemek tarifi söylemine özgü karmaşık bir sözdizimsel strateji olduğunu kanıtlamaktadır. Elde edilen en temel sonuç, boş nesnelerin emir kipiyle olan güçlü bağı ve çekimli fiillerden kaçınma eğilimidir. Bu durum, Culy (1996) tarafından öne sürülen "boş nesnelerin çekimsiz fiilleri sevdiği" teziyle tam bir uyum içerisindedir. Ancak çalışmamızın Ruda (2014) dışındaki diğer tüm çalışmaları sarsan en kritik sonucu, boş nesnelerin her zaman gizli bir özneye ihtiyaç duymadığıdır. "*As you*" (sen ...-ken) gibi yapılarda karşımıza çıkan açık özneler, yemek tariflerinin sadece "katı komutlar" olmaktan çıkıp okuyucuyla etkileşime geçen daha samimi bir söyleme dönüştüğünün analitik bir göstergesidir. Bu çalışma, Massam'ın (1987) "boş nesneler ilgeçlerden önce gelemez" iddiasını sorgularken, "boş nesnelerin belirli bir öncül (*antecedent*) gerektirmediği" tartışmasında ise bağlamsal ipuçlarının yeterli olduğunu göstermiştir. Yani tarifteki bir nesne, daha önce açıkça telaffuz edilmese bile, tarifin başlığından veya mutfak ortamındaki fiziksel bağlamdan yola çıkarak zihinsel olarak doldurulabilmektedir.

Öneriler ve Gelecek Çalışmalar: Araştırma bulguları ışığında hem kuramsal hem de uygulamalı alanlar için şu öneriler sunulabilir:

- Gelecekteki çalışmalar, bu araştırmadaki beş fiil sınırlılığını aşarak daha geniş bir fiil grubuna odaklanmalıdır. Özellikle "hissetme" veya "düşünme" (*psych verbs*) fiillerinin tariflerde neden nesne düşüremediği üzerine yapılacak bir analiz, dilin anlamsal sınırlarını daha net çizecektir.
- FoodBase derleminin 20.000'den fazla tarif içeren düzenlenmemiş büyük versiyonu ile bu çalışmadaki küçük versiyon karşılaştırılmalıdır. Bu, nadiren görülen dilbilgisel yapıların aslında büyük veride daha sık olup olmadığını gösterecektir.
- Türkiye'deki İngilizce eğitimi açısından bu bulgular büyük önem taşımaktadır. Türkçe gibi boş nesne kullanımına çok yatkın bir dilden (L1 transferi) gelen Türk öğrencilerin İngilizcedeki bu kısıtlı nesne düşürme alanlarını öğrenmesi "biçem farkındalığı" (*register*

awareness) kazandıracaktır. Öğretmenler, öğrencilere İngilizcenin sadece sabit kurallardan oluşmadığını, bağlama göre esneyebildiğini bu tür gerçek veri setleriyle anlatmalıdır.

- Boş nesnelerin sadece tariflerde değil, aynı zamanda günlükler, donanma raporları veya spor yorumları gibi diğer telgraf üslubu alanlarında nasıl farklılaştığına dair karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak dilin "ekonomi" ilkesinin evrensel haritası çıkarılabilir.

Techno-pedagogical Education in Teaching of English Speaking Skills: A Needs Analysis Study

Gülşah KIYMIK

Anadolu University Graduate School, Department of Educational Sciences,
PhD Programme in Curriculum and Instruction
gulsahkiymik@anadolu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3820-0158

Demet SEVER

Anadolu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences
dpala@anadolu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2882-8515

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1878415

Geliş Tarihi: 31.01.2026

Revize Tarihi: 16.04.2026

Kabul Tarihi: 10.06.2026

Atıf Bilgisi

Kıymık, G. ve Sever, D. (2026). Techno-pedagogical education in teaching of english speaking skills: A needs analysis study. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 653-672.

ABSTRACT

The aim of this study is to conduct a needs analysis in order to develop a techno-pedagogy based design for English speaking skills courses. The study was conducted using qualitative research methods and a basic qualitative research design. Semi-structured individual interviews were conducted with 13 students from Civil Aviation Cabin Services programme at a state university in Türkiye and the data were analysed using content analysis techniques. The findings show that exam- and grammar-focused teaching negatively affects English speaking practice; students experience difficulties with accent, vocabulary, fluency and pronunciation; and lack of self-confidence, fear of making mistakes and nervousness negatively affect the process. Students expect a communicative, student-centred lesson design based on interests and needs, supported by professional and current content and including discussion, role-playing, game-based and collaborative activities. In the assessment process, performance, process and participation-based approaches and flexible applications such as video-based assignments are preferred. Participants reported positive perceptions regarding the use of technology; they state that online courses, mobile applications, social media and audiovisual materials increase exposure by providing time and space flexibility and support pronunciation, listening and speaking skills. The results show that techno-pedagogical education is necessary for effective and sustainable learning in speaking classes and that needs analysis should be central to curriculum development processes.

Keywords: English speaking skills, needs analysis, student opinions, technology integration, techno-pedagogy.

İngilizce Konuşma Becerilerinin Öğretiminde Tekno-Pedagojik Eğitim: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce konuşma becerileri dersine yönelik teknopedagojik temelli bir tasarım geliştirmek amacıyla ihtiyaç analizi gerçekleştirmektir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri programından 13 öğrenciyle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bulgular, sınav ve dilbilgisi odaklı öğretimin İngilizce konuşma pratiğini olumsuz etkilediğini; öğrencilerin aksan, kelime bilgisi, akıcılık ve telaffuz güçlükleri yaşadığını; özgüven eksikliği, yanlış yapma kaygısı ve heyecanın süreci olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler; ilgi ve ihtiyaçlara dayalı, mesleki ve güncel içeriklerle desteklenen, tartışma, rol oynama, oyun temelli ve iş birlikli etkinlikleri içeren iletişimsel, öğrenci merkezli bir ders tasarımı beklemektedir. Ölçme-değerlendirme sürecinde ise performans, süreç ve katılım temelli yaklaşımlar ile video tabanlı ödevler gibi esnek uygulamalar tercih edilmektedir. Katılımcılar, teknoloji kullanımını olumlu değerlendirmekte; çevrimiçi kurslar, mobil uygulamalar, sosyal medya ve görsel-ışitsel materyallerin zaman-mekân esnekliği sağlayarak maruziyeti artırdığını ve telaffuz, dinleme ile konuşma becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Sonuçlar, teknopedagojik eğitimin konuşma derslerinde etkili ve sürdürülebilir öğrenme için gerekli olduğunu, program geliştirme süreçlerinde ihtiyaç analizinin merkeze alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce konuşma becerisi, ihtiyaç analizi, öğrenci görüşleri, teknoloji entegrasyonu, teknopedagoji.

Introduction

In today's world of accelerating globalisation, the ability to use English as an effective means of communication has become a fundamental skill on a universal scale. English functions as a primary tool in international interaction, playing a central role in business, science, education, technology and diplomacy. As the world's most widely used lingua franca, it enables individuals with different linguistic and cultural backgrounds to establish a common understanding, collaborate and share information (Jenkins, 2015). The dominance of English is continuously reinforced by contemporary processes such as economic globalisation, international mobility and the digitisation of communication (Crystal, 2003). In this context, English stands out as a transformative element shaping social, cultural and academic life, becoming a fundamental requirement for individuals to play an active role in global world.

Given the global role of English, the development of speaking skills is considered a fundamental requirement (Leong and Ahmadi, 2017). Speaking proficiency enables individuals to communicate effectively and produce grammatically and phonetically accurate utterances (Akhter, 2021; Leonita et al., 2023). However, its improvisational nature and real-time processing demands make speaking particularly complex and anxiety-inducing; consequently, most language learners experience difficulties in expressing themselves verbally and conveying their thoughts effectively in the foreign language (Goh and Burns, 2012; Mei and Masoumeh, 2017). These difficulties are further compounded by affective factors such as self-esteem, self-confidence, anxiety, fear of failure, attitude, motivation and empathy. Indeed, negative affective factors hinder the development of English speaking skills, while positive factors facilitate the process and contribute to learners' ability to communicate more effectively (Kiruthiga and Christopher, 2022). In this context, there is a need for innovative teaching approaches that increase learners' motivation and reduce their anxiety. Technology is considered an important alternative to meet this need, given the opportunities it offers in language teaching (Dörnyei, 2001; Reinders and Wattana, 2015; Warren, 2003).

Today, the use of technology in teaching English speaking skills attracts interest due to its potential to create more interactive and collaborative learning environments (Rofii and Syarifah, 2024). Mobile applications, online platforms, podcasts, speech recognition software, and artificial intelligence-based tools are increasingly used in this domain. These technologies provide learners with real-time feedback on pronunciation, fluency and grammar, while also offering interactive, personalised and flexible learning environments that contribute to the development of digital skills critical for the future workforce (Bahadorfar and Omidvar, 2014; Parveen, 2016; Shokirovna, 2025). Such technology-supported learning enhances motivation, participation, and sustainability in teaching process. However, effective integration of technology requires not merely the use of technological tools, but their coherent alignment with pedagogical objectives and content knowledge.

In the digital transformation era, where students extensively engage with technology, this necessity makes the restructuring of educational environments through innovative models and the integration of technology into pedagogical processes inevitable. Modern theories, approaches and methods support this need by defining classroom language learning as an interactive process (Budiarta and Santosa, 2020; Chowdhury and Shaila, 2011). The theoretical basis for this integration is the concept of techno-pedagogy, which aims to develop effective teaching practices by integrating technology and pedagogy. This approach is grounded in the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model, which emphasises the dynamic interaction of three core knowledge domains: Technological Knowledge (TK), Pedagogical Knowledge (PK), and Content Knowledge (CK) (Mishra and Koehler, 2006; Koehler and Mishra, 2009). Within the context of teaching speaking skills in a foreign language, TK refers to effective integration of digital tools, language learning applications, online platforms, and multimedia resources into the instructional process. PK encompasses instructional approaches specific to speaking, such as communicative language teaching, task-based learning, and interaction-oriented practices. CK covers the core components of speaking proficiency, including pronunciation, fluency, vocabulary knowledge, and communicative competence. Language teachers must be competent in all components of the TPACK framework to

effectively use technological tools in supporting students' language learning processes (Chapelle and Sauro, 2017). Effective language teaching thus requires a holistic approach that integrates technology with pedagogical and content knowledge.

To ensure the effectiveness of this technological integration, the curriculum development process must be sensitive to the needs of learners, teachers and society (Yokubjonova, 2024). Within this framework, needs analysis lies at the heart of effective lesson design. It systematically examines learners' needs, expectations, and proficiency levels, guiding the determination of learning objectives, teaching strategies, and assessment criteria (Aprianto, 2020; Kayı, 2008; Kranthi, 2017). Particularly in developing materials for speaking skills, needs analysis enables teachers to shape materials according to students' real needs, serving as a powerful tool for learner-centred course design (Menggo et al., 2019). Therefore, needs analysis is considered a fundamental stage that both enhances the quality of course design and makes teaching processes learner-centred.

A review of literature reveals that needs analysis studies on teaching English speaking skills highlight the difficulties experienced by students, their expectations, and elements that should be considered in curriculum development across various contexts (Yana, 2016; Andi and Arafah, 2017; Deveci et al., 2016; Ayer, 2024; Mede and Doğan, 2017). These studies commonly emphasise learners' lack of speaking practice, the need for appropriate materials, and the importance of learner-centred activities. Menggo et al. (2019) highlight the role of academic English speaking materials in developing both linguistic competence and 21st-century skills, while Noda (2011) details the listening and speaking difficulties students experience in academic contexts. Kaharuddin (2025) has addressed the development of materials for university-level speaking skills courses using a needs analysis-based model. However, most existing studies do not present a framework that holistically integrates the technological dimension with pedagogical and content-related elements. This points to a significant gap in literature concerning the redesign of English speaking skills courses through a techno-pedagogical approach. This study aims to develop an in-depth understanding of the role of techno-pedagogical education in enhancing speaking skills by examining students' experiences, expectations and suggestions regarding the English Speaking Skills course. The main objective is to identify the requirements for implementing this course in alignment with a techno-pedagogical approach.

Accordingly, the study seeks to answer following research questions:

1. What are university students' feelings and thoughts regarding their English speaking skills?
2. What are university students' expectations regarding English speaking skills course?
3. What are university students' views on the use of technology in the classroom?
4. What are university students' views on the effects of technology on speaking and listening skills?

This research will examine in depth the needs of students regarding English speaking skills course based on techno-pedagogical education and offer practical recommendations. It will contribute to literature by creating a comprehensive framework regarding the role of techno-pedagogical education in course design.

Method

This qualitative study aimed to identify university students' needs regarding the design of an English speaking skills course based on techno-pedagogical education. Qualitative research examines individuals' perceptions, experiences, and meaning-making processes in depth (Creswell, 2013). The basic qualitative research design was adopted, as it is suited to revealing and interpreting meanings (Merriam, 2009). It is appropriate for the present aim of describing students' needs and expectations regarding their speaking skills in detail.

Participants

The participants consisted of 13 students currently enrolled in or graduated from the Civil Aviation Cabin Services program at a state vocational school. Criterion sampling, a purposive method

enabling the selection of participants who provide rich and relevant information (Patton, 2015), was employed. The criterion required students to have either completed or be scheduled to take the English Speaking Skills course; participation was voluntary. Ten participants were female and three were male, aged 18 to 22. Four were graduates who had completed the course, and nine were students scheduled to take it in the upcoming term. All participants were native Turkish speakers learning English as a foreign language.

Data Collection and Analysis

Data were collected using a semi-structured individual interview form. Semi-structured interviews allow adherence to a defined framework while enabling participants to convey their experiences in detail (Merriam, 2009; Yıldırım and Şimşek, 2021). When preparing the interview form, a draft form aligned with the research purpose was reviewed by six experts to ensure content validity: four in Curriculum and Instruction, one in English Language Education, and one in Measurement and Evaluation. Based on expert feedback, the clarity, scope and language of questions were revised before finalising the form. Sample questions from the interview form are presented in Appendix 1.

Individual interviews were conducted in October 2023 at the university; nine were held online and four face-to-face in the classroom. Interviews were scheduled according to participants' availability, lasted approximately 20 minutes each, and were audio-recorded with consent before being transcribed. Data were analysed through content analysis, a systematic technique that enables coding, thematic grouping, and interpretation (Miles et al., 2014). Open coding was performed based on participant statements, and codes with similar meanings were grouped to form themes and sub-themes. Coding reliability was established through researcher consensus on the identified themes, and direct quotations are included in the findings.

Research Ethics

Ethical approval was granted by the Anadolu University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (decision dated 30.05.2023, no. 526775) prior to data collection. Participants received detailed information about the research purpose, scope, and procedures, and provided voluntary informed consent. Participant identities were protected through confidentiality measures: data were used solely for scientific purposes and not shared with third parties, and codes replaced real names in direct quotations.

Findings

The content analysis of interviews revealed four overarching themes aligned with the research questions, each illustrated by direct participant quotations. The themes and sub-themes identified in the study are summarised in Table 1.

Table 1.
Themes and Sub-Themes Emerged from the Needs Analysis

Theme	Sub-theme
Feelings and Thoughts Regarding English Speaking Skills	Issues in Foreign Language Teaching in Türkiye
	Getting to Know Different Cultures and People
	The Need for English Speaking Skills
	Difficulties/Challenges Encountered
	Affective State
Expectations Regarding English Speaking Skills Course	Identifying Students' Interests and Needs
	Developing Speaking Skills
	Expectations Regarding Objectives and Functions of Course

Theme	Sub-theme
	Expectations Regarding Course Content
	Expectations Regarding Learning–Teaching Process of Course
	Expectations Regarding Assessment-Evaluation Process of Course
Thoughts on Use of Technology in Course	Recommendations Regarding the Use of Technological Tools, Equipment and Hardware
The Impact of Technology on Speaking and Listening Skills	Location Independent
	Time Independent

Feelings and Thoughts Regarding English Speaking Skills

As shown in Table 1, regarding the first research question, participants' views were grouped under five sub-themes reflecting their current learning experiences and future expectations.

Issues in Foreign Language Teaching in Türkiye

Issues in foreign language teaching in Türkiye were clearly highlighted in students' views. Participants stated that although they had improved their grammar and reading comprehension skills, their English speaking skills had not improved, attributing this to an exam-focused and grammar-based education system. They also expressed their awareness that Türkiye lags behind in English proficiency on an international scale. A participant expressed this situation as follows: *"I think everyone in country understands English, but when it comes to speaking, there is a problem, we can see that, there is a problem (PS11)."*

Getting to Know Different Cultures and People

The participants' views showed that getting to know different cultures and people was a prominent aspect and that they considered English speaking skills not only as a linguistic proficiency but also as a gateway to cultural diversity. The participants stated that international experiences contributed to language development and offered important opportunities to understand different cultures. In this context, one participant drew attention to the cultural dimension of language learning, stating, *"I think everyone should participate in Erasmus. Because through Erasmus, you are exposed to different cultures and countries, while simultaneously improving your English within that period (PS11)."* Similarly, another participant emphasised that learning English offers the opportunity to interact with different people and gain new perspectives, stating, *"Learning different languages helps you get to know different cultures and different people (PS1)."*

The Need for English Speaking Skills

Views on need for English language proficiency reveal that students perceive English as an essential skill for both their professional lives and global communication. This sub-theme was addressed in two dimensions: the professional necessity of English and its status as a widely spoken language. Participants emphasised that English speaking skill is a fundamental need for their field of study and future career goals. In particular, it was stated that being able to speak English is a requirement for professional competence in the field of civil aviation. One participant expressed this situation as follows: *"For the department I am studying, proficiency in English is required; this is the most important thing for me to be able to get a job. Being able to speak, speak well, understand people, read, write... But the most important thing is being able to speak (PS10)."* Furthermore, it was noted that English has become essential not only in a professional context but also as a common language of communication on a global scale in all areas of life. Reflecting this perspective, one participant defined English as a universal necessity, stating, *"Since English is a global language, I think every student, every person should be able to speak it fluently (PS7)."*

Difficulties/Challenges Encountered

When examining the sub-theme of difficulties/challenges encountered, it was seen that students highlighted the fundamental problems they faced in speaking English. This theme was addressed in seven dimensions: lack of speaking practice, inability to understand accented speech, lack of everyday conversational language, pronunciation, lack of grammar, fluency and lack of vocabulary. Participants stated that they possessed theoretical knowledge of grammar and vocabulary but found it difficult to transfer this knowledge into speech. One participant expressed this situation by saying, *"Actually, it stems from our lack of speaking practice and I experienced this at first; yes, I know all the words, I know the grammar, but it took me a while to form the sentence and think (PS6)."* Similarly, participants indicated that they had difficulty understanding different accents. For example, the statement, *"I can say that I have more trouble because of accents (PS3)"* reflects this difficulty. Under this heading, participants also mentioned that they experienced deficiencies in everyday conversational language, stating that they struggled to go beyond simple expressions. One participant explained this situation, saying, *"We can have simple conversations like 'How are you? What's your name?', but we cannot express more detailed conversations in everyday life (PS5)."* In addition to the difficulties experienced in everyday speech, pronunciation problems were also highlighted as another obstacle. The fear that mispronunciation will lead to misunderstandings in communication causes students to hold back. One participant, expressing this situation, emphasised that mispronunciation leads to shyness in communication, stating, *"...we sometimes have trouble with pronunciation, so I think we often don't speak and remain in the background because we think we will be judged, so we remain silent (PS12)."* Another participant, noting that grammar anxiety makes speaking difficult, explained the situation as follows: *"...I constantly think about grammar. I think a lot about grammar, wondering what this should be here, for fear of making a mistake. I think that's a bit of a problem; people need to speak without thinking a little bit (PS7)."*

In addition, participants reported experiencing various difficulties with fluency. Some participants stated that they were unable to express themselves comfortably for fear of constructing sentences incorrectly and that this slowed down their speaking speed. For example, one participant expressed their thoughts as follows: *"I had trouble speaking quickly. In terms of fluency, I knew the words, but it took me a while to think and put those words together. This slowed me down. It slowed down my speaking speed... (PS6)."* Another dimension within this sub-theme is a lack of vocabulary. For example, PS3 stated that the biggest obstacle in speaking stemmed from a limited vocabulary, saying, *"The difficulties I experienced in speaking were as follows; I only experienced difficulties because of my vocabulary. ... We can say it was due to insufficient vocabulary."*

Affective State

The affective state sub-theme within this theme also shows considerable diversity. Firstly, it was observed that being able to speak English evoked feelings of pride and happiness in the students. Participants stated that being able to communicate with different people helped them develop and provided motivation. One participant described this situation as follows: *"I feel very good. Actually, I feel like I've come out of my shell. Learning a different language gives you a wonderful sense of pride... I feel very happy (PS1)."* As another dimension, participants emphasised that self-confidence is a decisive factor in speaking ability. PS2 described this situation as follows: *"Speaking English is something that depends on self-confidence. Once you have your own confidence, it develops much more easily."* However, a significant proportion of participants stated that they experienced anxiety when speaking English. Fear of making mistakes, anxiety about being judged and lack of sufficient practice were highlighted as factors that increased this anxiety. For example, PS11 said, *"Frankly, I feel very anxious. Because, it's a language I know, but since we don't practise it much, I feel very different. I feel like I'm being suppressed... I get stressed, as if there really is pressure on me. I feel like I get even more stressed when I try to shake off that pressure."* Participants also mentioned experiencing intense excitement during the speaking process. This excitement was said to sometimes cause them to forget simple expressions and sometimes interrupt the sentence-building process. PS5

described this situation, saying, "... *I get excited. We forget things we know, sometimes we get confused even with very simple sentences...*"

Expectations Regarding English Speaking Skills Course

As shown in Table 1, regarding the second research question, participants' expectations were grouped under six sub-themes.

Identifying Students' Interests and Needs

First, participants emphasised that course content should be organised according to interests and needs. One participant, noting that interesting topics increase motivation, stated, "*I am more motivated and participate more when it is a topic I am curious about. So it needs to spark curiosity (PS7).*" PS2, who highlighted the importance of individual differences in the learning process, explained their own learning method, saying, "*Well, first of all, each individual's learning style progresses in very different ways. Some can memorise what they see, while others can memorise what they hear. That's why I work this way when I study myself; I see the word visually and also listen to its pronunciation...*"

Developing Speaking Skills

Among the participants' expectations, the view of developing speaking skills stands out. This expectation has been addressed in two dimensions: being able to speak English fluently and speaking practice. In this regard, PS4 expressed their expectation by saying, "*I want to be able to speak English fluently.*" As a second dimension, PS13, who stated that speaking practice would be beneficial, expressed their expectation with the words, "*I think everyone is afraid of speaking. Everyone is afraid of coming to the fore in such a situation. I think it is necessary to be forced to do so. There needs to be a necessity. It would be very positive if everyone used even one English word in daily lesson or had a conversation.*" PS7 also expressed a similar view, stating, "*We need to practise speaking English a lot.*" In general, the students' expectations are directed towards a student-centred, practical, communication-focused teaching approach rather than traditional courses.

Expectations Regarding Objectives and Functions of Course

This sub-theme takes the form of expectations regarding objectives and functions of course. This sub-theme is addressed in terms of fostering a positive attitude towards the course, pronunciation, self-expression, vocabulary and understanding the culture of target language. Participants emphasised that a positive attitude and motivation are decisive in development of English speaking skills. PS11, stating that developing love and interest in learning language is a prerequisite, drew attention to the affective dimension of learning process with the words, "*I think that when learning a different language, you must first make them love that language. Because without love, there will be no progress whatsoever.*" Participants also highlighted the importance of creating a safe and supportive atmosphere in classroom. PS2 emphasised that an environment of trust facilitates language practice in the learning process, stating, "*First, the student must be made to love English... they must feel comfortable in classroom and have self-confidence. After that, they will want to speak themselves.*"

Attention was drawn to the importance of pronunciation in developing English speaking skills. For example, PS3 drew attention to the relationship between pronunciation and comprehension, stating that it is a factor that directly affects students' self-confidence: "*When we are about to say a word, we become shy because we think our pronunciation is inadequate. I would recommend that the courses focus more on word pronunciation and listening comprehension.*" It was emphasised that one of the important goals in English speaking skills is being able to express oneself. For example, PS12 expressed that being able to convey oneself effectively to others is a personal goal, stating, "*I really want to be able to express myself clearly to others. I think this is important.*" Vocabulary was highlighted as an important requirement for English speaking skills. For example, PS8 expressed this

as follows: "...if we want to improve our English, I think the most important thing is our vocabulary. In my opinion, the more words we know, the better it is for us." Similarly, PS12 reinforced this view by stating that vocabulary directly supports speaking skills: *"We must also acquire vocabulary so that we can speak better."* Another view emphasised that understanding the culture of target language is an important aspect of the language learning process. One participant highlighted the complementary role of culture in language learning, stating: *"Trying to experience the culture of language... So, frankly, we need to try to learn British culture or culture of a place where English is spoken (PS6)."*

Expectations Regarding Course Content

Within the sub-theme of expectations regarding course content, there are three dimensions: professional topics, current and interesting topics and topics related to daily life. It was stated that English speaking skills course should not be limited to daily communication but should also be supported by professional content. For example, PS13 expressed the importance of course content also covering professional contexts, stating, *"Speaking skills... can include some professional arguments in addition to everyday conversations. Especially since it is our department... we consider the person coming to us as a customer. I think it will bring us to a level where we can answer their questions in the simplest way possible."*

It was emphasised that the topics covered in courses should also include current and interesting topics. It was stated that such content would increase motivation and make learning more enjoyable and permanent. Students stated that elements of popular culture (films, TV series, books) are particularly effective in improving their speaking skills. On this point, PS7 expressed his expectation, saying, *"We can choose a book each week and then discuss it... this way, we can move away from standardised dialogue and achieve better results."* Furthermore, it was emphasised that integrating social media and current affairs into lessons would also increase students' interest. PS4 shared his opinion on this matter, stating, *"Today's news... We use Instagram, Twitter... If we chat in English about these topics, I think my friends will enjoy them."*

Participants emphasised that topics related to daily life should be prioritised in speaking skills courses. It was noted that such topics would develop students' ability to express themselves and provide opportunities to use the language in real-life contexts. PS13 expressed that courses should particularly include content based on everyday life scenarios, stating: *"For example, it could be a clothing store, a place we go to for extras or hobbies. It could be cinema conversations or scenes from TV series. This could be more about social topics."* In addition, it has been frequently emphasised that the course should cover practical situations in the context of aviation. PS2 explained this context with the following example: *"In units, it should include how to communicate with a passenger, not only general in-cabin conversations but also special situations. For example, I think topics such as dealing with illness could also be covered."*

Expectations Regarding Learning-Teaching Process of Course

The sub-theme of expectations regarding the learning-teaching process of the course was addressed in terms of discussion, game-based teaching, role-playing, learner-centred teaching, collaborative learning and the question-answer method. Participants stated that discussion-based activities in speaking skills courses are important for their effective use of language. PS8 expressed that students should be given discussion topics in courses, saying, *"You give us a discussion topic. We can speak English at length."* It was emphasised that game-based teaching methods can make an important contribution to development of English speaking skills. For example, PS9 stated that games could be used to make lessons more enjoyable, saying, *"It can be made more fun with something like a game."*

On another level, they emphasised that role-playing activities can be an effective method for developing English speaking skills. For example, PS13 mentioned that it could be beneficial for students to engage in dialogue with different people through group work: *"We can divide class into*

groups. For example, everyone could have their own group of 4 or 6 people... I think it would be better if it was mixed. If you choose, I think it should be people they don't know, that is, people they are not very close to. A dialogue can be established with them." In addition, theatre and sketch-style activities were also highlighted. PS7 suggested, "I think an activity like theatre could be done, it would be a lot of fun... We could form groups of 5-6 people and each week a group could come out and do a theatre activity..."

Participants emphasised that students taking a more active role in English speaking courses would greatly contribute to the learning process. It was stated that the learner-centred approach encourages students to move from being passive listeners to becoming active participants in process. For example, PS11 gave an example from their own learning experience to highlight the importance of active participation: "I think it is possible to make students more active. Because I experienced this myself when I was active. In the past, while I was listening to English lessons, there were students sitting at the back who never participated in the lesson and that's how I used to listen. I didn't even feel that my English was improving. Later, I broke that chain, sat at the front and answered whatever the teacher asked. After that, I could really feel that I was gaining something, that English was adding something to me..."

Another view emphasised that collaborative learning environments play an important role in developing English speaking skills. It was highlighted that such activities increase communication among students, boost self-confidence and make learning enjoyable. For example, PS7 expressed the contribution of collaborative activities to learning by saying, "Group assignments can be good for improving our communication with each other." Participants emphasised that the question-and-answer method in English speaking courses is effective in helping students express their thoughts, use their vocabulary and improve their speaking practice. For example, PS6 stated that question-and-answer activities increase students' desire to speak: "I once did an activity like this with a teacher and I really think it was very useful in terms of speaking. My teacher would write any question on the board. ...He would ask us to answer this question... He wanted me to use my vocabulary. He wanted me to speak using grammar. And it was really effective..."

Expectations Regarding Assessment-Evaluation Process of Course

Research findings indicate that students have different expectations regarding assessment-evaluation process in English speaking skills courses. These views have been addressed under two dimensions: performance assessment and process-oriented assessment. The importance of performance-based practices in assessment-evaluation process of English speaking skills has been emphasised. Participants stated that having students speak directly on specific topics would be effective in developing their English speaking skills. For example, PS10 expressed the impact of conducting speaking activities on specific topics as follows: "... the teacher mentions certain topics. He says we will talk about those topics, everyone will choose a topic ... and then we speak based on that." Similarly, PS4 stated, "Frankly, I want you to assess my level by speaking English with me and then give me a mark... For example, if you give us a topic, it can develop in a specific way at that moment... I think we should be able to explain it at that moment; I think it could be like that in the exam." It was noted that assignments are an important tool for developing speaking skills. For example, PS3 stated that term assignments could be designed to contribute to speaking skills: "Term assignments could be given, for example, to learn about a topic or an animal and then present that topic to the class or the school... For example, they could be asked to prepare a 20-minute speech and give a presentation or introduce that animal, or they could be asked to introduce or market any object."

At another level, they emphasised that the assessment process in English speaking lessons should not be based solely on end-of-term exams. It was stated that taking into account students' efforts, participation in course and interest during the process would be fairer and more motivating. For example, PS13 expressed the importance of process-based assessment as follows: "Of course, it should be done within the process... I think it would be a bit better if the effort within the process were

taken as a basis. I think participation in class and so on." Similarly, PS5 suggested grading in-class participation, stating that this would develop courage and speaking skills: *"I think it should be oral, not a test, but continuous, maybe in-class participation, you could grade that, I think."*

Thoughts on Use of Technology in Course

As shown in Table 1, regarding the third research question, participants' views on the use of technology were addressed under the sub-theme of recommendations for technological tools and equipment.

Recommendations Regarding Use of Technological Tools, Equipment and Hardware

This sub-theme was presented in different dimensions: online/offline courses, internet games, hardware suggestions, social media applications, audiovisual media and online/offline applications. Participants stated that online and offline courses outside of class could be effective in improving their English speaking skills. In particular, it was emphasised that one-to-one interactive courses increased students' confidence and provided opportunities for practice. For example, PS4 conveyed that the short online course experience they took provided them with significant benefits, stating, *"I enrolled in a speaking course and chatted with my teacher for only 25 minutes every day for 5 days. It just went by like that and I made real progress... I understood the teacher's speech and could see my own comfort level. I was affected by that psychological state..."*

They have stated that online games can be a motivating and enjoyable tool for developing English speaking skills. It has been noted that games can make learning more permanent when used both individually and in a classroom setting. For example, PS5 has stated that smart boards and mobile devices can be used in interactive games in the classroom: *"There are games. For example, we can project them onto the screen and answer the questions from our own phones. We can write an English word on the board with its Turkish translation underneath and we can mark it on our phones. I think we can do activities like this. It's memorable and because we enjoy doing it, it's like a competition, so I think the students enjoy it even more."* PS1 emphasised the contribution of games to English learning and stated that game-based learning should be brought into classroom: *"There are many internet games today. As you know, they have been edited into English and I think English of many players, people who play games, has improved. I think we should bring this into the classroom environment. We should play these games."*

It was emphasised that the use of technological equipment in English speaking courses is a supportive element of learning. In particular, it was stated that computers, smart boards, projection devices and sound systems would make the learning process more efficient. For example, PS8 stated that equipment could increase the visual appeal and fluidity of the course, saying: *"If we had a smart board, the activity could be more fluid, I think we could do it better. Alternatively, I think your slides might look better if presented in this way."*

It was emphasised that social media applications could play an important role in the English learning process. In particular, it was emphasized that communication with foreigners via social media offers opportunities for practicing both written and spoken English. For example, PS10 stated that making foreign friends through social media contributes to language development: *"Actually, rather than only in the classroom, we can also build friendships with foreigners outside the school environment. I think it's very useful. I think our English can improve by befriending people from abroad or those with good English skills, whether by messaging, talking, or sending voice messages. We can learn better."* PS3 stated that English content encountered on social media contributes to individual learning: *"I think social media will have more of an individual impact... At least ten to twenty percent of these posts appear in English and when there are intriguing parts, people inevitably try to research and figure out what they mean... Even in a 20-word paragraph or a single post, at least two words manage to stick in your mind along with their meaning."*

It was noted that audiovisual materials such as series, films, videos and music are important tools for learning English. It was emphasised that these tools contribute to both listening and speaking skills. For example, PS13 drew attention to the role of films and series in language learning: *"For example, there is Friends series, which is at a very basic level... I think it develops pronunciation, vocabulary and sentence formation skills. Especially at a basic level. So I think films and series have a lot of advantages."* PS9, on the other hand, referred to the contribution of videos and music with the statement: *"For example, it can actually be better understood with video films. It can be better with English videos, films... Videos, English films really improve it. These are very important. Music can also be listened to, actually."*

The importance of mobile and online applications in language learning has been emphasised. It has been noted that these applications are particularly helpful in developing vocabulary, pronunciation, listening and speaking skills, while also increasing motivation in both classroom and out-of-class learning processes. For example, PS13 stated that different applications offer opportunity to communicate with foreigners and practise speaking: *"There were some applications outside the classroom... They randomly match you with someone and you have a conversation, 30 seconds to a minute... I think this is particularly useful for language learning."* Similarly, PS11 mentioned that the Voscreen application improves both listening and vocabulary skills with film/series clips and that online dictionaries such as Tureng are useful for learning the correct meaning: *"There is Voscreen, for example, I think I have improved my English a lot with it... It improves both listening and vocabulary skills..."* PS10 emphasised that online dictionaries and translation tools speed up the learning process: *"We used to use dictionaries and it really took up our time... Now, we can simply open our phones in class and look it up on Translate... We hear the pronunciation. We pronounce it accordingly."* Participants also mentioned that various applications such as Hello Talk, Cambly, WeTalk and Kahoot are useful for language learning. For example, PS7 stated that podcasts and film clips could be used as classroom activities: *"There are podcasts too... Let's say we watched a film clip. If you were a screenwriter, how would you write this part? I think these are both very fun and very good activities."*

The Impact of Technology on Speaking and Listening Skills

As shown in Table 1, regarding the fourth research question, participants viewed technology as an important tool for English speaking and listening skills, addressed under two sub-themes: location independent and time independent. They noted that technology enabled more practice in and out of class, communication with people from different countries and development of pronunciation and listening skills.

It was emphasised that technology is a useful tool for developing English speaking skills. PS11 drew attention to the conveniences technology provides in language learning, stating, *"We no longer carry around big dictionaries like we used to... we have electronic dictionaries... Tureng, Google Translate, Yandex Translate..."* PS9 pointed out that technology is particularly useful for improving pronunciation: *"We listen to pronunciation on computer. It would be very boring if we only used books... We watch videos in English there. We listen to pronunciations, we watch videos, it helps us understand better."* PS6 stated that technology offers unlimited learning opportunities, saying: *"Learning from a book or talking face-to-face with someone can take you so far... but technology really is limitless... Whether it's YouTube pages, songs, or films, this greatly improves your listening skills in an English context. I think it should be used."*

Location Independent

It has been stated that location-independent learning, enabled by technology, offers a significant opportunity for developing English speaking skills. It has been emphasised that communicating with people from different parts of the world via computers, tablets, phones and social media applications supports learning. For example, PS11 stated that technology allows them to communicate instantly with people from different countries: *"For example, I am in Türkiye. I can talk to someone in America in two seconds. I can practise."* Similarly, PS2 stated that the opportunity to

access teachers from different parts of the world through online lessons is a great advantage: *"I take lessons in a digital environment... our languages may not be the same, the person I understand may be very far away, but thanks to technology, we can come together. Thanks to this, yes, I think technology is really useful."*

Time Independent

It was stated that one of the most important contributions of technology to the development of English speaking skills is the opportunity for time-independent learning. Participants stated that they had access to learning opportunities whenever they wanted, not limited to class hours. PS6 emphasised that technology-supported programmes enable students to practise whenever they want: *"It helps you practise speaking as if you were talking to a real person, completely through a computer programme... whenever you want to do it. I think such computer programmes can be used and I use them myself, frankly and they are really useful..."* Furthermore, PS6 stated that these programmes offer students opportunity to learn by planning their own time, without being dependent on simultaneous teacher support: *"It may not always be possible for us to reach our teachers. Instead, we can use YouTube channels or watch films. We can practise listening. There are actually lots of programmes developed for this purpose."*

Conclusion, Discussion and Recommendations

This research examined university students' needs regarding English speaking skills courses based on techno-pedagogical education under four main themes. The findings reveal that university students' needs are multidimensional, with speaking practice emerging as a fundamental requirement. Students emphasised the need for student-centred, interactive course environments offering greater practice opportunities. This result is consistent with previous studies conducted in Türkiye (Deveci et al., 2016; Mede and Doğan, 2017), indicating that lack of speaking practice is one of the most critical obstacles to language learning. This may stem from an assessment system focused on grammar and exam success, compounded by large class sizes and limited teaching hours.

One of the most frequently highlighted obstacles to developing speaking skills was a lack of confidence and fear of making mistakes. Students stated that they possess grammatical knowledge but are hesitant to apply it when speaking. Goh and Burns (2012) emphasise that speaking skills are anxiety-inducing because they require improvisation and real-time language processing. Similarly, Kiruthiga and Christopher (2022) stated that lack of self-confidence and negative affective factors directly affect learners' performance. The anxiety observed in the present study may thus reflect the absence of a learner-centred, supportive classroom climate.

Students perceived English speaking skills as essential in their professional context, particularly in aviation. This aligns with Hutchinson and Waters' (1987) learner-centred approach, which argues that all content and method decisions in English teaching should be designed according to students' real needs and recommends a detailed analysis of objectives. However, Noda's (2011) study shows that students relate their speaking and listening skills more to academic goals. In the present study, this may stem from students linking professional success to communication skills in the target language. The emphasis on professional English contributes to the literature by revealing field-specific differentiation.

Expectations regarding course content indicate that students are interested in content that is not limited to daily life but also includes professional, current, and popular culture-based topics. This result aligns with Richards' (2001) learner-centred programme approach. Students' desire to see situations they may encounter in the aviation sector in course content highlights the motivational impact of field-specific scenarios. Menggo et al. (2019) showed that academic English materials develop not only linguistic gains but also 21st-century skills. Students likely want the language they learn to be directly applicable in their professional and social lives; real-life, current, and field-based content; thus deepens learning through both transferability and intrinsic motivation. Integrating

professional scenarios, popular culture, and daily-life elements in programme design therefore supports the retention of language learning and lifelong learning motivation.

Students placed strong emphasis on methods and techniques such as discussion, role-playing, game-based activities, and collaborative learning in the learning-teaching process. This expectation is consistent with Pinatih's (2021) findings that role-playing techniques are effective in developing speaking skills. Budiarta and Santosa's (2020) study examining Flipgrid-based applications also shows that technology-supported role-playing activities improve communicative competence. Students likely experience faster, more lasting learning in activities that reflect real communication and require active participation. Systematic use of these methods therefore supports both communicative competence and holistic language development.

Findings related to the assessment-evaluation process indicate that students object to written exams being the sole determinant. Participants stated that performance-based, process-oriented, and participation-based assessment methods are fairer and more motivating. This finding aligns with Andi and Arafah's (2017) suggestion that both the product and the process should be considered in assessment. However, Noda's (2011) finding that some students place greater trust in traditional tests indicates that context-specific differences must be taken into account. Some students may identify with traditional tests, perceiving outcome-oriented assessment as more reliable despite the developmental value of performance- and process-oriented methods. A balanced blend of both approaches would therefore strengthen student motivation.

A noteworthy finding is students' positive attitudes towards technology. Participants emphasised that mobile applications, online courses, social media, and audiovisual materials contribute to speaking and listening skills. This finding parallels Bahadorfar and Omidvar (2014), who revealed that technology-assisted language teaching provides an interactive and motivating environment. Similarly, Parveen (2016) stated that digital tools are particularly effective in improving pronunciation and fluency. The finding of time- and place-independent learning coincides with Godwin-Jones (2015), who emphasises that online communities offer synchronous and asynchronous language learning opportunities extending beyond the classroom through global and continuous interaction. However, Rintaningrum (2023) notes that technology can cause distraction and a decline in learning efficiency for some students, increasing the need for pedagogical adaptation by teachers. While the present study frames technology integration as a positive opportunity, the literature also highlights contextual limitations. Strengthening teachers' techno-pedagogical competencies is therefore critical for effective technology use.

In conclusion, this study reveals that students' experiences and expectations regarding the English Speaking Skills course exhibit a multidimensional structure. Although students hold positive attitudes toward speaking skills, they experience affective barriers such as lack of self-confidence and fear of making mistakes, and require more opportunities for practice. The findings suggest that courses should move away from exam-focused approaches and be designed around a communicative, practice-oriented framework centred on students' interests and needs, enriched with professional, up-to-date, and culturally relevant content. In terms of assessment, performance-based and process-oriented approaches appear more effective. Technology functions as a supportive tool for enhancing speaking and listening skills when used within a pedagogically grounded framework, although contradictory findings in the literature (Noda, 2011; Rintaningrum, 2023) indicate that context-specific differences must also be considered. Accordingly, it is essential to redesign English Speaking Skills courses in line with a techno-pedagogical approach and to address students' affective characteristics and learning needs holistically.

Limitations and Further Research

This study has several limitations. It was conducted with a small group of students at a state vocational school, confining the findings to this specific context. It was also limited to needs analysis;

the implementation of a techno-pedagogically designed course and its learning outcomes were not examined.

Based on the findings, several directions for future research can be suggested. Similar studies across different universities, disciplines, and larger samples would enhance generalizability. Experimental or mixed-methods studies should examine the effectiveness of techno-pedagogically designed speaking courses. In addition, longitudinal studies on the long-term effects of technology integration would offer deeper insights. Finally, evaluating interventions to improve instructors' techno-pedagogical competencies would meaningfully contribute to the literature.

Author Contributions

The first author contributed 80% to the study, including conceptualization, methodology, investigation, formal analysis, data curation, writing- review & editing. The second author contributed 20% by providing supervision, validation, methodology, and writing – review & editing.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest in this article.

Acknowledgment and/or Explanation: This study is based on doctoral dissertation of the first author, Gülşah KIYMIK, conducted under the supervision of the second author, Assoc. Prof. Dr. Demet SEVER, in Department of Curriculum and Instruction at the Faculty of Education, Anadolu University.

References

- Akhter, S. (2021). Exploring the significance of speaking skill for EFL learners. *SJESR*, 4(3), 1-9.
- Andi, K. and Arafah, B. (2017). Using needs analysis to develop English teaching materials in initial speaking skills for Indonesian college students of English. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, Special Edition, 6(9), 419–436. doi: 10.7456/1070ASE/045
- Aprianto, D. (2020). Needs analysis in English language learning (ELL) curriculum developments. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP*, 3(2), 58-69.
- Ayer, S. (2024). *The effect of a task-based video-supported discussion environment (Flip) on secondary school students' English speaking anxiety and self-regulation skills towards the lesson*, (Unpublished master's thesis), Bartın University, Institute of Educational Sciences.
- Bahadorfar, M. and Omidvar, R. (2014). Technology in teaching speaking skill. *Acme International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(4), 9-13.
- Budiarta, I. K. and Santosa, M. H. (2020). TPS-Flipgrid: Transforming EFL speaking class in the 21st century. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 13-20. doi: <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3824>
- Chapelle, C. A. and Sauro, S. (2017). Introduction to the handbook of technology and second language teaching and learning. In C. A. Chapelle and S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 1–9). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Chowdhury, N. and Shaila, S. M. (2011). Teaching speaking in large classes: Crossing the barriers. *Stamford Journal of English*, 6, 72–89. doi: <https://doi.org/10.3329/sje.v6i0.13904>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deveci, C. Ç., Buyruk, A. A., Erdoğan, P. ve Toy, B. Y. (2016). *İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi* [Needs assessment regarding teaching of English speaking skill]. *Journal of Turkish Studies*, 11(14), 915–934. doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9919>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godwin-Jones, R. (2015). Contributing, creating, curating: Digital literacies for language learners. *Language Learning & Technology*, 19(3), 8–20.
- Goh, C. C. and Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centred approach*. Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Kaharuddin, K. (2025). Needs analysis-based teaching materials development for English speaking skill course in tertiary level of education. *Journal of Education Review Provision*, 5(1), 37–52. doi: <https://doi.org/10.55885/jerp.v5i1.490>
- Kayı, H. (2008). Developing an ESL curriculum based on needs and situation analyses: A case study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 0-49. <https://izlik.org/JA93WU88SL>
- Kiruthiga, E. and Christopher, G. (2022). The impact of affective factors in English speaking skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(12), 2478-2485. doi: <https://doi.org/10.17507/tpls.1212.02>
- Koehler, M. J. and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kranthi, K. (2017). Curriculum development. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 1-5. doi: 10.9790/0837-2202030105
- Leong, L. M. and Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34–41.
- Leonita, N. N. S. N. A., Apriyanti, N. P. R., Krismayani, N. W., Joni, D. A. A. W. and Budiarta, I. K. (2023). Speaking skill in the 21st century: students' perceptions and challenges in English language teaching. *Premise: Journal of English Education*, 12(2), 614. doi: 10.24127/pj.v12i2.7262
- Mede, E. ve Doğan, S. (2017). A language-focused needs analysis for EFL speaking in preparatory programs: A case in Turkey. *The Journal of International Education Sciences*, (12), 240–264.
- Menggo, S., Suastra, I., Budiarsa, M. and Padmadewi, N. N. (2019). Needs analysis of academic-English speaking material in promoting 21st century skills. *International Journal of Instruction*, 12(2), 739-754.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. California: Sage Publications.
- Mishra, P. and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Noda, K. (2011). Needs analysis in an academic listening and speaking course: An approach to English L2 learners' difficulties. *Asian EFL Journal*, 13(4), 346–374.
- Parveen, B. W. (2016). Use of technology in improving speaking skills. *Journal of English language and literature (JOELL)*, 3(2), 121-124.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). California: Sage Publications.
- Pinatih, I. G. A. D. P. (2021). Improving students' speaking skill through role-play technique in the 21st century. *Journal of Educational Study*, 1(2), 95-100. doi: <https://doi.org/10.36663/joes.v1i2.159>
- Reinders, H. and Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(1), 38-57. doi:10.1017/S0958344014000226
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 10(1), Article 2164690. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>
- Rofii, A. and Syarifah, E. F. (2024). The use of innovative technology in teaching speaking skills to elementary school teacher education students. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 10(3), 458-470. doi: 10.31949/jcp.v10i3.9263
- Shokirovna, J. Y. (2025). Technology integration in speaking skill development: The use of mobile apps and AI tools. *Yangi Renessans*, 2(2), 15-18.
- Warren, T. (2003). Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing, and research. *ELT Journal*, 57(1), 82–85. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.82>
- Yana, D. (2016). A needs analysis for English speaking syllabus development. *ANGLO-SAXON: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris*, 7(2), 122–130.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences] (12th edition). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokubjonova, D. (2024). Administering needs analysis in curriculum development. *University Research Base*, 934–937.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Küreselleşmenin giderek hız kazandığı ve toplumlar arası bağlantıların arttığı günümüz dünyasında İngilizce, bireyler için evrensel ölçekte temel bir yeterlik hâline gelmiştir (Jenkins, 2015). Ancak, konuşma becerisinin, doğaçlama niteliği ve gerçek zamanlı dil işleme gerekliliğinden dolayı, çoğunlukla en karmaşık ve kaygı uyandırıcı beceri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle dil öğrenenlerin çoğu, kendini sözlü olarak ifade etmede güçlük yaşamakta ve yabancı dili etkili bir şekilde kullanarak düşüncelerini aktarmada sorunlarla karşılaşmaktadır. (Goh and Burns, 2012; Leong and Ahmadi, 2017). Konuşma becerilerinin gelişiminde bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de etkili olduğu vurgulanmaktadır. Öz güven eksikliği, yanlış yapma kaygısı ve olumsuz tutumlar, öğrenenlerin konuşma etkinliklerine katılımını sınırlandırabilmektedir (Kiruthiga and Christopher, 2022). Bu durum, konuşma öğretiminde öğrenenlerin motivasyonunu artıran ve kaygılarını azaltan yenilikçi yaklaşımlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda teknoloji destekli öğretim, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir alternatif olarak değerlendirilmektedir (Rofii and Syarifah, 2024).

Teknolojinin pedagojik süreçlerle bütünleştirilmesi ise, teknopedagoji kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli (TPAB), teknoloji, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin bütünleşik kullanımını vurgulamaktadır (Mishra and Koehler, 2006; Koehler and Mishra, 2009). Dil öğretiminde etkili teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin TPAB bileşenlerinde yetkin olmasını gerektirmektedir (Chapelle and Sauro, 2017). Ancak bu entegrasyonun etkili olabilmesi için ders tasarımının öğrenenlerin, öğreticilerin ve toplumun ihtiyaçlarına dayalı olarak yapılandırılması gerekmektedir (Yokubjonova, 2024). Bu çerçevede, etkili bir ders tasarımının merkezinde ihtiyaç analizi yer almaktadır. Bu süreç, hedef kitlenin ihtiyaçlarının, beklentilerinin ve mevcut yeterlilik düzeylerinin kapsamlı biçimde incelenmesini içermekte ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, uygun öğretim stratejilerinin seçilmesi ile değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması açısından kritik öneme sahiptir (Aprianto, 2020; Kayı, 2008; Kranthi, 2017).

Alanyazın incelendiğinde, her ne kadar konuşma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar olsa da, bu çalışmaların çoğu teknoloji boyutunu pedagojik ve içeriksel unsurlarla bütüncül biçimde ilişkilendiren bir çerçeve ortaya koymamaktadır. Dolayısıyla, teknopedagoji temelli bir yaklaşımla İngilizce konuşma becerileri dersini yeniden tasarlamaya odaklanan araştırmaların eksikliği alanyazında önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu araştırma, öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri dersine yönelik deneyimlerini, beklentilerini ve önerilerini inceleyerek, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde teknopedagojik eğitimin rolünü derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce Konuşma Becerileri dersinin teknopedagojik eğitim yaklaşımına uygun biçimde yürütülmesine yönelik gereksinimleri belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine yönelik duygu ve düşünceleri nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri dersine yönelik beklentileri nelerdir?
3. Üniversite öğrencilerinin derste teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Üniversite öğrencilerine göre teknolojinin konuşma ve dinleme becerilerine etkileri nelerdir?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup, temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Meslek Yüksekokulu bünyesinde Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri programında öğrenim gören 13 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler ses kaydıyla alınmış, yazıya dökülmüş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde açık kodlama yapılmış; benzer kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırma, etik

ilkelere uygun biçimde yürütülmüş; etik kurul onayı alınmış, katılımcılara bilgilendirilmiş onam sunulmuştur. Gizlilik ve mahremiyet ilkeleri gereği katılımcılar kodlarla belirtilmiş; veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Bulgular

İçerik analizi sonucunda bulgular dört ana tema altında bütünleşmiştir: (1) İngilizce konuşma becerisine yönelik duygu ve düşünceler, (2) İngilizce Konuşma Becerileri dersine yönelik beklentiler, (3) derste teknoloji kullanımına yönelik düşünceler, (4) teknolojinin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi.

Birinci tema, öğrencilerin Türkiye’de yabancı dil öğretimine ilişkin deneyimlerini ve konuşma becerisinin gelişiminde yaşadıkları güçlükleri görünür kılmıştır. Katılımcılar, dilbilgisi ve sınav odaklı uygulamaların konuşma pratiğini sınırladığını; konuşmanın “bilmekten çok yapabilmek” gerektirdiğini vurgulamıştır. Zorluklar özellikle pratik eksikliği, akıcılık, kelime bilgisi, telaffuz ve aksanlı konuşmaları anlama boyutlarında yoğunlaşmıştır. Bu güçlükler, çoğu zaman “yanlış yapma” endişesi ve yargılanma korkusuyla birleşerek öğrencilerin konuşma performansını baskılayan bir etki üretmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, İngilizce konuşabilmenin gurur ve motivasyon kaynağı olduğunu; fakat bu motivasyonun sürdürülebilir olabilmesi için güvenli ve destekleyici sınıf iklimine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

İkinci tema, öğrencilerin dersin amaç-İçerik-öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin beklentilerini kapsamaktadır. Katılımcılar ders tasarımının öncelikle öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamış; motivasyonu artıran konuların, bireysel öğrenme tercihlerini dikkate alan çoklu materyallerin ve gerçek yaşamla ilişkili konuşma görevlerinin önemine işaret etmiştir. İçerik açısından öğrenciler, konuşma öğretiminin yalnızca gündelik kalıplarla sınırlı kalmamasını; mesleki (havacılık) senaryolar, güncel olaylar ve popüler kültür unsurlarıyla zenginleşmesini istemiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise tartışma, rol oynama, oyun temelli etkinlikler, iş birlikli çalışmalar ve etkileşimli soru-cevap uygulamaları öne çıkmıştır. Bu yöntemlerin, çekingenliği azalttığı, konuşma fırsatlarını artırdığı ve pratik ihtiyacına doğrudan yanıt verdiği düşünülmüştür. Ölçme-değerlendirme boyutunda öğrenciler, tek oturumluk yazılı sınavlardan ziyade performans, süreç ve katılım temelli yaklaşımları daha işlevsel bulmuş; video tabanlı ödevler ve dönem içi etkinliklerin konuşma becerisini daha adil ve geliştirici şekilde yansıtabileceğini belirtmiştir.

Üçüncü tema, derste teknoloji kullanımına yönelik görüşleri kapsamış; öğrenciler genel olarak teknolojiyi konuşma öğretimini destekleyen olumlu bir unsur olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar çevrim içi/çevrimdışı kurslar, mobil uygulamalar, sosyal medya, internet oyunları ve görsel-İşitsel materyallerin konuşma öğrenimini hem eğlenceli hem de erişilebilir hâle getirdiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında akıllı tahta, projeksiyon ve ses sistemleri gibi donanımların etkinlikleri zenginleştireceği; oyunlaştırma ve etkileşimli uygulamaların katılımı artıracığı vurgulanmıştır.

Dördüncü tema, teknolojinin konuşma ve dinleme becerilerine etkisini zaman bağımsızlık ve mekân bağımsızlık çerçevesinde açıklamıştır. Katılımcılar, teknoloji sayesinde istedikleri zamanda pratik yapabildiklerini, farklı ülkelerden bireylerle iletişim kurabildiklerini, telaffuz ve dinleme becerilerini destekleyen kaynaklara kolay erişebildiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, teknolojinin yalnızca sınıf içini güçlendiren bir araç değil; sınıf dışı maruziyeti ve sürekliliği artıran bir öğrenme ekosistemi bileşeni olarak algılandığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin teknopedagojik eğitime dayalı İngilizce konuşma becerileri dersine ilişkin ihtiyaçlarının çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Bulgular, konuşma pratiği eksikliğinin öğrencilerin en temel sorunlarından biri olduğunu ve sınav ile dilbilgisi odaklı öğretimin konuşma gelişimini sınırladığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, Türkiye bağlamında yapılan

önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Deveci vd., 2016; Mede ve Doğan, 2017). Ayrıca öğrencilerin özgüven eksikliği ve yanlış yapma kaygısını vurgulamaları, konuşmanın kaygı uyandırıcı bir beceri olduğunu belirten alanyazınla uyumludur (Goh and Burns, 2012; Kiruthiga and Christopher, 2022).

Araştırma bulguları, öğrencilerin mesleki bağlamda İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü beklentilere sahip olduklarını ve ders içeriklerinde güncel, alan temelli ve gerçek yaşamla ilişkili unsurları tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrenen merkezli program anlayışıyla örtüşmektedir (Hutchinson and Waters, 1987; Richards, 2001). Öğrencilerin tartışma, rol oynama ve iş birlikli etkinliklere yönelik beklentileri, bu yöntemlerin etkililiğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Pinatih, 2021; Budiarta and Santosa, 2020). Buna karşılık, performans ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik güçlü öğrenci tercihleri, bazı çalışmalarda ortaya koyulan geleneksel sınav eğilimlerinden ayrılmaktadır (Noda, 2011). Benzer biçimde teknoloji entegrasyonuna yönelik olumlu tutumlar, alanyazındaki pek çok bulguyla örtüşürken (Bahadorfar and Omidvar, 2014; Parveen, 2016), teknolojinin pedagojik uyarlama gereksinimini artırabileceğini vurgulayan görüşlerle kısmen ayrılmaktadır (Rintaningrum, 2023). Zaman ve mekan bağımsız öğrenme bulgusu ise, Godwin-Jones'un (2015) çevrimiçi toplulukların küresel ve sürekli etkileşimle sınıf dışına taşan, eşzamanlı ve eşzamansız dil öğrenme olanakları sunduğunu vurgulayan sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, İngilizce konuşma becerileri derslerinin öğrencilerin hem günlük iletişim hem de mesleki gereksinimlerini karşılayacak biçimde yapılandırılması; öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli yöntemlerin önceliklendirilmesi ve ders tasarımlarının düzenli ihtiyaç analizleriyle güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca konuşma becerileri derslerinin planlanmasında teknopedagojik eğitimin temel alınması, bu doğrultuda öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitimlerin sunulması ve üniversitelerin akıllı sınıflar, dijital platformlar ile internet erişimi gibi öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen altyapı yatırımlarını yaygınlaştırması önem taşımaktadır.

Appendix 1

Semi-Structured Interview Form on Students' Needs Regarding a Techno-Pedagogy Based Speaking Skills Course

Could you briefly introduce yourself?

1.1. What is your department/program?

1.2. What is your current year of study?

What are your thoughts on speaking in English?

2.1. How do you feel when you are required to speak in English?

2.2. What difficulties do you experience when speaking in English? Could you provide examples?

What are your expectations regarding English Speaking Skills course?

3.1. What should be the aims and functions of English Speaking Skills course?

What are your views on the content of English Speaking Skills course?

4.1. What do you think the scope of course should include?

What are your views on methods and techniques that should be used in the English Speaking Skills course?

5.1. What are your views on the effectiveness of instructional tools and technologies used in achieving course objectives?

What are your views on assessment and evaluation process of English Speaking Skills course?

6.1. How do you think assessment and evaluation process should be structured to be more effective?

What are your thoughts on integration of technology in the English Speaking Skills course?

7.1. Which technologies do you think would be beneficial to use both inside and outside the classroom?

Is there anything else you would like to add that has not been covered?

Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerde Mizah

Yusuf ALPDOĞAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
yusufalpdogan@yyu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6615-397X

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1878553
Geliş Tarihi: 31.01.2026	Revize Tarihi: 01.04.2026
	Kabul Tarihi: 27.04.2026

Atıf Bilgisi

Alpdoğan, Y. (2026). Öğretmen görüşlerine dayalı olarak zihin yetersizliği olan öğrencilerde mizah. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 673-689.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle söz konusu öğrencilerin mizahi durumlarının ortaya konulmasıdır. Araştırma, mizahın algılanabilen türleri, duygusal düzenleyici rolü, öğrenme sürecine katkıları, sosyal ve iletişimsel yansımaları, kullanılan mizah araçları ve bireysel farklılıklar bağlamında ele alınmıştır. Çalışma nitel araştırma deseninde yürütülmüş; araştırmanın katılımcılarını zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan 15 öğretmen oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin özellikle somut, görsel ve bedensel mizah türlerini daha kolay algıladıklarını; soyut mizahı algılamada ise güçlük yaşayabildiklerini göstermektedir. Mizahın çoğunlukla öğrencilerin olumlu duygular geliştirmelerine, dikkat ve odaklanma düzeylerinin artmasına, öğrenme sürecinin kolaylaşmasına ve sosyal etkileşimlerin güçlenmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, mizahın etkisinin öğrencilerin algı düzeyi, dil ve iletişim becerileri gibi bireysel özelliklere bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Sonuç olarak mizahın, özel eğitim ortamlarında bilinçli, planlı ve bireysel farklılıklara duyarlı biçimde kullanıldığında öğretim sürecini destekleyici bir araç olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle mizahın özel eğitim bağlamındaki çok yönlü rolü ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mizah, zihin yetersizlik, özel eğitim, öğretmen görüşleri.

Humor in Students with Intellectual Disabilities Based on Teachers' Views

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the humorous situations of students with intellectual disabilities based on the views of teachers working with these students. The study addresses humor within the framework of its perceivable types, its role as an emotional regulator, its contributions to the learning process, its social and communicative reflections, the humor-related tools used, and individual differences. The study was conducted using a qualitative research design, and the participants consisted of 15 teachers working with students with intellectual disabilities. Data were collected through semi-structured interview forms and analyzed by means of thematic analysis. The findings indicate that students more easily perceive concrete, visual, and physical forms of humor, whereas they may experience difficulties in understanding abstract humor. It was also determined that humor generally contributes to the development of positive emotions, increases in attention and focus, facilitation of the learning process, and strengthening of social interactions. However, the effects of humor were found to vary depending on individual characteristics such as students' cognitive level and their language and communication skills. Consequently, humor may be considered a supportive instructional tool in special education settings when it is used consciously, systematically, and with sensitivity to individual differences. Based on the views of teachers working with students with intellectual disabilities, this study reveals the multidimensional role of humor in the context of special education.

Keywords: Humor, intellectual disability, special education, teacher views.

Giriş

Mizah, sadece güldürmeye yönelik bir anlatım biçimi olmayıp sosyal, bilişsel ve duygusal saç ayakları olan bir olgudur. Eğitim alanında mizaha ilişkin yapılan çalışmalarda, mizahın ortak dikkat kurmayı sağladığı, öğrenmeyi desteklediği, öğrenmenin hatırlanmasını kolaylaştırdığı ve sınıf içi etkileşimi olumlu yönde artırdığı vurgulanmaktadır (Balta, 2016; Özyürek, Bıyıklı, Gözpınar ve Yaman, 2025). Mizaha ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, mizahın eğitimsel amaç olarak ele alınması, onu sadece eğlence aracı olarak değil, bununla beraber öğrenme ortamının niteliğini etkileyebilen ve artıran bir araç olarak değerlendirmeyi önemli kılmaktadır. Balta (2016), mizahın

eğitimsel ortamlarda dikkat çekme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve kalıcılığı artırma yönleriyle vurgularken; Özyürek vd. (2025) eğitimcilerin mizahı eğitimde gerekli görme ve mizahın öğretime olumlu yönlerine ilişkin tutumlarının, empatik ve sosyal öz yeterlik algılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde Koroğlu (2024) mizahın eğitimde bir öğretim aracı olarak kullanılmasının yanında iş hayatındaki çatışmaları, stres durumlarını azaltıcı niteliğinden dolayı sıkça başvurulabilecek nitelik olduğunu vurgulamıştır. Genel eğitimde mizahın kullanılmasıyla beraber özel eğitimde de önemi yapılan çalışmalarla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Özel eğitim bağlamında mizaha bakıldığında Hoffman (2008) mizah araştırmalarının güçlü bir kuramsal alt yapısı olmasına rağmen, küçük yaştaki çocuklar ve özellikle özel gereksinimli bireyler üzerine odaklanan araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu ifade etmiştir. Hoffman (2008) söz konusu bu çalışmada bazı veri toplama araçları yoluyla elde ettiği verilerde, mizahın erken çocukluk özel eğitim ortamlarında öğretmenler, çocuklar ve diğer profesyoneller tarafından kullanılan bir durum olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmının mizahı özel eğitim ortamı için gerekli bir öğretim aracı ve mesleğin önemli bir bileşeni olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Hoffman (2008) araştırmasında katılımcı öğretmenlerin mizahı çocukların sosyal etkileşimini artırma, öğrenme isteğini destekleme, dikkati sürdürmeye yardımcı olma, stres azaltma ve sınıf içi etkileşimi kolaylaştırma gibi ortaya konulan bulgular özel eğitimde mizahın önemi için kritik önem taşımaktadır. Bishara (2023) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde mizah, motivasyon ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptığı çalışmada; matematik derslerinde mizah kullanıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem matematik başarılarının hem de motivasyonlarının arttığını, matematiğin mizahla öğretilmesi durumunda öğrencilerin okul yılının sonunda motivasyon ve matematik başarı puanlarının, yılın başına kıyasla daha yüksek olduğu ortaya koymuştur. Yalçın, Obalı ve Öztüren (2021) özel yetenekli çocukların mizah duyguları ve arkadaşlık ilişkileri ortaya koymak için yaptıkları çalışmada mizah becerileri olan çocukların akran ilişkilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu ve mizah yaratma, mizahı anlama, mizahla baş etme becerileri ile akran ilişkileri arasında anlamlı ilişki olduğunu bulgulamışlardır.

Özel gereksinimli birey sınıflandırmalarından biri olan zihin yetersizliği olan bireylerde mizahın ele alındığı çalışma sayısı daha sınırlı olmasıyla beraber önemli bulgular literatürde bulunmaktadır. Pentury ve Rangka (2020) özel gereksinimli bireylerin mizahi durumlarını inceledikleri çalışmada, mizahın özel gereksinimli bireylerin sosyal, gelişimsel ve duygusal iyi oluşları bakımından önemli olduğunu, bununla beraber iletişim, sosyal hayata katılım gibi boyutlarının yeterince araştırılmadığı ifade edilmiştir. Pentury ve Rangka (2020)'nın aynı çalışmada, zihin yetersizliğinin mizahı bilişsel olarak işleme ve anlama açısından sınırlılık oluşturabileceği belirtilmiştir. Benzer bir şekilde Rieger ve McGrail (2015) özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinde mizah tarzları ile aile işleyişi arasındaki ilişkilerini araştırdıkları çalışmalarında olumlu mizah tarzları ile aile içi iletişim ve memnuniyet arasında sürekli bir korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır. Destekleyici bir şekilde Hoffman (2008) özel gereksinimli bireylerin mizah yoluyla etkileşime girdiğini, hatta çocuk başına ortalama mizahi olay sayısı açısından diğer bazı gruplara göre daha yüksek bir düzey sergilediklerini ifade etmiştir. Aynı çalışmada özel gereksinimli bireylerin genellikle yetişkinlerle mizahi etkileşim başlattıkları ve mizahın daha çok coşku, fiziksel mizah ve sosyal mizah biçimlerinde ortaya çıktığı bulgulanmıştır. Buradan hareketle zihin yetersizliği olan öğrencilerin mizahi durumlarının farklı yönleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Literatürde yer alan bu sonuçlardan hareketle zihin yetersizliği olan öğrencilerin mizahi durumlarının ele alınması önemli görülmüştür. Söz konusu öğrencilerin mizahi durumların incelenmesinde uzun süre gözlem yapmış ve doğrudan etkileşimde olan öğretmenlerinden yola çıkmak daha derinlemesine veri elde etmeye yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu noktada öğretmen görüşlerine dayalı çalışmanın yapılması ayrı bir önem kazanmaktadır. Çünkü zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içinde mizahi durumlarının ne zaman, nasıl, hangi amaçla ve hangi sınırlar içinde ortaya çıktığını en yakından gözlemleyen kişiler öğretmenleridir. Ayrıca öğretmenlerin mizahı eğitimde gerekli görmeleri, mizahın öğretime etkisine ilişkin tutumları ve sınıf düzeni üzerindeki olası sonuçlara dair değerlendirmeleri, mizahın pedagojik değerinin anlaşılmasında temel bir veri kaynağıdır. Özyürek vd. (2025); araştırmalarında, özel eğitim öğretmenlerinin empatik öz

yeterliklerinin görece yüksek olduğuna ve mizahı eğitimde gerekli görme eğilimlerinin olumlu olduğuna işaret ederken; benzer bir şekilde Hoffman (2008) araştırmasında mizahın özel eğitim ortamında sosyal etkileşimi ve öğrenmeye katılımı destekleyen bir unsur olarak algılandığını ortaya koymuştur. Buna karşın, literatürde zihin yetersizliği olan öğrencilere ilişkin doğrudan öğretmen görüşlerini merkeze alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Belirtilen bu durumlardan hareketle böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak zihin yetersizliği olan öğrencilerde mizah ele alınmıştır. Araştırmada hem özel eğitim alanındaki mizah literatürüne hem de zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi sosyal ve eğitsel yaşantılarının anlaşılmasına katkı sunması hedeflenmiştir. Bu araştırma, mizahın zihin yetersizliği olan öğrenciler bağlamında nasıl anlamlandırıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu olguya ilişkin gözlem ve değerlendirmelerini görünür kılarak alandaki sınırlı bilgi birikimine öğretmen temelli bir perspektif sağlamak da amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya yönelik yöntemsel çerçeve ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca verilerin toplanma süreci ve analizine yönelik takip edilen adımlar sistematik bir biçimde açıklanmıştır. Böylece araştırmanın bilimsel geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik yöntemsel süreç bütüncül bir şekilde ortaya konulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma kişilerin yaşantılarını ve algılarını ortaya koyarak, kişilerin deneyimlerini derinlemesine incelemeye olanak tanıyan (Merriam ve Tisdell, 2016) nitel araştırma araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Ayrıca araştırmada desen olarak fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Söz konusu fenomenoloji deseni, kişilerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamlandırmalarını ve bu deneyimlerin ardında yatan unsurların ortaya çıkarılmasını hedefler (Patton, 2015). Dolayısıyla, bu araştırmada zihin yetersizliği olan bireylerin mizahi durumları algılama ve bu durumlara karşı verdikleri tepkiler incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, katılımcıların araştırmacı tarafından kolay erişebilir olmasına olanak tanınması yönünden avantajlı olarak görülmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2002). Araştırmanın örneklemini Türkiye’de Van ili merkez ilçelerinde zihin yetersizliği tanısı olan 15 öğrenciden oluşmaktadır. Söz konusu bu öğrencilerin mizahi durumlarına ilişkin veriler öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmaya 15 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için sağlık kurulu raporu veya rehberlik araştırma merkezleri tarafından verilmiş RAM raporunun olması ve tanısının ise zihin yetersizlik olması kriter olarak belirlenmiştir. Verilerin doğru bir şekilde toplanılması için zihin yetersizliğe sahip öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlere “K1-K2-K3... K13-14-15” şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırma katılımcıları olan öğrencilerin, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, sınıfı ve dil/iletişim becerileri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş ve mesleki deneyimlerini gösteren sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Grubunda Yer Alan Bireylerin Demografik Özellikleri

Geliştirilmeli										
	Cinsiyeti	Kişi	Yaşı	Kişi	Kardeş Sayısı	Sınıfı	Kişi	Dil/iletişim	Becerisi	
	Kadın	1	4-6	1	1	1	Anasınıfı	1	Geliştirilmeli	5
	Erkek	14	7-10	1	2	2	1.	2	Orta düzey	6

Öğrencinin			11-13	4	3	7	2. kademe	7	İyi düzey	4
			14-17	4	4 üstü	5	3. kademe	5	Çok iyi düzey	
			17 üstü	5						
		Cinsiyeti	Kişi	Yaşı	Kişi	Branşı	Mesleki Deneyimi			
Öğretmenin	Kadın	8	20-25	1	Özel eğitim	13	0-5 yıl	8		
	Erkek	7	26-30	6	Müzik	1	6-10 yıl	4		
			31-35	7	Beden	1	11-15 yıl	3		
			36-40	1						

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcı öğrencilerin 1’i kadın 14’ü ise erkektir. Katılımcı öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında yaşların 4-17 arasında olduğu ve çoğunlukla 11-13 ile 14-17 ve 17 yaş üstü olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin kardeş sayısı değişkeni incelendiğinde çoğunlukla 3 kardeş ve üstü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri eğitim kademeleri incelendiğinde ise 1 öğrencinin anasınıfına 2 öğrencinin 1. kademeye, 7 öğrencinin 2. kademeye ve 5 öğrencinin ise 3. kademeye devam ettiği ortaya konulmuştur. Katılımcı öğrencilere ilişkin son olarak ele alınan değişken olarak dil/iletişim becerileri incelendiğinde ise 5 öğrencinin dil/iletişim becerilerinin geliştirilebilir düzeyde olduğu, 6 öğrencinin dil/iletişim becerilerinin orta düzeyde ve 4 öğrencinin dil/iletişim becerilerinin ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Yine Tablo 1 üzerinde öğretmen katılımcılara ilişkin değişkenler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerden 8’inin kadın ve 7’sinin ise erkeklerden oluştuğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin yaş dağılımı incelendiğinde 20-25 yaş aralığında 1, 26-30 yaş aralığında 6, 31-35 yaş aralığında 7 ve 36-40 yaş aralığında 1 katılımcının olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin branşları Tablo 1 üzerinde 13 katılımcının özel eğitim öğretmeni, 1 katılımcının müzik öğretmeni olduğu ve 1 katılımcının ise beden eğitimi öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin son değişken olarak elen alınan mesleki deneyim yılı incelendiğinde ise 0-5 yıl aralığında 8 katılımcının, 6-10 yıl aralığında 4 katılımcının olduğu ve 11-15 yıl aralığında 3 katılımcının olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada zihin yetersizliği olan bireylerin mizahi durumları algılama ve bu durumlara karşı tepkilerini ortaya koymak için, araştırmacıya esneklik sağlarken, katılımcıların deneyimlerini detaylı bir şekilde açıklamalarına imkan tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Smith, Flowers ve Larkin, 2009) kullanılmıştır. Görüşme formu, zihin yetersizliği olan öğrencilerin yanıtlayacakları şekilde hazırlanmıştır. Forma söz konusu bu öğrencilerin mizahi algılama ve mizahi durumlara verdikleri tepkileri ortaya koyacak şekilde sorular yer almıştır. Formda, katılımcı öğrenci ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerine de yer verilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken alan yazın taranmış ve detaylı incelenmiştir. Formun içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve form son haline getirilmiştir. Formun son halinde 8 soru yer almıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir: a) zihin yetersizliği olan öğrencinizin mizahi durumları genellikle nasıl algıladığınızı düşünüyorsunuz biraz değerlendirir misiniz, b) öğrencinizin mizahi durumlara tepkilerinden bahsedebilir misiniz, c) öğrencinizin mizahi durumları algılamaları genellikle hangi araçlar kullanırken gerçekleşiyor açıklar mısınız, d) zihinsel yetersizliği olan öğrencinizin, ders etkinliklerine katılma durumları üzerinde mizahın nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz, e) yine öğrencinizi düşündüğünüzde mizahın kendisinde nasıl duyguları harekete geçirdiğini gözlemliyorsunuz, f) zihinsel yetersizliği olan öğrencinizin sosyal etkileşimini düşündüğünüzde mizahın etkileşim ve iletişim üzerinde nasıl bir araç olarak değerlendirirsiniz, meslek deneyiminizi göz önüne getirdiğinizde zihin yetersizliği olan öğrencilerinizle ilgili olarak mizahla

alakalı unutamadığınız yada önemli gördüğünüz anılarınızdan bahseder misiniz ve g) zihin yetersizliği olan öğrencilerinizi düşündüğünüzde mizaha yönelik genel olarak neler söylemek istersiniz?. Bu sorularda zihin yetersizliği olan öğrencilerin mizahi durumları algılama biçimleri, verdikleri tepkiler, hangi araçlarla mizahi durum sunulduğunda algılamanın gerçekleştiği, mizahi durumları algılama ile akademik başarı, sosyal etkileşim arasında bir ilişkinin olup olmadığı gibi durumlar yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın uygulanmasına başlamadan önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığından 13/11/2025 tarihli 2025/23 sayılı izin alınmıştır. Araştırmada, veriler öğretmenlerden toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış, yanıtlarının sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı bilgisi aktarılmıştır. Görüşmeler Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı okullarda öğrenim gören ve zihin yetersizlik tanısı olan öğrencilerin öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık yarım saat sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların okullarında ve kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda yapılmıştır. Bazı görüşmeler katılımcıların eğitim verdikleri sınıf ortamında, bazı görüşmeler ise öğretmenler odasının boş olduğu saatlerde öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların talebi doğrultusunda görüşme sırasındaki yanıtları not tutularak kaydedilmiştir.

Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin sistematik bir şekilde kategorilere ve temalara ayrılarak anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sürecinde veriler kodlara ayrılmış, temalar belirlenmiş, daha sonra temalar ve kodlar düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama sürecine iki bağımsız gözlemci dahil edilmiştir. Bağımsız gözlemcilerin her ikisi de üniversitede özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadırlar. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler araştırmacı ve bağımsız gözlemci/kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra her iki kodlayıcının oluşturduğu kodlar karşılaştırılmış, aynı veri birimine verilen kodlar üzerinden görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlilik oranı %86 olarak bulunmuştur. Görüş ayrılığı bulunan durumlarda ilgili kodlar yeniden gözden geçirilmiş, tartışılarak ortak karara ulaşılmıştır. Bu yöntemler doğrultusunda, zihin yetersizlik tanısı olan öğrencilerin mizahi durumları algılama ve bu durumlara verdikleri tepkilere ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın uygulanmasına başlamadan önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığından 13/11/2025 tarihli 2025/23 sayılı izin alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı bilgisi verilmiştir. Katılımcılara, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve kimliklerinin hiçbir aşamada açık biçimde paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda katılımcı isimleri kullanılmamış, her bir katılımcı K1, K2, K3 ... şeklinde kodlanarak anonimlik sağlanmıştır. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, katılımcıların istedikleri zaman herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan çekilebilecekleri kendilerine bildirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmiş; görüşme sırasında etik hassasiyet gözetilerek herhangi bir baskı ya da yönlendirmeden kaçınılmıştır. Ayrıca veriler araştırmacı tarafından güvenli biçimde saklanmış ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

Bulgular

Verilerin analizinden sonra, araştırmanın bulguları altı tema ve yirmi iki alt tema altında toplanmıştır. Algılanabilen mizah türü teması dört alt tema, duygusal bir düzenleyici olarak mizah

teması dört alt tema, öğrenme sürecinde mizah teması dört alt tema, sosyal ve iletişimsel olarak mizah teması dört alt tema, mizah araçları ve tepkiler teması üç alt tema ile bireysel farklılıklar ve mizah teması üç alt tema altında toplanmıştır. Araştırma bulgularının sunumu tema ve alt temaların sıra ile açıklanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tema ve alt temalarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Tema ve Kod Listesi

Temalar	Kodlar	f
Algılanabilen Mizah Türü	Somut mizahı algılama	10
	Fiziksel/bedensel mizahı algılama	9
	Taklit, jest ve mimik mizahına tepki	8
	Soyut mizahı algılamada zorluk	8
Duygusal Bir Düzenleyici Olarak Mizah	Sosyal ortamlarda gülümseme	9
	Sosyal çevrede eğlenme	9
	Mutlu olma	8
	Rahatsız olma	4
Öğrenme Sürecinde Mizah	Dikkat ve odaklanma	11
	Geçişleri kolaylaştırma	10
	Derslere hazırlık sürecinde kolaylık	8
	Öğrenme sürecinde etkililik	8
Sosyal ve İletişimsel Olarak Mizah	Akran etkileşiminde artış	9
	Sosyal çevreye katılım	9
	İletişimi başlatma ve sürdürme	11
	Öğrenci öğretmen bağında artış	10
Mizah Araçları ve Tepkiler	İşitsel ve görsel mizaha tepki	10
	Video temelli mizaha tepki	9
	Birden fazla uyaranda mizaha tepki	9
Bireysel Farklılıklar ve Mizah	Algı düzeyi ve mizah	10
	Dil ve iletişim becerisi ile mizah	8
	Öğretimde mizahın desteklenmesi	11

Algılanabilen Mizah Türü

Algılanabilen mizah türü temasına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin çoğunlukla somut ve gözlenebilir mizah türleri etrafında birleştiği görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin mizahı daha çok somut sunular üzerinden algıladıklarını ifade etmiştir. Bu durum, somut mizahın öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığını ve anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencim daha çok günlük hayattan, ıı somut şeylere dayalı şakaları anlıyor; görmediği ya da yaşamadığı bir durumu anlamakta zorlanıyor.” (K7)

“... mizahi durumlar örneğin espiriler ıı şakalar ne kadar somut olursa o kadar hızlı tepki alıyorum, soyut kaldığında anlamıyor.” (K1)

Bununla birlikte algılanabilen mizah türü teması incelendiğinde, fiziksel ve bedensel mizahın da öğrenciler tarafından yaygın biçimde algılandığı görülmektedir. Katılımcılar, jest, hareket ve bedensel ifadelerin mizahın zihin yetersizliği olan öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Fiziksel mizaha ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencim mimik yaptığımda ya da küçük bir hareketle şaka yaptığımda hemen tepki veriyor, gülüyor. Çok mutlu oluyoruz.” (K10)

“... hareketli ya da bedenle yapılan şakalar daha çok ilgisini çekiyor.” (K5)

Birinci temanın bir diğer alt temasına ilişkin olarak katılımcılardan elde edilen bulgular taklit, jest ve mimiklere dayalı mizah türlerinin algılanmasının öğrenciler tarafından sıklıkla fark edildiğini göstermektedir. Katılımcıların bir bölümü, mimik ve taklit içeren mizahi durumların öğrencilerin dikkatini çektiğini ve tepki vermelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Taklit yaptığımda hemen bakıyor ve tepki veriyor, bu onun için daha anlaşılır oluyor. Imm sanki heyecanlandığını ve mutlu olduğunu da görüyorum.” (K12)

Algılanabilen mizah türü temasında ilişkin olarak öte yandan, katılımcıların önemli bir kısmı öğrencilerin soyut mizahı algılamada zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Bundan hareketle soyut mizahın anlaşılmasına ilişkin yaşanan güçlükler, bu tür bir mizah türünün, öğrencilerin bilişsel ve dilsel düzeyleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu duruma ilişkin olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Sözel ya da soyut şakalar genelde anlaşılmıyor, ancak somutlaştırınca tepki alabiliyorum. İu bu durum sadece benim öğrencimde olmuyor. Zihin yetersizliği olan diğer öğrencilerde de gözlemliyorum.” (K4)

Birinci temaya ilişkin elde edilen bulgular beraber değerlendirildiğinde, algılanabilen mizah türleri arasında somut, fiziksel ve görsel temelli mizahın ön plana çıktığı, soyut mizahın ise daha sınırlı düzeyde algılandığı söylenebilir.

Duygusal Bir Düzenleyici Olarak Mizah

Araştırmanın ikinci teması olan duygusal bir düzenleyici olarak mizah temasına yönelik bulgular ele alındığında, katılımcıların çoğunlukla mizahın öğrenciler üzerinde olumlu duygusal etkiler yarattığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, mizahın zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal çevrelerde daha rahat olmalarına ve olumlu davranışlar sergilemelerine olanak tanıdığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Gerek derslerde gerekse de boş zamanlarda mizah kullandığımda öğrencinin yüz ifadesi hemen değişiyor, daha rahat ve mutlu görünüyor.” (K7)

“... uı gülümsemesi artıyor, ortamdan keyif aldığı çok belli oluyor.” (K10)

Araştırma katılımcılarının büyük bir kısmı, mizahın öğrencilerin sosyal çevrede eğlenmelerini de desteklediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bulgular incelendiğinde katılımcıların, ayrıca öğrencilerin sosyal ortama daha istekli katılmalarına ve etkileşim sürecinden keyif almalarına mizahın olumlu katkı sağladığını ve bu sürecin önemli bir destekleyicisi olduğu ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mizah olduğunda ortam daha eğlenceli oluyor, öğrenci de bu sürece daha kolay dahil oluyor. Imm öğrencilerimin şakalardan anladığını ve keyif aldıklarını rahatlıkla söyleyebilirim.” (K8)

“Mizah sayesinde sınıf ortamı daha yumuşuyor, öğrenci kendini daha rahat hissediyor.” (K14)

Duygusal bir düzenleyici olarak mizah temasının diğer bir alt teması olan mutlu olma alt temasına ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcılar, mizah içeren etkileşimlerin öğrencilerde

mutluluk duygusunu artırdığını ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mizah olduğunda öğrencinin keyfi yerine geliyor, bunu davranışlarından anlayabiliyorum. Mutlu olduğunu net görebiliyorum.” (K5)

Mizahın olumlu olan söz konusu bu etkilerinin yanında, bazı katılımcılar mizahın her zaman olumlu duygusal tepkilerle sonuçlanmadığını aktardıkları görülmektedir. Rahatsız olma alt temasına ilişkin sınırlı sayıda katılımcı, mizahın bazı öğrencilerde olumsuz duygulara neden olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Her mizah öğrenciyi mutlu etmiyor, bazen rahatsız olduğu da oluyor. Imm yani öğrencinin o anki durumu belirleyici oluyor.” (K12)

“Bazı öğrenciler mizahı sevmeyebiliyor, bu durumda geri çekiliyorlar. İu ama bu az görülüyor.” (K15)

Duygusal bir düzenleyici olarak mizah temasına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, mizahın çoğunlukla öğrenciler için duygusal açıdan düzenleyici ve olumlu bir araç olarak işlev gördüğü; söylenebilir. Bununla beraber bazı durumlarda bireysel farklılıklara bağlı olarak rahatsızlık yaratabildiği görülmektedir.

Öğrenme Sürecinde Mizah

Öğrenme sürecinde mizah temasına ilişkin bulgular ele alındığında, katılımcı görüşlerinin önemli oranda mizahın zihin yetersizliği olan öğrencilerin dikkat ve odaklanma düzeylerini artırdığı yönünde olduğu görülmektedir. Katılımcıların birçoğu, mizahın öğrencilerin derse yönelmelerinde olumlu etki yaptığı ve dikkatlerini derse yöneltmeleri üzerinde katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Derslerime başlamadan önce öğrencilerimle şakalaşırım. Bunu bazen jest mimik kullanarak bazen de sevdiği sözlerle yaparım. Mizah kullandığımda öğrencinin dikkati toparlanıyor, derse daha çabuk odaklanıyor.” (K6)

“Mizah sayesinde derse ilgisi artıyor, daha uzun süre takip edebiliyor.” (K10)

Öğrenme sürecinde mizah temasının önemli bir diğer alt teması ise katılımcıların büyük bir bölümünün vurguladığı mizahın öğretim sürecindeki geçişleri kolaylaştırıcı bir işlev görmesidir. Katılımcılar, özellikle etkinlikler arası geçişlerde mizahın öğrencilerin uyum sürecini desteklediğini ifade edilmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Benim yapımda mizah var. Normal hayatta eğlenmeyi gülmeyi çok severim. Bunu öğrencilerimde de çok sık deniyor. ... imm etkinlik değiştirirken mizah kullandığımda geçiş daha sorunsuz oluyor.” (K7)

Bir diğer alt tema olan derslere hazırlık sürecinde kolaylık kısmına yönelik bulgular incelendiğinde, mizahın zihin yetersizliği olan öğrencilerin derse başlama sürecini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Derse başlamadan küçük bir mizah yaptığımda öğrenci daha istekli oluyor. Öğrencim daha çok el şakalarını seviyor. Ben de bunu özellikle yapıyorum.” (K8)

Öğrenme sürecinde etkililik alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde mizahın öğretim sürecinin genel verimliliğine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmanın katılımcıları,

mizahın öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağladığını ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Zihin yetersizliği olan bireylerde mizahın kullanılmasını tavsiye ediyorum. Meslek hayatımda bunun faydalarını hep gördüm ve şunu rahatlıkla söyleyebilirim: mizah olduğunda öğrenci daha aktif oluyor, öğrenme süreci daha verimli ilerliyor.” (K11)

Öğrenme sürecinde mizah temasına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrenme sürecinde mizahın dikkat ve odaklanmayı artırdığı, derslere ve etkinliklere geçişleri kolaylaştırdığı, derslere hazırlık sürecini desteklediği ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırdığı söylenebilir.

Sosyal ve İletişimsel Olarak Mizah

Sosyal ve iletişimsel olarak mizah temasına ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırma katılımcılarının görüşlerinin mizahın zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve iletişim becerilerini artırdığı şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü, mizahın öğrencilerin yaşatlarıyla etkileşime girme isteklerini artırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İmm mizah normal gelişim gösteren çocuklar ya da biz büyükler için bile bir rahatlama aracıdır. Psikolojik iyi oluş yönü ağır basar. Bu durum zihinsel engelli immm bireyler içinde aynıdır. Mizah olduğunda öğrenci arkadaşlarına daha çok yöneliyor, diyaloga girmede psikolojik olarak bi kere rahatlıyor.” (K6)

Araştırma katılımcıların birçoğu, mizahın zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal hayata katılımlarını kolaylaştırdığını ve olumlu etkiler oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mizah olduğunda öğrenci sınıf ortamına daha rahat katılıyor. Sınıf ortamım çok eğlenceli öğrencilerimi sürekli eğlendirmeye çalışırım. Bu hem bana hem öğrencilerime iyi geliyor.” (K10)

İletişimi başlatma ve sürdürme alt temasına ilişkin bulgular incelendiğinde, mizahın öğrencilerin iletişimi başlatma ve sürdürme süreçlerinde önemli rol üstlendiği görülmektedir. Katılımcıların birçoğu, mizah yoluyla öğrencilerin iletişime daha kolay başladıklarını ve iletişimi devam ettirebildiklerini ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mizah ın iletişimi başlatmak için çok etkili oluyor, öğrenci daha kolay iletişime geçiyor. Hatta şunu söyleyebilirim iletişimin sürdürülmesi üzerinde de çok etkilidir.” (K4)

Bu araştırmada neticesinde ulaşılan bir diğer önemli alt tema öğrenci öğretmen bağında artıştır. Bu alt temaya ilişkin bulgular incelendiğinde mizahın öğretmen öğrenci ilişkisini güçlendirdiği görülmektedir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mizah kullandığımda öğrenci bana daha yakın hissediyor, ilişkimiz daha iyi oluyor.” (K1)

Söz konusu bu temaya ilişkin bulgular beraber değerlendirildiğinde, mizahın öğrencilerin akran etkileşimlerini artırdığı, sosyal çevreye katılımı desteklediği, iletişimi başlatma ve sürdürme olumlu etki oluşturduğu ve öğretmen öğrenci arasındaki bağı olumlu desteklediği görülmüştür.

Mizah Araçları ve Tepkiler

Araştırmanın bir diğer teması mizah araçları ve tepkilerdir. Bu temaya yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların görüşlerinin mizahın kullanılan araçlara göre farklı tepkiler oluşturduğu görülmektedir. Araştırma katılımcılarının önemli bir kısmı, zihin yetersizliği olan öğrencilerin işitsel ve görsel mizah öğelerine daha olumlu tepkiler verdiklerini ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Görsel ya da sesli bir mizah olduğunda öğrencimin ilgisi hemen artıyor. Imm öğrencim soyut mizahı anlamakta zorlanıyor. Dediğim gibi özellikle gördüğü resim vb. şeylere çok olumlu tepki veriyor.” (K7)

Araştırmada katılımcıların birçoğu, video destekli mizahın öğrenciler üzerinde etkili olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, videolarla sunulan mizahın, zihin yetersizliği olan öğrencilerin dikkatini çektiğini ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Video kullandığımda mizah daha anlaşılır oluyor, öğrenci daha çok tepki veriyor. Bunu gündelik hayatlarına da bağlıyorum. Mmm mesela Kemal Sunal’ın kısa kesitlerini bazen açıyorum öğrencim kahkaha atıyor.” (K5)

Birden fazla uyaranda mizaha tepki alt temasına ilişkin bulgular ele alındığında, mizahın çoklu duyuşal uyarılarla desteklendiğinde daha etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırma neticesinde ulaşılan katılımcı görüşleri incelendiğinde, görsel, işitsel ve bedensel duyuları içeren mizahi durumların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığı görülmüştür. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Hem ses hem hareket hem de görsel bir aradaysa mizah daha etkili oluyor. Bizim öğrencilerimiz zihinsel yetersizliklerinden dolayı bazı durumları direk anlayamayabiliyorlar. Bunu için birden çok duyu organına hitap etmek gerekebiliyor.” (K6)

Bu temaya ilişkin bulgular toplu ele alındığında, mizahın zihin yetersizliği olan öğrenciler üzerindeki etkisinin kullanılan araçların niteliğine ve çoklu uyarın içermesine bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Bireysel Farklılıklar ve Mizah

Araştırmada ulaşılan son tema bireysel farklılıklar ve mizahtır. Söz konusu bu temaya yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların mizahın zihin yetersizliği olan öğrenciler üzerindeki etkisinin bireysel farklılıklara bağlı olarak değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü, öğrencilerin algı düzeylerinin mizahı algılama, anlama ve mizaha tepki verme yönünde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Her öğrencinin algısı farklı olduğu için mizaha verdikleri tepki de aynı olmuyor. Mizahın sunulduğu şekil ve öğrencinin IQ’su önemli bir değişkendir bana göre.” (K9)

“Algı düzeyi yüksek olan öğrenciler mizahı daha çabuk fark ediyor ve tepki veriyor. Imm yani şunu söyleyebilirim hafif düzey zihinsel engelli çocuklar ile ağır düzey zihinsel engelli çocuklar arasında fark var. Özellikle ek engel de varsa mizahı algılama biraz değişiyor.” (K14)

Dil ve iletişim becerisi ile mizah alt temasına ilişkin bulgular ele alındığında zihin yetersizliği olan öğrencilerin dil ve iletişim yeterliklerinin mizahı algılama arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İletişimi daha güçlü olan öğrenciler mizahı daha rahat anlayabiliyor. Okulumuzda aynı tanıya sahip öğrencilerde bu durumu görüyorum. Imm imm şunu anlatmak istiyorum 2 orta düzey zihin yetersizliği olan öğrenciden dili iyi olan mizahı daha iyi algılıyor” (K5)

“Dil becerisi zayıf olan öğrencilerde mizah çoğu zaman karşılık bulmuyor.” (K12)

Araştırmada söz konusu temanın bir diğer alt teması olan öğretimde mizahın desteklenmesine yönelik bulgular ele alındığında, katılımcıların önemli bir kısmının mizahı öğretim sürecini destekleyici bir araç olarak gördüklerine ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın katılımcıları, mizahın öğretimde uygun bir şekilde kullanıldığında öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını ifade ettikleri ulaşılan bir diğer bulgudur. Bu durumu ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Mizahı yerinde kullandığımızda öğretim süreci daha verimli oluyor. Bu öğrencilerin eğitim öğretim dahil hayatlarının her aşamasında mizahın olması gerektiğini savunuyorum.” (K6)

“Mizah dersin bir parçası haline geldiğinde öğrenci daha açık oluyor. Zihinsel engelliler mizahı da anlıyor.” (K11)

Bu temaya ilişkin bulgular beraber değerlendirildiğinde, mizahın öğrenciler üzerindeki etkisinin algı düzeyi, dil ve iletişim becerileri gibi bireysel özelliklere bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Ayrıca bulgulardan hareketle mizahın öğretim sürecini destekleyici bir araç olarak kullanılması gerektiği görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerde mizah durumu öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak algılanabilen mizah, duygusal düzenleyici, öğrenme süreci, sosyal ve iletişimsel boyut, mizah araçları ve bireysel farklılıklar çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle zihin yetersizliği olan öğrenciler için mizahın sadece eğlenceden ibaret olmadığı başka işlevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Pentury ve Rangka'nın (2020) mizahın özel gereksinimli çocuklarda sosyal etkileşim, iletişim gelişimi ve duygusal iyi oluş gibi alanlarla ilişkili olabileceğine işaret eden değerlendirmeleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca mizahın özel eğitim ortamlarında kullanıldığını ve önemli unsur olduğu sonucunu ifade eden Hoffman'ın (2008) çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer bir biçimde özel eğitim çalışanlarının eğitimde mizah kullanımına ilişkin tutumlarını inceleyen Özyürek vd. (2023) araştırma sonucunda ulaştıkları öğretmenlerin eğitimde mizaha yönelik olumlu tutumlarını olduğu sonucunu desteklemektedir. Benzer bir şekilde Özyürek vd.'nin (2025) empatik-sosyal öz yeterlik ile ilişkisini ortaya koyan ve öğretmenlerin algıladıkları empatik ve sosyal öz yeterlikleri arttıkça mizahı eğitimde gerekli görme, mizahın dil ve öğretime olumlu etkisi olduğunu düşünme düzeylerinin arttığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın ilk teması olan algılanabilen mizah türü bağlamında şu sonuçlar elde edilmiştir: zihin yetersizliği olan öğrencilerin somut, fiziksel, bedensel, jest-mimik ve taklit temelli mizahı daha kolay algıladıklarını, bununla beraber soyut ve sözel mizahı anlamada daha çok zorlandıkları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, mizahın anlaşılmasının bilişsel ve dilsel süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Semrud-Clikeman ve Glass (2008), normal gelişim süreçlerinde mizahın sosyal, bilişsel ve dilsel gelişimle paralel geliştiğini ifade etmiştir. Buxbaum, Pedersen, Gilson ve Magnus (2022) tipik gelişim gösteren çocukların mizahı durumları daha iyi kavradıklarını ve dilsel becerilere ilişkin bilgi gerektiren mizahın özel gereksinimli gruplar için daha

zorlayıcı olabildiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada somut ve fiziksel mizahın ön plana çıkması ve soyut mizahın sınırlı düzeyde anlaşılması, mizahın bilişsel ve dilsel işlenişine yönelik literatürdeki sonuçları desteklemektedir. Araştırmanın ilk temasında fiziksel ve bedensel mizahın dikkat çekmesi ile Hoffman'ın (2008) erken çocukluk özel eğitim sınıflarında bilişsel yetersizliği olan çocukların mizah örüntülerinde fiziksel mizahın ve coşku temelli mizahın belirgin olduğu sonucunu doğrudan desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci teması olan duygusal bir düzenleyici olarak mizah bölümünde elde edilen veriler mizahın öğrencilerde gülümseme, eğlenme, mutlu olma ve rahatlama yarattığını bununla beraber sınırlı sayıda katılımcının vurguladığı bazı öğrencilerde rahatsızlık da oluşturabildiği sonuçları alan yazınla genel olarak tutarlılık göstermektedir. Erduran Tekin'in (2024) özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yaptığı karma yöntem araştırmasında mizahla başa çıkmanın yaşam doyumu üzerindeki doğrudan etkisini inceleyen modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu sonucu ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir. Benzer bir şekilde Pentury ve Rangka (2020) araştırmalarında mizahın sosyal, gelişimsel ve duygusal iyi oluşla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmada elde edilen rahatsız olma alt teması ulaşılan diğer bir önemli alt temadır. Bu sonucu kısmen destekleyen sonuçlar Chadwick ve Platt'ın (2018) ile Pentury ve Rangka'nın (2020) araştırmalarında görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen Buxbaum vd. (2022) araştırmasında ifade ettikleri, mizahın algılanması ve anlamlandırılması zorluğunun bazı öğrencilerde mizahı tam çözmemeye yol açtığı sonucuyla paraleldir.

Araştırmanın öğrenme sürecinde mizah temasında mizahın dikkat ve odaklanmayı artırdığı, derslere ve etkinliklere geçişleri kolaylaştırdığı, derse hazırlığı desteklediği ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirdiği sonucu ortaya konulmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar literatürde hem özel eğitim hem genel eğitim bağlamındaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özyürek vd. (2023) özel eğitim çalışanlarının eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada mizahın özel eğitimde öğrenme ve motivasyon üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde Özyürek vd. (2025)'in öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizahın kullanımına ilişkin faktörleri ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri yükseldikçe mizahı eğitimde ve dil öğretiminde daha gerekli ve olumlu görme düzeylerinin arttığı sonucu ortaya konulmuştur. Bu sonuç Bolkan, Griffin ve Goodboy (2018) araştırmalarında ulaştıkları mizahi koşula maruz kalan öğrencilerin, standart örneklerle maruz kalan öğrencilere kıyasla testlerinde yine daha kötü performans gösterdikleri ve sınıfta mizahın potansiyel dikkat dağıtıcı sonuçlarıyla ilişkili olma durumu sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırma da ulaşılan önemli sonuçlardan biri sosyal ve iletişimsel olarak mizah temasında elde edilmiştir. Bu temada katılımcılar mizahın akran etkileşimini artırdığını, sosyal çevreye katılımı kolaylaştırdığını, iletişimi başlatma ve sürdürmeyi desteklediğini ve öğrenci ile öğretmen bağını güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, Hoffman (2008)'in özel eğitim sınıflarındaki mizah etkileşimlerinin büyük ölçüde sosyal nitelikte olduğunu ve bilişsel yetersizliği olan çocuklarda mizahın sıklıkla çocuk-yetişkin etkileşimi içinde ortaya çıktığını gösteren sonuçları destekler niteliktedir. Hoffman (2008), bilişsel yetersizliği olan çocukların mizahi etkileşimlerinin ciddi bir kısmının bir yetişkinle gerçekleştiğini rapor etmiştir. Bu araştırma sonucunda ulaşılan öğrenci ile öğretmen bağında artış ve iletişimde olumlu dönüt alt temalarıyla paralellik göstermektedir. Semrud-Clikeman ve Glass (2008) araştırmalarında ifade ettikleri mizahın sosyal algı ile ilişkili olduğunu ve mizahı kavramadaki güçlüğün sosyal çevreyi anlamayla bağlantılı olabileceği sonucu ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir teması olan mizah araçları ve tepkiler temasında, işitsel-görsel mizah, video temelli mizah ve çoklu uyaran içeren mizahın öğrenciler tarafından daha kolay algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar soyut mizahın sınırlı algılandığı yönündeki ilk temayı da tamamlar niteliktedir. Buxbaum vd. (2022) araştırmasında, mizahta görselin tek başına her zaman anlama kolaylığı sağlamadığı ve mizahın dilsel ve bağlamsal bileşenlerinin önemli olduğu vurgusuyla paraleldir. Hoffman (2008)'in araştırmasında vurguladığı fiziksel ve sosyal mizahın yaygınlığı,

mizahın yalnızca sözel değil çoklu etkileşimsel biçimlerde ortaya çıktığını göstermektedir. Bu araştırmada ulaşılan son tema bireysel farklılıklar ve mizahtır. Bu temada öğrencilerin algı düzeyi, dil ve iletişim becerisi, yetersizliğin derecesi ve ek engel durumuna göre mizaha verdikleri tepkinin değiştiği sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Semrud-Clikeman ve Glass (2008)'in mizah kavrayışındaki farklılaşmayı sosyal algı ve heterojen gelişim örüntüleriyle ilişkilendiren çalışma sonuçlarıyla paraleldir.

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle mizahın özel eğitim bağlamındaki çok yönlü rolü ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin özellikle somut ve görsel/bedensel mizahı daha kolay algıladıklarını; soyut mizahın ise daha zorlayıcı olabildiğini göstermektedir. Literatürde Banas, Dunbar, Rodriguez ve Liu, 2011; Wanzer, Frymier ve Irwini 2010 araştırma sonuçlarıyla paralel olarak mizahın çoğunlukla olumlu duygulanımı desteklediği; öğrenme sürecinde dikkat, geçiş ve hazırlık gibi sınıf içi süreçleri kolaylaştırabildiği ve sosyal-iletişimsel olarak ise iletişimi başlatma/sürdürme ve bağ kurma yönlerinde katkı sunduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Samson ve Meyer (2010) araştırma sonuçlarını destekler nitelikte mizahın her öğrenci için aynı etkiyi göstermediği, bazı durumlarda bireysel hassasiyetlere bağlı olarak rahatsızlık yaratabileceği de rapor edilmiştir. Dolayısıyla mizahın özel eğitimde etkili ve güvenli kullanımının, öğrencinin bireysel özellikleriyle uyumlu, planlı ve izlemeye dayalı biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, Van ili merkez ilçelerinde görev yapan 15 öğretmenin görüşleriyle sınırlı olup bulgular yalnızca öğretmen beyanlarına dayanmaktadır. Öğrenci görüşleri, aile görüşleri ve doğrudan sınıf içi gözlem verileri araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca araştırma nitel desende yürütüldüğü için mizahın etkileri nicel olarak ölçülmemiştir. Buna karşın elde edilen bulgular doğrultusunda, özel eğitim ortamlarında mizahın somut, görsel, bedensel ve çoklu uyaran içeren biçimlerde kullanılmasının; öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak planlı ve duyarlı biçimde öğretim sürecine entegre edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklemlemlerle, farklı veri toplama teknikleriyle ve deneysel desenlerle yürütülecek çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırma tek bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmağı beyan ederiz.

Kaynaklar

- Balta, E. E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *İlköğretim Online*, 15(4), 1268-1279. <http://dx.doi.org/10.17051/10.2016.64984>
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D. and Liu, S.-J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115–144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bishara, S. (2023). Humor, motivation and achievements in mathematics in students with learning disabilities. *Cogent Education*, 10(1), 2162694.
- Bolkan, S., Griffin, D. J. and Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: the effects of integrated humor on student learning. *Communication Education*, 67(2), 144-164.
- Buxbaum, M. S., Pedersen Ed D, H. F., Gilson Ph, D. and Magnus Ph, D. (2022). What do you meme?

- Meme humor comprehension in adolescents with language disorder or hearing loss. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 11(1), 6.
- Chadwick, D. D. and Platt, T. (2018). Investigating humor in social interaction in people with intellectual disabilities: A systematic review of the literature. *Frontiers in psychology*, 9, 1745.
- Erduran Tekin, Ö. (2024). Coping through humor predicts life satisfaction of teachers working in special education institutions: A quantitative and qualitative study. *Current Psychology*, 43(18), 16210-16227.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2002). How to design and evaluate research in education (5th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoffman, H. H. B. (2008). *An examination of the use of humor in early childhood special education settings*. Oakland University.
- Köroğlu, F. (2024). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki mizahi üslubun çocukların duyuşsal gelişimindeki işlevleri bağlamında incelenmesi. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 1-10.
- Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Özyürek, A., Bıyıklı, K. N., Gözpinar, H. ve Yaman, B. (2025). Öğretmenlerin empatik ve sosyal öz yeterlikleri ile eğitimde mizahın kullanımına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 330-342. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1576538>
- Özyürek, A., Yıldırım, N., Üstünbaş, Y., Geyik, M. ve Ünal, T. (2023). Özel Eğitim Çalışanlarının Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *ASSOS İnsan ve Toplum Bilimlerinde Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 60-75.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pentury, H. J. and Rangka, I. B. (2020). Analyzing students with special needs' sense of humor in Emerald School South Jakarta. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 6(2), 156-164. <https://doi.org/10.33394/jk.v6i2.2315>
- Rieger, A. and McGrail, J. P. (2015). Relationships between humor styles and family functioning in parents of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 49(3), 188-196.
- Samson, A. C. and Meyer, Y. (2010). Perception Perception of aggressive humor in relation to gelotophobia, gelotophilia, and katagelasticism. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52, (2), 217-230. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:98075>
- Semrud-Clikeman, M. and Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248-1253. <https://doi.org/10.1177/0883073810370938>
- Semrud-Clikeman, M. and Glass, K. (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal

learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 58(2), 163-180.

Smith, J. A., Flowers, P. and Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.

Wanzer, M. B., Frymier, A. B. and Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning. *Communication Education*, 59(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03634520903367238>

Yalçın, H., Obalı, İ. ve Öztüren, A. (2021). Özel yetenekli çocukların mizah duyguları ve arkadaşlık ilişkileri. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 119-134.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

This extended abstract presents the purpose, method, findings, and conclusions of the study examining teachers' views on the role of humor in educational settings for students with intellectual disabilities. It also provides a concise overview of the theoretical background of humor in educational contexts and highlights the significance of teachers' experiences in understanding how humor functions within special education environments.

Introduction

Humor is a multifaceted phenomenon that plays a significant role in individuals' emotional, cognitive, and social experiences. In educational settings, humor has been widely discussed as a pedagogical tool that can enhance students' attention, motivation, emotional well-being, and social interaction. When used appropriately, humor may contribute to a positive classroom climate, facilitate communication, and support learning processes. However, the effectiveness of humor in educational contexts largely depends on students' developmental characteristics, cognitive abilities, and individual differences. For students with intellectual disabilities, humor represents both an opportunity and a challenge. Cognitive, linguistic, and social limitations may influence how humor is perceived, interpreted, and responded to. Previous research suggests that students with intellectual disabilities tend to respond more positively to concrete, visual, and physical forms of humor, while abstract or verbally complex humor may be more difficult to understand. Despite the growing interest in humor as an instructional strategy, limited research has examined how teachers working with students with intellectual disabilities perceive humor and its functions in educational settings. Therefore, exploring teachers' experiences and observations can provide valuable insights into the role of humor in special education. The purpose of this study is to examine teachers' views on humor in educational settings for students with intellectual disabilities. Specifically, the study aims to explore the types of humor perceived by students, the emotional regulatory role of humor, its contribution to learning processes, its social and communicative functions, the impact of humor-related tools, and the role of individual differences.

Method

This study was conducted using a qualitative research design. The participants consisted of 15 teachers working with students diagnosed with intellectual disabilities. All students observed and discussed by the teachers had a formal diagnosis of intellectual disability, which constituted the main inclusion criterion of the study. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers. The forms included open-ended questions designed to elicit teachers' experiences and observations regarding students' reactions to humor, its effects on emotional regulation, learning, social interaction, and communication. Demographic information was obtained through participant forms. The data were analyzed through content analysis. During the analysis process, teachers' responses were coded, and related codes were grouped into themes and sub-themes. The analysis focused on identifying recurring patterns and shared meanings across participants' statements. Frequencies were calculated based on the number of participants who contributed meaningfully to each sub-theme. Both direct and meaning-based statements were considered during coding to ensure a comprehensive interpretation of the data.

Findings

The findings revealed five main themes: perceived types of humor, humor as an emotional regulator, humor in the learning process, social and communicative aspects of humor, humor-related tools and reactions, and individual differences in humor perception. Regarding perceived types of humor, teachers reported that students with intellectual disabilities responded most positively to concrete, physical, and visual forms of humor. Gestures, facial expressions, imitation, and physical actions were frequently perceived and understood by students. In contrast, abstract and

verbally complex humor was reported to be challenging for many students, often leading to confusion or lack of response. In terms of emotional regulation, humor was generally associated with positive emotional outcomes. Teachers observed that humor frequently elicited smiling, enjoyment, and happiness in social environments. However, a small number of teachers noted that humor could occasionally lead to discomfort or negative reactions, depending on the student's sensitivity and personal characteristics. Findings related to the learning process indicated that humor supported attention and focus, facilitated transitions between activities, eased preparation for lessons, and enhanced overall learning effectiveness. Teachers emphasized that humor helped students remain engaged and reduced resistance during instructional routines. From a social and communicative perspective, humor was found to increase peer interaction, encourage participation in social environments, support the initiation and maintenance of communication, and strengthen teacher-student relationships. Humor was described as a bridge that reduced social distance and promoted a more comfortable interactional atmosphere. Regarding humor-related tools, teachers highlighted that auditory-visual materials, video-based humor, and humor presented through multiple sensory channels elicited stronger reactions from students. Multimodal humor was perceived as more accessible and engaging than single-channel presentations. Finally, individual differences emerged as a critical factor influencing humor perception. Teachers emphasized that students' cognitive level, language and communication skills, and emotional sensitivity shaped how humor was perceived and responded to. Despite these differences, most teachers agreed that humor should be intentionally supported as part of the instructional process.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The results of this study demonstrate that humor plays a meaningful role in educational settings for students with intellectual disabilities. Humor was perceived as a supportive tool that contributes to emotional regulation, learning processes, and social communication. Nevertheless, its effectiveness varies according to the type of humor used and individual student characteristics. Concrete and visual forms of humor appear to be more accessible, while abstract humor may present challenges for many students. The findings align with previous research emphasizing the importance of developmentally appropriate humor in educational contexts. Teachers' observations suggest that humor should not be treated as a spontaneous or incidental element, but rather as a deliberate instructional strategy tailored to students' cognitive and communicative profiles. The presence of occasional negative reactions highlights the need for careful monitoring and sensitivity when using humor in special education settings. Based on the findings, it is recommended that teachers prioritize concrete, visual, and multimodal humor when working with students with intellectual disabilities. Humor can be strategically integrated into transitions, lesson preparation, and communication activities. Teacher training programs may benefit from including guidance on the effective and ethical use of humor in special education. Future research may employ observational or experimental designs to further investigate the impact of humor on learning and social outcomes across different disability groups.

Avrupa Bağlamında Türkiye, İspanya ve Portekiz'in Ana Vatan Dili Eğitim Politikalarının Karşılaştırmalı Analizi

Edibe YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı
edibe.yilmaz@meb.gov.tr
ORCID ID: 0009-0006-8530-9825

Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi
mkurudayi@gmail.com
ORCID ID: 0000-002-0447-5236

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1900865
Geliş Tarihi: 02.03.2026	Revize Tarihi: 08.04.2026
	Kabul Tarihi: 21.05.2026

Atıf Bilgisi

Yılmaz, E. ve Kurudayıoğlu, M. (2026). Avrupa bağlamında Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili eğitim politikalarının karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 690-709.

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye, İspanya ve Portekiz'in yurt dışında yaşayan vatandaşlarının çocuklarına yönelik ana vatan dili eğitim politikalarını resmî belgeler üzerinden karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada söz konusu politikaların hangi kurumsal ve ideolojik temeller üzerine inşa edildiği, uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı, öğrenci, öğretmen ve veli gibi temel paydaşların bu süreçlerde nasıl konumlandırıldığı ele alınmıştır. Yorumsamacı-yapılandırmacı paradigma çerçevesinde tasarlanan bu nitel çalışmada Türkiye'den üç, İspanya'dan üç ve Portekiz'den dört olmak üzere toplam on resmî politika belgesi tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Anlam birimlerinin kodlanmasıyla on yedi kod, sekiz alt kategori ve üç ana kategori oluşturulmuş; bu süreçte geliştirilen Ana Vatan Dili Eğitimi Politika Çerçevesi esas alınarak ülkelerin dil ideolojileri ile pedagojik uygulamaları karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Bulgular, Türkiye'nin millî kimlik ve kültürel süreklilik temelli merkezî bir yaklaşım benimsediğini; İspanya'nın kültürlerarası yeterlilik ve katılımcı yönetim odaklı dışa dönük bir strateji izlediğini; Portekiz'in ise dilin küresel çapta yayılmasını hedefleyen daha esnek bir perspektif sunduğunu göstermektedir. Çalışma, etkili ana vatan dili politikalarının kurumsal vizyon, esnek uygulama yapısı ve çoğul kimliklere duyarlı pedagojik bileşenleri dengeli biçimde bütünleştirmesi gerektiğini önererek alana politika temelli bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ana vatan dili, dil politikası, Türkiye, İspanya, Portekiz.

A Comparative Analysis of Homeland Language Education Policies of Türkiye, Spain, and Portugal in the Context of Europe

ABSTRACT

This study aimed to comparatively examine the homeland language education policies of Türkiye, Spain, and Portugal directed at the children of their citizens living abroad through an analysis of official documents. The research explored the institutional and ideological foundations upon which these policies were built, the structuring of implementation processes, and the positioning of key stakeholders such as students, teachers, and parents within these frameworks. Designed within an interpretivist-constructivist paradigm, this qualitative study analyzed a total of ten official policy documents - three from Türkiye, three from Spain, and four from Portugal - using the inductive content analysis method. Through the coding of meaning units, seventeen codes, eight sub-categories, and three main categories were established; national language ideologies and pedagogical practices were comparatively described based on the "Homeland Language Education Policy Framework" developed during this process. Findings indicated that Türkiye adopted a centralized approach grounded in national identity and cultural continuity; Spain followed an outward-oriented strategy emphasizing intercultural competence and participatory governance while Portugal offered a more flexible perspective oriented toward the global dissemination of the language. The study offered a policy-based framework for the field, suggesting that effective homeland language policies should balance and integrate institutional vision, flexible implementation structures, and pedagogical components sensitive to plural identities.

Keywords: Homeland language, language policy, Türkiye, Spain, Portugal.

Giriş

1960'lı yıllarda başlayan Batı ve Kuzey Avrupa'ya işçi göçü, kısa sürede kalıcı bir yerleşim örüntüsüne dönüşmüş; göçmen kökenli çocukların dilsel ve kültürel sürekliliği uzun vadeli bir politika

sorunu olarak gündeme taşınmıştır (Doomernik ve Bruquetas-Callejo, 2016). Bu süreçte dil, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil; kimlik inşasının, kültürel aktarımın ve toplumsal aidiyetin taşıyıcısı olarak da belirleyici bir işlev üstlenmiştir (García, 2005; Wang ve Hatoss, 2024). Nitekim 1961 Avrupa Sosyal Şartı (Madde 19), 1977 Avrupa Sözleşmesi ve 77/486/EEC Yönergesi gibi uluslararası hukuki çerçeveler göçmen çocukların ana dili eğitimine erişim hakkını açıkça tanımıştır (Eurydice, 2019). Buna karşın uygulamalar, ev sahibi ülkelerin entegrasyon modelleri doğrultusunda farklılıklar göstermiş; birçok Avrupa ülkesinde ana dili eğitimi ya ikincil bir konumda kalmış ya da ders dışı etkinliklerle sınırlandırılmıştır (Adler ve Beyer, 2018; Akkari ve Radhouane, 2022). Bu durum, gönderen devletleri yurt dışındaki vatandaşlarının çocuklarına yönelik bağımsız eğitim politikaları geliştirmeye yöneltmiştir.

Bu bağlamda Türkiye, İspanya ve Portekiz, göç veren ülkeler olarak yurt dışındaki vatandaşlarının çocuklarına yönelik kurumsal ana vatan dili eğitim programları oluşturmuştur. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) görevlendirdiği öğretmenleriyle Türkçe ve Türk Kültürü dersleri sunarken (Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022), İspanya ALCE programı çerçevesinde tamamlayıcı dil sınıfları oluşturmuş (Álvarez Mella, 2020), Portekiz ise "escola portuguesa" ağıyla kurumsal bir altyapı inşa etmiştir (Rinke ve Flores, 2021). Her üç ülke de benzer bir tarihsel arka plandan hareket etmesine karşın farklı kurumsal gerekçeler, öncelikler ve pedagojik yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu programların birbirinden bağımsız biçimde şekillenmesi hem ülkeler arası koordinasyon eksikliğini hem de uluslararası çerçevenin vaat ettiği çok dilli eğitim idealinin parçalı bir gerçekliğe dönüştüğünü gözler önüne sermektedir.

Alan yazınına bakıldığında mevcut çalışmaların ağırlıklı olarak aile dil politikaları (Bohnacker, 2023; Álvarez Mella, Blattner ve Gómez-Pavón Durán, 2023), tek ülke odaklı değerlendirme (Ferre-Pérez, Ramos Méndez ve Salaberri Ramiro, 2022; Bezcioglu-Göktolga ve Yağmur, 2018), öğretmen deneyimleri (Kalenderoğlu ve Zorluoğlu, 2018), bireysel edinim süreçleri (Flores, 2011) veya özgün dilsel örüntüler (Rinke ve Flores, 2021) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Buna karşın resmî politika belgelerini merkeze alan sistematik ve karşılaştırmalı analizler alan yazınında belirgin bir boşluk oluşturmaktadır (Lubińska, 2023; Bale ve Kawaguchi, 2020). Özellikle politikaların kurumsal oluşum süreçlerini, programların kuramsal yapılandırılmasını ve temel paydaşların konumlandırılmasını bütünsel bir çerçevede eş zamanlı olarak karşılaştıran çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Bu boşluğu doldurmayı hedefleyen çalışma, aynı zamanda temel bir kavramsal tercihe dayanmaktadır. Göçmen dillerini tanımlamaya yönelik tartışmalar alan yazınında hâlâ sürmekte; "miras dili", "köken dili" ve "diaspora dili" terimleri zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Özellikle "miras dili" terimi, dili geçmişten devralınan ve korunması gereken statik bir nesne olarak konumlandırma riski taşıdığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Montrul, 2016; Polinsky ve Kagan, 2007). Bu çalışmada kullanılan "ana vatan dili" terimi bilinçli bir alternatif olarak benimsenmiştir. Terim, Almanya'da misafir işçi döneminde yaygın biçimde kullanılan "Heimatsprache (ana vatan dili)" kavramından ve günümüzde İsviçre'de hâlâ aktif olan Heimatliche Sprache und Kultur programından hareket etmektedir (Gogolin, 2002; Giudici ve Bühlmann, 2014). Bu tercih; yurt dışında yaşayan iki dillilerin coğrafi köklerle kurduğu duygusal bağı, gönderen devletin kurumsal aktörlüğünü ve kimlik inşa edici dinamik işlevi ön plana çıkarmaktadır. Çalışmanın analiz nesnesi doğrudan gönderen devletin resmî politika belgeleri olduğundan bu kavramsal çerçeve, karşılaştırmalı analiz için zorunlu bir tutarlılık zemini sunmaktadır.

Bu doğrultuda çalışma, Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili eğitimine ilişkin resmî politika belgelerini kurumsal, kuramsal ve uygulama boyutlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın soruları şöyle belirlenmiştir:

1. Ana vatan dili eğitim politikalarının oluşturulma süreçlerinde merkezî kurumlar ile paydaşların katılım durumu nasıldır?
2. Ana vatan dili eğitim politikalarının kurumsal gerekçeleri nasıl şekillenmektedir?
3. Ana vatan dili öğretiminde öğretim yaklaşımı nasıldır?
4. Ana vatan dili öğretiminde içerik tasarımı nasıldır?

5. Ana vatan dili öğretiminde benimsenen değerlendirme yaklaşımları nasıldır?
6. Ana vatan dili öğretim sürecinin temel paydaşı öğrenci profili nasıl tanımlanmaktadır?
7. Ana vatan dili öğretim sürecinde öğretmene yüklenen roller nelerdir?
8. Ana vatan dili öğretim sürecine aile katılımı nasıl konumlandırılmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma politika belgelerinde yer alan anlamların yorumlanarak çözümlenebileceği varsayımına dayanan bir çalışmadır. Bu doğrultuda araştırma, yorumsamacı-yapılandırmacı paradigma içerisine konumlandırılmış nitel bir çalışmadır. Creswell'in (2007) belirttiği üzere bu paradigma çerçevesinde olgular, tek ve değişmez bir gerçeklik olarak değil çoklu bağlamlar ve yorumlar aracılığıyla anlam kazanan yapılar olarak ele alınmıştır. Analiz birimi olarak resmî politika metinleri seçilmiş, Van Maanen'in (1979) nitel araştırmayı tanımlamaya, çözümlemeye ve yorumlamaya dayalı bir süreç olarak ele alan görüşü doğrultusunda zengin betimlemelerle birlikte tümevarımsal içerik analizi (Altheide, 1987 akt. Merriam, 2009) uygulanmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırma; Türkiye'den üç, İspanya'dan üç ve Portekiz'den dört resmî politika belgesi olmak üzere toplam on belge üzerinde yürütülmüştür. İncelenen belgeler Tablo 1'de sunulmuştur. Ayrıca incelenen belgelerden yabancı dildeki orijinal isimlerinin yanı sıra Türkçe karşılıkları verilmiştir.

Tablo 1

İncelenen Resmî Politika Belgeleri

Ülke	Doküman Adı (Orijinal Dil / Türkçe)
Türkiye	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024) 20023/5753 sayılı Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003) 20 Şubat 2021 tarih ve 31401 Sayılı Milletlerarası Andlaşma (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2021)
İspanya	Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, la sección 2ª del Capítulo III / 25 Haziran tarih ve 1027/1993 sayılı Kraliyet Kararnamesi, Kısım III'ün 2. Bölümü 1027/1993 Sayılı Kraliyet Kararnamesi (Boletín Oficial del Estado, 1993) Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnado español residente en el exterior y se establece el currículo de las mismas / Yurt dışında ikamet eden İspanyol öğrencilere yönelik İspanyol Dili ve Kültürü tamamlayıcı öğretiminin düzenlenmesine ve bu öğretime ilişkin öğretim programının belirlenmesine dair 23 Kasım 2010 tarih ve EDU/3122/2010 Sayılı Düzenleme (Boletín Oficial del Estado, 2010) Resolución de 6 de marzo de 2023 de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dictan instrucciones para regular la organización y el funcionamiento de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para el alumnado español residente en el exterior / Yurt dışında ikamet eden İspanyol öğrencilere yönelik İspanyol dili ve kültürünün tamamlayıcı öğretiminin organizasyonunu ve işleyişini düzenleyen talimatlar yayınlayan Eğitimden Sorumlu Devlet Bakanı'nın 6 Mart 2023 tarihli kararı (Secretaría de Estado de Educación, 2023)
Portekiz	Quadro De Referência Para O Ensino Português No Estrangeiro / Yurt Dışında Portekizce Eğitimi İçin Referans Çerçevesi (Direção-Geral da Educação, 2011) Despacho n.º 21 787/2005 (2.ª série), de 28 de Setembro de 2005, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no Diário da República – II Série, n.º 200, de 18 de Outubro de 2005 / 18 Ekim 2005 tarihli ve 200. sayılı Resmî Gazete (II. Seri) yayımlanan, Devlet Sekreter Yardımcısı ve Eğitim Ofisi'ne ait 28 Eylül 2005 tarihli ve 21 787/2005 (2. seri) sayılı Genelge (Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, 2005) Ministério da Educação Decreto-Lei n.º 165/2006 de 11 de Agosto / Eğitim Bakanlığı 165/2006 sayılı ve 11 Ağustos tarihli Kanun Hükmünde Kararname (Ministério da Educação, 2006)

Ministério da Educação Decreto-Lei n.o 30/2009 de 3 de Fevereiro / Eğitim Bakanlığı 3 Şubat tarih ve 30/2009 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009)

Veri Toplama Araçları

Belge seçiminde Clark'ın (1967; akt. Merriam, 2009) belge incelemesine ilişkin ölçütlerinden yararlanılarak yapısal boyut (resmî nitelik, yayım kurumu, tarih) ve içerik boyutu (ana vatan dili eğitimiyle doğrudan ilişki, konuk işçi çocuklarına odaklanma) olmak üzere iki boyutlu oluşturulan ölçüt çerçevesi kullanılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda, konuk işçilerin çocuklarını hedefleyen ve ana vatan dili eğitimiyle doğrudan ilişkili güncel belgeler analiz kapsamına alınmıştır. Yükseköğretim düzeyini kapsayan, Avrupa dışındaki göçmenleri/soydaşları hedefleyen, güncelliğini yitirmiş belgeler kapsam dışı bırakılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Her ülke için yapılan alan yazını taraması sonucunda elde edilen belgelerin analizi için Altheide'in (1987; akt. Merriam, 2009) tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda anlam birimleri kodlanmış; kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak plan uzman incelemesine tabi tutulmuş ve bu sürecin sonunda on yedi kod, sekiz alt kategori ve üç ana kategori belirlenmiştir. Bu yapı temel alınarak (1) politikanın temelleri (oluşum şekli, gerekçe ve hedefler); (2) politikanın uygulanması (öğretim yaklaşımı, içerik, ölçme ve değerlendirme); (3) eğitim bileşenleri (öğrenci, öğretmen, veli) olmak üzere üç boyuttan oluşan Ana Vatan Dili Eğitimi Politika Çerçevesi geliştirilmiştir. Ülkeler arası karşılaştırmalı analiz, bu çerçeve ekseninde yapılandırılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun 21/05/2025 tarih ve E-51944218-050-00004227230 no'lu Etik Kurulu İzni alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye, İspanya ve Portekiz'in yurt dışındaki ana vatan dili eğitim politikalarına ilişkin karşılaştırmalı analiz bulguları sunulmaktadır. Bulgular, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde sekiz problem çerçevesinde düzenlenmiştir. Her bir problem için ülkeler ayrı ayrı ele alınmış ve ardından karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır.

Ana Vatan Dili Eğitim Politikalarının Oluşturulma Süreçlerinde Merkezî Kurumlar ile Paydaşların Katılımı

Ülkelerin politika oluşturma süreçlerine bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana vatan dilini öğretmek için sunulan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütülmesi ile öğretim programının hazırlanmasından MEB'e bağlı Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü sorumlu kılınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003). Bu sorumluluk kapsamında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hedefleri esas alınarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı geliştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Program geliştirme sürecinde yurt dışında görev yapan öğretmenlerin, Türk temsilciliklerinin, sivil toplum kuruluşlarının ve velilerin görüşlerine yer verilmiştir (MEB, 2024).

İspanya'daki yasal düzenlemelere bakıldığında 1027/1993 sayılı Kraliyet Kararnamesi, yurt dışında ikamet eden İspanyol çocukları için tamamlayıcı İspanyol dili ve kültürü sınıflarının kurulmasını öngörürken (Boletín Oficial del Estado, 1993) akabinde bir düzenleme ile öğretimin genel yapısı,

programı ve uygulama esasları detaylandırılmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Politikanın güncel hali ise tamamlayıcı öğretimin planlanması, yürütülmesi ve sertifika prosedürlerinin güncellenmesini kapsayan kararname ile belirlenmiştir (Secretaría de Estado de Educación, 2023). Politika belgeleri; veli, öğrenci ve öğretmen gibi paydaşların katılımını sağlayacak mekanizmaları tanımlamış, velilerin aktif katılımını teşvik etmiş; İspanyol Mukim Konseyleri ile veli kuruluşlarının görüşlerinin alınmasını zorunlu kılmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de ise devletin yurt dışında Portekizce eğitiminin yaygınlaştırılması sorumluluğu açıkça ortaya konmuş ve kültür/eğitim kurum veya dernekleriyle iş birliği kurulması gerekliliği vurgulanmıştır (Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, 2005). 1960'lı yıllarda göç bağlamında geliştirilen dil ve kültür kursları çerçevesinde ortaya çıkan model; yeni ihtiyaçlar doğrultusunda çok dilli ve çok kültürlü Avrupa projeleri temel alınarak geliştirilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). 2002–2007 yılları arasında yürütülen pilot uygulamalardan derlenen öğretmen ve koordinatör geri bildirimleri, Avrupa Konseyi'nin çok dilli çerçeveleriyle eklemlenerek Yurt Dışında Portekizce Eğitimi İçin Referans Çerçevesine dönüştürülmüştür (Direção-Geral da Educação, 2011).

Bu süreçler karşılaştırıldığında Türkiye'de politika oluşumu merkezî bir kurum tarafından yürütülmüştür. İspanya'da yerel düzeyde kurumsallaşmış katılım mekanizmaları politika geliştirme sürecine doğrudan dahil edilmiştir. Portekiz'de ise politika, Avrupa çapında kabul görmüş bir dil eğitim çerçevesine uyumlu şekilde öğretmen ve koordinatör geri bildirimlerine dayalı deneysel bir süreçle geliştirilmiştir.

Ana Vatan Dili Eğitim Politikalarının Kurumsal Temelleri

Türkiye temel gerekçesini, çocukların dilsel ve kültürel gelişimlerini desteklemek, onları her iki dilde yetkin bireyler hâline getirmek ve ana vatan dili edinimi yoluyla yaşadıkları ülkeye uyumu kolaylaştırmak şeklinde belirtmiştir. Program, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olarak “ahlâklı ve erdemli nesiller yetiştirme” genel hedefi doğrultusunda, temel okuryazarlık becerilerinden “millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal değerlerin içselleştirilmesine” kadar uzanan on iki özel amaç belirlemiştir (MEB, 2024). Bu çerçevede yurt dışında yetişen nesillerin yalnızca dil yetkinliği kazanmaları değil aynı zamanda dil aracılığıyla millî şuur ve tarih bilinci edinmeleri, Türk kültür ve sanat eserleriyle estetik ve sanatsal değerleri anlamaları hedeflemektedir (MEB, 2024).

İspanya hedefini “öğrencilerin köken dilleri ve kültürleriyle bağlarının sürdürülmesi, kişisel zenginleşme ve kültürel mirasın ev sahibi ülkelerde yaşatılması” şeklinde tanımlamaktadır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Kültürel boyut işlenirken öğrencinin İspanyol kültürüyle yaşadığı ülkenin kültürü arasındaki karşıtlık üzerinden bir kültürel çeşitlilik anlayışı geliştirmesi ve dili bir değişim aracı olarak görmesi gerekli görülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 2010). Politika, öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik geliştirmelerini ve kültürel aracılık rolünü üstlenmelerini önceliklendirmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Ayrıca program “uluslararası müfredat ve sertifika sistemlerine net bir şekilde entegre edilmesi” ve “Avrupa dilleriyle eşdeğerliği sağlayan bir dil yeterlilik sertifikasının verilmesi” ihtiyacını karşılamayı hedeflemektedir (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de başlangıçta yalnızca Portekizli çocukları hedefleyen politika, zamanla Portekizce konuşulan ülkelerde farklı kökene sahip bireyleri, Sahra Altı Afrika ülkelerinde yaşayan çocukları ve yabancı dil olarak Portekizce öğrenenleri de içerecek şekilde genişlemiştir (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009). Güncel politikanın gerekçeleri ve hedefleri, “Portekiz dili ve kültürünün yayılması ve incelenmesi” ile “özellikle Portekizli topluluklar için ulusal dilin, tarihin, coğrafyanın ve kültürün öğrenilmesini sağlamak”, “Portekiz dilinin ve kültürünün yurt dışında incelenmesini teşvik etmek”, “farklı halklar ve uluslararası kültürlerarası diyalogu desteklemek” ve “Portekiz dilinin ve kültürünün tanıtımını üstlenmek” şeklinde belirtilmiştir (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009). Dolayısıyla Portekiz dilinin ve kültürünün öğretilmesi, yalnızca yurt dışında yaşayan Portekiz kökenli vatandaşlar için anayasal bir hak değil aynı zamanda Portekiz dilinin küresel ölçekte iletişim ve aktarımı aracı rolüne dayanan “ulusal bir amaç” olarak tanımlanmıştır (Ministério da Educação da República Portuguesa, 2009).

Üç ülkenin hedefleri karşılaştırıldığında Türkiye'nin politikası öncelikle millî kimlik ve değerlerin içselleştirilmesini hedeflemektedir. İspanya'nın politikası kültürlerarası yeterlilik ve uluslararası entegrasyonu vurgulamaktadır. Portekiz'in politikası ise dilin küresel çapta yayılmasını ve uluslararası diyalog temelli ulusal bir hedefin gerçekleştirilmesine odaklanmaktadır.

Ana Vatan Dili Öğretim Yaklaşımları ve Metodolojisi

Türkiye, yurt dışındaki Türk çocukların Türkçe dil becerilerinin sınırlı kalabileceği ve üretici dil becerilerinin yeterli olmayabileceği kabulü ile öğretim sürecinin dört temel dil becerisini bağlam içinde bir bütün olarak ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıyacak şekilde tasarlanmasını öngörmüştür (MEB, 2024). Öğretim süreci planlanırken, öğrencilerin bireysel farklılıkları ile akademik gelişim alanlarındaki farklılıkların dikkate alınması ve sürecin gerektiğinde “zenginleştirme ve destekleme çalışmalarıyla” şekillendirilmesi esas alınmıştır (MEB, 2024). Program, sarmal yapıya uygun olarak önceki öğrenmelerin tekrar edilmesini gerekli görmüş, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini temel alarak öğrencilerin fikir ve düşüncelerini özgürce ifade ettikleri, doğal iletişim ortamının korunduğu olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmayı hedeflemiştir (MEB, 2024). Bu amaçla hem bireysel hem de grup çalışmalarına olanak tanınması ve öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine destek olunması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024).

İspanya'nın politika belgelerinde öğrencilerin dil yeterliliklerine ve öğrenci sayısının elverdiği durumlarda yaş kriterine göre grupların oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010; Secretaría de Estado de Educación, 2023). Öğretimin planlanmasında öğrencilerin dil düzeyi, yaşları, “öğrenme stili, kişilik faktörleri” ve “öğretim sürecinin gerçekleşeceği sosyal ve kültürel ortamın” ayrıntılı analizi gerektiği açıkça vurgulanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğrencilerin güvenliğini pekiştirmek amacıyla “sınıfta gerçekleştirilen görev ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi” ve bunların öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına, ilgilerine ve beklentilerine uygun biçimde uyarlanması gerektiği dile getirilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Bu doğrultuda sınıf içinde bireysel, eşli veya iş birlikçi gruplar hâlinde öğrencilerin olgunluk düzeylerine göre çeşitli etkileşim modellerinin kullanılması vurgulanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'in politika belgeleri, eğitim tasarımı yalnızca yaş değişkenini değil, öğrencilerin bilişsel gelişim ve olgunluk düzeylerini de esas alarak bireysel özelliklere uygun beceri, içerik ve öğrenme ortamlarının belirlenmesini öngörmektedir (Direção-Geral da Educação, 2011). Bu çerçevede öğretmenlere, öğrencilerin yaş, ihtiyaç, ilgi ve dil yeterliliklerine göre öğretim sürecini uyarlama konusunda esneklik tanınmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011). Politika ayrıca öğrencilerin Portekiz yaşamı, tarihi ve kültürüne ilişkin somut bilgiye erişimini destekleyen becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Direção-Geral da Educação, 2011). Çok dilli ve çok kültürlü bağlamlar bir zenginlik olarak ele alınmakta; öğretimin kültürlerarası, esnek ve modüler bir yapıda, psikobilişsel gelişimi gözetken materyallerle yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Direção-Geral da Educação, 2011). Bu doğrultuda içeriklerin, dili ana dili - yabancı dil ikiliğinin ötesinde çok boyutlu bir yaklaşımla ele alacak şekilde geliştirilmesi teşvik edilmektedir (Direção-Geral da Educação, 2011).

Üç ülkenin metodolojik yaklaşımları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde öğretim süreci Türkiye'de sarmal yapı, duygusal güvenlik ve bütüncül dil becerileri temeline dayalıdır. İspanya'da bu süreç bireysel farklılıkların analizi, kültürel bağlamın sağlanması ve etkileşim çeşitliliği üzerinden tasarlanmıştır. Portekiz'de ise öğretmenin takdir yetkisi, psikobilişsel esneklik ve çoğul dilli zenginlik anlayışı etrafında şekillendirilmiştir.

Ana Vatan Dili Öğretiminde İçerik Tasarımı

Türkiye'de Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına ek olarak öğretim sürecinin gerektiğinde ders kitabı dışındaki materyallerin ve mümkün olduğunca eğitim teknolojilerinin kullanılması önerilmiştir (MEB, 2024). İçeriğin dört temel dil becerisini bütüncül bir şekilde geliştirmeye yönelik olması ve öğrencilere kültür ile değerlerin aktarılmasını da destekleyecek nitelikte yapılandırılması esas

alınmıştır (MEB, 2024). Materyallerde Türkiye vizyonunu ve başarılarını temsil eden önemli şahsiyetlerin hayatlarına, eserlerine ve medeniyete yön veren kişilerin biyografilerine yer verilmesi teşvik edilerek milli, kültürel ve ahlaki değerlere aykırı unsurlar ile siyasî ayrımcılığa yol açabilecek ifadeler yer verilmemesi şart koşulmuştur (MEB, 2024).

İspanya'da öğretim programı, öğrencilerin ilerleme hızlarına uygun olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni [D-AOBM] (Council of Europe, 2020) ile ilişkili tanımlayıcı ölçeklerde yer alan yeterliliklere kademeli hâkim olmalarını sağlayacak şekilde güncellenmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Materyallerin dil yeterlilik düzeyleriyle doğrudan ilişkilendirilmesi öngörülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 2010). Dilsel yeterliğin yanı sıra kültürel okuryazarlığın da geliştirilmesi amaçlanmıştır; İspanyol toplumsal ve kültürel gerçekliğine dair referanslar ile sosyokültürel unsurlar öğrenci seviyesine bağlı kademeli bir şekilde içeriğe dâhil edilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz; dilin farklı edinim biçimlerini ve hedef kitlenin heterojenliğini dikkate alarak iletişimsel uygulamaları, dil üzerine düşünmeyi ve çok disiplinli bilgi kaynaklarına dayalı işlevsel dil kullanımını ön planda tutmuştur (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrenciler sosyal aktörler ve etkin dil kullanıcıları olarak konumlandırılmış, öğrencilerin dili kullanarak anlamlı görevleri yerine getirmeleri hedeflenmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). İçeriğin psikobilişsel gelişimi gözetin, çeşitli dil becerilerini içeren, modüler, esnek ve yaratıcı materyallerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011).

Bu yaklaşımlar karşılaştırıldığında ülkelerin üçü de dil yeterliliğinin kültürel aktarımla birlikte kademeli olarak geliştirilmesini temel almaktadır. Türkiye'de materyaller milli değerler ve biyografik içerikler etrafında şekillendirilmiştir. İspanya'da D-AOBM uyumlu dil seviyeleri ve kültürel okuryazarlık temelinde, Portekiz'de ise iletişimsel görevler, psikobilişsel esneklik ve çok disiplinli içerikler üzerinden yapılandırılmıştır.

Ana Vatan Dili Öğretiminde Benimsenen Değerlendirme Yaklaşımları

Türkiye'de ölçme ve değerlendirmenin öncelikli hedefi öğrencilerin öğrenmelerinin yanı sıra akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin ne ölçüde gerçekleştiğini anlamaktır (MEB, 2024). Değerlendirme sürecinin "öğrencilerin sadece bildikleri veya bilmediklerini değil, akademik, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimlerini izlemek" ve "öğrencilerin kültürel bilinçlenmelerini sağlayacak ve Türkçe dil becerilerini destekleyecek" şekilde yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024). Program; öğrenci portfolyoları, performans görevleri, öz/akran/grup değerlendirmeleri ve yansıtma yazıları gibi çok çeşitli süreç değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmıştır (MEB, 2024). Ancak katılım zorunluluğu olmaması nedeniyle Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için akademik başarıya ilişkin resmi bir değerlendirme öngörülmemiştir (MEB, 2024).

İspanya'da öğrencilerin kursa kabul edilmeden önce D-AOBM'deki seviyelere göre İspanyolca yeterliliklerini ölçen bir teste tabi tutularak uygun gruplara yerleştirildiği belirtilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretim süreci boyunca öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik etmek ve programın bireysel ihtiyaçlara uyarlanmasını sağlamak amacıyla dilsel yeterliliklerin "iletişim etkinliklerine ilişkin test ve alıştırmalarla"; kültürel yeterlilik ve özerklik gibi becerilerin "gözlem protokolleri, öğrenci ve öğretmen günlükleri, öz değerlendirme anketleri ve portfolyolar" gibi araçlarla ölçülmesi gerektiği ifade edilmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Programı başarıyla tamamlayan öğrencilere C1 düzeyinde İspanyol Dili ve Kültürü sertifikası almak üzere sınava girme hakkı tanınırken bu sınava katılamayan veya başarısız olan öğrencilere ulaştıkları en yüksek seviyeyi belgeleyen bir doküman verilmesi öngörülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de değerlendirme tasarımının öğrencilerin dil ihtiyaçları ile ilgili analize göre yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrencilerin kursa ilk başladıklarında D-AOBM esas alınarak başlangıç profillerini ortaya koymak için tanılayıcı bir teste tabi tutulmaları şart koşulmuştur (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrenci performansını ölçmeye yönelik iç değerlendirme ve dış değerlendirme olmak üzere iki yöntem belirlenmiştir: İç değerlendirme

öğrencilerin derslerdeki performanslarının izlenmesini ve velilere, okullara ve öğrencilere beceri kazanımı hakkında güncel bilgi sunmayı; dış değerlendirme ise Portekizce kullanıcılarının dil yeterliliklerini belirlenen seviye ve becerilere göre sertifikalandırmayı amaçlamaktadır (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğrencinin hangi seviyede sınava katılacağına öğretmen ve eğitim sorumluları arasındaki iş birliği çerçevesinde öğretmenle öğrenci arasında yapılan görüşmelere dayanarak belirlendiği ifade edilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011).

Değerlendirme yaklaşımları karşılaştırıldığında ülkelerin biçimlendirici değerlendirmeye odaklandığı ve öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi için farklı yaklaşımlar benimsediği görülmektedir. Türkiye'de değerlendirme süreç odaklı ve katılım temelli, akademik sertifikalandırmadan bağımsız olarak yürütülürken İspanya'da biçimlendirici değerlendirme ile sonunda uluslararası düzeyde sertifika verilmesi birlikte düşünülmüştür. Portekiz'de ise esnek, bireyselleştirilmiş değerlendirme modeli benimsenmiş; öğrencilerin dil becerilerinin her bir bileşeninde farklı seviyelerde sınanması ve belgelendirilmesi mümkün kılınmıştır.

Ana Vatan Dili Öğretim Sürecinde Öğrenci Profili Tanımı

Türkiye yurt dışında uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin hedef kitlesini yurt dışında yaşayan Türk çocukları olarak belirlemiş ve belirli bir yaş aralığı şartı öngörmemiştir (MEB, 2024). Hedef kitlenin, yeterli dil girdisi ve uygun dil ortamı sağlanmadığında Türkçe dil becerilerinin sınırlı kalabileceği; buna bağlı olarak alıcı dil becerilerinin gelişmiş, üretici dil becerilerinin ise yetersiz olabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2024). Eğitim-öğretim süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve gelişim süreçlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024).

İspanya'da ana vatan dili derslerinin hedef kitlesi, üniversite dışı eğitim seviyelerine kayıtlı olan ve İspanya ile kültürel ve dilsel bağlarını sürdürmekle ilgilendiklerini ifade eden İspanyol öğrenciler olarak tanımlanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 1993). Öğrenci kabulü için belirlenen şartlar arasında “İspanyol vatandaşı olmak veya ebeveynlerinden/yasal vasilerinden birinin İspanyol vatandaşlığına sahip olması”, “eğitimin başladığı yıl itibarıyla en az yedi, en fazla on sekiz yaşında olması”, “bulunduğu ülkede üniversite öncesi eğitim seviyelerine kayıtlı olması” bulunmaktadır (Boletín Oficial del Estado, 1993). Politika belgeleri, başlangıçta çoğunlukla tek kökenli göçmen ailelerin çocuklarını hedeflerken günümüzde karma evliliklerden doğan, yaşadıkları topluma daha güçlü entegre olmuş ailelerin çocuklarını da kapsadığını belirtmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz'de yurt dışında Portekizce öğretiminin hedef kitlesi “Portekizce dilini ve kültürünü korumayı amaçlayan Portekiz kökenli bireyler”, “resmî eğitim sistemlerine entegre edilen veya okul sonrası programlara katılan öğrenciler”, “Portekiz'in kamu eğitim sisteminin yurt dışındaki uzantısı olan okullarda öğrenim görenler” şeklinde tanımlanmış ve yalnızca yükseköğretim dışındaki gruplar dâhil edilmiştir (Direção-Geral da Educação, 2011). İlk uygulamalarda hedef kitle Portekizli işçilerin çocuklarıyla sınırlı iken geçen otuz yıl içinde bu tanım önemli ölçüde genişlemiş; resmî dili Portekizce olmayan ülkelerde yaşayan, yükseköğretim dışındaki okul sistemlerinden gelen öğrencileri kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011; Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, 2005). Bu genişleme, Portekiz modelini diğer iki ülkeden ayıran en belirgin özellik olarak öne çıkmakta ve politikanın zamanla hem coğrafi hem de dilsel açıdan kapsayıcı bir yapıya evrildiğini göstermektedir.

Bu tanımlar karşılaştırıldığında Türkiye'de hedef kitle yasal veya yaş temelli sınırlamalar olmadan genel olarak “Türk çocuğu” çerçevesinde belirlenmiştir. İspanya'da vatandaşlık, yaş ve eğitim durumu gibi net kriterlerle tanımlanmış ve zaman içinde kültürel çeşitlilik dikkate alınarak güncellenmiştir. Portekiz'de ise hedef kitle, başlangıçta dar bir göçmen grubundan hareketle eğitim düzeyi ve coğrafi dağılım temelinde çok boyutlu bir kapsama evrilmiştir.

Ana Vatan Dili Öğretim Sürecinde Öğretmene Yüklenen Roller

Türkiye; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabi, en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip ve mesleki yeterlilik sınavlarında (yazılı ve sözlü) başarılı olmuş memurlar arasından yurt dışında görev yapacak öğretmenleri merkezi olarak görevlendirilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003). Görevlendirilmeye hak kazanan öğretmenlerin, “Türk kültürünü yurt dışında tanıtmaya, yayma ve koruma; yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızla kültürel bağları sürdürme ve güçlendirme; dinî konularda rehberlik etme ve Türkçeyi öğretme” sorumluluğu bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete, 2003). Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü ortamların farkında olmaları, hoşgörü ve empati temelinde yaklaşımları, öğrenci gruplarının heterojen doğasını gözetenek esnek öğretim süreçleri tasarlamaları ve inisiyatif olarak öğretimi zenginleştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024).

İspanya öğretmen sorumluluklarını belirlemiş ve buna göre öğretmenlerin haftalık otuz saatlik çalışma süresinin yirmi bir saati İspanyol dili ve kültürü derslerini yüz yüze vermeye, kalan dokuz saati ise geziler, toplantılar ve tamamlayıcı etkinliklere ayrılmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretmenlerin temel görevi, “öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini analiz etmek, elde edilen verilere dayanarak öğretimi yapılandırmak, en uygun araç, kaynak ve materyalleri seçip gerektiğinde tamamlayıcı materyaller geliştirmek” şeklinde tanımlanmıştır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretmenin mesleki rolünü öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirmesi, programı sürekli değerlendirmesi ve yeniden şekillendirmesi beklenmektedir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Ayrıca öğrencilerin öğrenme özerkliklerini geliştirmelerine rehberlik etmeleri de sorumlulukları arasındadır (Boletín Oficial del Estado, 2010). Öğretmenler, velilere yönelik olarak her sınıfa ilişkin haftalık yarım saatlik ziyaretler gerçekleştirmek ve eğitim yılı başında dersin hedefleri, takvimi ve değerlendirme kriterleri gibi konularda bilgi sunmakla yükümlüdür (Boletín Oficial del Estado, 2010).

Portekiz ise yurt dışında görev yapan öğretmenleri haftada otuz beş saat hizmet vermekle yükümlü tutmaktadır (Ministério da Educação [PEK], 2006). Çalışma süresi, öğretim ve öğretim dışı bileşen olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır (Ministério da Educação, 2006). Öğretim bileşeni, Portekizce dil dersleri ve okuryazarlık eğitimi vermeyi, uzaktan eğitim alan öğrencilere destek sağlamayı ve Portekiz kültürünü yaymaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmeyi kapsar (Ministério da Educação, 2006). Öğretim dışı sorumluluklar arasında ise ders hazırlığı, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, velilerle ve ilgili derneklerle bağlantı faaliyetlerinin geliştirilmesi ve pedagojik toplantılara katılım yer almaktadır (Ministério da Educação, 2006). Öğretmenlerden öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim-öğretimi planlamaları, öğrencilerin özerk değerlendirmelerini destekleyecek araçlar hazırlamaları ve sertifika sınavlarına girecek öğrencilerin seviyeleri hakkında görüş bildirmeleri beklenmektedir (Ministério da Educação, 2006).

Öğretmen yeterlik ve sorumluluklarına bakıldığında Türkiye’de öğretmenlerin görevleri kültürel misyon ve kimlik aktarımı temelinde tanımlanmaktadır. İspanya’da öğrenci merkezli öğretim tasarımı, veli iletişimi ve özerklik desteği öne çıkarılmıştır. Portekiz’de ise öğretmen; ihtiyaçlara göre planlama, çok yönlü hizmet sunumu ve sertifika sürecine danışmanlık gibi hem pedagojik hem kurumsal sorumluluklarla görevlendirilmiştir.

Ana Vatan Dili Öğretim Sürecine Aile Katılımı

Üç ülkenin politika belgeleri, Türkiye’de politika belgelerinde, öğretim-öğrenme sürecine veli katılımı, “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ve bu programa dayalı geliştirilecek materyaller konusunda” yapılan toplantılar aracılığıyla sağlanmıştır (MEB, 2024). Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programının geliştirilmesi sürecinde yurt dışındaki Türk temsilciliklerinin, Türk sivil toplum kuruluşlarının ve velilerin katılımı ile toplantılar yapıldığından bahsedilmiştir (MEB, 2024). Ayrıca bu programa dayalı geliştirilecek materyaller konusunda da benzer toplantıların gerçekleştirildiği belirtilmiştir (MEB, 2024).

İspanya'da veli katılımı, politika belgesinde açıkça formüle edilmiş; ebeveynlerle öğretmenler arasında “akıcı ve doğrudan temas kurmayı” kolaylaştıracak ve “ortaya çıkabilecek öğrenme zorluklarını tespit etmek ve çözmek için öğretmenle öğrencinin ailesi arasındaki iş birliğini” destekleyecek şekilde yapılandırılması öngörülmüştür (Boletín Oficial del Estado, 1993). Ayrıca politika belgesi, “ailenin okul dışında evde İspanyolca kullanımına katılımını teşvik etmek” gerektiğini belirtmiş ve eğitimin, “aile ortamının dil öğrenimini desteklemek için kullanılabilmesine olanak tanıyacak” şekilde planlanmasının önemine işaret etmiştir (Boletín Oficial del Estado, 2010). Bu yaklaşım, veli katılımını yalnızca okul toplantılarıyla sınırlı tutmayan; aksine aile ortamını dil öğreniminin doğal bir uzantısı olarak konumlandıran bütüncül bir iş birliği anlayışını yansıtmaktadır.

Portekiz'de doğal aile ortamında edinilen bilgiler ile sınıf içindeki resmî bilgiler arasındaki etkileşimin, öğrenme sürecinde köken kültürünün korunması ve aktarımında temel bir unsur olduğu vurgulanmıştır (Direção-Geral da Educação, 2011). Bu nedenle yönergeler, en yakın aile ve sosyal çevrenin katılımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Direção-Geral da Educação, 2011). Öğretmenler, ders dışı eğitim bileşenleri kapsamında velilerle iş birliği yapmak ve öğrenci gelişimine ilişkin velilere düzenli geri bildirim sağlamakla yükümlü tutulmuştur (Ministério da Educação, 2006). Ayrıca, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin sözleşme sürelerinin uzatılması sürecinde, öğrenci velileri ve ailelerinin görüşlerinin dikkate alınacağı ifade edilmiştir (Ministério da Educação, 2006).

Aile paydaşının konumu açısından karşılaştırma yapıldığında Türkiye'de veli katılımı program ve materyal geliştirme süreçlerine danışmanlık düzeyinde gerçekleşmiştir. İspanya'da öğretmen-veli iş birliği, grup temsilciliği ve ev içi dil kullanımı üzerinden yapılandırılmıştır. Portekiz'de ise aile, öğrenmenin doğal ortamı olarak görülmüş; katılım, geri bildirimden öğretmen değerlendirmesine kadar kurumsal süreçlere entegre edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın temel bulgusu, tek başına ideal bir model sunamayan Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili politikalarının birbirini tamamlayan bileşenler olarak analiz edilmesi gerektiğidir. Türkiye'nin üst düzeydeki (makro) kurumsal netliği, İspanya'nın yönetsimsel (mezo) düzeydeki katılımcı yapısı ve Portekiz'in uygulama (mikro) düzeyindeki pedagojik esnekliği, ideal bir politika modeli için zorunlu olan üç boyutu ayrı ayrı temsil etmektedir. Ricento'nun (2000) ve Hornberger ve Johnson'ın (2007) çok katmanlı politika modeli çerçevesinde bu bulgu; etkili ana vatan dili politikasının tek bir kurumsal mantıkla değil ancak bu üç boyutu dengeleyen çok katmanlı bir yönetim anlayışıyla sürdürülebileceğini göstermektedir.

Ülkelerin ana vatan dili politikalarının oluşum süreçleri incelendiğinde bu çok katmanlı yapı bağlamında merkezîlik ve katılımcılık arasında farklı önceliklerin öne çıktığı görülmektedir. Türkiye'nin merkezi modeli, Wiley'in (2021) sürdürülebilir dil politikalarının topluluk etkileşimi gerektirdiğine ilişkin çerçevesiyle çalışmaktadır. Öğretmen ve sivil toplum geri bildirimlerine başvurulduğu belirtilmekle birlikte düzenli izleme ve güncelleme mekanizmalarının belgeler düzeyinde tanımlanmamış olması, Tran'ın (2008) vurguladığı sürekli değerlendirme ilkesinden uzaklaşma anlamına gelmektedir. Bu durumda merkezi koordinasyonun sağladığı tutarlılık öncelenirken yerel bağlamlara duyarlılık göz ardı edilmektedir. Öte yandan İspanya'nın özellikle veli kuruluşları ve Mukim Konseyleri aracılığıyla zorunlu kıldığı istişare mekanizmaları Wiley'in (2021) iş birliğine dayalı politika anlayışının somut bir yansımasıdır. Imanova, Akzhigitova ve Zabrodskaia'nın (2025) Kazakistan örneğinde eleştirdiği yukarıdan aşağıya dayatmanın aksine İspanya modeli, paydaş seslerini politika oluşumuna doğrudan dahil etmektedir. Portekiz'in deneyim temelli geliştirme süreci ise katılımcılık sorununu farklı bir biçimde yanıtlamaktadır; ancak Avrupa çerçevelerine yapılan vurgu, Tran'ın (2008) uyardığı yerel dinamiklerin ikincil kalması riskini de beraberinde getirmektedir. Bu karşılaştırmalı analiz, etkili ana vatan dili politikalarının yalnızca merkezî bir vizyona değil, aynı zamanda yerel bağlamlardan gelen geri bildirimleri kurumsallaştıran çok katmanlı yönetim yapılarına dayanması gerektiğini göstermektedir. Ricento (2000) ile Hornberger ve Johnson'ın (2007) makro, mezo ve mikro düzeyleri içeren “soğan modeli” ile uyumlu biçimde, Wiley'in (2021) önerdiği yukarıdan aşağıya devlet sorumluluğu ile aşağıdan yukarıya topluluk katılımını bütünleştiren stratejilerin benimsenmesi önemli

görülmektedir. Nitekim Gross, Hansen, McMonagle, Duarte, Jiménez, Szelei ve Pinho'nun (2021) İtalya, Hollanda, Portekiz ve İspanya örneklerini kapsayan çalışması, katılım temelli modellerin ana vatan dili eğitiminde hem politika önceliklerini hem de uygulama pratiklerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda İspanya'nın zorunlu istişare mekanizmaları ve Portekiz'in pilot uygulamaları, politika geliştirme süreçlerinde toplulukla etkileşimin nasıl yapılandırılabileceğine dair güçlü örnekler sunarken; Türkiye'nin katılımcılık mekanizmalarını daha sistematik ve işlevsel biçimde geliştirmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Ülkelerin ana vatan dili eğitimine ilişkin politika gerekçeleri ve hedefleri incelendiğinde üç ülkenin politika gerekçeleri arasındaki fark, yalnızca pedagojik bir tercih değil derin bir ideolojik konumlanma farkını yansıttığı anlaşılmaktadır. Türkiye'nin kimlik koruma odaklı politikası, Woolard ve Schieffelin'in (1994) dili ulusal aidiyetin taşıyıcısı olarak tanımladığı çerçevesiyle örtüşmektedir. Bununla birlikte Cummins'in (1979) iki dillilik kuramını destekleyen bilişsel boyut, kimlik vurgusunun gölgesinde kalmaktadır. İspanya'nın kültürlerarası yeterlilik odağı, Nye'nin (2008) yumuşak güç kavramı ve Tilbury ile Henderson'ın (2003) dönüşümcü kültürlerarası eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Portekiz'in küresel yayılım stratejisi ise dili diplomatik bir araca dönüştürme riskini taşımaktadır; Beaudrie, Ducar ve Potowski'nin (2014) uyardığı üzere bu tür dışa dönük hedefler pedagojik öncelikleri geri plana itebilmektedir. Bu bulgular bir araya getirildiğinde, hiçbir ülkenin kimlik, yumuşak güç ve iki dillilik boyutlarını dengeli biçimde bütünleştirmede irtaya çıkmaktadır. Etkili ana vatan dili politikalarının tek bir kuramsal çerçeveye dayanmak yerine millî kimlik, yumuşak güç ve iki dillilik kuramlarını dengeli biçimde sentezlemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Türkiye'nin kimlik koruma odaklılığı, İspanya'nın kültürlerarası dengesi ve Portekiz'in küresel yayılım stratejisi bir arada düşünüldüğünde, ana vatan dili eğitiminin hem ulusal aidiyeti güçlendiren hem uluslararası etki yaratan hem de bilişsel gelişimi destekleyen çok katmanlı bir araç olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Üç ülkenin ana vatan dili öğretim yaklaşımları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, ortak bir öğrenci merkezli odak paylaşılmasına rağmen bu yaklaşımın dayandığı kuramsal önceliklerin farklılaştığı görülmektedir. Türkiye'nin öğretim programında vurgulanan sarmal yapı ve duygusal güvenlik ilkeleri, Vygotsky'nin (1986) içselleştirme kuramıyla uyumlu olup dil öğreniminde sosyo-kültürel bağlamın belirleyici rolüne işaret etmektedir. İspanya'nın bağlamsal analiz ve etkileşim çeşitliliği modeli, Freire'nin (1970) diyalogcu eğitim anlayışıyla örtüşmekte ve Martínez'in (2007) çok boyutlu pedagojik duyarlılığını somutlaştırmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenciyi pasif bir alıcıdan ziyade öğrenme sürecinin aktif öznesi olarak konumlandırmaktadır. Portekiz'in psikobilişsel esneklik vurgusu ise Vygotsky'nin (1986) yakınsak gelişim bölgesi ilkesini yansıtmaktadır. Bununla birlikte Portekiz politikasında akran öğrenmesi ve iş birlikli etkileşimlere yönelik açık ve sistematik stratejilerin sınırlı olması, Vygotsky'nin (1986) iskeleleme kavramının akran desteği boyutunun yeterince işletilmediğini düşündürmektedir (Montrul, 2012). Ayrıca Portekiz'in öğretmene tanıdığı geniş takdir yetkisi Van Lier'in (2004) ekolojik yaklaşımını yansıtmakla birlikte bu esneklik, kurumsal destek mekanizmalarıyla yeterince desteklenmediğinde uygulamada tutarsızlığa ve dil kaybı riskine yol açabilmektedir (Flores, 2011). Bu bağlamda üç ülkenin de ana vatan dili eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğini kabul ettiği; ancak Türkiye'nin program temelli esnekliği, İspanya'nın bağlamsal duyarlılığı ve Portekiz'in bireyselleştirilmiş öğretmen inisiyatifi üzerinden öğrenci merkezliliği farklı biçimlerde somutlaştırdığı görülmektedir. Bu durum, etkili pedagojik yaklaşımların heterojen öğrenci profilleri, kültürel bağlamlar ve gelişimsel süreçleri eş zamanlı olarak dikkate alan çok boyutlu çerçeveler gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

İçerik tasarımı ve eğitim materyallerinin her üç ülkenin de ana vatan dili öğrencilerinin kimlik dinamiklerine yanıt verdiği, ancak bu yanıtların farklı ideolojik öncelikleri yansıttığı görülmektedir. Türkiye'nin materyallerini millî değerler ve biyografik anlatılar etrafında yapılandırması, Woolard ve Schieffelin'in (1994) dili ulusal aidiyetin taşıyıcısı olarak konumlandıran çerçevesiyle tutarlıdır. Ancak millî, kültürel ve ahlaki değerlere aykırı unsurların dışlandığı sınırlayıcı içerik anlayışı, karma evliliklerden gelen ya da farklı kültürel ortamlarda sosyalleşen öğrencilerin çoğul kimliklerini sistematik olarak görünmez kılmaktadır (Xiao ve Wong, 2014; Álvarez Mella vd., 2023). İspanya'nın D-AOBM uyumlu kademeli içerik yapısı, uluslararası geçerlilik ile kültürel okuryazarlık arasında denge kurma

çabası açısından Parra'nın (2017) kapsayıcı materyal tasarımı önerilerine yaklaşmaktadır. Bununla birlikte uluslararası geçerlilik kazanma çabası, İspanya modelinde dilsel çeşitliliği ikincil bir önceliğe indirgemekte ve dolayısıyla standartlaştırılmış içerik yapılarının öğrencilerin fiilî dilsel repertuarlarını dışlama riskini taşıdığını gösteren Beaudrie (2015) ve Hidalgo (1990) ile çelişmektedir. Portekiz'in iletişimsel görevler, modüler yapı ve psikobişsel esneklik temelli yaklaşımı heterojen öğrenci profillerine en duyarlı içerik modeli olarak değerlendirilebilir (Rinke ve Flores, 2021). Ancak Flores'in (2011) ortaya koyduğu üzere kurumsal destek mekanizmalarıyla yapılandırılmayan esneklik, uygulamada tutarsızlığa ve nihayetinde dil kaybına zemin hazırlayabilir. Bu üç modelin karşılaştırmalı analizi, içerik tasarımında tek boyutlu bir önceliğin - ister kimlik koruması, ister uluslararası standartlaşma ister pedagojik esneklik olsun - kendi başına yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Martínez'in (2007) çok boyutlu bilgi aktarımı perspektifiyle uyumlu olarak etkili bir içerik modelinin bu üç boyutu eş zamanlı olarak taşıması gerekmektedir. Türkiye'nin ideolojik tutarlılığı, İspanya'nın uluslararası geçerliliği ve Portekiz'in pedagojik esnekliği bir araya getirilerek ana vatan dili öğrencilerinin hem dilsel yeterliliklerini hem de çoğul kimlik inşa süreçlerini destekleyen bütüncül bir içerik vizyonu oluşturulabilir.

Değerlendirme yaklaşımları karşılaştırıldığında her üç ülkenin de biçimlendirici değerlendirmeyi benimsediği görülmekte; ancak bu ortak zeminin ardında birbirinden ayrışan yapısal tercihler ve bunların beraberinde getirdiği riskler yatmaktadır. Türkiye'nin süreç odaklı ve katılım temelli modeli, Lantolf, Thorne ve Poehner'in (2015) dinamik değerlendirme yaklaşımıyla kuramsal düzeyde uyumludur. Ancak standart dil tanımlayıcılardan yoksun bu yapı, öğrencilerin iki dillilik kazanımlarının sistematik biçimde izlenmesini zorlaştırabilir. Yağmur'un (2011) vurguladığı eşik seviyeleri kurumsal düzeyde takip edilemediğinde, değerlendirme süreci yalnızca anlık performansı ölçen bir araca dönüşmekte; uzun vadeli dil gelişimini destekleyen bir işlev üstlenememektedir. İspanya'nın D-AOBM uyumlu biçimlendirici değerlendirmeyi uluslararası sertifikasyon ile birleştiren yaklaşımı, takip edilebilirliği sağlamakla birlikte Antón'un (2009) uyardığı sertifika baskısına neden olabilir. Ayrıca standartlaştırılmış sertifika hedefleri, biçimlendirici değerlendirmenin bireysel gelişime odaklanan özünü zamanla çelişebilir ve değerlendirme sürecini sınav odaklı bir yapıya dönüştürebilir. Bu açıdan bakıldığında sertifika Van Lier'in (2004) ekolojik perspektifiyle çelişmektedir. Portekiz'in bireyselleştirilmiş, beceri bazlı değerlendirme modeli, Van Lier'in (2004) ekolojik perspektifiyle uyumlu olarak dil yeterliliğini bağlamsal ve dinamik bir süreç olarak ele almaktadır. Her dil becerisi için farklı seviyelerden sınava girme imkânı sunan bu değerlendirme kuramsal açıdan en kapsayıcı yapıyı sunmakta ancak uygulamada ciddi bir sürdürülebilirlik sorununa işaret etmektedir. Malone, Peyton ve Kim'in (2014) belirttiği üzere bu tür esnek sistemler öğretmenler üzerinde ek iş yükü oluşturmakta ve uygulamada tutarsızlığa zemin hazırlamaktadır. Tıpkı içerik modelinde olduğu gibi burada da Portekiz'in bu yaklaşımı zamanla standartlaşma ya da tamamen işlevsizleşme riski taşımaktadır. Bu üç modelin karşılaştırmalı analizi biçimlendirici değerlendirme, uluslararası tanınırlık ve bireysel esneklik yaklaşımlarının birbirini dışlayan değil birbirini tamamlayan gereklilikler olarak ele alınması gerektiğini, her biri tek başına eksik kaldığını göstermektedir.

Ülkelerin hedef kitle tanımları incelendiğinde ana vatan dili öğrencilerinin heterojen profillerinin politika belgelerinde yer verildiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekilen politika belgeleri Polinsky ve Kagan'ın (2007) ana vatan dili konuşurlarını bir süreklilik üzerinde ele alan modelinde vurgulanan çeşitliliği yansıtmaktadır. Ancak politika belgelerinde bireysel farklılıkların dikkate alınacağı ifade edilse de özellikle Türkiye'nin resmî belgelerinde okul öncesi ve erken çocukluk dönemine yönelik açık bir erken müdahale stratejisinin bulunmaması ve İspanya'nın hedef kitleyi 7-18 yaş aralığı ile sınırlı tutması Montrul'un (2016) okul çağına geçişin dil kaybı açısından kritik bir eşik olduğuna dair bulgularıyla çelişmekte ve dil girdisinin niceliği ve niteliğinin ana vatan dili gelişimindeki belirleyici rolüne ilişkin Polinsky ve Kagan'ın (2007) uyarılarının politika düzeyinde yeterince karşılık bulmadığını düşündürmektedir. Portekiz'in ise hedef kitleyi dil yeterliliği açısından yüksek derecede heterojen bir grup olarak tanımlaması ise Polinsky ve Kagan'ın (2007) süreklilik kavramını doğrudan benimseyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ancak diğer iki ülke ile benzer şekilde bu kuramsal kabulün somut pedagojik stratejilerle yeterince desteklenmemesi, Flores'in (2011) kurumsal destek eksikliğinin dil kaybına yol açabileceğine dair uyarısını gündeme getirmektedir. Ayrıca hedef kitlenin Portekiz kökenli olmayan bireyleri de kapsayacak biçimde genişletilmesi, ana vatan dili

öğrencilerinin kimlik temelli motivasyonlarının yeterince görünür kılınmaması riskini de beraberinde getirmektedir (Valdés, 2005). Bu üç modelin karşılaştırması hedef kitle tanımındaki genişlik ya da darlığın kendi başına yeterli olmadığına işaret etmektedir. Türkiye daraltmakta ama erken dönemi kaçırmakta, İspanya netleştirmekte ama kritik yaş grubunu dışlamakta, Portekiz kapsayıcılığı genişletmekte ama pedagojik odağı dağıtmaktadır. Etkili bir hedef kitle tanımının erken yaş grubunu kapsamaması, çoğul kimliklere duyarlı olması ve bu kapsayıcılığı somut pedagojik stratejilerle desteklemesi gereklidir.

Öğretmen yeterlilik ve sorumluluklarına bakıldığında Türkiye'nin yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin Türk kültürünü tanıtmaya, yayma ve koruma gibi ideolojik misyonlarla tanımlanması, öğretmeni pasif bir uygulayıcıdan ziyade kültürel bir taşıyıcı olarak konumlandığı görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bağlamsal farkındalık geliştirmesi ve inisiyatif alabilen bir eylemsellik sergilemesi gerektiğini vurgulayan Biesta, Priestley ve Robinson'un (2015) öğretmen eylemselliği kuramıyla örtüşmemektedir. Öte yandan İspanya'da öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme, öğretim sürecini sürekli yeniden yapılandırma ve düzenli veli etkileşimi kurma sorumlulukları; öğretmeni dinamik bir özne olarak konumlandırmakta ve kurumsal yapı ile bağlamsal esneklik arasında denge kurmaktadır. Bu yönüyle İspanya'nın yaklaşımı, öğretmen eylemselliğini (Biesta vd., 2015) kurumsal mekanizmalarla destekleyen bütüncül bir yapı sunmaktadır. Portekiz'de ise öğretmenlerin referans çerçevesine dayalı planlama yapma ve sertifikasyon süreçlerine danışmanlık etme gibi çok yönlü rolleri, Carreira ve Kagan'ın (2011) vurguladığı yetkinlik çerçevesiyle uyumludur. Ancak bu geniş kapsamlı rol tanımı, Tiong'un (2021) işaret ettiği üzere öğretmenler için artan adaptasyon yükü ve tükenmişlik riski doğurabilmektedir. Bu da öğretmen eylemselliğinin rol tanımının genişliğiyle değil kurumsal desteğin yeterliliğiyle doğru orantılı olduğunu düşündürmektedir. Türkiye öğretmenin rolünü daraltmakta, Portekiz genişletmekte, İspanya ise dengelemektedir. Ana vatan dili eğitiminde sürdürülebilir bir öğretmen modeli için ne Türkiye'nin kültürel elçi konumlandırması ne de Portekiz'in desteksiz çok yönlülüğü yeterlidir. Bu yüzden kurumsal açıdan dengeli yaklaşımları benimsenmesi gereklidir.

Velilerin politika belgelerindeki konumu incelendiğinde ülkeler arasında katılım düzeyi ve biçimi açısından belirgin ayrımlar olduğu görülmektedir. İspanya'da öğretmen-veli iş birliği, grup temsilciliği ve evde dil kullanımını teşvik eden uygulamalar; Portekiz'de ise ailenin "öğrenmenin doğal ortamı" olarak tanımlanması ve veli katılımının öğretmen değerlendirme süreçlerine kadar uzanması Epstein vd.'nin (2002) aile uygulamaları ve aile-okul iletişimi boyutlarıyla uyumlu bir yapı sunmakta ve Spolsky'nin (2004) aile dil politikası modelindeki dil uygulamaları ve dil yönetimi arasındaki dinamik etkileşimi yansıtmaktadır. Ancak Türkiye'de veli katılımının program ve materyal geliştirme süreçlerinde danışmanlık düzeyiyle sınırlı kalması, Epstein vd.'nin (2002) aile katılımının karar alma süreçlerine uzanan boyutuyla örtüşmemektedir. Ayrıca okul-aile iletişimine ilişkin açık mekanizmaların bulunmaması, Guardado'nun (2002) ev merkezli dil desteğinin kurumsal olarak yapılandırılması gerektiği yönündeki bulgularıyla çelişmektedir. Bezcioglu-Göktolga ve Yağmur'un (2018) çalışmasında ortaya koyduğu üzere yurt dışındaki genel eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin çoğunluk diline öncelik vermesi aile içi ana vatan dili kullanımını zayıflatabilmekte; bu durum Türkiye'nin sınırlı veli katılımının neden olabileceği potansiyel risklerini görünür kılmaktadır. Guardado'nun (2002) ev merkezli dil desteğinin kurumsal olarak yapılandırılması gerektiğine ilişkin bulguları ışığında değerlendirildiğinde Türkiye'nin bu alanda yapısal bir boşluk barındırdığı açıktır.

Türkiye, İspanya ve Portekiz'in ana vatan dili eğitim politikaları bütüncül olarak değerlendirildiğinde her birinin farklı bir kurumsal mantığa dayandığı ve bu mantıkların birbirini dışlamak yerine tamamladığı görülmektedir. Türkiye'nin merkezi ve kimlik odaklı modeli makro düzeyde kurumsal tutarlılık sağlarken katılımcılık ve yerel duyarlılık açısından kırılabilirlik barındırmakta; İspanya'nın katılımcı ve ölçme temelli yapısı yönetimsel düzeyde uygulama sürekliliğini desteklerken erken yaş grubu ve lehçe çeşitliliği konularında boşluklar taşımakta; Portekiz'in pedagojik esnekliği mikro düzeyde heterojen öğrenci profillerine alan açarken kurumsal altyapı yetersizliği nedeniyle kırılabilir kalmaktadır. Zayıf yönlerin büyük bölümünün güçlü yönlerin aşırılaştırılmasından kaynaklandığı bu tablo, tek başına ideal bir model bulunmadığını; etkili bir ana

vatan dili politikasının ancak bu üç modelin tamamlayıcı bileşenlerini dengeli biçimde bütünleştirerek kurulabileceğini göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle Türkiye'nin ana vatan dili eğitim politikasına yönelik üç öncelikli öneri öne çıkmaktadır. Her şeyden önce katılımcılık mekanizmaları yeniden yapılandırılmalıdır: öğretmen, veli ve sivil toplum geri bildirimleri sembolik bir danışma işlevinin ötesine geçerek periyodik politika güncellemelerine doğrudan ve sistematik biçimde dahil edilmelidir. İkinci olarak, okul öncesi dönem politika kapsamına alınmalıdır; Montrul'un (2016) ve Polinsky ve Kagan'ın (2007) ortaya koyduğu üzere dil girdisinin en kritik olduğu bu dönemin belgeler düzeyinde görünmez kalması yapısal bir boşluktur. Son olarak aile katılımı, program ve materyal geliştirme süreçlerine danışmanlık işlevinden ortak uygulama düzeyine taşınmalı; ev içi dil kullanımını destekleyen yapısal programlarla kurumsal zemine oturtulmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaledeki yazarların her birinin katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Adler, A. ve Beyer, R. (2018). Languages and language policies in Germany. G. Stickel (Ed.), *National language institutions and national language: Contributions to the EFNIL conference 2017 in Mannheim* içinde (ss. 221-242). Budapeşte: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences.
- Akkari, A. ve Radhouane, M. (2022). *Intercultural approaches to education: From theory to practice*. Cham: Springer.
- Álvarez Mella, H. (2020). Spanischsprachige migranten in Deutschland und Bildungsangebote für Spanisch als muttersprache. *Nationalatlas Aktuell*, 14(09), 5.
- Álvarez Mella, H., Blattner, C. ve Gómez-Pavón Durán, A. (2023). Family expectations towards Spanish language maintenance and heritage language programs in Germany. *Journal of World Languages*, 9(1), 47-67. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0060>.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01030.x>.
- Avcı, M. ve Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
- Bale, J. ve Kawaguchi, M. (2020). Heritage-language education policies, anti-racist activism, and discontinuity in 1970s and 1980s Toronto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(1), 5-25.
- Beaudrie, S. M. (2015). Approaches to language variation: Goals and objectives of the Spanish heritage language syllabus. *Heritage Language Journal*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.46538/hlj.12.1.1>.
- Beaudrie, S. M., Ducar, C. ve Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*. New York: McGraw-Hill Education Create.

- Bezcioglu-Göktolga, İ. ve Yağmur, K. (2018). The impact of Dutch teachers on family language policy of Turkish immigrant parents. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 220-234.
- Biesta, A., Priestley, M. ve Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Bohnacker, U. (2023). Sweden's multilingual language policy through the lens of Turkish-heritage family language practices and beliefs. *International Journal of the Sociology of Language*, 77-111.
- Boletín Oficial del Estado. (2010). *Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnado español residente en el exterior y se establece el currículo de las mismas*. Boletín Oficial del Estado, núm. 286, ss. 95728-95738. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-18555>.
- Boletín Oficial del Estado. (1993). *Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se establece el currículo básico de la Educación General Básica, Sección 2ª del Capítulo III*. Boletín Oficial del Estado, núm. 147, ss. 20613-20631. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-20613>.
- Carreira, M. ve Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Council of Europe (2020), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Direção-Geral da Educação. (2011). *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Doomernik, J. ve Bruquetas-Callejo, M. (2016). National immigration and integration policies in Europe since 1973. B. Garcés-Mascareñas ve R. Penninx (Ed.), *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors* içinde (ss. 57-76). Cham: Springer International Publishing.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. ve Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eurydice. (2019). *Göçmen Kökenli Öğrencilerin Avrupa'daki Okullara Entegrasyonu - Ulusal Politikalar ve Önlemler*. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.
- Ferre-Pérez, F., Ramos Méndez, C. ve Salaberri Ramiro, M. S. (2022). Analysis of the fostering and constraining factors for learners' participation in the Spanish Heritage Education Program ALCE in Germany: Proposals for improvement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3848-3863.

- Flores, C. (2011). Differential effects of language attrition in the domains of verb placement and object expression. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 550-567.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2005). *Despacho n.o 21 787/2005 (2.a série)*. Diário da República – II Série, n.o 200, 18 outubro 2005. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2005/10/2000000000/1484614852.pdf> adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and cultural diversity in Europe: A challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*, 1(1), 123-138.
- Gross, B., Hansen, A., McMonagle, S., Duarte, J., Jiménez, E. G., Szelei, N. ve Pinho, A. S. (2021). Expert evaluation on urgent research on heritage language education: A comparative study in Germany, Italy, the Netherlands, Portugal and Spain. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1-16.
- Guardado, M. (2002). Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 341-363.
- Giudici, A. ve Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Hidalgo, M. (1990). The emergence of standard Spanish in the American continent: Implications for Latin American dialectology. *Language Problems & Language Planning*, 14(1), 47-63.
- Hornberger, N. ve Johnson, D. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509-532.
- Imanova, D., Akzhigitova, A. ve Zabrodskaia, A. (2025). Language-in-education policy for English language teaching in public schools of Kazakhstan: Top-down vs. bottom-up approaches. *Education Sciences*, 15(1), 66.
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, V. Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education and Society in the 21st Century*, 7(20), 577-601.
- Lantolf, J., Thorne, S. L. ve Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. B. Van Patten ve J. Williams (Ed.), *Theories in second language acquisition* içinde (ss. 207-226). Routledge.
- Lubińska, D. (2023). Aiming high in heritage language education: The case of de jure policy for complementary Polish State Schools abroad. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Malone, M. E., Peyton, J. K. ve Kim, K. (2014). Assessment of heritage language learners: Issues and directions. T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore ve N. Liu (Ed.), *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States: Research, policy, and educational practice* içinde (ss. 349-358). Routledge.

- Martínez, G. (2007). *Mexican Americans and Language: Del dicho al hecho*. University of Arizona Press.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd Ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/23155151_turkceveturkkulturudersi2024ogretimprogrami.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Ministério da Educação. (2006). *Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto: Estabelece o regime jurídico do ensino português no estrangeiro*. Diário da República, 1.ª série, n.º 155. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/165-2006-538465> adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Ministério da Educação da República Portuguesa. (2009). *Decreto-Lei n.º 30/2009, de 3 de fevereiro: Estabelece o regime jurídico aplicável ao reconhecimento, pelo Estado Português, do ensino ministrado com currículo e programas portugueses em estabelecimentos de ensino de iniciativa privada situados fora do território nacional*. Diário da República, 1.ª série, n.º 26. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/30-2009-601700> adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Montrul, S. (2016). Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 530-546.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>.
- Nye, J. S. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616, 94-109. <http://www.jstor.org/stable/25097996>.
- Parra, M. (2017). *Resources for teaching Spanish as a heritage language*. Informes Del Observatorio / Observatorio Reports.
- Polinsky, M. ve Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Rinke, E. ve Flores, C. (2021). Portuguese as heritage language in Germany-a linguistic perspective. *Languages*, 6(1), 10.
- Secretaría de Estado de Educación. (2023). *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dictan instrucciones para regular la organización y el funcionamiento de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para el alumnado español residente en el exterior*. https://www.stes-exterior.es/wp-content/uploads/2023/03/2023_03_06_instrucciones_ALCEs.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tilbury, D. ve Henderson, K. (2003). Education for intercultural understanding in Australian schools: A review of its contribution to education for a sustainable future. *Australian Journal of Environmental Education*, 19, 81-95.
- Tiong, A. (2021). The Weight of Our Words: Language and Teacher Agency from the Perspective of Gee's 'Cultural Models'. *The English Teacher*, 50(1), 1-15.
- Tran, A. (2008). Vietnamese language education in the United States. *Language Culture and Curriculum*, 21(3), 256-268.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2021). *Milletlerarası andlaşma*. Resmî Gazete, Sayı: 31401, 20 Şubat 2021. https://yon.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/09165633_2021022013.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2003). 2003/5753 sayılı Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar. Resmî Gazete, Sayı: 25157, 3 Temmuz 2003. https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/17115451_BKK_Ortak_kultur_komisy onu.pdf adresinden 17.06.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?. *Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Çev.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, H. ve Hatoss, A. (2024). Language policy and planning for heritage language maintenance: A scoping review. *Current Issues in Language Planning*, 1-21.
- Wiley, T. G. (2021). Heritage language planning and policy. *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* içinde (ss. 781-797). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolard, K. A. ve Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. R. E. Asher ve J. M. Y. Simpson (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* içinde (Cilt 4, ss. 2000-2010). Oxford: Pergamon Press.
- Xiao, Y. ve Wong, K. F. (2014). Exploring Heritage Language Anxiety: A Study of Chinese Heritage Language Learners. *The Modern Language Journal*, 98(2), 589-611.
- Yağmur, K. (2011). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Sociology of Language*, 2011(212), 107-128.

Extended Abstract

Introduction

The 1960s labor migration from Türkiye, Spain, and Portugal to Western Europe, initially framed as temporary, evolved into permanent settlement after the 1973 Oil Crisis. This transition significantly impacted linguistic and cultural transmission among migrant descendants, creating long-term concerns for homeland language maintenance. While international frameworks like the 1977 European Convention recognize mother tongue rights, their host-country implementation has remained inconsistent. Consequently, sending states institutionalized homeland language education policies to support linguistic competence and cultural identity abroad. Despite shared historical origins, Türkiye, Spain, and Portugal developed distinct policy trajectories shaped by national priorities, focusing on institutional foundations, pedagogical orientations, assessment practices, and stakeholder roles to identify common patterns and key divergences in homeland language education.

Method

Situated within the interpretivist-constructivist paradigm, this study adopted a basic qualitative research design, treating policy documents as socially constructed texts reflecting ideological orientations. The data corpus comprised ten official policy documents - three from Türkiye, three from Spain, and four from Portugal - selected for their official status and relevance to migrant descendants. Data were collected through systematic document review and analyzed using inductive content analysis. Meaning units were identified and coded through an iterative process, resulting in 17 codes, eight sub-categories, and three main categories. This analytical process led to the development of the "Homeland Language Education Policy Framework," encompassing policy foundations, implementation processes, and educational components.

Findings

The findings are presented across eight research questions comparing the homeland language education policies of Türkiye, Spain, and Portugal. For each research question, the three countries are examined separately before a comparative evaluation is provided. The following sections present the findings in the order of the research questions outlined in the study.

As for policy formation, Türkiye operates through a centralized structure under the Ministry of National Education, with the 2024 curriculum developed in alignment with national education laws. While teachers, civil society organizations, and parents were consulted during development, decision-making remained top-down. Spain established a multilayered regulatory framework through successive Royal Decrees, institutionalizing mandatory consultation with parents' associations and Spanish Resident Councils. Portugal developed its policy through a pilot-based, feedback-driven process between 2002 and 2007, integrating teacher and coordinator input within the Council of Europe's plurilingual frameworks to produce the QuaREPE reference document.

Regarding policy rationale, Türkiye frames homeland language education around national identity and moral development, targeting twelve objectives ranging from basic literacy to the internalization of national, cultural, and ethical values. Spain emphasizes intercultural competence and cultural mediation, positioning students as bridges between Spanish and host-country cultures, while also aiming for integration into international curriculum and certification systems. Portugal defines language teaching as both a constitutional right for diaspora communities and a national strategic objective for promoting the global reach of the Portuguese language.

In terms of pedagogical approach, Türkiye employs a spiral curriculum model prioritizing holistic language skill development, emotional security, and social-emotional learning. Spain adopts a CEFR-aligned, level-based model with differentiated instruction tailored to students' learning styles,

personality factors, and sociocultural contexts. Portugal grants teachers broad autonomy to adapt instruction to learners' cognitive, linguistic, and sociocultural profiles, treating multilingual and multicultural contexts as pedagogical assets. In relation to content design, all three countries integrate language proficiency with cultural transmission. Türkiye organizes content around national values and biographical narratives, excluding material contrary to moral or cultural norms. Spain structures content according to CEFR proficiency levels, progressively incorporating sociocultural references. Portugal prioritizes communicative tasks, reflective language use, and modular, psychocognitively appropriate materials that position learners as active social agents. Regarding assessment, Türkiye relies on formative, process-oriented tools - portfolios, performance tasks, self and peer evaluation - without formal certification, given the voluntary nature of attendance. Spain combines formative assessment with internationally recognized certification up to C1 level, preceded by diagnostic placement testing. Portugal employs an individualized, skill-based model allowing students to be assessed and certified at different proficiency levels across separate language skills, with placement decisions made collaboratively by teachers and coordinators. In terms of student profile, Türkiye defines its target group broadly as "Turkish children abroad" without age or legal restrictions. Spain specifies eligibility criteria including citizenship, ages 7-18, and pre-university enrollment, and has expanded coverage to include children from mixed-heritage families. Portugal initially targeted the children of Portuguese workers but has progressively broadened its scope to include learners from Portuguese-speaking African nations and non-heritage language learners.

As for teacher roles, Türkiye defines teachers primarily as cultural ambassadors responsible for promoting and transmitting national identity. Spain positions teachers as adaptive instructional designers with structured responsibilities for needs analysis, parent communication, and fostering learner autonomy. Portugal assigns teachers a wide-ranging role encompassing individualized planning, distance learning support, and advisory input into certification processes.

Regarding family involvement, Türkiye limits family participation to consultative roles in program and material development. Spain institutionalizes teacher-parent communication through weekly contact hours and encourages in-home Spanish language use. Portugal regards the family as a natural learning environment, integrating parental feedback into teacher evaluation processes and institutional decision-making.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The comparative analysis demonstrates that although Türkiye, Spain, and Portugal share a common migratory history, their homeland language education policies reflect distinct institutional logics. Türkiye's centralized, top-down model prioritizes cultural preservation and national identity but underemphasizes the cognitive benefits of bilingualism and lacks systematic community feedback mechanisms. Spain's participatory governance structure institutionalizes stakeholder involvement, aligning with collaborative planning principles, while its intercultural competence focus reflects soft power theory. Portugal's feedback-driven, flexible approach addresses stakeholder inclusion but risks subordinating pedagogical priorities to diplomatic objectives. Pedagogically, all three countries adopt learner-centered principles through different theoretical frameworks: Türkiye draws on sociocultural theory, Spain on dialogic education, and Portugal on an ecological approach to language learning.

The study recommends that effective homeland language policies integrate centralized institutional vision with participatory governance and learner-sensitive pedagogy. Specifically, Türkiye should restructure stakeholder participation to move beyond symbolic consultation, incorporating teacher, family, and community feedback systematically into policy updates. Policy coverage should be extended to include early childhood learners, as the preschool period represents a critical yet currently overlooked stage of language development. Additionally, family involvement should transition from a consultative function to active co-implementation, supported by structural programs that encourage in-home language use and align with internationally recognized certification frameworks sensitive to the plural identities of transnational learners.

İklim Değişikliğinin Orta Sahel’de Yaşayan Bireylerin Günlük Yaşam Pratikleri Üzerine Güvenlik Etkileri

Bengü ÇELENK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
bengu.celenk@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6899-4422

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1878581

Geliş Tarihi: 31.01.2026

Revize Tarihi: 08.06.2026

Kabul Tarihi: 21.07.2026

Atıf Bilgisi

Çelenk, B. (2026). İklim değişikliğinin Orta Sahel’de yaşayan bireylerin günlük yaşam pratikleri üzerine güvenlik etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 710-728.

ÖZ

Burkina Faso, Mali ve Nijer’in bulunduğu Orta Sahel Bölgesi iklim değişikliğinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Yüksek sıcaklıklar, artan su kıtlığı ve kuraklıklar bölgede bulunan toplumların günlük yaşam pratikleri üzerinde doğrudan etkiler yaratarak insan güvenliği açısından önemli kırılganlıklar oluşturmaktadır. Su ve gıda kaynaklarının azalması özellikle tarım ve hayvancılıkla uğraşan toplumların geçim kaynaklarını baltalarken, yoksulluk oranlarının giderek artması toplumsal yapıyı derinden etkilemektedir. İklim değişikliğinin tehdit çarpanı etkisi ise bölgesel ve yerel çatışmaları güçlendirerek toplumsal yapıyı yeniden şekillendirmektedir. Ayrıca, toplumsal ve siyasal meselelerin yanı sıra iklim değişikliği kaynaklı ekonomik zorlukların hanelerin sosyal ve ekonomik dayanıklılığını zayıflatması başta erkekler olmak üzere göç eğilimlerini artırmakta ve dolayısıyla aile içi kırılganlıkların derinleşmesine neden olmaktadır. Öte yandan, suya erişimin kısıtlı olduğu kırsal bölgelerde yaşayan toplumların uzun mesafeli su temini arayışına girmesi fiziksel ve toplumsal cinsiyet temelli riskleri artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Burkina Faso, Mali ve Nijer’de meydana gelen iklim değişikliği kaynaklı risklerin bireyler üzerindeki etkilerini insan güvenliği çerçevesinde incelemektir. Çalışma, özellikle Birleşmiş Milletler öncülüğünde yürütülen uluslararası ve bölgesel politikaların yerel düzeydeki yansımalarının sınırlı kaldığını ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik çalışmaları, toplumsal cinsiyet, insan güvenliği, iklim değişikliği.

Security Impacts of Climate Change on Daily Life Practices of Individuals in the Central Sahel

ABSTRACT

The Central Sahel region, encompassing Burkina Faso, Mali, and Niger, is significantly affected by climate change. High temperatures, increasing water scarcity, and droughts directly affect the daily lives of communities in the region, creating significant vulnerabilities to human security. The decline in water and food resources undermines the livelihoods of communities primarily engaged in agriculture and livestock farming, while rising poverty rates profoundly affect the social structure. The multiplier effect of climate change exacerbates regional and local conflicts, reshaping the social structure. Furthermore, alongside social and political issues, economic challenges stemming from climate change weaken households' social and economic resilience, increase migration trends, particularly among men, and consequently exacerbate intra-family vulnerabilities. In addition, the need for long-distance water supply for communities living in rural areas with limited access to water increases physical and gender-based risks. The aim of this study is to examine the impacts of climate change-related risks on individuals in Burkina Faso, Mali, and Niger within the framework of human security. The study argues that the local-level impact of international and regional policies, particularly those led by the United Nations, remains limited.

Keywords: Security studies, gender, human security, climate change.

Giriş

Afrika’da dünya ortalamasının altında emisyon üretilse de iklim değişikliğinden en çok etkilenen ülkelerin önemli bir kısmı bu kıtada bulunmaktadır. Dolayısıyla, aşırı hava olayları, seller, kuraklıklar, deniz seviyelerinin yükselmesi, kara ve deniz yüzeyi sıcaklıklarının artması sosyal, siyasal ve ekonomik kırılganlıkları olan ülkelere varoluşsal tehditlere yol açarak bireyleri tehlikeye atmaktadır. Dünya Meteoroloji Örgütü’nün (DMÖ) 2023’te Afrika özelinde yayınladığı bir rapora göre, Afrika ülkeleri iklim değişikliğinden kaynaklanan aşırı hava olayları, kuraklık ve seller gibi afetler neticesinde Gayri Safi Yurtiçi Hasıla’larının (GSYH) yıllık yaklaşık olarak %2–3’ünü kaybetmektedir (WMO, 2024). Aynı rapor, yeterli önlemlerin alınmadığı takdirde 2030 yılına kadar

kıta genelinde günde 1,90 ABD dolarından az gelirle yaşayan yaklaşık 118 milyon yoksul insanın bu afetlere maruz kalacağını ve bunun da ulusal ve uluslararası düzeydeki yoksullukla mücadele çabalarını engelleyeceğini öngörmektedir (WMO, 2024). DMÖ'nün son verileri de Afrika genelindeki yüzey sıcaklıklarının 1991-2020 ortalaması ile kıyaslandığında yaklaşık olarak 0,86°C daha sıcak olduğunu göstermiştir (United Nations [UN], 2025). 2023'te başlayan ve 2024'ün başlarına kadar devam eden El Nino etkisinin çarpan etkisi ile artan seller, sıcak hava dalgaları ve kuraklıkların da bu dönemde Afrika genelinde yaklaşık 700.000 kişiyi yerinden ettiği tahmin edilmektedir (UN, 2025).

Birleşmiş Milletler Afrika Ekonomik Kurulu, dünya genelinde iklim değişikliğinden en çok etkilenen 20 ülkenin 17'sinin Afrika'da olduğunu, kıta genelinde tarımsal üretimin desteklenerek verimliliğin artırılması, yerel kaynakların ivedilikle harekete geçirilmesi ve yoksulluğun önüne geçilmesi gerektiğini bildirmiştir (United Nations Economic Commission for Africa [UNECA], 2023). İklim değişikliğinin direkt etkilerinin yanı sıra tehdit çarpanı etkisi de özellikle Afrika'da toplumlar ve bireyler üzerinde önemli kırımlara neden olmaktadır. İklim değişikliğinin etkileri tarım toplumlarında yoksulluk ve azgelişmişlikle bir araya geldiğinde başta kadın, çocuk, yaşlı ve engelliler olmak üzere insanları daha da savunmasız hale getirmektedir (Barnet, 2001). Bu anlamda, Afrika'da yaşanan kuraklıklar geçim kaynaklarını hissedilir bir şekilde etkilerken, su temininin uzak mesafelerden sağlanması da kadınların ve çocukların güvenlik risklerini artırmaktadır (Mazenda ve Nkwana, 2025; Mısra, 2014). Bireylerin güvenliklerinin yanı sıra, kimi çalışmalar iklim değişikliğinin etkileri ve ulusal güvenlik arasında da bağlantı kurmaktadır. Bu anlamda, devlet kapasitesine vurgu yapılarak özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaşanan isyanlar ve radikal hareketlerin artışına, ekonomik krizlere, iç ve dış göçlere ve çatışmalara vurgu yapılarak iklim değişikliğinin bu ülkelerdeki ekonomik, sosyal ve siyasal kırılganlıkları derinleştirdiğini iddia ederler (Barnett, 2001; Barnett, 2003; Egenhofer ve Alessi 2013; Gallego-Álvarez García-Sánchez ve Vieira 2014; Hauge ve Ellingsen 1998; Homer-Dixon 1994, 2010; Telford 2020; Theisen, Gleditsch ve Buhaug, 2013; Tonwe ve Eke 2013; Toscano 2015). Bu çalışmaların insan güvenliği ile de sıkı ilişkiler kurduğunu belirtmekte fayda vardır.

İklim değişikliğinin tehdit çarpanı etkisi Afrika özelinde daha çok çatışmalar ve göçler ile ilişkilendirilir. Hatta, 2007 yılında BM Genel Sekreteri Ban Ki-moon, 2003'te başlayan Darfur iç savaşının temel sebepleri arasında iklim değişikliğine vurgu yaparak ilk kez *iklim savaşı* kavramının tartışılmasına öncülük eden isimlerden biri olmuştur (UN, 2007). Ancak, iklim değişikliği ve çatışmalar arasında doğrudan bir nedensellik ilişkisi kurmak güçtür. Literatür bu konuda tehdit çarpanı etkisine vurgu yaparak iklim değişikliğinin savaflara ya da çatışmalara giden süreci hızlandırabileceğinin altını çizer. Altı yılda bir yayımladığı Genel Değerlendirme Raporları ile iklim değişikliği literatürüne yön veren Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli de (Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]), iklim değişikliği ve çatışmalar arasında doğrudan bağlantılar kurmak yerine iklim değişikliğinin Afrika'daki mevcut ekonomik, sosyal ve siyasal kırılganlıkları derinleştirerek güvenlik risklerini artırabileceğini belirtmektedir (Niang ve Ruppel, 2014).

Savaş ve çatışmaların yanı sıra, Afrika özelindeki iklim değişikliği kaynaklı göçler hem literatürde hem de ulusal ve uluslararası politikalarda tartışılan meselelerden biridir. Küresel Kuzey, Afrika'dan gelebilecek iklim değişikliği kaynaklı göçleri ulusal ve uluslararası düzeyde bir güvenlik meselesi olarak ele almaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Parlamentosu aldığı kimi kararlarda ve ilgili politika düzenlemelerinde Afrika'dan gelebilecek iklim değişikliği kaynaklı göçleri sorunsallaştırarak bu süreçlerin güvenlik ve entegrasyon çerçevesinde ele alınması gerektiği konusunda çeşitli beyanlarda bulunmuşlardır (Council of the European Union, 2024; European Parliament, 2025; Goff, Zarin ve Goodman, 2012; McMahon vd., 2021). Bunun yanı sıra, önemli bir gelişme de Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nde yaşanmıştır. Aldığı bağlayıcı kararla uluslararası barış ve güvenliğin korunmasında birincil sorumluluğa sahip olan Konsey, iklim değişikliğini ilk defa 2007 yılında gündemine almış ve ilk bağlayıcı kararını 2017 yılında Afrika bağlamında almıştır (Çelenk, 2024). Konsey'in genel argümanlarına bakıldığında daimî üyelerin (İngiltere, Fransa, Amerika Birleşik Devletleri, Rusya Federasyonu ve Çin Halk Cumhuriyeti) iklim değişikliğinin direkt etkilerinden ziyade tehdit çarpanı etkisini güvenlikleştirme eğilimi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, ilgili Konsey kararlarında iklim değişikliğinin Afrika'daki tehdit çarpanı

etkisi kuraklıklar, seller, gıda güvensizliği ve su kıtlığı gibi insan güvenliğini tehdit eden sorunlardan başlatılarak ekonomik ve siyasi istikrarsızlıklar ve çatışmalarla ulusal güvenliğe ve akabinde gerçekleşen göçlerle de uluslararası güvenliğe bağlanmıştır (Çelenk, 2024).

Sahel bölgesi de iklim değişikliğine karşı dünyanın en kırılgan bölgelerinden biridir. Orta Sahel’de bulunan Burkina Faso, Mali ve Nijer’de şiddet, güvensizlik ve iklim değişikliğinin etkileri nedeniyle yerinden edilmelerin son beş yılda üçte iki oranında arttığı ve yerinden edilen bu nüfusların yaklaşık %80’inin kadın ve çocuklardan oluştuğu Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından beyan edilmiştir (Mishra, 2025). Dünya Bankası’nın kullandığı ve bir ülkenin iklim değişikliği ve diğer küresel sorunlara karşı kırılganlığını ve dayanıklılığını ölçen Notre Dame Küresel Adaptasyon Girişimi (Notre Dame Global Adaptation Initiative [(ND-GAIN]) Ülke Endeksi’ne göre, Orta Sahel iklim değişikliğine karşı en kırılgan ve bu etkilerle mücadele kapasitesi en düşük bölgeler arasında yer almaktadır. Buna göre, 187 ülke arasında Nijer 171’inci, Mali 172’nci ve Burkina Faso ise 149’uncu sırada bulunmaktadır (Global Adaptation Initiative, 2023). Genel tabloya bakıldığında, iklim değişikliğinin sadece çevresel bir sorun değil, aynı zamanda toplum ve birey güvenliği üzerinde de önemli etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle, çatışma, sosyal, siyasi ve ekonomik güvensizlikler ve iklim değişikliği kaynaklı doğal afetler nedeniyle yerinden edilen nüfusun önemli bir kısmının kadınlar ve çocuklardan oluşması, bölgede günlük yaşam düzeninin sürekli dönüşüm geçirdiğinin bir göstergesidir. Dolayısıyla, bu bölgede iklim değişikliğinin etkilerini insan güvenliği düzeyinde anlamak bireylerin kırılganlıklarının yönetilmesi ve uluslararası güvenliğe dahi etki edebilecek risklerin minimize edilmesi açısından önemlidir.

Çalışma, insan güvenliği çerçevesinde Orta Sahel’de yer alan Burkina Faso, Mali ve Nijer’de iklim değişikliğinin bireylerin günlük yaşam pratikleri üzerindeki etkilerini sorunsallaştırmaktadır. Bu kapsamda, su kıtlığı, kuraklık, çölleşme ve artan sıcaklıkların hane içindeki sosyal dinamikler ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki çok boyutlu etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın merkezinde iklim değişikliğinin bireyler üzerindeki güvenlik etkileri yer almaktadır. Bu nedenle, üç ülkede uzun zamandır süregelen silahlı çatışmalar, siyasi istikrarsızlıklar, etnik gerilimler ve ekonomik krizler gibi sosyal sorunlar, yalnızca iklim değişikliğinin tehdit çarpanı etkisi çerçevesinde ele alınmakta ve çalışmanın kapsamı içinde değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın genel yapısı şu şekilde oluşturulmuştur: İlk kısımda araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. İkinci kısımda kavramsal çerçeve çizilmiş, iklim değişikliğinin insan güvenliği üzerindeki etkileri ile Afrika özelindeki bağlantıları ele alınmıştır. Üçüncü kısımda ise Burkina Faso, Mali ve Nijer’de iklim değişikliğinin hane içi sosyal etkileri ve toplumsal cinsiyet rollerine yansımaları, özellikle su kıtlığı ve uzak mesafelerden su temini, günlük yaşam üzerindeki güvenlik etkileri, iklim değişikliği–çatışma ilişkisi ve iklim kaynaklı göçler üzerinden incelenmiştir. Son kısımda elde edilen bulgular doğrultusunda iklim değişikliğinin bireyler üzerinde yarattığı kırılganlıklar tartışılmış, sonuç bölümünde de uygulanabilecek politika önerileri ve uyum stratejilerine odaklanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, genel olarak iklim değişikliği, insan güvenliği ve Afrika kıtasına, özel olarak ise Orta Sahel’de yer alan Burkina Faso, Nijer ve Mali’ye odaklanan akademik araştırmalara, Birleşmiş Milletler (BM) ve Dünya Bankası gibi uluslararası kurumların raporlarına, resmi ve akademik veri setlerine ve diğer literatür kaynaklarına dayanan nitel bir çalışmadır. Bu anlamda etik kurulu kararına ihtiyaç duyulmamıştır. İklim değişikliğinin direkt ve tehdit çarpanı etkilerinin Orta Sahel’de suya erişim, günlük yaşam koşulları, sosyal, siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar ile göçlerle etkileşimi insan güvenliği çerçevesinde alınmıştır. Ayrıca bireysel dinamikler, cinsiyet rolleri ve kırılgan grupların karşılaştığı riskler bütüncül bir çerçevede incelenmiştir. Bu çerçevede üç ülke temel olarak çevresel, sosyoekonomik, siyasi ve demografik göstergeler temelinde analiz edilmiştir. Ayrıca, karşılaştırmalı vaka analizi yerine benzer bölgesel dinamiklere sahip olan üç ülkenin iklim değişikliğine bağlı olarak gelişen güvenlik riskleri sistematik bir şekilde insan güvenliği çerçevesinde analiz edilmiştir. Ancak insan güvenliği ve iklim değişikliği arasındaki ilişki kapsamlı olduğundan analiz ve sonuçlar belirli noktalarda yorumlayıcı olmuştur.

Kavramsal Çerçeve: İnsan Güvenliği, İklim Değişikliği ve Kırılganlık

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (United Nations Development Programme [UNDP]) 1994'te yayımladığı İnsani Gelişme Raporu ile literatüre giren insan güvenliği kavramı temel olarak gıda ve sağlık güvenliği, ekonomik, çevresel, bireysel, toplumsal ve siyasal güvenlik alt başlıkları ile ele alınır (UNDP, 1994). Gıda güvenliği, bireylerin yeterli ve nitelikli gıdaya erişimi, açlık ve kıtlık riskleri ile gıdanın dağıtımındaki eşitsizlikler bağlamında ele alınmaktadır. Sağlık güvenliği de toplumu etkileyen tüm hastalıklar, sağlık riskleri, ani gelişen pandemiler, sağlık hizmetlerine erişim ve bunlara bağlı ölüm oranları üzerinden incelenir. Ekonomik güvenlik; sosyal güvenlik sistemleri, işsizlik, gelir düzeyi ve işgücüne erişim gibi unsurlar üzerinden değerlendirilir. Bireysel ve toplumsal güvenlik; kişilerin maruz kalabileceği fiziksel ve psikolojik tehditleri, etnik, kültürel veya kimlik temelli baskıları ve genel asayişe ilişkin riskleri içerir. Siyasal güvenlik ise bireylerin veya toplumların bulundukları devletten ya da diğer devletlerden gelebilecek tehdit, baskı, ihlal ve her türlü siyasal güvensizlik unsurunu kapsamaktadır (Barnett ve Adger, 2007; Caballero-Anthony, 2015; Fontanel ve Corvaisier-Drouart, 2014; Fukuda-Parr ve Messineo, 2012; Newman, 2022; Tadjbakhsh ve Chenoy, 2007). Çevre güvenliği ise çevresel bozulma, doğal afetler, ekosistem değişimleri, iklim değişikliği, su kıtlığı ve erozyon gibi çevresel riskleri kapsamaktadır (Elliott, 2015; Dalby, 2012; O'Brien ve Barnett, 2013). Her ne kadar bu başlıklar ayrı kategoriler halinde ele alınsa da birbirleriyle yakından bağlantılıdır ve insan güvenliği yaklaşımının üç temel boyutuna işaret etmektedir: bireylerin korkudan özgürlük, yoksulluktan özgürlük ve onurlu bir yaşam sürme özgürlüğüne sahip olmaları (UN, 2010; O'Brien, Clair ve Kristoffersen, 2010).

İklim değişikliği ve insan güvenliği arasındaki ilişki çok boyutludur. Direkt etkileri ile birlikte tehdit çarpanı etkisi bireylerin hayatlarında önemli kırılmalara neden olabilmektedir. Tehdit çarpanı etkisi kavramı ilk kez 2007 yılında bir grup emekli amiral ve generalin Amerika merkezli bir düşünce kuruluşu olan Deniz Analizleri Merkezi (Center for Naval Analyses [CNA]) için hazırlamış oldukları bir raporda kullanılmıştır (CNA, 2007). Kavram temel olarak iklim değişikliğine bağlı olarak gelişen risklerin ekonomik, sosyal ve siyasal kırılganlıkları şiddetlendirerek istikrarsızlıkları artıracaklarını ifade eder (Goodman ve Baudu, 2023). Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yoksullukla iklim değişikliğinin etkileri bir araya geldiğinde toplumlar daha kırılganlaşmaktadır (Barnett, 2001, 2003). Toplumların başta yaşam hakları olmak üzere geçim kaynaklarını, sağlıklarını ve mülklerini tehdit ederek refah kapasitelerini düşürmektedir (Barnett, 2001). IPCC'nin 2023'te yayımlanan son Genel Değerlendirme Raporu (6th Assessment Report [AR6]) incelendiğinde dünya genelinde yaklaşık 3.3 ila 3.6 milyar insanın iklim değişikliğinin etkilerine karşı savunmasız koşullarda yaşadığı ve iklim değişikliğine katkısı en az olan toplumların en fazla etkilendiği belirtilmiştir. Raporda, 2010 ve 2020 yılları arasında sel, kuraklık ve aşırı hava olaylarından kaynaklanan felaketlerde özellikle çok kırılgan olan bölgelerdeki ölüm oranlarının diğer bölgelere kıyasla 15 kata kadar fazla olduğunun altı çizilmiştir (IPCC, 2023, s. 5). Ayrıca, binaların ve altyapı sistemlerinin aldığı zararlar, gelir kayıpları, toplum sağlığı, gıda ve su güvenliği gibi nedenlerle toplumsal cinsiyet ve sosyal eşitsizlik üzerinde olumsuz sonuçların meydana geldiği de raporda *yüksek güvenle* teyit edilmiştir (IPCC, 2023, s. 6).

AR6'nın Afrika'ya özgü spesifik bulguları incelendiğinde ise aşırı hava olayları, su kıtlığı ve gıda güvensizliği nedeniyle kıtanın iklim değişikliğinin etkilerine karşı en kırılgan bölgelerden biri olduğu vurgulanmış ve iklim değişikliğinin önlenmesi ve adaptasyonuna yönelik eylemlerin geciktirilmesi durumunda kıta genelinde yerinden edilmelerin artabileceğinin altı çizilmiştir (IPCC, 2023, s. 25-26). Kuraklığın yanı sıra yoğun yağışlar da artık bölge için önemli bir risk oluşturmaktadır. Kuruyan toprakların su tutma kapasitesinin zayıflaması nedeniyle meydana gelen sellerin, Afrika gibi kırılgan toplumların yaşadığı bölgelerde kaynak kıtlığını derinleştirerek çatışma ihtimalini artırabileceğine yönelik çalışmalar da mevcuttur (Adano, Witsenburg ve Zaal, 2012; Hendrix ve Salehyan, 2012; Theisen, Magnus, Gleditsch ve Buhaug, 2013). Gıda güvensizliği de Afrika'da derin istikrarsızlıklara ve dönüşümlere yol açmaktadır. Kuraklıklar, aşırı hava olayları ve yağış rejimlerinin değişimi tarım sektörünü önemli ölçüde baltalamıştır. Sahel bölgesinde sıcaklıkların küresel ortalamaya göre 1,5 kat daha hızlı yükselmesi tarım arazilerinin verimliliğini düşürerek çölleşmeye yol açmaktadır (Africa Climate Insights, 2025). Tarımsal verimin düşmesi ve diğer küresel krizler sebebiyle artan gıda fiyatları da toplumları hızla yoksulluğa itmektedir. Birleşmiş Milletler Gıda

Programı (World Food Programme [WFP]), 2024 itibarı ile Afrika'da yaklaşık 40 milyon insanın gıda güvensizliği yaşadığını ve bu sayının 2025'e kadar 52 milyona yükseleceğini tahmin etmektedir (WFP, 2024). Bunun yanı sıra iklim değişikliği ile ilişkilendirilen vektör kaynaklı hastalıklar da Afrika için önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Örneğin dünyada sıtma nedeniyle meydana gelen ölümlerin yaklaşık %90'ı Afrika'da gerçekleşmektedir. Ayrıca su ve sanitasyon kaynaklı hastalıklar, yüksek sıcaklıklar ve aşırı hava olaylarının tetiklediği ruh sağlığı sorunları ile şiddetli kuraklık ve sellerin yol açtığı gıda güvensizliği bireylerde yetersiz beslenmeye ve çeşitli sağlık sorunlarına neden olurken çocuklarda gelişim geriliğine yol açabilmektedir (Opoku, Filho, Hubert ve Adejumo, 2021).

İklim değişikliğinin Afrika'daki etkilerine insan güvenliği çerçevesinde bakıldığında, mevcut literatür başta Sahel bölgesi olmak üzere çevresel risklerin bireyler ve toplumlar üzerinde yıkıcı etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Aşırı hava olayları, yüksek sıcaklıklar ve bu koşullara bağlı olarak gelişen kuraklıklar, su kıtlığı ve seller bir yandan bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını riske atarken, diğer yandan aile içindeki dinamikleri ve toplumsal cinsiyet rollerini doğrudan dönüştürmektedir. Özellikle tarım ve hayvancılıkla geçinen topluluklarda çevresel tehditler gelir kayıplarına ve göçlere neden olarak toplumdaki güvenlik risklerini güçlendirmektedir. Bunun yanı sıra, hane içinde kadınların iş yükü ve sorumluluklarının artmasına, çocukların yetersiz beslenmelerine, eğitim imkanlarına erişimlerinin kısıtlanmasına ve gelişimsel riskler yaşamalarına neden olabilmektedir. Bireylerden başlayarak yaşanan bu kırılmalar ise iklim değişikliğinin tehdit çarpanı etkisini güçlendirerek toplumsal, ekonomik ve siyasi istikrarsızlıkların artmasına yol açarak ulusal ve uluslararası düzeylerde güvenlik risklerini derinleştirmektedir.

Orta Sahel'de İklim Değişikliği: Burkina Faso, Mali ve Nijer'de Toplumsal Cinsiyet ve Kırılganlık İlişkisi

Orta Sahel'de bulunan Burkina Faso, Mali ve Nijer'de iklim değişikliği kaynaklı çevresel şoklar bireyler üzerindeki kırılganlıkları derinleştirerek hanelerin geçim koşullarını ciddi biçimde tehdit etmekte ve uyum kapasitelerini zayıflatmaktadır. Üç ülke de BM tarafından insani acil durumların merkezi olarak gösterilmektedir (Mishra, 2025). BM İnsani Kalkınma Endeksi'nin (Human Development Index [HDI]) 2023 verilerine göre; her üç ülke yaşam süresi, eğitim süresi ve kişi başına düşen gayri safi milli gelir açısından dünya ortalamasının altında kalmaktadır (Human Development Index, 2023). Buna göre, dünyada ortalama olarak insanlar için beklenen yaşam süresi 73,4 iken Burkina Faso'da 61,1, Mali'de 61, Nijer'de 61,2'dir. Ortalama eğitim süresi dünya ortalamasına göre 8,8 yıl iken Burkina Faso'da 2,3, Mali ve Nijer'de 1,4 yıldır. Gayri safi milli gelir verilerine bakıldığında ise 2021'de dünya ortalaması 20.327\$ iken Burkina Faso'da 2.391\$, Mali'de 2.309\$, Nijer'de 1590\$'dır (Human Development Index, 2023). Demografik, ekonomik ve sosyal kırılganlıklarla birlikte siyasi istikrarsızlık da önemli bir sorundur. Her üç ülke de siyasi istikrarsızlık sıralamasında dünya genelinde ilk yirmi ülke arasında yer almaktadır (World Population Review, t.y.). Mevcut bulgular değerlendirildiğinde, Burkina Faso, Mali ve Nijer'de var olan sosyal, ekonomik ve siyasi kırılganlıkların meydana gelen iklim şokları ile birlikte bireylerin ve hanelerin uyum kapasitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak bu durum toplumun tüm kesimlerine eşit nitelikte yansımamaktadır. Özellikle cinsiyet eşitsizliğinin yüksek olduğu Orta Sahel gibi bölgelerde kadınlar ve kız çocukları iklim değişikliğinin etkilerine karşı daha savunmasız kalabilmektedirler. BM'nin anne ölüm oranı, ergen doğum oranı, parlamentodaki sandalye dağılımı, en az ortaöğretim düzeyinde eğitim almış nüfus ve işgücüne katılım oranlarını baz alarak oluşturduğu Cinsiyet Eşitsizliği Endeksine göre 193 ülke arasında Burkina Faso 186., Mali ve Nijer de 188. sıralarda yer almaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], t.y.). Literatürdeki diğer çalışmalar da derin yoksulluğa ve kötü yönetişime sahip ülkelerde iklim değişikliğine bağlı şokların cinsiyet eşitsizliğini derinleştirdiğini savunmaktadır (Eastin, 2018; Li, Yu ve Lee, 2026). Dolayısıyla, Orta Sahel ülkelerinin diğer sosyal, siyasal ve ekonomik istikrarsızlıklarının iklim değişikliğinin etkileri ile şiddetlenmesi, bu ülkeleri daha da kırılganlaştırmaktadır.

Uluslararası destek mekanizmalarına bakıldığında ise üç ülkenin iklim değişikliğine karşı artan kırılganlıklarını azaltmada sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. 1995 yılında kabul edilen ancak yeterli

imza sayısına ulaşamaması sebebi ile 2005’te faaliyete geçen Kyoto Protokolü ortak fakat farklılaştırılmış sorumluluk ilkesi çerçevesinde gelişmiş ülkeleri yüksek emisyon seviyelerinden sorumlu tutarak bu ülkelere belirli yükümlülükler getirmiştir. Bu kapsamda Uluslararası Emisyon Ticareti, Temiz Kalkınma Mekanizması ve Ortak Uygulama gibi piyasa temelli mekanizmalar aracılığıyla gelişmekte olan ülkelerde sürdürülebilir yatırımların teşvik edilmesi, temiz teknolojilerin transferi ve gerekli altyapının geliştirilmesi hedeflenmiştir ancak söz konusu mekanizmalar beklenen düzeyde sonuç üretememiştir (Rosen, 2015; UNFCCC, t.y.). Kyoto Protokolü’nün akabinde 2015 yılında kabul edilen ve 2016’da faaliyete geçen Paris Anlaşması küresel sıcaklık artışını sınırlamayı ve gelişmekte olan ülkelerin iklim değişikliğine uyum kapasitelerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte yaptırım mekanizmalarının sınırlı olması ve ülkelerin taahhütlerini yerine getirme konusundaki isteksizliği nedeniyle anlaşmanın beklenen performansı henüz tam olarak ortaya çıkmamıştır (UN, t.y.). Dolayısıyla, Burkina Faso, Nijer ve Mali’nin bu etkilere karşı tüm sektörleri daha dirençli hale getirmek amacıyla yaptıkları 2,1 milyar dolarlık insani yardım çağrısının son verilere göre yalnızca yaklaşık %19 oranında karşılanmış olması, bölgede yaşayan toplumlar açısından ciddi bir alarm durumuna işaret etmektedir (Mishra, 2025).

Bölge genelindeki sıcaklık verileri incelendiğinde Batı Afrika’nın 1950’lerden beri yaklaşık olarak 1.1 °C ısındığı anlaşılmaktadır (Future Climate for Africa, 2021). Mevcut projeksiyonlar ise bölgedeki ortalama sıcaklıkların 2080 yılına kadar ortalama 2,0°C ile 4,3°C arasında artacağını öngörmektedir (Alemayehu ve Mayer, 2024). Özellikle, nisan ve haziran ayları arasında gerçekleşen muson mevsimlerinden önce sıcaklık ortalamalarının daha da arttığı gözlemlenmiştir (Future Climate for Africa, 2021). Aşırı hava olayları açısından değerlendirildiğinde ise yoğun fırtınaların sıklığının 1980’lerden sonra yaklaşık üç katına çıktığı, mevsimlik yağışların da sert fırtınalarla birlikte gerçekleştiği gözlemlenmiştir (Alemayehu ve Mayer, 2024). Yağış rejimlerindeki bu değişimlerin ani sel baskınlarının sıklığını ve şiddetini artırması beklenmektedir. Nitekim ani yağışların yanı sıra Burkina Faso’daki Volta Nehri ve Mali’deki Niger Nehri gibi büyük nehir havzaları sel riskine karşı oldukça hassas alanlar olarak değerlendirilmektedir (Alemayehu ve Mayer, 2024).

Kuraklık ve buharlaşma da yine bölgede yaşayan topluluklar için önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Yüksek sıcaklıklar ve ani seller nedeniyle yaklaşık %65’i bozulan arazilerin çölleşme eğilimi artarken, bu durum tarımsal üretim kayıplarına neden olmaktadır (Alemayehu ve Mayer, 2024). Sahel bölgesinde yaklaşık 50 milyon kişi tarım ve hayvancılıkla geçimini sürdürmektedir. Bu nedenle kuraklık, aşırı hava olayları ve su kıtlığı çiftçileri, çobanları ve bölgedeki tatlı su kaynaklarında balıkçılık yaparak geçinen aileleri olumsuz etkilemektedir (Stockholm Uluslararası Barış araştırmaları Enstitüsü-Stockholm International Peace Research Institute [SIPRI] ve Norveç Uluslararası İlişkiler Enstitüsü-Norwegian Institute of International Affairs [NUPI], 2021). Burkina Faso’da toplumun yaklaşık %80’i, Mali ve Nijer’de ise toplumun %70’inden fazlası tarım ve hayvancılıkla uğraşırken, tarım sektöründeki işgücünün yaklaşık %40’ını kadınlar oluşturmaktadır (Puig Cepero vd., 2021; SIPRI ve NUIPI, 2021). Bu bağlamda iklim değişikliğinin etkileriyle tarımsal verimliliğin düşmesi, bölgede hem çiftçiler ile çobanlar arasındaki gerilimi artırmakta hem de özellikle erkekler başta olmak üzere bölge halkının göç etmesine yol açmaktadır (SIPRI ve NUIPI, 2021). Önümüzdeki otuz yıl içerisinde Burkina Faso ve Nijer’de ortalama sıcaklıkların yaklaşık 1°C artacağı öngörülmektedir (Puig Cepero vd., 2021). Sıcaklıkların artması ve yağışların azalması, su kaynaklarındaki buharlaşma hızını yükselterek özellikle tarıma dayalı geçim stratejilerine sahip topluluklarda suya erişimi daha da zorlaştıracaktır. Bu durum hem tarımsal gelirleri hem de bireylerin günlük yaşam pratiklerini sürdürme kapasitelerini zayıflatabilecek önemli bir risk oluşturmaktadır.

Burkina Faso’da yağışların 2050’ye kadar yaklaşık %10 oranında azalması beklenirken, aynı dönemde ülkedeki gıda talebinin de yaklaşık %21,6 artacağı öngörülmektedir (Sawadogo, 2025; UNDP, t.y.). Ülkenin bir tarım toplumu olduğu düşünüldüğünde, gıda güvensizliğinin mevcut sosyal, ekonomik ve siyasal sorunları derinleştirme kuvvetle muhtemeldir. Burkina Faso’nun önemli bir sorunu da su kıtlığıdır. 2015 verilerine göre, kırsal yerleşimlerde nüfusun yaklaşık %43’ü, kentsel nüfusun da yaklaşık %79’u temiz suya erişmektedir (Dickin, Segnestam ve Sou Dakouré, 2021). Yağış oranlarının azalmasının yanı sıra, altyapı ve yatırım olanaklarının yetersizliğinden kaynaklanan ekonomik su kıtlığı da ülkenin temel problemlerinden biridir (Borgen Project, 2022). Suya erişim

özellikle kırsal kesimlerde kadınlar ve ev içi dinamiklerinde önemli tehditler oluşturmaktadır. Muson mevsimi döneminde suya erişim için harcanan yol ve bekleme süresi ortalama 36 dakika iken, kurak dönemlerde harcanan zaman yaklaşık 70 dakikaya çıkmaktadır (Dickin, Segnestam ve Sou Dakouré, 2021). Su toplama görevi sosyal ve kültürel sebeplerden ötürü çoğunlukla kadınların sorumluluğu altındadır (Dickin, 2017). Suya erişim için günlük hayata dair diğer önemli faaliyetlere zaman ayıramayan kadınların oranı yaklaşık %22 iken, bu oran erkeklerde %7.5'tir (Dickin, Segnestam ve Sou Dakouré, 2021). Bu da toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliklerin giderek derinleşmesine yol açmaktadır.

Nijer'de de iklim değişikliğinin etkileri önemli bir güvenlik sorunu olarak kabul edilir. Nüfusunun %80'i tarımla uğraşan ülke için şiddetli kuraklıklar ve yüksek sıcaklıklar tarımsal verimde düşüşe yol açarken, 2020'de yaklaşık 3,8 milyon insan gıda güvensizliği riski altında bulunmaktaydı (Aka, 2024; Puig Cepero vd., 2021). Ayrıca toprak erozyonu ve çölleşme nedeniyle de her yıl yaklaşık 100.000 ile 120.000 hektar arasında ekilebilir arazi yok olmaktadır (Tony Blair Institute for Global Change, 2024). Ekilebilir arazilerin azalması çiftçiler arasında rekabete ve gerginliğe yol açsa da Nijer hükümeti 2012-2021 yılları arasında kuraklık ve çölleşme ile mücadele kapsamında küçük ölçekli çiftçilere kuraklığa dayanıklı tohumlar, gübreler ve teknik destek sağlamıştır (Aka, 2024). Su kıtlığı da her geçen sene özellikle kadınları ve aileleri zorlamaktadır. Nüfusun neredeyse yarısının temiz suya erişiminin olmaması ciddi sağlık sorunlarına neden olmaktadır. Örneğin ishal, çocuk ölümlerinin en yaygın ikinci nedenidir (Swissaid, t.y.). Kadınların yemek pişirme, temizlik ve bakım gibi sorumluluklarının yanı sıra hanenin geçimini sağlamada da önemli rolleri bulunmaktadır. Bununla birlikte toplumsal normlar nedeniyle kırılgan gruplar arasında değerlendirilmektedirler (Puig Cepero vd., 2021). Su temini meselesi Nijer'de de kritik bir meseldir. Kadınlar ve kız çocukları su taşıma sırasında cinsel ve şiddet içerikli risklere maruz kalabilmektedir (Itriago, 2025). Ayrıca radikal gruplar tarafından kaçıdırılma riski, ağır yük taşımaya bağlı dehidrasyon ve omurga yaralanmaları gibi çeşitli sağlık sorunlarıyla da karşılaşabilmektedirler (Itriago, 2025; McOmber, 2020). Bazı bölgelerde su temini için beş saate kadar yol kat edilebilmektedir (Swissaid, t.y.). Bu durum kadınların zaman yoksulluğu yaşamasına neden olarak aile içi ve kişisel faaliyetlerine ayıracakları zamanı kısıtlamaktadır (McOmber, 2020). Aileler bu koşullarda kız çocuklarına ek görevler yükleyerek özellikle su temini konusunda sorumluluklar verebilmektedir. Bu durum da kız çocuklarının okulu ihmal etmelerine ve devam oranlarının düşmesine neden olabilmektedir (McOmber, 2020).

Mali'de de tarımsal verimdeki düşüş ve su kıtlığı, Burkina Faso ve Nijer'de olduğu gibi, özellikle kırılgan gruplar arasında yer alan kadınlar ile çocukları olumsuz etkilemektedir. 45°C'yi bulan sıcaklıklar tarımsal üretimde düşüşlere ve hayvan ölümlerine neden olmaktadır (Alliance, 2021). Yüksek düzeyde gıda güvensizliği yaşayan Mali'de 2014'ten beri gıda güvensizliği %532 oranında artmıştır (International Rescue Committee, 2023). Covid-19 pandemisiyle birlikte 2020'de ülkede 5,9 milyon kişi insani yardıma ihtiyaç duyarken, 950.000 kişi de acil gıda yardımına ihtiyaç duymaktaydı (Alliance, 2021). Çölleşmenin yaygınlaşması ve yer altı sularının çekilmesi çiftçiler için önemli riskler oluşturmakta ve kaynaklar üzerinde gerginlikler yaratmaktadır (International Committee of the Red Cross, 2022). Özellikle Mali'nin güneyinde bulunan Klela havzasındaki yer altı su kaynaklarının 2006 seviyesine kıyasla 2050 yılına kadar yaklaşık %49 oranında azalması beklenmektedir (Tony Blair Institute for Global Change, 2024). Bunun yanı sıra, Faguibine Gölü gibi tatlı su kaynaklarının kuruması da çiftçiler ve hayvancılıkla uğraşan kesimler arasındaki gerilimleri artırmaktadır (International Committee of the Red Cross, 2022). İklim değişikliğinin derinleştirdiği kaynak kıtlığı, kız çocuklarının eğitim hayatlarını kesintiye uğrattırken, erken evlilik oranlarının da artmasına neden olmuştur (Plan International, 2025). Kırsal bölgelerde yaşayan kadınlar gıda üretiminin yaklaşık %70'ini üstlenmektedir (Sahel Alliance, 2022). Ancak aşırı hava olayları ve su kıtlığı karşısında geçim kaynaklarını sürdürmekte önemli zorluklar yaşamaktadırlar. Özellikle su temini için kilometrelerce yol yürümek zorunda kalmalarından dolayı kadınların ve kız çocuklarının taciz ve şiddete maruz kalma riskleri giderek artmaktadır (Plan International, 2025).

Tarım toplumu olan ve su kıtlığı ile mücadele eden üç ülkede, bireylerin günlük yaşam pratikleri önemli ölçüde dönüşmektedir. Burkina Faso, Nijer ve Mali'de özellikle kırsaldaki toplulukların gelirleri büyük oranda tarıma dayandığı için iklim değişikliği kaynaklı tüm afetler

yoksulluğu derinleştirmektedir (Sawadogo, 2025). Örneğin, 2021’de Mali’de meydana gelen kuraklık neticesinde yaklaşık 90.000 hektarlık tarımsal alan verimini kaybetmiş; bu durum yaklaşık 3.000.000 kişinin gelirini ve gıda güvenliğini riske atmıştır (International Committee of the Red Cross, 2022). Mahsul kıtlığının arttığı dönemlerde ailelerin gıda ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğu daha çok kadınların omzuna yüklenmektedir. Mevcutta ilgilendikleri ev ve aile bireylerinin bakımı ve gelir getirici üretim faaliyetlerine katılımlarının yanı sıra, kadınlar alternatif gelir yaratma çabalarını artırmak zorunda kalmaktadır. Hane içinde gıda temininin düşük olduğu durumlarda kadınlar kendi paylarına düşen gıda miktarını azaltmakta, bu durum da anne ve çocuklarda yetersiz beslenme artışına sebep olmaktadır (Romero González, Belemvire ve Saulière, 2011). Ayrıca yüksek sıcaklıkların kadınların emzirme sürelerini kısaltması, çocuklarda yetersiz beslenme riskini daha da artırmaktadır (Acosta vd., 2024). Sahel genelinde çocukların yetersiz beslenmesi ve gelişim geriliği yaşama ihtimalleri oldukça yüksektir (McOmber, 2020). Öte yandan, yükselen sıcaklıklar, artan seller ya da fırtınalar neticesinde aile üyelerinde oluşan sağlık sorunları da kadınların bakım yüklerini artırmaktadır (Romero González, Belemvire ve Saulière, 2011).

İklim değişikliğinin sosyal, siyasi ve ekonomik dinamikler üzerindeki etkileri her üç ülkede geleneksel erkek rollerini değiştirirken bir yandan da çatışma ve şiddet risklerini artırmaktadır. İklim değişikliğine bağlı gelir kayıpları yaşayan hanelerde gıda güvensizliği, suya erişim ve azalan kaynaklar üzerinden meydana gelen gerilimlerde yönetim kapasitelerinin yetersiz kalması, bireylerin devlete yönelik öfkesini güçlendirmektedir (SIPRI ve NUPI, 2021). Bu koşullar altında özellikle genç erkekler, aileleri ve kendileri için istikrar ve gelecek güvencesi arayışıyla silahlı grupların sunduğu vaatlere daha açık hâle gelmektedir (SIPRI ve NUPI, 2021). Bölgenin tarım ve hayvancılığa bağlı olması iklimsel şoklar karşısında kültürel olarak aile reisi konumundaki erkeklerin rollerini derinlemesine etkilemekte ve hanelerde önemli dönüşümlere yol açmaktadır. Gelir kaybı ve gıda güvensizliğinin yanı sıra işsizlik oranlarındaki artış, bölgede uzun yıllardır süre gelen etnik gerilimler diğer sosyal ve ekonomik istikrarsızlıklara etkileşime girerek sorunları derinleştirmektedir (Baran, 2025; Eboeime, Anjorin, Obi-Jeff, Ojo ve Hertelendy, 2025; Sawadogo, 2025). Özellikle göçebe çoban grupları ile yerleşik çiftçiler arasında azalan doğal kaynaklar üzerindeki rekabet, bölgedeki gerilimi daha da tırmandırmaktadır (SIPRI ve NUPI, 2021). Örneğin, Mali’de son beş yılda kaynaklar üzerindeki anlaşmazlıklar nedeniyle yaklaşık 450 olay meydana gelirken ölüm oranları da iki kat artmıştır (Tony Blair Institute for Global Change, 2024). Eboeime vd. (2025), her 1°C’lik sıcaklık artışının çobanlar ve çiftçiler arasındaki çatışmaları %54 oranında artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca mevsimsel göç yollarının iklim değişikliği nedeniyle bozulması, çobanların yerleşik çiftçilerin arazilerine yönelmesine yol açarak çatışma riskini yükseltmektedir (Puig Cepero vd., 2021). Bölgede uzun yıllardır var olan etnik ve sosyal sorunlar, azalan kaynaklar üzerinden gelişen rekabetle birlikte daha da gerilmektedir. Yetişkin erkeklerin aile geçimini sağlama, genç erkeklerin ise daha iyi bir gelecek kurma amacıyla radikal veya yasa dışı silahlı gruplara katılma riski önemli ölçüde artmıştır. Bu gruplar, özellikle kaynaklar üzerindeki çiftçi-çoban anlaşmazlıklarında kendilerini otorite olarak konumlandırarak devlet gücünü zayıflatmayı amaçlamaktadırlar (Tony Blair Institute for Global Change, 2024). Orta Sahel’de nüfusun önemli bir kısmını gençler oluşturmaktadır. Örneğin Nijer’de nüfusun yaklaşık %50’sinin 15 yaşın altında olduğu dikkate alındığında, yüksek gelir, gıda ve suya erişim gibi vaatlerle bu genç nüfusun yasa dışı silahlı gruplar tarafından hedef alınarak çatışma süreçlerine çekilme riski artmaktadır (Tony Blair Institute for Global Change, 2024). Dolayısıyla, bu koşullar altında yalnız kalan kadınların çatışan grupların hedefi olma ve cinsel istismara uğrama gibi sistematik savaş tehditlerine maruz kalma riskleri de artmaktadır.

Geçim kaynaklarının baltalanması, gıda güvensizliği, su kıtlığı, aşırı hava olayları ve iklim değişikliğinin tehdit çarpanı etkisiyle güçlenen etnik ve siyasi gerilimler, yasa dışı grupların yayılmasını hızlandırmakta ve bölgede yaşayan haneleri göçe zorlamaktadır. Ancak bu göçler kendi içinde cinsiyete dayalı önemli farklılıklar içermektedir. Bu ülkeler için göç hareketleri daha çok gelir çeşitliliği sağlayarak hane geçimini sağlama amacı taşımaktadır (Alemayehu ve Mayer, 2024). Bu süreç mevsimlik ya da uzun süreli göç biçiminde gerçekleşebildiği gibi göçün mesafesi de bireylerin beklentileri ve ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, Burkina Faso ve Mali’de başarısız hasat dönemlerinde hanelerin %42’si çalışabilecek üyelerini mevsimlik işçi olarak çalışmaya göndermektedir (Alemayehu ve Mayer, 2024). Göçler öncelikle kırdan kente yönelirken, sonraki

aşamada bölgedeki yakın ülkelere doğru genişlemektedir (Puig Cepero v.d., 2021). Göç hareketleri incelendiğinde erkeklerin daha mobil olduğu görülmektedir. Geçim kaynaklarının azalması sonrasında erkekler çoğu zaman ailenin ekonomik güvenliğini sağlamak amacıyla göç etmeye karar vermektedir (Nawrotzki ve Bakhtsiyarava, 2016). Buna karşılık kadınlar ise evin ve ailenin sorumluluklarını yüklenip daha da kırılganlaşırken, sınırlı ekonomik imkânlar çerçevesinde güvencesiz koşullarda yaşamlarını sürdürmekte ve özellikle kız çocukları aileye destek olabilmek için okullarından ayrılmak zorunda kalabilmektedir (McOmber, 2020). Erkeklerin göç ettikleri yerde kalma süreleri bazen birkaç yılı bulabilirken, bu durum evlilik bağlarının zayıflamasına, geri dönüşlerde bazen tüberküloz gibi bulaşıcı hastalıklarla geri dönmelerine neden olabilmektedir (International Organization for Migration, 2022). Dolayısıyla göç hareketleri her ne kadar çoğunlukla ekonomik gerekçelerle ortaya çıksa da sosyal ve kültürel boyutlarıyla her üç ülkede de bireylerin günlük yaşam pratiklerini ve toplumsal ilişkilerini dönüştüren çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Bulgular

İklim değişikliğinin Orta Sahel’de yer alan Burkina Faso, Nijer ve Mali üzerindeki etkileri, insan güvenliği bağlamında incelenmiştir. Bu etkiler, dört temel mekanizma çerçevesinde incelenmiştir: kuraklık ve su kıtlığına bağlı gıda güvensizliği, günlük yaşam pratikleri, çatışmalar ve göç. Araştırmanın bulguları ise aşağıdaki gibidir:

- Burkina Faso, Nijer ve Mali’de iklim değişikliğinin kuraklık, su kıtlığı ve aşırı hava olayları gibi etkileri ailelerin günlük yaşam pratiklerinde önemli kırılganlara neden olmaktadır.
- Her üç ülkede de toplumun önemli bir kesimi tarım ve hayvancılıkla ilgilenmektedir. İklim değişikliği hane gelirlerini baltalayarak yoksulluğu derinleştirmektedir.
- İklim değişikliğine bağlı olarak gelişen tehditler kadınların iş yükü ve sorumluluklarını arttırmaktadır. Aynı zamanda su temini süreçlerinde fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalmalarına neden olmaktadır.
- Hane gelirlerinin düşmesi ile anne ve çocuk sağlığı olumsuz etkilenmektedir. Kız çocuklarına yüklenen ev içi işler ya da su temini gibi ev dışı sorumluluklar eğitim imkanlarını engellemektedir.
- Hane gelirlerinin azalması ile erkeklerin göç etme eğilimi artmaktadır. Göçler kısa ve uzun mesafeli olabilmektedir. Göç sürecinin uzaması durumunda aile birliğinin sağlanması güçleşmektedir.
- Tarımda verimin azalması ile gıda güvensizliğini arttırmaktadır. Yeterli gıdaya ulaşamayan başta kadın ve çocukların malnütrisyon oranlarını arttırmaktadır. Suyu erişimin kısıtlı olması da çocuklarda ishal gibi salgın hastalıklara neden olmaktadır.
- Tarımdan gelir elde edemeyen ve işsizlikle mücadele eden özellikle genç erkekler kendilerine daha parlak bir gelecek vaat eden yasa dışı örgütlere katılabilmektedir.
- İklim değişikliği kaynaklı afetler sebebi ile küçülen tarım arazileri ve azalan doğal kaynaklar arasında oluşan rekabet çatışma riskini artırmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, insan güvenliği çerçevesinde Orta Sahel’de yer alan Burkina Faso, Mali ve Nijer’de iklim değişikliğinin bireylerin günlük yaşam pratikleri üzerindeki etkilerini sorunsallaştırmaktadır. Bu kapsamda, su kıtlığı, kuraklık, çölleşme ve artan sıcaklıkların hane içindeki sosyal dinamikler ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerindeki çok boyutlu etkileri analiz edilmiştir. Çalışma genel olarak iklim değişikliğinin Orta Sahel’de insan güvenliğini önemli ölçüde tehdit ettiğini ve bireylerin günlük yaşam pratiklerinde önemli dönüşümlere yol açtığını savunmaktadır. Burkina Faso, Nijer ve Mali’de toplumun büyük çoğunluğu tarımla geçimini sağlamaktadır. Ancak artan sıcaklıklar, yağış rejimlerinin bozulması ve aşırı hava olayları kuraklık ve su kıtlığına yol açarak tarımla geçinen aileleri derin yoksulluğa sürüklemektedir. Bunun yanı sıra bölgede yaşanan su kıtlığı kadınlar ve kız çocuklarının, su temini süreçlerinde fiziksel ve psikolojik güvenlik risklerini de artırmaktadır. Gıda güvensizliği ise kadınlarda ve çocuklarda daha sık görülen yetersiz beslenme

vakalarıyla ailelerin sağlık ve gelecek güvenliğini tehdit etmektedir. Öte yandan, kurak dönemlerde hane gelirinin düşmesi neticesinde de erkekler mevsimsel ya da uzun süreli göçlere yönelerek aile geçimini sağlama sorumluluğunu ailelerinden uzak kalarak yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu durum, kadınların ev içi ve dışındaki yükümlülüklerini artırarak aile içindeki dayanışma ağlarını zorlamaktadır. Ayrıca, genç erkeklerin aileleri ya da gelecekte kuracakları ailelere destek olmak için gelir ve iyi bir gelecek vaadiyle yasa dışı örgütlere katılması toplumu daha da kırılganlaştırarak çatışma ihtimallerini artırmaktadır. Her üç ülkede iklim değişikliği ile mücadelede uluslararası destek mekanizmalarının öngördüğü yardım mekanizmalarının da yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu ülkelerin küresel emisyonlara katkısı çok sınırlı olmasına rağmen orantısız derecede düşük iklim finansmanı alabilmektedirler (UN, 2026). Bu anlamda, yardımların ya da destek mekanizmalarının küresel düzeyden lokale yansımaları oldukça kısıtlı kalmaktadır. Özellikle BM öncülüğünde yürütülen bölgesel politikalar henüz yeterli seviyeye ulaşmamaktadır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Acosta, D., Barrow, A., Mahamadou, I. S., Assuncao, V. S., Edwards, M. E. ve McKune, S. L. (2024). Climate change and health in the Sahel: A systematic review. *Royal Society Open Science*, 11(7), 231602. doi:10.1098/rsos.231602
- Adano, W. R., Dietz, T., Witsenburg, K. ve Zaal, F. (2012). Climate change, violent conflict and local institutions in Kenya's drylands. *Journal of peace research*, 49(1), 65-80. doi:10.1177/0022343311427344
- Africa faces disproportionate burden from climate change and adaptation costs. (2024, 2 Eylül). *World Meteorological Organization*. <https://public.wmo.int/news/media-centre/africa-faces-disproportionate-burden-from-climate-change-and-adaptation-costs> adresinden 28.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Africa Climate Insights. (2025). *How climate change is rewriting Africa's food security* Retrieved from <https://africaclimateinsights.org/how-climate-change-is-rewriting-africas-food-security/> adresinden 27.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Swissaid. (t.y.). *Swissaid*. <https://www.swissaid.ch/en/projects/youth-in-niger-draw-water-and-hope/https://odihpn.org/publication/the-gendered-impacts-of-the-climate-crisis-in-the-sahel-an-urgent-call-for-climate-resilient-livelihoods/> adresinden 28.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Aka O.A. AD925: *Nigeriens seek more government action on climate change*. <https://www.afrobarometer.org/publication/ad925-nigeriens-seek-more-government-action-on-climate-change/> adresinden 28.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Alemayehu, A. ve Mayer, N. (2024). *Beyond crisis: Climate mobility dynamics in Central Sahel, East Africa and the Horn of Africa*. Friedrich Ebert Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/aethiopien/21119.pdf> adresinden 26.11.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Alexander, L. (2023, 17 Ağustos). *10 Facts about water scarcity in Burkina Faso. The Borgen Project*. “Retrieved from <https://borgenproject.org/water-scarcity-in-burkina-faso/> adresinden 26.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Alliance 2015. (2021, 5 Ağustos). *Building resilience to conflict and climate change in Mali*. <https://www.alliance2015.org/building-resilience-to-conflict-and-climate-change-in-mali/> adresinden 25.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Alliance Sahel. (2022, 21 Ekim). *Rural women build resilience to climate change in the Sahel. Alliance Sahel*. <https://www.alliance-sahel.org/en/actualites/women-sahel-climate-change/> adresinden 25.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Baran, S. (2025). Devlet kırılganlığı ile terörizm arasında bir bağlantı var mı? Sahel ülkelerinin karşılaştırmalı bir analizi. *TESAM Akademi Dergisi*, 12(1), 427-454. doi:10.30626/tesamakademi.1416879
- Barnett, J. (2003). Security and climate change. *Global Environmental Change*, 13(1), 7-17. doi:10.1016/S0959-3780(02)00080-8
- Barnett, J. ve Adger, W. N. (2007). Climate change, human security and violent conflict. *Political Geography*, 26(6), 639-655. doi:10.1016/j.polgeo.2007.03.003
- Barnett, J, Matthew, R. A. ve O'Brien, K. (2008). Global environmental change and human security. H. G. Brauch, Ú. O. Spring, C. Mesjasz, J. Grin, P. Dunay, N. C. Behera, ... P. H. Liotta (Ed.), *Globalization and Environmental Challenges*, Hexagon Series on human and environmental security and peace (C. 3, ss. 355-361). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-540-75977-5_24
- Barnett, J. (2001). Adapting to climate change in pacific island countries: the problem of uncertainty. *World Development*, 29(6), 977-993. doi:10.1016/S0305-750X(01)00022-5
- Caballero-Anthony, M. (2015). Community security: Human security at 21. *Contemporary Politics*, 21(1), 53-69. doi:10.1080/13569775.2014.994812
- Calvin, K., Dasgupta, D., Krinner, G., Mukherji, A., Thorne, P. W., Trisos, C., ... Péan, C. (2023). *IPCC, 2023: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland. (First.)*. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). doi:10.59327/IPCC/AR6-9789291691647
- Climate Change Adaptation (2025, 10 Temmuz). *Burkina Faso | UNDP Climate change adaptation*. <https://www.adaptation-undp.org/explore/africa/burkina-faso> adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.

- CNA. (2007). *National Security and the Threat of Climate Change*. <https://www.cna.org/analyses/2007/national-security-and-the-threat-of-climate-change> adresinden 10.06.206 tarihinde erişilmiştir.
- Council of the European Union. (2024). *Council Conclusions on EU Green Diplomacy* (No: 7865/24). <https://www.consilium.europa.eu/media/70777/st07865-en24.pdf> adresinden 28.11.2025 tarihinde erişilmiştir
- Çelenk, B. (2024). Climate change and security debates in the United Nations Security Council between 2007-2021. *Critical Studies on Security*, 12(2), 167-186.
- Dalby, S. (2012). *Security and environmental change*. Cambridge: Polity.
- Dickin, S., Segnestam, L. ve Sou Dakouré, M. (2021). Women's vulnerability to climate-related risks to household water security in Centre-East, Burkina Faso. *Climate and Development*, 13(5), 443-453. doi:10.1080/17565529.2020.1790335
- Eastin, J. (2018). Climate change and gender equality in developing states. *World development*. 107, 289-305.
- Eboreime, E., Anjorin, O., Obi-Jeff, C., Ojo, T. M. ve Hertelendy, A. (2025). From drought to displacement: Assessing the impacts of climate change on conflict and forced migration in West Africa's Sahel Region. *The Journal of Climate Change and Health*, 23, 100448. doi:10.1016/j.joclim.2025.100448
- Egenhofer, C. ve Alessi, M. (2013). EU policy on climate change mitigation since Copenhagen and the economic crisis. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.2276906
- Elliott, L. (2015). Human security/environmental security. *Contemporary Politics*, 21(1), 11-24. doi:10.1080/13569775.2014.993905
- European Parliament. (2025). *European Parliament resolution on renewing the EU-Africa Partnership: Building common priorities ahead of the Angola Summit* (No: B10-0477/2025). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-10-2025-0477_EN.pdf adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Fontanel, J. ve Corvaisier-Drouart, B. (2014). For a general concept of economic and human security. *The evolving boundaries of defence: an assessment of recent shifts in defence activities* içinde (ss. 75-96). Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1108/S1572-832320140000023007
- Fukuda-Parr, S. ve Messineo, C. (2012). Human security: A critical review of the literature, (11), 1-19.

- Future Climate for Africa. (2021). *Climate change and its impacts in Burkina Faso*. <https://futureclimateafrica.org/wp-content/uploads/2021/10/Policy-Brief-BF-Sept-2021-UK-web.pdf> adresinden 21.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Itriago, M. L. (2025, Ocak 29). *The gendered impacts of the climate crisis in the Sahel: An urgent call for climate-resilient livelihoods*. <https://odihpn.org/publication/the-gendered-impacts-of-the-climate-crisis-in-the-sahel-an-urgent-call-for-climate-resilient-livelihoods/> adresinden 18.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Gallego-Álvarez, I., García-Sánchez, I. M. ve Da Silva Vieira, C. (2014). climate change and financial performance in times of crisis. *Business Strategy and the Environment*, 23(6), 361-374. doi:10.1002/bse.1786
- Gladstone, N. (2017, 8 Mart). *Dry hands and dry wells: Impacts of water insecurity on rural women in Burkina Faso. REACH: Improving water security for the poor*. <https://reachwater.uk/dry-hands-and-dry-wells-impacts-of-water-insecurity-on-rural-women-in-burkina-faso/> adresinden 22.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Goff, L., Zarin, H. ve Goodman, S. (2012). Climate-induced migration from Northern Africa to Europe: Security challenges and opportunities. *The Brown Journal of World Affairs*, 18(2), 195-213.
- González, A. M. R., Belemvire, A. ve Saulière, S. (2011). *climate change and women farmers in Burkina Faso: impact and adaptation policies and practices*. https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/rr-climate-change-women-farmers-burkina-130711-en_4.pdf adresinden 23.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Goodman ve Badu. (2023). *Climate Change as a “Threat Multiplier”: History, Uses and Future of the Concept*. <https://councilonstrategicrisks.org/wp-content/uploads/2023/01/38-CCThreatMultiplier.pdf> adresinden 10.06.206 tarihinde erişilmiştir.
- Hauge, W. ve Ellingsen, T. (1998). Beyond environmental scarcity: causal pathways to conflict. *Journal of Peace Research*, 35(3), 299-317. doi:10.1177/0022343398035003003
- Hendrix, C. S. ve Salehyan, I. (2012). Climate change, rainfall, and social conflict in Africa. *Journal of Peace Research*, 49(1), 35-50. doi:10.1177/0022343311426165
- Homer-Dixon, T. (2010). *Environment, Scarcity, and Violence*. Princeton: Princeton University Press.
- Homer-Dixon, T. F. (1994). Environmental scarcities and violent conflict: Evidence from cases. *International Security*, 19(1), 5. doi:10.2307/2539147

- Human Development Index. (2023). *Human Development Index*. <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI> adresinden 21.06.206 tarihinde erişilmiştir.
- ICRC. (2022, 27 Ekim). *Climate change, conflict force communities in the Sahel region into desperate state*. <https://www.icrc.org/en/document/climate-change-conflict-force-communities-sahel-region-desperate-state> adresinden 26.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- International Committee of the Red Cross. (2022). *Climate change, conflict force communities in the Sahel region into desperate state*. <https://www.icrc.org/en/document/climate-change-conflict-force-communities-sahel-region-desperate-state#:~:text=Violence%20has%20forced%204.5%20million,forgotten%2C%E2%80%9D%20Ms%20Spoljaric%20said> adresinden 29.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- International Organization for Migration. (2022). *National study on the nexus between migration, environment and climate change in Niger*. <https://environmentalmigration.iom.int/sites/g/files/tmzbd11411/files/documents/study-iom-migration-environment-and-climate-change-niger.pdf> adresinden 28.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- International Rescue Committee. (2023). *The Central Sahel: How conflict and climate change drive crisis*. <https://www.rescue.org/en/article/central-sahel-how-conflict-and-climate-change-drive-crisis> adresinden 23.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Itriago, M. L. (2025, Ocak 29). *The gendered impacts of the climate crisis in the Sahel: An urgent call for climate-resilient livelihoods*. <https://odihpn.org/publication/the-gendered-impacts-of-the-climate-crisis-in-the-sahel-an-urgent-call-for-climate-resilient-livelihoods/> adresinden 18.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Li, X., Yu, C. H. ve Lee, C. C. (2026). The influence of climate change vulnerability on gender inequality: evidence from international comparisons. *Climate Policy*. 26(2), 269–285. <https://doi.org/10.1080/14693062.2025.2500609>
- Mazenda, A. ve Nkwana, H. M. (2025, 8 Eylül). Woman-headed households in rural South Africa need water, sanitation and energy to fight hunger – G20 could help. *The Conversation*. doi:10.64628/AAJ.yhyachr5h
- McMahon, S., Tintori, G., Migali, S., Natale, F., Perez Fernandez, M., Alessandrini, A., ... European Commission (Ed.). (2021). *Population exposure and migrations linked to climate change in Africa: Evidence from the recent past and scenarios for the future*. Luxembourg: Publications Office. doi:10.2760/77546
- McOmber, C. (2020). *Women and climate change in the Sahel*. West African Papers No. 27. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e31c77ad-en>

- Meetings Coverage and Press Releases. 'Our challenges are shared; so, too, is our commitment to enhance freedom from fear, freedom from want, freedom to live in dignity', says Secretary General <https://press.un.org/en/2010/ga10942.doc.htm> adresinden 23.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Misra, A. K. (2014). Climate change and challenges of water and food security. *International Journal of Sustainable Built Environment*, 3(1), 153-165. doi:10.1016/j.ijsbe.2014.04.006
- Mishra, V. (2025). *In Africa's Sahel, conflict and climate change force millions from their homes*. <https://news.un.org/en/story/2025/10/1166076> adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Nawrotzki, R. J. ve Bakhtsiyarava, M. (2017). International climate migration: Evidence for the climate inhibitor mechanism and the agricultural pathway. *Population, Space and Place*, 23(4), e2033. doi:10.1002/psp.2033
- Newman, E. (2022). Covid-19: A human security analysis. *Global Society*, 36(4), 431-454. doi:10.1080/13600826.2021.2010034
- Niang, I ve OC Ruppel. (2014). Africa .VR Barros, CB Field, DJ Dokken, MD Mastandrea, KJ Mach, TE Bilir, M Chatterjee, KL Ebi, YO Estrada, RC Genova, B Girma, ES Kissel, AN Levy, S MacCracken, PR Mastrandrea & LL White (Ed.), *Climate change 2014: impact, adaptation, and vulnerability: contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (1199-1265).
- O'Brien, K. ve Barnett, J. (2013). Global environmental change and human security. *Annual Review of Environment and Resources*, 38, 373-391.
- O'Brien, K., St. Clair, A. L. ve Kristoffersen, B. (Ed.). (2010). *climate change, ethics and human security* (1. bs.). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511762475
- Opoku, S. K., Filho, W. L., Hubert, F. ve Adejumo, O. (2021). Climate change and health preparedness in Africa: Analysing trends in six African Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4672. doi:10.3390/ijerph18094672
- Puig Cepero, O., Desmidt, S., Detges, A., Tondel, F., Van Ackern, P., Foong, A. ve Volkholz, J. (2021). *Climate change, development and security in the Central Sahel*. The Barcelona Centre for International Affairs. doi:10.55317/CASC012
- Plan International. (2023). *Girls' rights in the Sahel under profound threat*. <https://plan-international.org/news/2023/07/11/girls-rights-in-the-sahel-under-profound-threat/> adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Rankings // Notre Dame Global Adaptation Initiative // University of Notre Dame. (t.y.). <https://gain.nd.edu/our-work/country-index/rankings/> adresinden 30.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Rosen, A. M. (2015). The wrong solution at the right time: The failure of the Kyoto Protocol on climate change. *Politics & Policy*, 43(1), 30-58.
- Sawadogo, B. (2025). Impact of public climate change adaptation policies on women's employment and poverty in Burkina Faso. *World Development Sustainability*, 6, 100210. doi:10.1016/j.wds.2025.100210
- Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) and Norwegian Institute of International Affairs (NUPI). (2021). *Climate, Peace and Security Fact Sheet: Sahel*. https://www.sipri.org/sites/default/files/NUPI_Fact_Sheet_Sahel_LR5.pdf adresinden 23.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Tadjbakhsh, S. ve Chenoy, A. (2007). *Human Security*. Routledge. doi:10.4324/9780203965955
- Telford, A. (2020). A climate terrorism assemblage? Exploring the politics of climate change-terrorism-radicalisation relations. *Political Geography*, 79, 102150. doi:10.1016/j.polgeo.2020.102150
- Theisen, O. M., Gleditsch, N. P. ve Buhaug, H. (2013). Is climate change a driver of armed conflict? *Climatic Change*, 117(3), 613-625. doi:10.1007/s10584-012-0649-4
- Tonwe, D. A. ve Eke, S. J. (2013). State fragility and violent uprisings in Nigeria: The case of Boko Haram. *African Security Review*, 22(4), 232-243. doi:10.1080/10246029.2013.838794
- Tony Blair Institute for Global Change. *From Crisis to Conflict: Climate change and violent extremism in the Sahel* <https://institute.global/insights/geopolitics-and-security/from-crisis-to-conflict-climate-change-and-violent-extremism-in-the-sahel> adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Toscano, J. (2015). *Climate Change Displacement and Forced Migration: An International Crisis*. <https://static1.squarespace.com/static/6307d452a995602a1c242475/t/63d8ede794598c7f1113cb0e/1675161064203/CLIMATE+CHANGE+DISPLACEMENT+AND+FORCED+MIGRATION+AN+INTERNATIONAL+CRISIS.pdf> adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Toscano, J. (2015). Climate change displacement and forced migration: An international crisis. *Arizona Journal of Environmental Law and Policy*, 1, 457-490.

- UN Economic Commission for Africa. (2023). *Transition to Renewable Resources for Energy and Food Security in North and West Africa*. https://www.uneca.org/eca-events/sites/default/files/resources/documents/sro-na/egm-na-wa-energy-food-security-2023/e2301133_eng.pdf adresinden 15.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- UNFCCC. (t.y.). *Kyoto Protocol*. <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-kyoto-protocol> adresinden 22.14.2026 tarihinde erişilmiştir.
- UN. (2026). From Strategy to Action: How the Sahel is Pioneering National Climate, Peace and Security Plans. <https://www.un.org/climatesecuritymechanism/en/news/strategy-action-how-sahel-pioneering-national-climate-peace-and-security-plans> adresinden 20.04.2026 tarihinde erişilmiştir.
- UN News. (2025). *Climate change takes increasingly extreme toll on African countries* “Retrieved from <https://news.un.org/en/story/2025/05/1163126> adresinden 27.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- UN. (t.y.). Paris Agreement. <https://www.un.org/en/climatechange/paris-agreement> adresinden 21.04.2026 tarihinde erişilmiştir.
- UNDP. (1994). *Human development report 1994*. Oxford New York, N.Y: Oxford Univ. Pr.
- UNDP. (t.y.). *Burkina Faso*. <https://www.adaptation-undp.org/explore/africa/burkina-faso> Adresinden 10.01.2026 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (t.y.). *Gender Development Index (GDI) & Gender Inequality Index (GII)*. <https://www.unesco.org/en/world-media-trends/gender-development-index-gdi-gender-inequality-index-gii> adresinden 23.06.206 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations. (2007, 16 Haziran). *A climate culprit in Darfur | Secretary-General*. <https://www.un.org/sg/en/content/former-secretary-general/articles/2007-06-16/climate-culprit-darfur> adresinden 11.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Women and climate change in the Sahel* (West African Papers No: 27). (2020). West African Papers (C. 27). doi:10.1787/e31c77ad-en
- World Food Programme. (2024). *West and Central Africa faces deepening food crisis—UN agencies call for enhanced humanitarian action and lasting hunger solutions*. <https://www.wfp.org/news/west-and-central-africa-faces-deepening-food-crisis-un-agencies-call-enhanced-humanitarian> adresinden 24.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- World Population Review. (t.y.). *Political Stability by Country 2026*. <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/political-stability-by-country> adresinden 21.06.206 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract (Genişletilmiş Özet)

Introduction

This study problematizes the impacts of climate change on the daily lives of individuals in Burkina Faso, Mali, and Niger, located in the Central Sahel, within the framework of human security. In this context, it aims to analyze the multidimensional impacts of water scarcity, drought, desertification, and high temperature increases on social dynamics and gender roles within households. The relationship between climate change and human security is multidimensional. Along with its direct impacts, the threat multiplier effect can cause significant disruptions in the lives of individuals. In underdeveloped and developing countries, the combination of poverty and the impacts of climate change makes societies more vulnerable (Barnett, 2001, 2003). It threatens societies' livelihoods, health, and property, primarily their right to life, thus reducing their capacity for well-being (Adger et al. 2014). In Burkina Faso, Mali, and Niger, located in the Central Sahel, climate change-induced environmental degradation exacerbates vulnerabilities at the individual level, significantly threatening households and weakening their adaptive capacity. All three countries are designated as centers of humanitarian emergencies by the UN (Mishra, 2025). The exacerbation of other social, political, and economic instabilities in the Central Sahel countries by the impacts of climate change further fragile the countries. The fact that only approximately 19% of the \$2.1 billion humanitarian aid appeal made by Burkina Faso, Niger, and Mali to enhance the resilience of all sectors to these impacts has been met, according to the latest data, raises serious concerns for societies in the region (Mishra, 2025). In this context, the impacts of climate change on individuals are at the heart of the study. Therefore, social problems such as long-standing armed conflicts, political instability, ethnic tensions, and economic crises in the three countries are addressed solely within the framework of the threat multiplier effect of climate change and are evaluated within the scope of the study.

Method

This qualitative study draws on academic research focusing on climate change, human security, and Africa in general, and specifically on Burkina Faso, Niger, and Mali in the Central Sahel; reports from international institutions such as the United Nations and the World Bank; official and academic datasets; and other literature sources. The interaction of the direct and threat-multiplying impacts of climate change with access to water, daily living conditions, social, political, and economic instability, and migration in the Central Sahel is examined within the framework of human security, and family dynamics, gender roles within families, and the risks faced by vulnerable groups are examined within a holistic framework.

Findings

The impacts of climate change on Burkina Faso, Niger, and Mali, located in the Central Sahel, were examined within the context of four fundamental mechanisms of human security. The findings of the research are as follows:

- In Burkina Faso, Niger, and Mali, located in the Central Sahel region, the effects of climate change, such as drought, water scarcity, and extreme weather events, are causing significant disruptions in families' daily lives.
- In all three countries, a significant portion of society is involved in agriculture and livestock farming. Climate change is undermining household incomes and deepening poverty.
- Threats arising from climate change increase women's workload and responsibilities. They also lead to their exposure to physical and sexual violence during water supply processes.
- Declining household incomes negatively impact maternal and child health. The burden placed on girls for domestic chores or extramural responsibilities, such as water supply, hinders their educational opportunities.

- Declining household incomes increase the tendency for men to migrate. Migrations can be short- or long-distance. Prolonged migrations make it difficult to maintain family unity.
- Declining agricultural productivity exacerbates food insecurity. Malnutrition rates are increasing, particularly among women and children who lack access to adequate food. Limited access to water also contributes to epidemics such as diarrhea in children.
- Tarı Young men, especially those struggling with unemployment and unable to earn income from agriculture, may join illegal organizations that promise them a brighter future.
- Competition between shrinking agricultural land and dwindling natural resources due to climate change-related disasters increases the risk of conflict.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study problematizes the impacts of climate change on the daily lives of individuals in Burkina Faso, Mali, and Niger, located in the Central Sahel, within the framework of human security. In this context, it aims to analyze the multidimensional impacts of water scarcity, drought, desertification, and high temperature increases on social dynamics and gender roles within households. Overall, the study argues that climate change poses a significant threat to human security in the Central Sahel and that individuals are undergoing significant transformations in their daily lives. The vast majority of the population in Burkina Faso, Niger, and Mali depends on agriculture for their livelihood. However, extreme heat, disruption of rainfall patterns, and extreme weather events lead to drought and water scarcity, pushing agricultural families into deep poverty. Furthermore, water scarcity in the region negatively impacts the physical and psychological security of women and girls, particularly during water supply processes. Malnutrition, which is more prevalent among women and children due to food insecurity, also jeopardizes the futures of families and children. Meanwhile, as household incomes decline during drought periods, men resort to seasonal or long-term migration, attempting to fulfil their responsibility for providing for their families by staying away from them. This situation increases women's responsibilities both within and outside the home, straining family support networks. Furthermore, young men join illegal organizations to support their families or future families, seeking income and the promise of a better future, further fragilizing society and increasing the likelihood of conflict. In summary, climate change exacerbates the vulnerabilities of individuals in the Central Sahel, and the national and international measures taken to address emerging security risks are insufficient. Regional policies, particularly those implemented under the leadership of the UN, are not yet sufficient. However, the most effective way to minimize future multidimensional risks is for institutions and organizations such as the UN, as well as national governments, to develop holistic policies primarily aimed at ensuring human security.

Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri Işığında Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB PYP)

Burak ŞAHİN

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı
buraaksahin@icloud.com
ORCID ID: 0000-0001-6597-9852

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1919693

Geliş Tarihi: 31.03.2026

Revize Tarihi: 07.06.2026

Kabul Tarihi: 18.06.2026

Atıf Bilgisi

Şahin, B. (2026). Sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ışığında uluslararası bakalorya ilk yıllar programı (IB PYP). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 729-748.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı'nın (IB PYP) sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve bakış açıları ışığında değerlendirilmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle kurgulanan araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir ilinde bir özel okulda görev yapan ve en az bir yıllık IB PYP deneyimine sahip altı sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, IB PYP'nin öğrencilerin sorgulama, merak ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini; sosyal-duygusal açıdan öz güven, empati ve küresel vatandaşlık bilinci kazandırdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler programın ilk uygulamalarında yoğun bir evrak ve iş yükü getirdiğini belirtmiş olsalar da IB PYP felsefesini içselleştirdikçe pedagojik yetkinliklerinin arttığını ve dönüşümlü düşünme kültürünün güçlendiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, MEB müfredatı ile PYP'nin eş güdümlü yürütülmesinden kaynaklanan zaman baskısı, evrak yoğunluğu ve sınav odaklı veli beklentileri temel uygulama engelleri olarak saptanmıştır. Özellikle ulusal sınav sisteminin getirdiği akademik kaygıların, programın disiplinler üstü yaklaşımıyla çatıştığı görülmüştür. Sonuç olarak, IB PYP'nin Türkiye'deki etkinliğini artırmak için MEB Öğretim Programı kazanımları ile PYP amaçlarının senkronize edilmesi, belgelendirme süreçlerini kolaylaştıracak dijital araçların geliştirilmesi ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmalarının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, IB PYP öğretmen eğitimlerinin tek seferlik seminerlerden ziyade okul temelli sürekli mentorluk desteğiyle güçlendirilmesi programın sürdürülebilirliği açısından kritik önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlk yıllar programı, uluslararası bakalorya, program değerlendirme, ilkokul, sınıf öğretmenleri.

The International Baccalaureate Primary Years Programme in the Light of Primary School Teachers' Experiences (IB PYP)

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the International Baccalaureate Primary Years Programme (IB PYP) in light of the experiences and perspectives of primary school teachers. Designed with the case study design, one of the qualitative research methods, the study's participant group consists of six primary school teachers working at a private school in Eskişehir and having at least one year of IB PYP experience. Data were collected through a semi-structured interview form developed by obtaining expert opinions and were analyzed using the descriptive analysis technique. Research results reveal that the IB PYP significantly develops students' inquiry, curiosity, and learning-to-learn skills; and fosters self-confidence, empathy, and global citizenship awareness from a social-emotional perspective. Although teachers stated that the program initially brought a heavy documentation and workload, they expressed that their pedagogical competencies increased and their culture of reflective thinking strengthened as they internalized the IB PYP philosophy. Nevertheless, time pressure arising from the simultaneous implementation of the MoNE curriculum and the IB PYP, documentation density, and exam-oriented parental expectations were identified as the main implementation barriers. Specifically, it was observed that academic anxieties brought by the national examination system conflicted with the program's transdisciplinary approach. Consequently, to increase the effectiveness of the PYP in Turkey, it is recommended to synchronize MoNE curriculum outcomes and IB PYP learning outcomes, develop digital tools to facilitate documentation processes, and increase information activities for parents. Furthermore, strengthening teacher training with school-based continuous mentoring support rather than one-off seminars is of critical importance for the sustainability of the program.

Keywords: Primary years programme, international baccalaureate, program evaluation, primary school, primary school teachers.

Giriş

Dünyamız giderek küçülmekte, bilgiye ulaşma yolları bu doğrultuda çeşitlenmektedir. Dünya, küreselleşmeyle artık tüm insanlığın ortak ülkesi haline gelmekte; bilgi, insanın ait olduğu topluma özel olmaktan çıkmakta ve bireyler dünya vatandaşı olmaya doğru gitmektedir. Nitekim bireylerin içinde bulundukları dünyayı en verimli biçimde keşfetmeleri için dünya vatandaşı olmaları öngörülmektedir (Balbağ ve Türkcan, 2017). Küresel vatandaşlık olarak da adlandırılan dünya vatandaşlığı, dünya üzerindeki farklı milletlerin ortak noktada buluşmasını ifade etmektedir. Bireyin sorumluluğu, yalnızca kendi ülkesine ait olmasının ötesinde tüm dünyaya karşı bir sorumluluk bilinci geliştirmesi beklenmektedir (Yaşar, 2008). Günümüz eğitim sisteminin dünya vatandaşlığı sorumluluğuna sahip bireyler yetiştirme amacıyla, bilginin öğretene tarafından öğrenene doğrudan aktarıldığı değil; öğrenenin bilgiye kendi ulaştığı bir döneme evrilen yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016). Bilginin yalnızca akademik değil; sosyal, kültürel ve duygusal olarak da bireye yön veren bir kavram haline gelmesiyle birlikte, birçok farklı uluslararası eğitim modeli ortaya atılmıştır. Bu modellerden biri de Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate [IB]) programıdır (Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organisation [IBO]), 2022; Stewart, 2007). IB programı, alışlagelmiş öğretim programlarının ötesine geçmeyi amaçlamaktadır. İlk IB alt programı olan Diploma Programı (DP) 1968'de kurulmuştur. Bünyesinde barındırdığı dört alt program ile IB, başarılı olma yolunda motive olan, bilginin yanında ilgisi olan ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi kendine amaç edinmektedir (IBO, 2019).

IB programı öğrencilerine eleştirel bir bakış açısıyla düşünebilme, meraklarını her zaman canlı tutabilme ve günlük hayatta karşılaştıkları karmaşık sorunları çözebilme gibi becerileri kazandırmayı hedefleyerek onların akranlarına oranla öne çıkmasını sağlamaktadır. IB, akademik başarının yanında kişisel başarıyı da destekleyen bir programdır. 1994'te Orta Yıllar Programı'nın (Middle Years Programme [MYP]) ve 1997'de İlk Yıllar Programı'nın (Primary Years Programme [PYP]) uygulamaya konulmasıyla IB, 3 ile 19 yaş arasındaki öğrenciler için uluslararası eğitim sürekliliğini sağlamaktadır. Son olarak da 2012'de Kariyer Programı'nın tanıtılmasıyla 16-19 yaş aralığındaki öğrencilere uluslararası eğitim yolları seçeneği sunulmuştur. Böylece IB bünyesinde bulunan bu dört alt programın birbiriyle peşi sıra ve bütünleşik olarak ilerlemesi, öğrencinin eğitim hayatı boyunca sürekliliğine katkıda bulunmakta ve kariyer basamaklarını tırmanmasına katkı sağlamaktadır (IBO, 2019; IBO, 2013).

IB programı, yalnızca öğrencilerin değil tüm paydaşların kendilerine, birbirlerine ve dış dünyaya saygı duymalarını ve anlayışla yaklaşmalarını öğretmeye yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda program bünyesinde yetiştirilmesi planlanan özelliklere sahip 10 öğrenen profili belirlenmiştir. Bunlar; araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık görüşlü, duyarlı, riski göze alan, dengeli ve dönüşümlü düşünen profilleridir (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016; IBO, 2020). Tüm bu öğrenen profilleri, öğrencilerin IB eğitimleri boyunca niteliklerini geliştirmelerine, birer dünya vatandaşı olarak olgunlaşmalarına ve bilge bireyler olmalarına yol göstermeyi amaçlamaktadır. IB temelinde, daha iyi bir dünya inşa etmeye yardımcı, özgür düşünceye sahip, uluslararası düşünen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır. Sistematik bir biçimde ilerleyen programın dört aşamalı sürecinin ilk adımı Primary Years Programme olarak adlandırılan İlk Yıllar Programı'dır.

İlk Yıllar Programı 1997 yılına dayanan, MYP ve DP'nin ardından geleneksel okul programlarına alternatif olması amacıyla geliştirilmiş bir programdır. IB PYP'nin amacı 3-12 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim hayatları boyunca gerçekleştirdikleri öğrenmelerin sürekliliğini sağlamak ve öğrencilerin uluslararası duyarlılıklarını artırıp onları birer dünya vatandaşı olarak yetiştirmektir (IBO, 2020). PYP, IB bünyesinde yer alan diğer programlarla ilişkili ve dört temel kavram çevresinde şekillenen bir yapı izlemektedir. Bunlar; uluslararası düşünmeye sahip olma, IB öğrenen profilleri, öğrenme-öğretmeye yönelik davranışlar ile geniş, dengeli ve kapsayıcı bir programdır. Bunun yanında IB PYP diğer programların kapsadığı disiplinlerarası yaklaşımı da bir adım yukarı taşıyarak disiplinler üstü bir yaklaşım izlemektedir (Akdoğan, 2014; IBO, 2020; IBO, 2025b). IB PYP'nin geliştirilmesi aşamasında Ernest Boyer'in (1995) görüşleri oldukça yol gösterici ve yararlı olmuştur. Boyer, 1995 yılında oluşturduğu taslak programla öğrencilere ünite içerisinde bir

konuyu nasıl öğrenmelerini anlatan disiplinlerarası yaklaşımdan bireyi tüm yönleriyle ele alan, sorgulamayı öne çıkaran ve öğrencilerin küresel birer vatandaş olarak yetişmelerini içeren disiplinler üstü bir anlayışa geçiş yapılmasını sağlamıştır (Boyer, 1995).

IB PYP, benzeri tüm çağdaş programlarda olduğu gibi öğrenciyi merkeze alan bir yapıdır. Öğretmenin rol model olduğu ve öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği bir programdır. IB PYP ile öğrenme yalnızca okul ile sınırlı kalmamakta ve öğrenci yaşadığı gerçek dünyanın bir parçası haline gelmektedir. Bu anlayışla öğretmen, öğrencilerinin halihazırda yer alan bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri harmanlamasını sağlamalıdır. Program boyunca öğrenmelerin düzenli olarak sorgulanması gerekmektedir. Bu sorgulama öğrenci tarafından bazen tek başına bazen ikili veya çoklu gruplar halinde yapılmaktadır. Öğrenciler bu sorgulama süreçlerinin sonunda, dünyanın nasıl işlediğine ilişkin fikir edinirler ve kendilerini gelecek öğrenmelere kendilerini hazır duruma getirirler (Akdoğan, 2014; PYP, 2025b).

IB PYP, eğitime olan yaklaşımını paydaş geri bildirimleriyle sürekli güncellenen dinamik bir çerçevede şekillendirmektedir. Okullardan alınan düzenli bildirimler, programın teoriden pratiğe aktarımında olası sorunları önlemektedir. Bu doğrultuda model; küresel duyarlılık, eylemlilik ve dönüşümlü düşünme kavramları etrafında yapılandırılmaktadır (Getchell, 2010). Matematik, sosyal bilgiler, dil ve sanat gibi disiplinlerin entegrasyonuna dayanan bu programı bazı kurumlar doğrudan uygularken; bazıları ise yerel müfredat yapılarını koruyarak PYP'yi ulusal derslerle bütünleştirmeyi tercih etmektedir (IBO, 2022c).

IB PYP'nin temelinde sorgulama temaları yer almaktadır. İlgili sorgulama temaları öğrencilerin disiplinler üstü düşüncelerini sağlamayı ve onların yeni şeyler öğrenme konusundaki meraklarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Soru sorma ve sorgulama süreci yalnızca öğretmen tarafından yürütülmemekte; aksine “biz” kavramı içerisinde öğretmenin de öğrendiği bir yapıda yürütülmektedir. Bu yapı öğrencilere düşünme fırsatı vermesiyle birlikte onların kendi öğrenmelerini oluşturmalarına da imkan tanımaktadır. Bu düşünme sürecinde öğrenciler şu üç soruya cevap aramaktadırlar: 1. Ne öğrenmek istiyoruz? 2. En iyi nasıl öğreniriz? 3. Ne öğrendiğimizi nasıl bileceğiz? Bu soruların her biri PYP'nin alt programlarından birini kapsamaktadır. İlk soru yazılı, ikinci soru öğretilen ve üçüncü soru ölçülen programı kapsamaktadır. Söz konusu üç soru birbirleriyle döngü halinde bir yapı izlemektedir (Akdoğan, 2014; IBO, 2020; IBO, 2022c; Short, 2009). PYP'nin uzun vadeli, kendini sürekli olarak geliştiren ve sürdürülebilir bir program olması sebebiyle bir okulun PYP programını uygulayabilmesi için Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO) tarafından önceden belirlenmiş bir dizi standartları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu standartlar genel olarak eğitim öğretimi iyileştirmek, okulun toplum ile uyumu ve okulun değişim ile gelişime kendini adanması olarak özetlenebilir (IBO, 2025a).

Bir okulun IB PYP okulu olması sürecinde belli şartları sağlaması gerekmektedir (IBO, 2025a; Smith, 2022): IB tarafından verilen lisans programına sahip olmak ve bu programın standartlarına uygun hareket etmek; IB PYP öğretim programını uygulayabilme yetkisine sahip, IB eğitim sertifikasını almış öğretmenleri bünyesinde barındırmak; IB PYP öğretim programının tüm özelliklerini uygulayabilecek uygun bir müfredat hazırlamak; IB PYP öğretim programının gerektirdiği tüm kaynakları temin etmek; IB PYP öğretim programının gerektirdiği büyük sınıflara sahip olmak, uygun öğrenci-öğretmen oranını karşılamak ve laboratuvarlar, spor salonları, kütüphaneler, sanat atölyeleri ile müzik odaları gibi fiziksel kaynaklara sahip olmak.

Tüm bu şartları sağlayan bir okulun IB PYP okulu olması süreci inceleme, adaylık ve yetkilendirme şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan ve yaklaşık altı ay süren inceleme aşamasında okulun fiziksel uygunluğu, öğretmenlerin ve müfredatın IB PYP'ye uygunluğu incelenir. Adaylık aşamasında randevu verilen okul bir IB denetçisi tarafından denetlenir. Okulda tam gün bulunan denetçi okulun fiziksel koşullarını, öğrenci-öğretmen oranını, öğretim materyallerini, müfredatı ve okulun diğer kriterlerini yerinde gözlemlemek üzere okulda bulunur. Bu süreci izleyen birkaç ay içerisinde okula gönderilen bir rapor doğrultusunda okulun aday olup olmadığı belirlenir (Smith, 2022; Tan ve Bibby, 2011). IB PYP okulu olmak isteyen bir okulun adaylık sürecini

tamamlamasının ardından, yetkilendirme süreci başlamaktadır. Son aşama olan yetkilendirme aşamasında IB PYP aday okulu olmaya uygun görülen okullar programın fiziksel ve felsefi temellerini anlamış, gereksinimlerini karşılamış ve IB dünya okulu olma konusunda tüm aşamaları yerine getirmiş olmalıdır. Bu şartları sağlayan okulları ziyaret edip iki gün boyunca tam zamanlı olarak gözlemlerini sürdüren IB yetkilileri, bu gözlemlerini okulu genel kapsamda ele alan ve somut örneklerle yer verilen bir rapor haline getirirler (Armistead, 2009; IBO, 2025a). Gerçekleştirilen ziyaretten altı ila sekiz ay sonrasında nihai rapor okula sunulmaktadır. Bu raporun sonucu, okulun IB uluslararası okulu olmaya hak kazandığı ya da okulun raporda sunulan eksikleri verilen öneriler doğrultusunda tamamlaması olarak iki şekilde sonuçlanmaktadır. IB okulu unvanını almaya hak kazanan okullar için bu durum yeni bir sürecin başlangıcı niteliğindedir. IB yeterliliğini alan okul ilk dört yıl boyunca, daha sonra da 5 yılda bir denetime tabi tutulur. Bu denetim aşamasında okul, IB tarafından belirlenen standartları sağlamaya devam etmek zorundadır. Aksi takdirde yetkilendirme aşaması sonlandırılabilir (IBO, 2025a; IBO, 2025b; Karataş, 2018).

Türkiye’de ilk IB programı 1994 yılında uygulanmaya başlamıştır. 2026 yılı itibariyle ülkemizde toplamda 126 IB okulu bulunmaktadır. Bu okullarda uygulanan programlardan 57’si Diploma Programı, 15’i Orta Yıllar Programı ve 74’ü İlk Yıllar Programıdır. Türkiye’de yer alan bazı okulların ise birden fazla programda yetkinlik aldığı görülmektedir. IB’nin uygulandığı okullar şehir bazında değerlendirildiğinde en fazla okulun bulunduğu ilimizin 36 okulla İstanbul olduğu, ikinci sırada 12 okulla Ankara’nın yer aldığı ve bu iki ili 5 okul ile İzmir’in takip ettiği görülmektedir (IBO, 2026). Türkiye’de IB PYP uygulayan okul sayısındaki bu niceliksel artışa rağmen, programın sahadaki asıl yürütücüleri olan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin ve karşılaştıkları zorlukların derinlemesine incelendiği çalışmalar alanyazında oldukça sınırlıdır. Yenilikçi ve uluslararası bir eğitim programının başarısı, büyük ölçüde o programı uygulayan öğretmenlerin yetkinliklerine, programı içselleştirmelerine ve uygulamada karşılaştıkları sorunları aşabilme kapasitelerine bağlıdır (Twigg, 2010). Bu sebeple IB PYP’nin doğrudan uygulayıcıların görüşleri doğrultusunda farklı ölçütler ile değerlendirilmesi kritik bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, IB PYP’nin etkililiğini ve okul ekosistemindeki yansımalarını farklı metodolojilerle inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda programın sorgulama odaklı yapısı, liderlik süreçleri ve öğretmen yetkinlikleri üzerindeki dönüştürücü gücü sıklıkla ele alınmıştır (Getchell, 2010; Hallinger, Lee ve Walker, 2011; Twigg, 2010). Ulusal alanyazında ise çoğunlukla okul öncesi kademesinde program etkililiği, öğretmen görüşleri, farklılaştırılmış öğretim süreçleri ve ulusal müfredatla uyum problemleri bağlamında araştırma konusu olmuştur (Akdoğan, 2014; Bulut ve Yoncalık, 2018; Şengül, 2015). Ancak, yapılan çalışmaların önemli bir kısmının nicel tarama veya karşılaştırmalı müfredat analizi odağında kaldığı; programı bizzat sınıfta uygulayan öğretmenlerin derinlemesine deneyimlerini, karşılaştıkları engelleri ve program felsefesini içselleştirme süreçlerini bütüncül bir nitel yaklaşımla ele alan çalışmaların Türkiye bağlamında sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda mevcut araştırma, öğretmenlerin sadece kurumsal görüşlerini değil; programın genel işleyişi, uygulama zorlukları ve öğrenci çıktılarına katkısı arasındaki dinamik bağı nitel desenle derinlemesine ortaya koyması bakımından alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve literatüre özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. İlgili araştırma; sınıf öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları temel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koyması, programın öğrencilere sağladığı akademik ve sosyal katkıları birinci ağızdan belirlemesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bunun yanında alanyazında bilhassa ilkökul kademesinde benzer araştırmaların az sayıda olması göz önüne alındığında, araştırmanın hem mevcut uygulamaların iyileştirilmesine hem de gelecekte yapılacak çalışmalara güçlü bir dayanak oluşturması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, IB programları arasında yer alan İlk Yıllar Programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin:

1. İlk Yıllar Programı'nın işleyişine ve felsefesine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
2. İlk Yıllar Programı'nın uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlk Yıllar Programı'nın öğrencilere katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir. Araştırma süreci, ele alınan konunun derinlemesine ve bütüncül bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bir çevre yapılandırılmıştır. İzlenen yöntemsel adımların her biri araştırmanın bilimsel temellerini ve geçerliğini güçlendirecek açıklayıcı bilgilerle desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın desenlenmesinde nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacıların belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmelerine olanak tanıyan bir yöntemdir. Durum çalışması ise, geniş bir yelpazede konuları kapsayan, ayrıntılı ve kapsamlı bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2013; Merriam, 2023). Durum çalışması, bir olay ya da durumun ayrıntılı olarak incelendiği, detaylı ve kapsamlı bir nitel araştırma modelidir. Araştırmada durum çalışmasının alt türlerinden iç içe geçmiş tek durum deseninden faydalanılmıştır. Bu desen, birden fazla seviyeden oluşan bir örnekleme tekniği olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle bir ana örneklem seçilir ve daha sonra bu ana örneklem içerisinde birden fazla alt örneklem seçilmektedir (Yin, 2014). İlgili araştırmada da IB PYP okulu içerisindeki sınıf öğretmenleri, belli başlı ölçütler doğrultusunda seçilmiştir. Böylelikle araştırmanın amacına en uygun ve etkili şekilde ulaşması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir'de bir özel okulda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının çalışmasında önemli gördüğü, özellikle araştırma sorusunu yanıtlayabilecek, ilgili katılımcıların örneklenmesinde kullanılmaktadır. Ölçüt örnekleme ise, örnekleme sürecinde araştırmacının önceden belirlediği kriterleri veya özellikleri taşıyan katılımcıların seçilmesini sağlamaktadır. (Creswell ve Poth, 2016; Patton, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçütler ise öğretmenlerin IB PYP okulunda çalışıyor olmaları, en az bir yıl boyunca IB PYP okulunda eğitim vermiş olmaları ve IB tarafından kendilerine verilen temel eğitimi almış olmalarıdır.

Çalışmaya altı sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın katılımcısı olan sınıf öğretmenlerinin tamamını kadın sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Birinci katılımcının on yıl, ikinci katılımcının on altı yıl, üçüncü katılımcının on bir yıl, dördüncü katılımcının on üç yıl, beşinci katılımcının on beş yıl ve altıncı katılımcının otuz yedi yıllık mesleki deneyimi vardır. Birinci ve ikinci katılımcıların iki; üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı katılımcıların çalıştığı IB PYP okulu sayısı ise birdir. Katılımcıların araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokuldaki deneyim yılları incelendiğinde en az dört yıldır aynı kurumda çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların IB PYP deneyimleri incelendiğindeyse birinci katılımcının altı; ikinci katılımcının on iki; üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı katılımcıların ise yedi yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme, araştırmacının katılımcılarla bireysel olarak yüz yüze veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Araştırmacı ile katılımcı arasında kurulan bu doğrudan bağ; bireylerin deneyimlerini, tutumlarını, inançlarını ve duygularını samimi bir biçimde ifade etmelerine olanak tanır. Böylece görüşme, araştırma problemine ilişkin çok boyutlu ve derinlemesine veri toplanmasını

sağlayan oldukça güçlü bir yöntem olarak işlev görmektedir (Briggs, 1986; Patton, 1990; Seidman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formlar, araştırmacılar tarafından hazırlanmış belirli bir konu veya konulara odaklanan, bazı soruların önceden belirlendiği, ancak cevapların daha ayrıntılı ve özgürce ifade edilebildiği yapıdadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacının belirli bir konuda araştırma yapmasına ve verileri sistematik bir şekilde toplamasına yardımcı olurken, aynı zamanda katılımcılara cevaplarını daha rahat bir şekilde ifade etme olanağı sağlamaktadır (Fontana ve Frey, 1994; Merriam, 2023).

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle ilgili alanyazın taranarak araştırmacı tarafından başlangıçta 13 sorudan oluşan bir taslak oluşturulmuştur. Formun kapsam ve görünüş geçerliğini, dil yönünden anlaşılabilirliğini ve PYP felsefesine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla eğitim programları ve öğretim alanında bir uzman ile nitel araştırma yöntemlerinde deneyimli bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda; birbirini tekrar eden 2 soru formdan çıkarılmış, anlaşılması güç olan 1 soru ise daha açık hale getirilerek yeniden yapılandırılmıştır. Asıl uygulamaya geçilmeden önce, aynı okulda görev yapan fakat çalışma grubunda yer almayan bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve soruların işlevselliği ile anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda soruların amaca hizmet ettiği belirlenerek 10 sorudan oluşan nihai görüşme formuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci; katılımcıların kendi okullarında, görüşme sırasında rahat hissedebilecekleri ve dış uyarıcılardan uzak bir görüşme odasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek ve analiz sürecini kolaylaştırmak amacıyla, katılımcıların izni dahilinde görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler her öğretmen için ortalama 30-35 dakika sürmüş olup, elde edilen tüm ses kayıtları görüşme sürecinin ardından metne dökülmüştür.

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, araştırma soruları veya kavramsal çerçeve doğrultusunda önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Patton, 2015; Sandelowski, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri analizinin ana temaları görüşme formunda önceden yapılandırılan üç temel boyuttan yola çıkılarak tümdengelsel bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilip aralarında ilişkiler kurulmuş, temalara, kategorilere ve kodlara ayrılıp yorumlanmıştır. Araştırmanın görüşme verilerinin çözümlenmesinde Miles, Huberman ve Saldana'nın (2014) kodlama mantığıyla tümdengelsel (dedüktif) ve tümevarımsal (indüktif) yaklaşımın bir arada kullanıldığı bir süreç izlenmiş ve yüksek bir uyum (> %80) elde edilmiştir. Veri analizi süreci aşağıda yer alan aşamalarda yürütülmüştür. Katılımcılardan elde edilen verilerin kategorize edilip düzenlenmesine ilişkin basamaklar Tablo 1'de ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Verilerine İlişkin Analiz Basamakları

Aşama	İşleyiş	Çıktı
Veriye dalış	Yarı yapılandırılmış altı öğretmen görüşmesinin ses kayıtları, TurboScribe (Whisper tabanlı bir uygulama) ile yazıya döküldü; transkriptler araştırmacı tarafından birkaç kez ve satır satır okunarak veriye aşinalık kazanılmış ve notlar çıkarıldı.	Temizlenmiş transkriptler ve ön izlenim notları
Açık kodlama	Görüşme formundaki alt amaç soruları ön-çerçeve olarak alındı; araştırmacı her satırı inceleyerek veriyle örtüşen anlam birimlerini kavramsal etiketlerle kodladı.	Kod defteri v1 (≈ 30 kod)
Kod defteri geliştirme	İlk iki transkript pilot olarak kodlandı, kod adları/ tanımları, kapsama-dışlama kriterleri ve temsili alıntılar Word formatlı kod defterine işlendi. Uyuşmazlıklar tartışılarak kod listesi rafine edildi.	Kod defteri v2 (uzlaşılan kodlar)
Geniş kodlama ve kod birleştirme	Kod defteri v2, kalan dört transkriptte uygulandı. Benzer veya hiyerarşik ilişki gösteren kodlar, "kategori (pattern)" mantığıyla	Kategori listesi + kod sıklık matrisi

Tema ile kategorileri oluşturma ve adlandırma	gruplandı; toplam dokuz kategori elde edildi.	Üç kategori içerisinde on adet alt tema şeması
Temaların ve kategorilerin gözden geçirilmesi	Kategoriler, görüşme formundaki üç ana araştırma amacı ile hizalanarak temalar oluşturuldu. Her temada alt amaçlara karşılık gelen kategoriler belirlendi.	Nihai kod, kategori ve tema haritası
Yorumlama	Tüm kod-kategori-tema haritası her transkriptle çapraz kontrol edildi. Temalar veri bütünlüğü ve temalar arası ayrışma ilkelerine göre revize edildi.	
	Her temanın kategorileri ve kodları, temsili alıntılar ile yorumlandı. Bulguların sunulması	

Araştırma Etiği

Araştırmanın gerçekleştirilmesinden önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli *Etik Kurul Onayı* alınmıştır. Bunun yanında araştırmanın katılımcı öğretmenlerine araştırmanın tüm aşamaları tüm şeffaflığıyla aktarılmış ve kendilerine *Gönüllü Katılım Formu* imzalatılmıştır. Araştırmaya kendi rızaları ile katıldıkları ve dilediklerinde araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması adına çok aşamalı bir süreç izlenmiştir. Bu durum kodların veriden türetilmesine (indüktif) olanak tanırken, araştırma sorularının mantıksal iskeletini (dedüktif) koruyarak temaların doğrudan amaç ile alt amaç yapısıyla örtüşmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Geçerlik ve güvenirlilik adına şu önlemler alınmıştır:

- *Araştırmacılar arası kodlama*: Pilot aşamada > %80 anlaşma oranına ulaşıldı; kod tanımları netleştirildi.
- *Betimlemeler*: Temsili doğrudan alıntılar, okuyucunun bağımsız yargı geliştirebilmesi ve inandırıcılığın artırılabilmesi için metne dahil edildi.
- *İzlenebilirlik*: Kod defterinin sürüm geçmişi ile kayıtlar araştırmacı tarafından saklanarak adım adım kayıt tutuldu.
- *Katılımcı kontrolü*: Tematik özetler araştırmanın katılımcı öğretmenlerine iletilmiş, geri dönen öneriler kodlara yansıtılmıştır.

Bulgular

Bulgular araştırmanın amaçları ile alt amaçları doğrultusunda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen ana temalar ile temaların altında yer alan kategorilerin (alt temaların) dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Bulgularına Ait Tema ve Kategori Hiyerarşisi

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın İşleyişine ve Felsefesine İlişkin Değerlendirmeleri

Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın işleyişine ve felsefesine ilişkin değerlendirmeleri teması altında üç kategoriye ulaşılmıştır: 1. Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı hakkındaki genel görüşleri; 2. Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın etkililiği ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri; 3. İlk Yıllar Programı'nın sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı. İlgili kategorilere ait kodlar Tablo 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programın Hakkındaki Temel Görüşleri

Tablo 2

İlk Yıllar Programı'nın Temel Felsefesine İlişkin Görüşler

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
PYP'nin temel felsefesi	İlk Yıllar Programı'nın temel eğitim felsefesi, sorgulama ve bütüncül gelişim odaklı yaklaşımı	6
Öğrenci merkezlilik	Öğretim sürecinde öğrencinin aktif ve karar verici konumda olması	6
Disiplinlerarası yapı	Farklı ders içeriklerinin tematik olarak bütünleştirilmesi	6

İlk Yıllar Programı'nın uygulayıcı sınıf öğretmenleri, İlk Yıllar Programı'nın temel felsefesini öğrencinin sorgulamasına imkan tanıyan ve öğrencinin gelişimini bütüncül bir biçimde sürdürebildikleri bir program olarak değerlendirmişlerdir. “K1. Ben bir sınıf öğretmeni olarak öğrenciye kendini ifade etme fırsatı sunduğumu hissediyorum.” Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin aktif katılımını önemseyen ve öğrencinin karar verici konumda olmasına uygun görüş birliği öğrenci merkezlilik kodunu ortaya çıkarmıştır. “K4. ve K6. Her şeyi kendin yaparak öğrenirsen çok daha kalıcı oluyor.” Bunun yanında öğretmenler IB PYP müfredatını, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatı ile birleştirilip bütünleştirilebilecekleri görüşündedirler. Ancak “K3. mesela branş öğretmenleriyle bizim çok ortak çalışmamız gerekiyor normalde ama genelde bir araya gelmiyoruz. Daha fazla iş birlikli hareket etmemiz gerekiyor” Katılımcıların görüşleri disiplinlerarası bağlantılar kurmanın teoride mümkün olduğunu ancak uygulamada sekteye uğradığını göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı'nın Etkililiği ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Tablo 3

İlk Yıllar Programı'nın Etkililiği ve Uygulanabilirliğine Dair Görüşler

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Müfredat uyumsuzluğu	PYP ile MEB müfredatının çelişmesi	6
Zamanı yönetmedeki güçlük	PYP etkinliklerini ders saatlerine sığdırmakta yaşanan zorluk	5
Kaynak ve eğitim eksikliği	PYP'ye yönelik materyal ve örnek eksikliğinin hissedilmesi	5
Planlama zorluğu	Ünite/tema planı hazırlarken yaşanan belirsizlik, zamansızlık ve deneme-yanılma süreci	4
Akreditasyon sonrası yaşanan rahavet ve rutine dönüş	Yetkilendirme denetimini atlattıktan sonraki süreçte yaşanan rutine geri dönüş ve PYP uygulamalarında yaşanan ivme kaybı	3

Araştırmanın katılımcı sınıf öğretmenlerinin tamamının PYP ile MEB müfredatı arasındaki uyumsuzluğa dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcılar, PYP ile MEB müfredatının içerik ve zaman çizelgesi bakımından çatıştığını, sınav odaklı sistemin sorgulamaya dayalı öğrenmeyi gölgede bırakabildiğini belirtmiştir. “K2. ...Türkiye’de sınav gerçeği de var... PYP programı test çözmeye odaklı değil.”

Bunun yanında sınıf öğretmenleri PYP etkinliklerinin kısıtlı olan ders saatlerinin içerisine entegre edilmesinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. “K4. Tamam PYP de MEB müfredatı da öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli deniyor, yapılandırmacı deniyor ama biz MEB müfredatında ister istemez öğretmen merkezli olduğumuz çocuklara çok fazla yansıtmıyorduk bu durumu.” Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı İlk Yıllar Programına yönelik örnek eksikliğinin bulunduğunu düşünmektedirler. Bu durum onların süreci planlamada ve uygulamada birtakım zorluklarla karşılaşmalarına neden olmuştur. “K2. Hazırlık aşaması beni inanılmaz zorladı... düşe kalka yaptım.” Sınıf öğretmenleri PYP'yi uygularken çoğunlukla profesyonel bir yönlendirme yerine deneme-yanılma ile süreci ilerletmişlerdir. “K3. Yani olması gerekenin sadece benim balon planı yazıp, etkinliği tasarlayıp, ölçme ve değerlendirmesini yapmamdansa; sen şu etkinliği tasarla, sen bunun ölçme ve değerlendirmesini yazayım gibi işi aramızda paylaşmamızdı diye düşünüyorum.” Sınıf öğretmenlerinin üçü IB tarafından verilen akreditasyon sürecini ikiye ayırmışlardır. Buna göre

akredite olmadan önce tüm PYP etkinliklerinin ve uygulamalarının düzenli biçimde planlanıp, uygulanıp, değerlendirildiğini söylerlerken; akreditasyon sürecinin tamamlanmasının ve denetim yılının atlatılmasının ardından aynı süreçlerin daha basit ve üstünkörü yapıldığını savunmuşlardır. “K3. Denetlemeyi aldıktan sonra PYP salındı.”

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı’nın Mesleki Gelişimlerine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tablo 4

İlk Yıllar Programı’nın Mesleki Gelişime Katkılarına İlişkin Görüşler

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Mesleki gelişim	PYP’nin öğretmenin pedagojik bakışını zenginleştirilmesi ve öğretmeni sürekli yaratıcılığa teşvik etmesi	6
Yansıtma kültürü	Öğretmenin sürekli öz değerlendirme ve yansıtma alışkanlığı kazanması	5
Uluslararası ağ	PYP sayesinde farklı ülkelerdeki eğitimciler ile etkileşime geçebilme imkanı	3

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerini İlk Yıllar Programı’nın kendi mesleki gelişimlerine katkılarının olduğunu düşünmektedirler. Bu katkılardan en öne çıkanı ise İlk Yıllar Programı’nın sınıf öğretmenlerinin pedagojik bakış açılarını zenginleştirmesidir. “K2. ...ben artık kendimi daha dolu hissediyorum. Mesleğime olan bilgim arttı” Sınıf öğretmenlerinin tamamı PYP’nin onlarda kendilerini sürekli olarak geliştirme zorunluluğu yarattığını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri PYP’nin yaratıcılıklarını artırdığını düşünmekte ve bu doğrultuda eleştirel düşünme becerilerinde olumlu anlamada gelişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu ortak görüşlere ek olarak çoğu katılımcı kendilerini sürekli olarak değerlendirdiklerini ve eksik yanlarını tamamlayarak bu durumu sınıf ortamına yansıtma alışkanlığı kazandıklarından bahsetmiştir. “K4. Öz güvenli, kendini sahada daha istekli ve kendime inancım tam bir öğretmen oldum.” Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ise PYP sayesinde uluslararası ortak bir müfredatın parçası olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum onlara farklı ülkelerdeki meslektaşları ile iletişime girme ve iş birliği yapma şansı sunmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yıllar Programı’nın Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin İlk Yıllar Programını uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri teması altında üç kategori oluşturulmuştur: 1. İlk Yıllar Programı’nın klasik programa göre avantajları; 2. İlk Yıllar Programı’nın klasik programa göre dezavantajları; 3. İlk Yıllar Programı’nın uygulanması sürecinde karşılaşılan zorluklar. İlgili kategorilere ait kodlar Tablo 5, 6 ve 7’de sunulmuştur.

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Avantajları

Tablo 5

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Avantajları

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Sorgulama temelli öğrenme	Öğrencilerin soru sorarak ve sorgulayarak bilgiyi yapılandırma	6
Motivasyon artışı	Öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve isteklerinin yükselmesi	6
Yaratıcılık	Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve üretme fırsatı elde etmeleri	6

Tüm katılımcılar PYP’nin geleneksel müfredat yaklaşımına kıyasla bir dizi ortak avantaja sahip olduğu konusunda hemfikir olduklarını açıkça ortaya koymuşlardır. Özellikle vurguladıkları başlıca üstünlük, PYP’nin öğrencileri öğrenme sürecinin her aşamasında kesintisiz bir sorgulama halinde tutmasıdır. Öğretmenler bu niteliği, eleştirel düşünme ve merak duygusunu canlı tutarak bilgiyi yüzeysel aktarımın ötesine taşıyan kritik bir unsur olarak değerlendirmektedir. “K1. Her şeyi kendin yaparak öğrenirsen çok daha kalıcı oluyor.” Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre bu dinamik süreç, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirip derinleştirirken aynı zamanda öğrenme

motivasyonlarını, öz yeterlik algılarını ve disiplinler arası bağlantı kurma becerilerini de güçlendirmektedir. Sınıf öğretmenleri, PYP uygulamalarının öğrencilerin derslere karşı duydukları ilgi ve istekliliği gözle görülür biçimde artırdığını vurgulamaktadır. Bu artışın temel nedeninin, programın öğrenci merkezli tasarlanmış olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Öğrencinin planlama, araştırma, sorgulama, sunum ve öz değerlendirme gibi adımlarda yüklenen görevler, onların derslerin içeriğiyle duygusal ve bilişsel bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bu da yalnızca anlık motivasyonu değil, uzun vadeli öğrenme tutkusunu da beslemektedir. Böylelikle PYP, öğrencilerin öz yeterlik algısını güçlendirirken akademik meraklarını, disiplinler arası bağlantılar kurma kapasitelerini ve sorumluluk bilincini de pekiştirerek derslere yönelik genel isteklilik düzeylerini anlamlı ölçüde yükseltmektedir. “K1. ...çocuklar sadece dinleyici değil, işin mutfağına daldılar. Kendi sorularını sormaya başladılar mı o isteksizlik gidiyor, derse daha istekli oluyorlar. “K3. ...bu benim ne işime yarayacak demiyorlar artık, gerçek bir sorunu çözmeye uğraşıyorlar. Bazen çok yaratıcı işler çıkarıyorlar insan şaşırp kalıyorum. “K6. ...dersler tahtadaki konu değil, bir macera gibi oldu. Öğrenme istekleri arttı.” Bunun yanında katılımcıların tamamı, PYP uygulamalarının yalnızca öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve disiplinlerarası bağlantılar kurma yetkinliklerini de beslediğini; böylece öğrencilerin özgün ürün tasarlama, yenilikçi projeler yürütme ve gerçek yaşam sorunlarına yönelik somut çözümler geliştirme kapasitelerini önemli ölçüde yükselttiğini belirtmişlerdir.

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Dezavantajları

Tablo 6

İlk Yıllar Programı’nın Klasik Programa Göre Dezavantajları

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
İki programın bir arada kullanılması zorunluluğu	MEB ve PYP programlarının eş zamanlı olarak uygulanmak zorunda olmasından kaynaklı zaman sorunu	6
Evrak yükü	Plan, form ve rapor dokümanlarının fazlalığının öğretmeni yorması	5
Ölçme ve değerlendirmedeki belirsizlik	Ölçme ve değerlendirme kriterlerinin net olmayışı	3

Sınıf öğretmenlerinin tamamının, MEB müfredatıyla PYP’nin aynı öğretim yılında paralel yürütülmesinin sınıf içi akışı ciddi biçimde zorlaştırdığını ve iş yükü artırdığını belirttikleri görülmektedir. “K1. PYP çok fazla bizim zamanımızı alıyor ki bunun yanında da MEB müfredatı da var.” Öğretmenler, PYP’nin uzun soluklu sorgulama üniteleri ve yansıma oturumları için ders saatlerini ayarlarken, MEB kazanımlarını zamanında bitirebilmek adına ek oturumlar açmak zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır. “K2. ve K3. Buradaki kurumumuzda evraklara çok fazla boğuluyoruz.” Bu zorunluluk, ünite planlarında çakışmalara yol açmakta; özellikle yıl sonuna yaklaşıldığında içerik “hızlandırmalarını” kaçınılmaz kılmakta ve pedagojik derinliği azaltmaktadır. “K6. PYP için bir araştırma-geliştirme (ARGE) olmamasından kaynaklı tüm iş yükünün omuzlarımda olmasıydı...” Öğretmenler hem planlama süresinin hem de sınıf içindeki yönlendirici rehberliklerinin niteliğinin bu yarış halinden olumsuz etkilendiğini; öğrencilerin ise yoğun tempo yüzünden kavramları sindirme fırsatı bulamadığını dile getirmişlerdir. Beş katılımcı, PYP’de öngörülen ayrıntılı plan, yansıma formu, rubrik ve rapor dizisinin klasik programdaki dokümantasyonla birleşmesi durumunun kağıt işlerini ciddi oranda artırdığını ifade etmiştir. Özellikle ünite başında hazırlanan balon plan, haftalık sorgulama akış şemaları ve son değerlendirme raporlarının her birinin, MEB’in zorunlu günlük plan ve kaynak kitaplarıyla birleştiğinde öğretmenlerin zaman yönetimini zorlamaktadır. “K2. ...balon planıydı, yansıma formuydu derken MEB evrakları da binince başımızı kaldıramaz olduk. “K1. Eskiden sadece MEB’in defterini doldurur çıkardık, şimdi PYP ile dosya işi ikiye katlandı. Bazen sınıfta boş vakitlerimizde evraklara boğuluyoruz gibi hissediyorum.” Üç katılımcı ise PYP’de öne çıkan portfolyo sunumları, öz değerlendirme matrisleri ve akran geri bildirimleri alternatif değerlendirme araçlarının MEB’in ölçme sistemiyle nasıl ilişkilendirileceği konusunda net bir yönerge eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerini bireysel çözümler üretmeye zorlamaktadır. “K4. ...portfolyoydu, rubrikti derken bu işi MEB’in not sistemine nasıl uyduracağız diye şaşıryoruz. Ortada net bir şey de yok, her seferinde acaba yanlış mı yaptık diye raporları sil

baştan düzenliyoruz.” Akabinde hem okullar arasında not dağılımlarının tutarlılığını zedelemekte hem de öğretmenler arasında belirsizliğe dayalı stres yaratmaktadır; bazı öğretmenler, öğrencilerin sorgulama temelli derin öğrenmesini tam yansıtamadıkları kaygısıyla değerlendirme raporlarını defalarca revize ettiklerini aktarmışlardır.

İlk Yıllar Programı’nın Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Tablo 7

İlk Yıllar Programı’nın Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Öğretmenin iş yükünün artması	Ders dışı hazırlık süresinin artması	5
Öğretmen eğitimi ihtiyacı	Uygulamalı ve sürekli meslek içi eğitimlerin zorunlu olması gerektiği	5
Veli beklentisi ve iş birliği eksikliği	Velilerin sınav odaklı taleplerinin öğretmen üzerindeki baskısı ve akademik kaygılar sebebiyle öğretmen-veli iş birliğini sağlamadaki zorluk	4
Mesleki gelişim zorunluluğu	PYP’nin öğretmenin pedagojik bakışını zenginleştirmesini ve sürekli aktif olmayı zorunlu kılması	2

PYP’ye geçişle birlikte; sorgulama ünitelerinin tasarımı, farklılaştırma ve dokümantasyon süreçleri öğretmenlerin ders dışı hazırlık süresini belirgin biçimde artırmıştır. “K5. ...Türkiye’de sınav gerçeği de var...” Bu iş yükü, öğretmenlerin kişisel zamanlarından ödün vermelerine yol açmaktadır: “K2. Tam olarak uygulanabilmesi için öğretmenin özel hayatından vazgeçmesi gerek.” Katılımcılar, program felsefesini hayata geçirmek için seminer düzeyini aşan, mentorluk ve akran gözlemi içeren sürekli hizmet içi eğitimleri zorunlu görmektedir. “K5. Bu anlamda kesinlikle IB’nin resmi eğitimleri artı okul içi birtakım eğitimler öğretmenler açısından şart.”; “K2. ve K6. Bizim aldığımız temel PYP eğitimi biraz yetersiz kaldı.” Uygulamadaki yöntemsel farklılıklar ve kurumsal bütünlükteki aksamalar, canlı atölye çalışmalarının ve modelleme fırsatlarının eksikliğine bağlanmaktadır.

Sınav odaklı veli beklentileri, PYP’nin sorgulama ve süreç temelli yapısı üzerinde baskı oluşturmaktadır. “K1. Ancak şöyle bir durum da var: Bence PYP’nin velilere bence anlatılması gerekiyor.” Özellikle Eskişehir’in akademik başarı odaklı veli profili, proje tabanlı etkinliklerin sınav hazırlığından vakit çaldığını düşünerek sürece direnç gösterebilmektedir. “K2. Sınav odaklı olmayan bir veli grubu olmalı, o da önemli.”; “K6. Eskişehir’deki veli profili maalesef akademik ve sınav odaklı.” Bu durum öğretmenleri pedagojik hedefler ile toplumsal beklentiler arasında denge kurmaya zorlamaktadır.

Buna ek olarak programın yansıma temelli kültürü, öğretmenler üzerinde sürekli öz değerlendirme ve mesleki yenilenme baskısı yaratmaktadır. “K4. Öğretmenlerin sürekli eğitim alıp kendini güncellemesi gerekiyor.” Öğretmenler programın uygulamadaki derinliğini koruma ile veli memnuniyetini sağlama arasında kalmaktadırlar. Bu çift taraflı denge, zamanla nitelikli uygulamaların yerini yüzeysel bir PYP pratiğine bırakmasına neden olabilmektedir. PYP’nin uygulama sürecinde yaşanan zorluklar öğretmenlerin bireysel çabalarının yanında okul yönetiminin PYP’yi nasıl yönettiğiyle doğrudan ilişkili hale gelmektedir. Dolayısıyla katılımcılara göre PYP’nin sürdürülebilirliği, ders içi etkinliklerin zenginleştirilmesine bağlı olduğu kadar veli algısının sınav başarısından beceri inşasına dönüşümünü sağlayacak stratejik bir iletişim diline ve bu dili destekleyecek bir kurum kültürüne bağlı görünmektedir.

İlk Yıllar Programı’nın Öğrencilere Katkısı Açısından Değerlendirilmesi

İlk Yıllar Programı’nın öğrenciler açısından değerlendirilmesini kapsayan tema altında üç kategori oluşturulmuştur: 1. İlk Yıllar Programı’nın öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkısı; 2. İlk Yıllar Programı’nın öğrencilerin akademik başarılarına katkısı; 3. İlk Yıllar Programı’nın öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkısı. İlgili kategorilere ait kodlar Tablo 8, 9 ve 10’da sunulmuştur.

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Katkısı

Tablo 8

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Katkısı

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Aktif öğrenme	Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler	6
Sorgulama alışkanlığı	Soru sorma, sorgulama ve araştırma davranışının yer etmesi	6
Yaratıcılığı geliştirme	Öykü yazma, afiş tasarlama ve sunum hazırlama gibi etkinlikler ile yaratıcılığın desteklenmesi	4
Küresel bakış	Kültürel farkındalık ve evrensel perspektifi geliştirmesi	3

Tablo 8'e göre katılımcılar, PYP'nin yaparak yaşayarak öğrenme odaklı uygulamalarının, öğrenciyi soyut kavramlardan somut deneyimlere taşıyarak öğrenme döngüsünü hızlandığını belirtmektedir. "K1. Ben bir sınıf öğretmeni olarak öğrenciye kendini ifade etme fırsatı sunduğumu hissediyorum."; "K2. Önceden sadece anlatırdık, şimdi her şeye elleriyle dokunuyorlar. Çocukların o pasif halden çıkıp aktif bir role sahip çocuklara dönüştüğünü hissediyorum." Disiplinler arası etkinlikler, bilginin pasif alımı yerine yeniden inşasına zemin hazırlarken; akran paylaşım oturumları hatadan öğrenme kültürünü ve fikir savunma öz güvenini pekiştirmektedir. "K4. ...hata yaptıklarında korkmuyorlar aksine buradan ne öğreniriz diye düşünüyorlar. Bence fikirlerini savunma cesaretlerini artırıyor." Programın sorgulama döngüsü ve kavram haritası gibi uygulamaları düşünce gelişimini sağlarken öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olmaktadır. "K6. ...bilgisayardan sunum hazırlamalar, tema gezileri derken çocukların merakı iyice artıyor. Rehberlik ediyoruz ama tasarım onların elinde."; "K3. ...bu özgürlük de onları birer araştırmacıya dönüştürüyor diye düşünüyorum." Bu ortamda öğrenciler, ders dışı süreçlerde de bilgi arayışını sürdüren yansıtıcı araştırmacılara dönüşmektedir.

Dört öğretmen, üretim odaklı etkinliklerin yaratıcı potansiyeli ve disiplinler arası bağlantıları görünür kıldığını vurgulamıştır. "K3. Çocuğun kendisini ifade etmesinde çok olanak sağlıyor." Öğrenciler, temalar arası bilgi transferi yaparak yaratıcılığı bir problem çözme aracı olarak kullanmakta ve özgün fikirlerini rubrikler aracılığıyla değerlendirmektedir. "K2. ...öğrendikleri her şeyi birbirine daha kolay bağlıyorlar artık."; "K4. okul dışında gördüğü bir sorunu dersinde projeye dönüştürebiliyor."; "K5. bilgiyi kapıp kendilerine özgü bir şeye dönüştürüyorlar." Bu sınıf kültürü, hatalı denemelerin yapıcı dönütle karşılandığı ve risk alma motivasyonunun korunduğu bir yapı sunmaktadır. Ayrıca katılımcılar, evrensel temaların kültürler arası farkındalık ve empati geliştirdiğini savunmaktadır. "K2. Çocukların evrensel bakış açısına sahip olduğunu net gözlemledim."; "K4. Öğrenciler daha insancıl oluyorlar ve dünyaya daha küresel bakan çocuklar yetiştirmiş oluyoruz." Öğretmenlere göre disiplinler üstü temalar, dünya vatandaşlığı bilincini geliştirerek sosyal/çevresel analiz yetisi ve yabancı dil öz güveni sağlamaktadır.

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı

Tablo 9

İlk Yıllar Programı'nın Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Derin kavrama	Kavramlar arası bağlantıları anlama becerisi kazandırması	5
Bilgi kalıcılığı	Öğrenilen bilginin akılda kalıcılığını artırması	4

Katılımcıların beşi, temalar boyunca yinelenen "neden ve nasıl" sorgulamalarının öğrencileri bir kavramı tekil bir tanım olarak değil, diğer kavramlarla ilişkiler ağı içinde incelemeye zorladığını aktarmıştır. "K3. Sürekli kendim açısından konuları dallandırıp budaklandırma fırsatı buldum." Örneğin "Gezegeni Paylaşmak" temasında, öğrenciler yalnızca su döngüsünü ezberlemekle kalmayıp aynı kavramın ekoloji, ekonomi ve toplumsal refah üzerindeki yansımalarını tartışmış, böylece kavramlar arası köprüler kurarak derinlemesine kavrama geliştirmiştir. Öğretmenler, bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin sorularının da değiştiğini ve üst düzey sorular sormaya başladıklarını

belirtmiştir. “K5. ...çocuklar çevresine karşı daha duyarlı hale geldiler. Sordukları sorular ve hayat sorunlarına bakışları bile değişti.” Dört katılımcı ise PYP’nin proje temelli ve çoklu duyuşsal etkinliklerle pekiştirilmiş öğrenme ortamının, öğrencilerin bilgiyi uzun vadede hatırlama oranını belirgin şekilde yükselttiğini vurgulamıştır. “K1. Her şeyi kendin yaparak öğrenirsen çok daha kalıcı oluyor.” Öğretmenler bu kalıcılığı, tekrar odaklı alıştırma yerine gerçek yaşam bağlamına yerleştirilmiş uygulamaların tetiklediğine inanmaktadır. Portfolyolarda yer alan etkinlikler ve öğrenci yansıma metinleri, kavramların gündelik yaşama transfer edildiğini ve kalıcı deneyimlere dönüştüğünü göstermiştir. Katılımcılar, bu durumun yalnızca ezberin ötesine geçmekle kalmayıp öğrencilerin öz yeterlik duygusunu artırdığını ve akademik güvenlerini pekiştirdiğini de eklemiştir.

İlk Yıllar Programı’nın Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine Katkısı

Tablo 10

İlk Yıllar Programı’nın Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine Katkısı

Kod	Tanım	Katılımcı sayısı
Takım çalışması	Öğrencilerin grup halinde etkin çalışma becerisi kazanması	6
Empati	Öğrencilerde, karşısındaki kişinin duygularını anlama ve saygı gösterme alışkanlığının artması	6
Sunum becerisi	Öğrencilerin topluluk önünde etkili konuşma ve sunum yapma becerisi kazanması	6
Öz güven	Öğrencilerin öz güven kazanması ve kendini ifade etme becerilerinin artması	5

Tüm katılımcılar, PYP’nin grup projeleri ve iş birlikçi görevleri sayesinde öğrencilerin sorumluluk paylaşımı, fikir alışverişi ve ortak hedefe odaklanma becerilerinde belirgin ilerleme gözlemlemiştir. “K3. Yani artık ben balon planı yazıp etkinliği tasarlamaktansa işi paylaştırarak birlikte yürütebiliyoruz.” Bu süreçte öğrenciler hem liderlik hem de destek rollerini dönüşümlü üstlenerek ekip içi esnekliğin önemini öğrenmiş, sınıf tartışmalarındaki uyum artmış ve görev dağılımı hızla iyileşmiştir. Katılımcıların tamamı, sorgulama ünitelerinde yer alan akran değerlendirmelerinin, öğrencilerin başkalarının bakış açısını anlama ve saygı gösterme alışkanlığını güçlendirdiğini belirtmiştir. “K4. Çocukların arkadaşlık ilişkileri güzelleşti. Birbirlerine karşı daha saygılı oldular, empati bakmayı ve farklılıklara saygı duymayı PYP ile pekiştirdiler.” “K2. Çocukların arkadaşlık ilişkileri arttı birbirlerine daha duyarlı hale geldiler.” Katılımcılar, portfolyo paylaşımları ve sınıf içinde yapılan kişi ile ülke sunumlarının öğrencilerin topluluk önünde düzenli ve etkili konuşma yapma cesaretini artırdığını vurgulamışlardır. “K3. Bir cümleyi kurmakta bile zorlanan çocuklar sunum yapma yeteneği kazandılar.” Sınıf öğretmenleri PYP’nin öğrenci merkezli etkinliklerinin hata yapma korkusunu azalttığını ve öğrencilerin fikirlerini savunma konusunda daha bağımsız davranmalarına olanak sağladığını düşünmektedirler. “K2. PYP ile öz güvenli ve öğrenmeye daha istekli, değerlerin daha farkında olan çocuklara sahip oldum.” Katılımcılara göre süreç boyunca alınan olumlu öğretmen ve akran geribildirimleri, öğrencilerin öz değer algılarını güçlendirmiş; bu da sınıf içi inisiyatif almalarını ve riskli görevlerde gönüllü olmalarını desteklemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin bakış açılarıyla İlk Yıllar Programı’nın değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası alanyazındaki benzer çalışmalarla tutarlılık göstermekle birlikte Türkiye’de uygulanan ulusal müfredat bağlamında kimi engelleri de gözler önüne sermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin programı başlangıçta bir iş yükü olarak görmelerine rağmen, uygulama sürecine dahil oldukça programı içselleştirdikleri ve mesleki tatminlerinin arttığı saptanmıştır. Bu durum, Bulut ve Yoncalık (2018) tarafından ulaşılan, programa inanan öğretmenlerin ders verimliliğinin arttığı ancak deneyimsiz veya adaylık sürecindeki öğretmenlerin süreci evrak fazlalığı ve işleyişi yavaşlatan bir yük olarak gördüğü bulgularıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda IB PYP’nin başarısı, yalnızca programın içeriğine değil öğretmenlerin bu felsefeyi içselleştirme düzeyine de doğrudan bağlıdır. Twigg (2010) de çalışmasında öğretmenlerin tıpkı öğrenciler gibi öğrenme sürecinin bir parçası olmalarının katılımcı, süreçten keyif alan ve

mücadeleci yapıları sayesinde geleneksel yöntemleri terk ederek sorgulamaya dayalı bir eğitim anlayışını benimsemelerine zemin hazırladığını belirtmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin IB PYP'yi benimseme düzeyinin, öğretim etkinliklerinin kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Demirer (2002) araştırmasında IB PYP okullarında görev yapan öğretmenlerin, programın mesleki gelişim süreçlerine sunduğu katkıları ve öğrenme verimliliği üzerindeki olumlu yansımalarını vurgulamıştır. Getchell (2010) ise Amerika'daki IB PYP okullarında gerçekleştirdiği çalışmada, IB PYP modelinin öğretmenlerin uluslararası eğitim vizyonlarını geliştirdiğini, pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirdiğini ve genel mesleki yetkinliklerini olumlu yönde dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin yorulmalarına rağmen mesleki olarak geliştiklerini hissetmeleri bu bulgularla bütünleşmektedir. Altun ve Doğan (2013) da bu süreçteki yoğunluğa dikkat çekmekle birlikte IB PYP okullarında gelişen zümreler arasındaki paylaşım kültürünün ve öğretmenlerin artan mesleki donanımlarının, onları diğer eğitim kurumlarındaki meslektaşlarına göre daha avantajlı bir konuma getirdiğini belirtmektedir.

Programın okul ekosistemindeki uygulama süreçleri incelendiğinde ise uygulamadaki pratik güçlükler, çift müfredat baskısı, ayrıntılı dokümantasyon süreçleri, sınav odaklı veli talepleri ve hizmet içi eğitim eksikliği en belirgin sonuçlar olarak öne çıkmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan zaman yetersizliği Özkanoglu (2015) tarafından da ortaya konmaktadır. Özkanoglu, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin faydalarına inandıklarını ancak planlama, zaman ve sınıf yönetimi konularında ciddi güçlükler yaşadıklarını bildirmiştir. Bunun yanında Güler ve Yaltırık'ın (2011) çalışmalarında da benzer şekilde planlama sürecinin uzunluğu ve müfredat uyumsuzluğu, süreç içerisinde karşılaşılan kronik zorluklar olarak raporlanmıştır.

Bu durum, IB PYP'nin öğrenciyi merkeze alan esnek yapısına karşın, ülkemizdeki merkezi sınav sistemine dayalı eğitim yapısıyla bir karşıtlık içinde olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin dile getirdiği çift müfredat baskısı altında her öğrenciye özel süreç tasarlama çabası söz konusu araştırmalarla tam bir paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin zaman ve iş yükü baskısı, alanyazında Ayyıldız ve Üzümcü (2016) ile Akdoğan (2014) tarafından da belirtilen bir durum olmaktadır. Short (2009) ve Twigg'in (2010) sorgulama yaklaşımını uygulamadaki zorluklara ilişkin bulguları ise bu araştırmada öğretmenler tarafından dile getirilmiş olan "zaman darlığı sebebiyle planlarda yüzeyselliğe gidilmesi" sonucunu doğrudan desteklemektedir.

Uygulama sürecinin bir diğer boyutunu oluşturan ölçme ve değerlendirme aşamasındaki soyutluk ve belirsizlik vurgusu, Weiss'in (2013) öğrenen profilleri üzerine yaptığı incelemeyle benzerlik taşımaktadır. Weiss'a göre öğretmenler, özellikle dengeli gibi bazı profilleri değerlendirirken öznellik ve anlam karmaşası yaşamaktadır. Bunun temel nedeni ise IB'nin bu profiller için gelişimsel süreçlere dair net ve somut veriler sunmamasıdır. Bu durum, mevcut araştırmada öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunu belirttikleri "ortak ölçme ve değerlendirme kriterleri beklentisinin" bir gereksinim olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma, IB PYP'nin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde çok boyutlu pozitif etkileri olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler; öğrencilerin meraklarını izleme, kendi sorularını üretme ve çoklu kaynaktan veri toplama süreçlerinde görünür bir beceri artışı gözlemlemişlerdir. Bu görüşü destekler nitelikte Hallinger, Lee ve Walker'ın (2011) araştırmasında da sorgulama döngüsünün tüm öğrenme sürecini ele alarak kavramsal derinleşmeyi desteklediği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin, IB PYP'nin yüzeysel bilgi yerine derinleşmeye kavrayış sağladığına yönelik görüşleri Şengül'ün (2015) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Şengül, IB PYP ile öğrenen öğrencilerin soyut konularda yaşadıkları kavram yanlışlarının azaldığını ortaya koymuştur. Bu durum araştırmada katılımcıların vurguladığı "öğrenmeyi öğrenme" ve "kavramsal bütünlük" bulgularının akademik çıktılardaki somut birer yansımasıdır.

Dumankaya (2024) araştırmasında IB PYP ile Maarif Modelini karşılaştırmalı olarak ele almış ve PYP'nin öğrencinin eylemliliğini merkeze alan esnek yapısının karşısında, Maarif Modelinin yapılandırılmış etkinlikler yoluyla öğrenciyi belirli kazanımlara yönlendiren sistematik bir yaklaşım

benimsediğini ortaya koymuştur. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise IB PYP'nin öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi açısından sunduğu katkılardır. Katılımcılar öğrencilerinde takım çalışması, empati ve öz güven artışı gözlemiştir. Bu sonuçlar IBO'nun (2024) küresel esenlik anketi ile Tan ve Bibby'nin (2011) karşılaştırmalı performans araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okul ortamında “hata yapmayı öğrenmeyi ve bu durumu birer öğrenme fırsatına çevirebilmeyi” içselleştirdikleri görülmüştür. Uçar (2008), yerel sınırların dışına çıkamayan bireylerin küresel düzeyde başarı sağlamalarının zorluklarına dikkat çekerken; mevcut araştırmadaki bulgular da IB PYP'nin disiplinler üstü yapısının öğrencileri ezberden uzaklaştırarak “bilgiyi arayan kaşifler” haline getirdiğini ve onların küresel sorunlara bakış açısını zenginleştirdiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken dikkate alınması gereken temel sınırlılıklardan şu şekilde bahsedilmektedir:

Örneklem Kapsamı: Bu çalışma, Eskişehir ilindeki tek bir özel ilkokulda görev yapan 6 kadın sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Elde edilen verilerin kurumun kendi kültürü ve imkanlarını da yansıtmaması sebebiyle ülkemizdeki tüm IB PYP okulları açısından bir genelleme güçlüğü doğurmaktadır.

Katılımcı Profili: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının kadın olması durumu, erkek öğretmenlerin bakış açısını yansıtmaması açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma verileri, katılımcıların kendi deneyimlerini aktardıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öz-bildirimler ile sınırlıdır.

Program Kapsamı: Araştırmada yalnızca IB içerisinde yer alan İlk Yıllar Programına odaklanılmış; diğer IB kademelerini araştırmaya dahil edilmemiştir.

Sonuç olarak, IB PYP'nin öğrencide yarattığı akademik, sosyal ve duygusal kazanımlar alanyazındaki bulgularla paralel biçimde doğrulanmış; uygulama engellerinin ise Türkiye bağlamına özgü sınav kültürü ve devlet müfredatının yapısı sebebiyle daha keskin hissedildiği ortaya çıkmıştır. IB PYP'nin tam kapasiteyle işlemesi için program uyumlaştırması, sürekli ve uygulamalı öğretmen desteği, belgelendirme yükünün azaltılması ve paydaş uygulayıcılar tarafından farkındalığının artırılmasına yönelik bütüncül stratejilere gereksinim duyulmaktadır. Araştırmanın katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

1. **Müfredat Uyumu:** Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin (n=6) vurguladığı MEB müfredatı ile IB PYP arasındaki zaman çizelgesi ve içerik uyumsuzluğunu gidermek amacıyla iki programın kazanımlarını senkronize eden kapsamlı entegrasyon çalışmaları yürütülmelidir.
2. **Sürekli Hizmet İçi Destek:** Katılımcıların mevcut eğitimleri seminer düzeyinde bulması ve uygulama eksikliğine dikkat çekmesi sebebiyle sınıf içi uygulamalarla desteklenen, mentorluk içeren ve süreklilik arz eden destek programları planlanmalıdır.
3. **Dijital Dokümantasyon ve İş Yükü:** Öğretmenlerin üzerinde ciddi bir baskı oluşturan evrak yükü ve planlama süreçleri göz önüne alınarak IB PYP ve MEB dokümantasyonunu tek platformda birleştiren dijital araçlar geliştirilmelidir. IB PYP uygulamaları için esnek zaman aralıkları tanımlanmalıdır.
4. **Materyal Havuzu:** Sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği örnek ünite ve ölçme aracı eksikliğini giderebilmek açısından Türkçe dilinde açık erişimli sorgulama üniteleri ve alternatif ölçme ve değerlendirme materyalleri sunulmalıdır.
5. **Velî Bilgilendirme:** Öğretmenlerin üzerinde hissettiği “sınav gerçeği” ve velîlerin akademik odaklı kaygılarını yönetebilmek için; velîlere yönelik IB PYP'nin sosyal ve akademik kazanımlarını anlatan atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Tek yazarlı olarak gerçekleştirilen bu araştırmada yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmadığı beyan edilmiştir.

Açıklama: İlgili araştırmanın beklenen sonuçları, araştırma verileri toplanmadan önce 10. Uluslararası EJER Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki uluslararası bakalorya programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, S. ve Doğan, Z. Y. (2016). PYP (ilk yıllar için program) uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1–15.
- Armistead, R. J. (2009). *The IBO's primary years programme: Building a foundation for progressive, multicultural, transdisciplinary education*. Canada: Acadia University Curriculum Foundations.
- Ayyıldız, E. ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64–73.
- Balbağ, N. L. ve Türkcan, B. (2017). Elementary school 4th grade students and teachers' perception of global citizenship. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 216–249.
- Boyer, E. L. (1995). *The basic school: A community of learning*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulut, Y. M. ve Yoncalık, O. (2018). Ankara'da IB-PYP uygulayan okullardaki beden eğitimi ders verimliliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 140–152.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. bs.). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Demirer, V. (2002). *Uluslararası bakalorya (IB) programı uygulayan özel okullarda çalışan öğretmenlerin bu programa karşı olan tutumlarının iş tatminlerine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dumankaya, Ç. (2024). *Uluslararası bakalorya İlk Yıllar Programı ile T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2024 okul öncesi programının öğrenci eylemliliği açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fontana, A. ve Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. N. Denzin ve Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (ss. 361–376). California: Sage Publications.
- Getchell, L. A. (2010). *Effects of international baccalaureate primary years programme on teacher philosophy, perceptions of efficacy, and outlook on education*. Doktora Tezi, University of Denver, Denver.

- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi: Felsefe, yöntem, uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Güler, T. ve Yaltırık, İ. (2011). Erken çocukluk eğitiminde ilk yıllar programının öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266–280.
- Hall, J., Elder, T., Thompson, J. ve Pollack, S. (2009). *The primary years programme field study*. Athens, GA: University of Georgia, College of Education.
- Hallinger, P., Lee, M. ve Walker, A. (2011). Program transition challenges in international baccalaureate schools. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 123–136.
- Hill, I. (2007). International education as developed by the international baccalaureate organization. M. Hayden, J. Thompson ve J. Levy (Eds.), *The Sage handbook of research in international education içinde* (ss. 25–37). California: Sage Publications.
- Holeva, L. C. (2012). *The effects of the international baccalaureate primary years programme on teachers' philosophy of education and instructional practises*. Yüksek Lisans Tezi, California State University, California.
- International Baccalaureate Organization. (2013). The learner. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/curriculum/the-learner/>
- International Baccalaureate Organization. (2019). What is an IB education?. Geneva: International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate Organization. (2020). How the PYP works?. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/how-the-pyp-works/>
- International Baccalaureate Organization. (2025a). Benefits of the IB. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/>
- International Baccalaureate Organization. (2025b). How to become a PYP school?. Erişim tarihi: 31 Mart 2026, erişim adresi: <https://ibo.org/programmes/primary-years-programme/become-a-pyp-school/>
- Karataş, F. N. (2018). *İlk yıllar eğitim programının (primary years programme) okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, S. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dergisi*, 3(1), 45–62.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs.). California: SAGE Publications.
- Özkanoğlu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.

- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs.). California: Sage Publications.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sezer, E. (2020). *Uluslararası bakalorya programı uygulayan özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin “ilk yıllar programı”na ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, E. (2015). *Comparison of international baccalaureate primary years program and national curriculum program 4th grade student’s misconceptions on the topic of fractions*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Short, K. G. (2009). Inquiry as a stance on curriculum. S. Davidson ve S. Carber (Eds.), *Taking the PYP forward: The future of the IB primary years programme* in. UK: John Catt Educational.
- Smith, J. (2022). *How to become a PYP school*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.
- Stewart, V. (2007). Becoming citizens of the world. *Educational Leadership*, 64(7), 8–14.
- Tan, L. ve Bibby, Y. (2011). Performance comparison between IB school students and non-IB school students on the international schools’ assessment (ISA) and on the social and emotional wellbeing questionnaire. *International Education Studies*, 4(1), 141–147.
- Twigg, V. V. (2010). Teachers’ practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the international baccalaureate primary years programme. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 40–65.
- Uçar, R. (2008). Uluslararası Bakalorya (IB) programlarının (PYP, MYP ve DP) genel bir değerlendirmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1–22.
- Weiss, K. (2013). *Teachers’ perspectives on assessment of the learner profile attributes in the primary years programme*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 229–245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. bs.). California: Sage Publications.

Extended Abstract

This extended abstract provides a concise overview of the current research. The study primarily explores primary school teachers' perspectives and practical experiences regarding the Primary Years Programme (PYP). Accordingly, it outlines the methodological framework, key findings, and final recommendations.

Introduction

In an era of rapid globalization, “global citizenship” has become a fundamental educational outcome (Balbağ & Türkcan, 2017). Modern systems are shifting from traditional didactic methods toward constructivist, student-centered approaches where learners actively construct knowledge (Ayyıldız & Üzümcü, 2016). Within this framework, the International Baccalaureate (IB) program serves as a globally recognized model designed to cultivate inquiry-based, internationally-minded individuals (IBO, 2019). Introduced in 1997 for students aged 3-12, the Primary Years Programme (PYP) emphasizes holistic development through a real-world, transdisciplinary approach (Akdoğan, 2014).

Despite the increasing number of IB-authorized schools in Turkey (126 as of 2026), a notable gap remains in the literature regarding the lived experiences of primary school teachers. As the primary agents of the PYP, these educators are the ones who filter and bring the program's philosophy to life in the classroom. As Twigg (2010) highlights, the success of innovative programs is inextricably linked to teachers' pedagogical internalization. Therefore, evaluating the IB PYP through the experiential lens of primary school teachers is a critical necessity.

This research aims to determine the perspectives and practical experiences of primary school teachers regarding the IB PYP. Accordingly, the study addresses the following questions:

1. What are the evaluations of primary school teachers regarding the general operation and philosophy of the IB PYP?
2. What are their views on the implementation processes of the IB PYP?
3. What are their views on the IB PYP's contributions to student development?

Method

This study employed an embedded single-case study design, which is a highly effective qualitative research method for exploring bounded systems in depth. This specific design was chosen because it allows for a detailed examination of contextual dynamics within a specific IB-authorized environment. Through criterion sampling, six female primary school teachers working in a private school in Eskişehir were selected. The inclusion criteria required that each participant had at least one year of active IB PYP implementation experience and had successfully completed official IB professional training.

Data were meticulously collected via face-to-face, semi-structured interviews. The interview protocol was refined following expert reviews and a preliminary pilot study to ensure the clarity and relevance of the questions. The semi-structured nature of the interviews provided the necessary flexibility to probe deeper into participants' unique experiences. These interviews, averaging 30-35 minutes in duration, were audio-recorded with consent and subsequently transcribed verbatim. For data analysis, a rigorous descriptive approach integrating both deductive and inductive coding logic (Miles, Huberman, & Saldana, 2014) was utilized. The transcribed data underwent systematic unitizing, initial coding, and categorizing processes, culminating in the development of a robust thematic map. To ensure the trustworthiness, validity, and reliability of the qualitative findings, several strategies were rigorously implemented: member checking, the extensive inclusion of direct

participant quotations to reflect authentic voices, inter-coder consistency checks (achieving an agreement rate of over 80%), and the maintenance of a detailed audit trail throughout the research process.

Findings

The research findings are structurally categorized under three main themes: the perspectives of primary school teachers regarding the program, the dynamics of the implementation process, and the program's contributions to holistic student development.

Initially, primary school teachers defined the core philosophy of the IB PYP as an inherently inquiry-based, student-centered framework that robustly supports holistic development. Participants frequently noted that the program significantly contributes to their own professional growth. Specifically, it enriches their pedagogical perspectives, fosters a strong collaborative culture of reflection among colleagues, and enhances their instructional creativity. Regarding the implementation process, the facilitation of inquiry-based learning emerged as the most significant pedagogical advantage. Teachers observed that this approach substantially increases student motivation, encourages curiosity, and ensures permanent, conceptual learning rather than rote memorization.

However, the implementation is not without its hurdles. The structural and philosophical misalignment between the PYP framework and the Ministry of National Education (MoNE) national curriculum—particularly in terms of dense content requirements and rigid scheduling—was identified as the primary disadvantage. The MoNE curriculum's heavy content often clashes with the IB PYP's time-intensive, exploratory nature. Furthermore, findings revealed that primary school teachers experience considerable professional pressure due to a heavy documentation workload, ambiguities in standardized assessment and evaluation processes, and intense, exam-oriented parental expectations. Notably, some teachers also expressed critical concerns regarding a potential decline in implementation momentum, describing a sense of complacency that sometimes emerges within the institution following the completion of the official IB accreditation process.

In terms of its tangible contributions to students, the IB PYP has been found to effectively encourage active learner agency and a lifelong habit of inquiry. It supports academic achievement by empowering students to make deep, transdisciplinary conceptual connections. Socially and emotionally, the program significantly develops students' teamwork capabilities, empathy, self-confidence, and public speaking skills, aligning perfectly with the IB Learner Profile attributes. Overall, elementary school teachers perceive the IB PYP as a highly transformative framework for both students and educators, while concurrently emphasizing the pressing need for better curriculum integration and sustainable institutional support to overcome practical classroom challenges.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study confirms that the student-centered and inquiry-based philosophy of the IB PYP significantly contributes to students' academic, social, and emotional development, aligning with international literature. The results indicate that the program transforms students into "seekers of knowledge," fostering deep conceptual understanding and a global perspective. Professionally, although primary school teachers initially perceived the program as a heavy workload, they reported increased pedagogical competency and a strengthened culture of reflection as they internalized the IB PYP philosophy. However, within the Turkish educational context, the mismatch between the national curriculum (MoNE) and the IB PYP, excessive documentation, and exam-oriented parental expectations remain significant barriers to the program's full potential. Despite limitations regarding sample size and profile, these findings underscore the need for strategic interventions for sustainability. It is recommended to synchronize MoNE and IB PYP learning outcomes, develop digital tools to streamline documentation, and provide continuous school-based mentoring rather than one-off seminars. Ultimately, successful PYP implementation in Turkey crucially requires balancing national exam requirements with international standards.

İlkokul Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyleri Matematik Başarılarını Ne Kadar Etkiliyor?

Gonca DELİCE
Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü
goncadelice46@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7935-6805

Remzi KILIÇ
Aksaray Üniversitesi
remzikilc@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7806-3552

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1920604
Geliş Tarihi: 01.04.2026	Kabul Tarihi: 08.07.2026

Atıf Bilgisi

Delice, G. ve Kılıç, R. (2026). İlkokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri matematik başarılarını ne kadar etkiliyor? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 749-768.

ÖZ

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin matematik başarılarını yordama düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle bu iki değişkenin öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Araştırma, nicel desenlerden biri olan ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini 2022-2023 döneminde Hatay ili merkez ilçelerindeki resmi ilkokullarda eğitim gören 4. sınıf öğrencileri oluştururken; örneklem ise bu gruptan oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 918 katılımcıdan meydana gelmektedir. Verilerin elde edilmesinde “Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Matematik Başarı Testi” kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin matematik dersi başarılarının ortalamasının üzerinde, dijital bağımlılık seviyelerinin ise düşük olduğunu göstermiştir. Başarı puanları cinsiyete göre istatistiksel bir farklılık göstermezken; ailenin ekonomik durumu, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, okul öncesi eğitim geçmişi ve kardeş sayısı gibi faktörlerin başarı üzerinde belirleyici olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, dijital bağımlılığın da demografik değişkenlere göre anlamlı değişimler sergilediği görülmüştür. Araştırmanın temel bulgusu olarak, öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile matematik başarıları arasında negatif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi, oluşturulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital bağımlılık, ilkokul, matematik başarıları, teknoloji.

How Much Does Primary School Students' Digital Addiction Level Affect Their Mathematics Achievement?

ABSTRACT

This research intends to elucidate the correlation between digital addiction tendencies and academic achievement in mathematics among primary school students. The study was conducted using relational screening design, a quantitative research methodology. The research population consists of 4th-grade students attending public primary schools in the central districts of Hatay during the 2022-2023 academic year, while the sample includes 918 students selected through proportionate cluster sampling. To gather data, the “Digital Addiction Scale for Children” and a “Mathematics Achievement Test” developed by the researcher were employed. The findings indicated that while students' mathematics achievement was above average, their digital addiction levels remained low. It was observed that mathematics achievement did not vary significantly by gender; however, factors such as socio-economic status, parental education levels, pre-school education history, and the number of siblings were found to be influential. Similarly, digital addiction levels showed significant variations across various demographic variables. A key finding of the study is the identification of a weak, negative, and significant relationship between digital addiction and mathematics achievement. Furthermore, simple linear regression analysis confirmed the statistical significance of the proposed model.

Keywords: digital addiction, primary school, mathematics achievement, technology.

Giriş

Matematik hayatın her alanında yer alan, yaşamın ayrılmaz bir parçası olan soyut bir bilim dalıdır. Karmaşık bir yapıya sahip olmasına karşın günlük hayattaki problemlerin çözümünde oldukça büyük öneme sahiptir. Matematik; düşüncenin bütünden parçaya bir işletim vasıtasıyla sayılar,

geometrik şekiller, uzaylar, fonksiyonlar gibi somut olmayan varlıklarının niteliğini ve bunlar içinde kurulmuş olan bağlantıları ele alan bilimler grubuna verilmiş genel bir isimdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1976; Akt. Altun, 2018). Matematik, içinde bulunduğumuz çevreyi ve dünyayı anlamamıza yardımcı olurken kişilerin bilgi, beceri ve estetik duygularını geliştirir. Matematik eğitimi kişilerin yaratıcı düşüncelerine katkı sağlar (Baykul, 2020). Matematik, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde, yaratıcı fikirler üretebilmelerinde, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmelerinde ve edindikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabilmelerinde önemli bir role sahiptir (Tutak ve Güder, 2014). Bu nedenle öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı düzeyleri, eğitim araştırmalarında sıklıkla ele alınan konular arasında yer almaktadır.

Ancak öğrencilerin matematik dersine ilişkin algılarının her zaman olumlu olmadığı görülmektedir. Nitekim Dursun ve Dede (2004), yaptıkları araştırmada öğrencilerin önemli bir bölümünün matematiği kolay bir ders olarak görmediğini, bu durumun ise zamanla matematikten uzaklaşmalarına ve matematik korkusu geliştirmelerine neden olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Savaş, Taş ve Duru (2010), öğrencilerin okul çağına gelmeden önce matematik kaygısına sahip olmadıklarını; ancak matematikle ilgili yaşantıları arttıkça bu derse yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmeye başladıklarını ifade etmiştir. Araştırmacılar ayrıca öğrencilerin matematik dersindeki başarı durumlarının da matematiğe yönelik tutumlarını etkilediğini vurgulamıştır.

Matematiğe yönelik tutumların ve başarı düzeylerinin oluşmasında birçok değişken rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Savaş vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul türü, aile geliri, dershaneye gitme durumu, matematik tutumu ile ders çalışma süresi ve yöntemlerinin matematik başarısını etkileyen temel faktörler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte teknolojinin günlük yaşamda giderek daha fazla yer edinmesiyle birlikte başarıyı etkileyen değişkenler arasına bağımlılık kavramı da eklenmiştir. Yavuz'a (2018) göre internet bağımlılığı öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bağımlılık kavramı genel olarak bireyin belirli bir maddeye ya da davranışa karşı koyamaması ve davranışları üzerindeki kontrolünü kaybetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Egger ve Rauterberg, 1996). Geçmişte bu kavram daha çok tütün, alkol ve uyuşturucu gibi madde kullanımlarıyla ilişkilendirilirken, günümüzde çeşitli davranışsal alışkanlıklar da bağımlılık kapsamında değerlendirilmektedir (Harmancı, 2020). Özellikle teknolojik gelişmelerin hız kazanması ve dijital araçların günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, dijital bağımlılık kavramını gündeme getirmiştir. Dijital bağımlılık, temel olarak dijital platformlara ve teknolojik araçlara yönelik aşırı bağımlılığı ifade etmektedir. Ding ve Li'ye (2023) göre bu kavram; bilgisayar, akıllı telefon, sosyal medya ve video oyunları gibi teknolojik araçların kullanımıyla ilişkili bağımlılık yapıcı davranışların tamamını kapsamaktadır. Bu doğrultuda dijital bağımlılık, bireyin günlük yaşamını olumsuz etkileyen internet, akıllı cihaz, oyun ve sosyal medya bağımlılıklarını içeren geniş kapsamlı bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Arslan, Kırık, Karaman ve Çetinkaya, 2015).

Dijital bağımlılık, eksik hissetme duygusu ile meydana gelen davranışsal teknoloji bağımlılığı olarak ifade edilebilir. Bağımlı bireyler; internet ortamında sosyalleşen, telefondaki uygulamaları sıklıkla takip eden, sanal dünyayı gerçek kabul edip gerçek dünyadan uzaklaşan ve toplumun kendilerini dışladığını düşünerek bu eksikliği mobil cihazlarla dolduran ve doyuma ulaşan kişilerdir (Yengin, 2019). Dijital araçların bağımlılık derecesinde kullanılması bireylerin günlük yaşantısını, çevresiyle ilişkilerini, ruhsal ve fiziksel sağlığını olumsuz etkilemektedir. Koç ve Yıldız (2021) araştırmalarında dijital bağımlılığın beraberinde getirdiği problemleri fiziksel, ruhsal, sosyal ve etik problemler olarak belirtmiştir. Dijital bağımlılığın beraberinde getirdiği sorunlar ve bireyler üzerindeki etkileri teknolojinin ilerlemesiyle giderek artmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin şekillendirdiği eğitimdeki değişimleri anlamlandırmak için kullanılan teknolojilerin öğrencilerdeki etkilerini bilmek önem taşımaktadır. Öğrenci profilinde yaşanan değişim, eğitim sistemi ile öğrenci nitelikleri arasında uyumsuzluğa yol açmıştır. (Şahin, 2009). Öğrenciler dijital araçları eğitim, oyun, iletişim gibi farklı amaçlar için kullanmaktadır. Dijital

araçlara hızlı ulaşma, bu araçlar aracılığıyla hızlı bilgi edinme, öğrencideki bilgiye hızlı ulaşma dürtüsünü tetikleme ve sonunda akademik anlamda gelen başarı veya bağımlılığın getirdiği başarısızlık durumu öğrencilerin yaşamında etkili olmaktadır (Koç ve Yıldız, 2021).

Dijital teknolojilerin akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin alan yazında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar, dijital araçların öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili kullanıldığında akademik başarıyı desteklediğini ortaya koymaktadır. Nitekim Öztop (2022), dijital araçların öğrenme-öğretme süreçlerinde verimliliği artırdığını ve akademik başarıya olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Buna karşın bazı araştırmalarda, dijital cihazlara ayrılan sürenin artmasının akademik başarı üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir. Barlett, Anderson ve Swing (2009), dijital cihazlara aşırı zaman ayırmanın akademik başarıyı azaltabileceğini belirtirken; Hawi, Samaha ve Griffiths (2018) dijital bağımlılığın okul başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Chang ve Law (2008) ile Karadağ ve Kılıç (2019) dijital bağımlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dijital teknolojilerin akademik başarı üzerindeki etkisinin kullanım amacı ve kullanım düzeyine bağlı olarak değişebildiği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, dijital bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların farklı yaş grupları ve meslek grupları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencileri (Arslan, 2020a; Arslan ve Bardakçı, 2020; Bağcı, 2019; Deveci Topal ve Çolak, 2021; Karagün, Ekiz ve Sarper Kahveci, 2018; Peper ve Harvey, 2018), lise öğrencileri (Arseven, 2020; Arslan, 2020b; Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018), ortaokul öğrencileri (Baltan, 2020; Mutimmatul, Wibawa ve Ekawati, 2018) ve genç ergenler (Theni ve Keerthi, 2013) üzerinde çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenleri (Kaymal, 2020), öğretmen ve yöneticiler (Yılmaz, 2019) ile yaşlı yetişkinlerin (Bertocchi, De Oliveira, Lucchetti ve Lucchetti, 2022) dijital bağımlılık düzeylerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca Meng vd. (2022) dijital bağımlılığın küresel yaygınlığını inceleyerek konuya daha geniş bir perspektiften yaklaşmıştır. Alan yazındaki çalışmaların büyük bölümünde dijital bağımlılık düzeyi; demografik değişkenler, akademik başarı ve teknoloji kullanım alışkanlıklarıyla ilişkili olarak incelenmiştir. Yukarıda özetlenen çalışmalar incelendiğinde, dijital bağımlılığın farklı yaş ve meslek gruplarında ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan alan yazın taramasında ilkökul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durum, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması açısından mevcut araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda yapılacak olan araştırmanın literatürdeki ilgili eksikliği gidereceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ve matematik başarıları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ve matematik başarıları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ile matematik başarıları arasında ilişki var mıdır?
4. İlkokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları matematik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bilimsel temellerini ve uygulama safhalarını içeren bu bölüm, çalışmanın hangi çerçevede yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Verilerin toplanmasından sonuçların raporlanmasına kadar geçen süreçte kullanılan araç ve yöntemlerin gerekçeleriyle birlikte sunulması amaçlanmıştır. Aşağıda sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının özellikleri ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmanın temel odak noktasını, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin dijital bağımlılık eğilimleri ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki etkileşimin incelenmesi oluşturmaktadır. Söz konusu iki değişken arasındaki ilişkinin hem yönünü hem de şiddetini somut verilerle ortaya koyabilmek amacıyla araştırmada ilişkisel tarama deseni benimsenmiştir. Eğitim araştırmalarında yaygın bir kullanım alanına sahip olan bu nicel yaklaşım, birden fazla değişken arasındaki eş zamanlı değişimlerin ve bu değişimlerin niteliğinin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlar. Diğer bir deyişle, bu tasarım sayesinde araştırmacılar, ele alınan değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir bağın olup olmadığını, eğer varsa bu bağın kuvvetini ve hangi yönde ilerlediğini bilimsel tekniklerle analiz etme şansı bulurlar (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu, 2022-2023 akademik yılında Hatay ilinin merkez ilçelerindeki resmi ilkokullarda eğitimlerini sürdüren 918 dördüncü sınıf öğrencisi teşkil etmektedir. Araştırmada örneklem belirleme sürecinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Küme örneklemede evren, doğal olarak oluşmuş gruplara (okul, sınıf vb.) ayrılmakta ve bu gruplar arasından rastgele seçim yapılmaktadır (Karasar, 2020). Bu araştırmada da evren içerisinde yer alan okullar/sınıflar birer küme olarak kabul edilmiş, seçilen kümelerde bulunan tüm dördüncü sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Küme örnekleme tekniği, geniş ve ulaşılması güç evrenlerde veri toplama sürecini kolaylaştırması, zaman ve maliyet açısından avantaj sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin demografik yapılarına dair detaylı dağılımlar Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1

Araştırma Kapsamındaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Profiline Ait Bulgular

Demografik Özellikler	Değişken	Frekans	%
Cinsiyet	Kız	469	51.1
	Erkek	449	48.9
Sosyo-Ekonomik Düzey	4250 ve az	196	21.4
	4251-6000	173	18.8
	6001-8000	180	19.6
	8001-10.000	201	21.9
	10.001 ve +	168	18.3
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	99	10.8
	İlkokul	138	15.0
	Ortaokul	160	17.4
	Lise	239	26.0
	Üniversite	282	30.7
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	114	12.4
	İlkokul	117	12.7
	Ortaokul	134	14.6
	Lise	198	21.6
	Üniversite	355	38.7
Okul Öncesi Eğitim	Evet	784	85.4
	Hayır	134	14.6
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	77	8.4
	1	305	33.2
	2	309	33.7
	3	146	15.9
	4 ve +	81	8.8

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin öğrencilerin %51.1’inin kız, %48.9’unun ise erkek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, %21.4’ünün aile gelirinin 4250 TL ve altında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim

durumuna bakıldığında okuryazar olmayanların %10.8, ilkokul mezunlarının %15, ortaokul mezunlarının %17.4, lise mezunlarının %26 ve üniversite mezunlarının %30.7 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde okuryazar olmayanların %12.4, ilkokul mezunlarının %12.7, ortaokul mezunlarının %14.6, lise mezunlarının %21.6 ve üniversite mezunlarının %38.7 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %85.4'ü okul öncesi eğitim almıştır. Kardeş sayısı değişkenine göre yapılan sınıflandırmada; örneklemin %33.7'sinin iki kardeşe, %33.2'sinin bir kardeşe sahip olduğu, sadece %8.4'lük bir dilimin tek çocuk olarak ailede yer aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Dijital Bağımlılık Ölçeği: Araştırmada veri toplama araçlarından ilki, orijinali Hawi, Samaha ve Griffiths (2019) tarafından literatüre kazandırılan ve Domlu (2022) aracılığıyla Türk kültürüne entegre edilen “Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği”dir. Beşli Likert tipinde hazırlanan bu ölçme aracı, toplam 25 maddeden meydana gelmektedir. Yapısal olarak iki faktör ve dokuz alt ölçüt üzerine temellendirilen ölçeğin, uyarlama çalışmasındaki genel iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayısının .95 olduğu bildirilmiştir. Mevcut araştırmanın örnekleminde elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen güvenirlik testlerinde ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .92 olarak saptanmıştır. Hesaplanan bu katsayı, araştırma kapsamında toplanan verilerin yüksek düzeyde güvenirlik sergilediğine kanıt teşkil etmektedir.

Matematik Başarı Testi: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Matematik başarı testi için kazanımların en iyi şekilde ölçüleceği varsayılan çoktan seçmeli madde tipi tercih edilmiştir. Geliştirilen başarı testinin kapsamı 2022-2023 eğitim öğretim yılının 1 ve 2. döneminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerine matematik dersinde verilmesi gereken kazanımlardan oluşmaktadır. Matematik başarı testinde var olan kazanımların ölçülmesi için 40 tane dört seçeneği olan çoktan seçmeli madde bulunmaktadır. Testin geliştirilmesi aşamasında öncelikle ilkokul matematik öğretim programı kapsamında bulunan 4. Sınıf kazanımlarına yönelik olarak madde havuzu oluşturulmuş ve hazırlanan maddeler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların geri dönüşlerine göre gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan 42 maddelik deneme formunun ön uygulaması, 2022-2023 akademik takvimi içerisinde Hatay ilinde eğitim gören 328 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak, testteki her bir sorunun ayırt edicilik ve güçlük düzeyleri ayrı ayrı incelenmiştir. Uygulama neticesinde elde edilen veriler; soruların güçlük indekslerinin 0.30 ile 0.83 arasında, ayırt edicilik indekslerinin ise 0.26 ile 0.72 arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Ayırt edicilik indeksi 0.30'un altında olan (0.26 ve 0.28) iki sorunun testten çıkarılması yoluna gidilerek teste son hali verilmiştir. 40 maddelik nihai testte yer alan soruların güçlük indeksleri 0.40 ile 0.79 arasında, ayırt edicilik indeksleri ise 0.43 ile 0.72 arasında değişmektedir. Elde edilen güçlük indeksi değerlerinden hareketle testin orta güçlükte ve ideal bir seviyede olduğu, ayırt edicilik indeksi değerlerinden hareketle ise en düşük ayırt ediciliğe sahip sorunun bile ideal alt sınır olan 0.40'ın üzerinde olması nedeniyle mükemmel ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilir (Başol, 2019; Kan, 2020). Testin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan analizde KR-20 güvenirlik katsayısı 0.93 olarak saptanmıştır. Bu istatistiksel göstergeler, geliştirilen matematik başarı testinin amaçlanan ölçümü gerçekleştirebilecek düzeyde geçerli ve yüksek derecede güvenilir bir araç olduğunu doğrulamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. Analizlerin ilk aşamasında, elde edilen puanların normal dağılım kriterlerine uygunluğu test edilmiş; bu amaçla her bir değişkenin basıklık ve çarpıklık katsayıları belirlenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde, öğrencilerin matematik başarısına ait katsayıların (-1.0, -1.31) ve dijital bağımlılık puanlarının (1.00, .55) aralıklarında olduğu saptanmıştır. Tam simetrik ve normal bir dağılımda hem çarpıklık hem de basıklık katsayıları 0'a eşittir. Ancak sosyal bilimler ve eğitim araştırmalarında tam sıfır değerini bulmak neredeyse imkânsız olduğundan, Bachman (2004) çarpıklık

ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında kalmasını, dağılımın “normalden önemli bir sapma göstermediği” şeklinde yorumlamakta ve parametrik testlerin uygulanması için yeterli bir sınır olarak kabul etmektedir. Verilerin bu varsayımı karşılama üzerine analizlerin devamında parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra, değişkenlerin regresyon analizi için gerekli ön şartları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bu süreçte veriler arasında lineer bir bağıntının olduğu, analiz sonuçlarını saptıracak uç değerlere rastlanmadığı, hataların normal bir dağılım sergilediği ve varyansların homojenliği (eş varyanslılık) şartlarının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Durbin-Watson değerinin 1.476 olması, modeldeki hataların birbirinden bağımsız karakterde olduğunu ve herhangi bir otokorelasyon probleminin yaşanmadığını bilimsel olarak doğrulamıştır. Tüm bu bulgular, mevcut veri setinin regresyon analizi yapmaya tam uygunluk gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin ve matematik başarılarının mevcut durumunun ortaya konmasında betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğrencilerin matematik dersi başarıları ile dijital bağımlılık seviyelerinin demografik faktörlere göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediği farklı istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Bu bağlamda, cinsiyet gibi iki alt kategoriye sahip değişkenlerin incelenmesinde bağımsız gruplar t-testi tekniğine başvurulmuştur. İki den fazla kategorisi bulunan (sosyo-ekonomik düzey, eğitim durumu vb.) değişkenlerin etkilerini belirlemek amacıyla ise tek yönlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiştir. İki değişken arasındaki olası ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Son olarak öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin matematik başarılarını yordama düzeyinin belirlenmesinde basit doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 30.03.2022 tarih ve 2022/04-09 karar numaralı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu safhasında, ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki katılımcılardan toplanan verilerin istatistiksel analizleri neticesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin değerlendirmeler belirli bir hiyerarşi içinde sunulmuştur. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile dijital bağımlılık eğilimlerine ait tanımlayıcı istatistiksel veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Dijital Bağımlılık ve Matematik Başarısına Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçme Aracı	Ort.	SS	Düşük-Yüksek Değer
Matematik Başarısı	24.66	9.88	5-40
Dijital Bağımlılık	1.82	.67	1-4.56

Tablo 2’ye göre katılımcıların akademik başarı ortalamasının 24.66 (SS=9.88) olduğu, buna karşın dijital bağımlılık genel puan ortalamasının ise 1.82 (SS=0.67) seviyesinde gerçekleştiği saptanmıştır. Bu veriler ışığında, örneklem grubundaki öğrencilerin matematik başarıları puan ortalaması ölçeğin teorik orta noktasının üzerinde, dijital bağımlılık puan ortalaması ise teorik orta noktasının altında bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyetleri bağlamında matematik dersi başarıları ile dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki olası farklılaşmaları belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Ölçme Aracı	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	p
Matematik Başarısı	Kız	469	25.30	9.77	2.01	.444
	Erkek	449	23.99	9.97		
Dijital	Kız	469	1.72	.62	-4.74	.001*

Bağımlılık	Erkek	449	1.93	.72
------------	-------	-----	------	-----

*p<0.05

Tablo 3'e göre öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). Buna karşın, dijital bağımlılık ölçeğinden alınan toplam puanlar bazında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Elde edilen bu veri, erkek çocukların dijital bağımlılık eğilimlerinin kız çocuklara oranla daha yüksek bir seviyede olduğunu kanıtlamaktadır. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin, öğrencilerin matematiksel başarısı ve dijital bağımlılık eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Ölçme Aracı	Ekonomik Durum	N	Ort.	SS	F	p	FARK (Scheffe)
Matematik Başarısı	(A) 4250 ve az	196	21.66	9.12	13.19	.000*	D, E>A E>B, E>C E>D
	(B) 4251-6000	173	24.23	9.56			
	(C) 6001-8000	180	23.83	9.76			
	(D) 8001-10.000	201	25.21	9.94			
	(E) 10.001 ve +	168	28.83	9.77			
Dijital Bağımlılık	(A) 4250 ve az	196	1.97	.74	4.06	.003*	A>E
	(B) 4251-6000	173	1.76	.66			
	(C) 6001-8000	180	1.84	.63			
	(D) 8001-10.000	201	1.82	.69			
	(E) 10.001 ve +	168	1.70	.61			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, her iki bağımlı değişkenin de ailenin sosyo-ekonomik statüsüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Belirlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için uygulanan Scheffe testi sonuçları; matematik başarısındaki temel ayrışmanın, aylık geliri 10.001 TL ve üzerinde olan grup ile daha düşük gelirli gruplar arasında, yüksek gelir grubu lehine gerçekleştiğini göstermiştir. Bu durum, hane halkı gelir seviyesi arttıkça çocukların matematik dersindeki akademik başarılarının da yükselme eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Dijital bağımlılık verileri incelendiğinde ise; 4250 TL ve altındaki gelir grubuna dahil öğrencilerin, 10.001 TL ve üzeri gelire sahip akranlarına oranla daha yüksek bağımlılık puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Söz konusu bulgu, ekonomik imkanlar kısıtlandıkça ilkökul öğrencilerinde dijital bağımlılık riskinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Anne eğitim seviyesinin, öğrencilerin matematik dersi başarıları ve dijital bağımlılık eğilimleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla uygulanan varyans analizi bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Ölçme Aracı	Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	F	p	FARK (Scheffe)
Matematik Başarısı	(A) Okuryazar değil	99	21.64	8.94	20.50	.000*	D, E>A D, E>B D, E>C E>D
	(B) İlkokul	138	20.75	9.62			
	(C) Ortaokul	160	22.44	9.17			
	(D) Lise	239	25.55	9.80			
	(E) Üniversite	282	28.13	9.53			
Dijital Bağımlılık	(A) Okuryazar değil	99	1.94	.61	5.36	.000*	B>D B>E
	(B) İlkokul	138	2.03	.80			
	(C) Ortaokul	160	1.79	.65			
	(D) Lise	239	1.78	.66			
	(E) Üniversite	282	1.74	.63			

*p<0.05

Tablo 5'te sunulan bulgular, her iki bağımlı değişkenin de annenin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p<.05$). Gruplar arasındaki bu farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için başvurulan Scheffe testi çıktıları; akademik başarıdaki temel ayrışmanın, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile daha düşük eğitim seviyesine sahip annelerin çocukları arasında, üniversite mezunu annelerin çocukları lehine gerçekleştiğini göstermiştir. Bu bulgu, anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların matematiksel başarılarının da olumlu yönde ivme kazandığına işaret etmektedir. Dijital bağımlılık verileri incelendiğinde ise; annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin, lise ve üniversite mezunu anneye sahip akranlarına kıyasla daha yüksek bağımlılık puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, anne eğitim seviyesi düştükçe ilkököl öğrencilerinde dijital bağımlılık riskinin arttığı söylenebilir. Babanın eğitim durumu, öğrencilerin matematiksel başarıları ve dijital bağımlılık eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan varyans analizi bulguları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Ölçme Aracı	Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	SS	F	p	FARK (Scheffe)
Matematik Başarısı	(A) Okuryazar değil	114	22.13	9.21	16.37	.000*	E>A E>B D, E>C
	(B) İlkokul	117	22.53	9.69			
	(C) Ortaokul	134	21.06	9.09			
	(D) Lise	198	24.58	9.93			
	(E) Üniversite	355	27.57	9.61			
Dijital Bağımlılık	(A) Okuryazar değil	114	1.94	.68	2.40	.048*	A>D, E
	(B) İlkokul	117	1.90	.82			
	(C) Ortaokul	134	1.89	.67			
	(D) Lise	198	1.76	.60			
	(E) Üniversite	355	1.77	.66			

*p<0.05

Tablo 6'da sunulan bulgular, babanın eğitim durumuna göre hem matematik başarısının hem de dijital bağımlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir ($p<.05$). Gruplar arasındaki bu farklılaşmanın kaynağını saptamak üzere uygulanan Scheffe testi çıktıları; akademik başarıdaki temel ayrışmanın, babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile daha düşük eğitim kademesindeki babaların çocukları arasında, üniversite mezunu babaların çocukları lehine gerçekleştiğini göstermiştir. Ulaşılan bu sonuç, babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların matematik dersindeki akademik başarılarının da buna paralel olarak artış gösterdiğine işaret etmektedir. Dijital bağımlılıktaki temel ayrışmanın, babası okuryazar olmayan öğrenciler ile daha yüksek eğitim kademesindeki babaların çocukları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç, babanın eğitim seviyesi düştükçe çocukların dijital bağımlılıklarının buna paralel olarak artış gösterdiğine işaret etmektedir. Katılımcıların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre matematik dersi başarıları ve dijital bağımlılık eğilimleri arasındaki olası farklılaşmaları saptamak amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 7'de paylaşılmıştır.

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Ölçme Aracı	Okul Öncesi Eğitim	N	Ort.	SS	T	p
Matematik Başarısı	Evet	784	25.55	9.80	6.81	.003*
	Hayır	134	19.41	8.70		
Dijital Bağımlılık	Evet	784	1.79	.66	-3.97	.030*
	Hayır	134	2.04	.74		

*p<0.05

Tablo 7’de sunulan bulgular hem akademik başarının hem de dijital bağımlılık düzeylerinin okul öncesi eğitim geçmişine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir ($p<.05$). Bu durum, erken çocukluk döneminde eğitim alan öğrencilerin matematiksel becerilerinin, bu süreci tamamlamayan akranlarına oranla daha ileri seviyede olduğunu kanıtlamaktadır. Diğer taraftan, okul öncesi eğitim almayan çocukların dijital bağımlılık risklerinin, eğitim alan gruba kıyasla daha belirgin ve yüksek olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısının, matematik dersi akademik başarıları ve dijital bağımlılık eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılıkları Belirlemek İçin Yapılan Analiz Sonuçları

Ölçme Aracı	Kardeş Sayısı	N	Ort.	SS	F	p	FARK (Scheffe)
Matematik Başarısı	(A) Tek Çocuk	77	22.85	10.12			
	(B) 1 Kardeş	305	26.62	9.68			
	(C) 2 Kardeş	309	25.41	9.91			B, C, D>E
	(D) 3 Kardeş	146	23.22	9.21	12.80	.000*	B>D
	(E) 4 Kardeş ve +	81	18.71	8.67			
Dijital Bağımlılık	(A) Tek Çocuk	77	1.77	.60			
	(B) 1 Kardeş	305	1.73	.64			E>A
	(C) 2 Kardeş	309	1.84	.67			E>B
	(D) 3 Kardeş	146	1.86	.64	5.69	.000*	E>C
	(E) 4 Kardeş ve +	81	2.12	.84			

* $p<0.05$

Tablo 8’e göre, hem akademik başarının hem de dijital bağımlılık düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Puanlar arasındaki bu farklılaşmanın kaynağını saptamak üzere uygulanan Scheffe testi çıktıları; matematik başarısındaki temel ayrışmanın, özellikle 4 ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler ile daha az kardeşi olan akranları arasında, kalabalık ailedeki çocuklar aleyhine gerçekleştiğini göstermiştir. Ayrıca tek kardeşli öğrenciler ile üç kardeşli öğrenciler arasında da başarı farkı saptanmış olup; genel tabloda çocuk sayısının artışıyla birlikte matematiksel başarının düşme eğilimine girdiği belirlenmiştir. Dijital bağımlılık verileri analiz edildiğinde ise; 4 ve üzeri kardeşi bulunan öğrencilerin bağımlılık puanlarının, tek çocuk olanlar ile 1 veya 2 kardeşi olanlara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular, ailedeki çocuk sayısının artmasına paralel olarak öğrencilerin dijital bağımlılık risklerinin de yükseldiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile dijital bağımlılık düzeyleri arasındaki korelasyonu saptamak amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi bulguları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Başarı ve Dijital Bağımlılık Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Matematik Başarısı	Bağımlılık
Matematik Başarısı	1	-.36**

** $p < 0.01$

Tablo 9’da sunulan bulgular, katılımcıların matematik başarıları ile dijital bağımlılık düzeyleri arasında negatif yönlü ($r=-.36$), zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, dijital araçlara yönelik bağımlılık arttıkça öğrencilerin matematik dersindeki başarı düzeylerinin düşme eğilimi sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Dijital bağımlılık puanlarının matematik başarı puanlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Dijital Bağımlılık Puanlarının Matematik Başarı Puanlarını Yordama Düzeyini Belirlemek İçin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	Beta	T	p
Sabit Terim	34.344	.873		39.320	.000
Bağımlılık	-5.296	.448	-.364	-11.825	.000
R= 0.364	R ² =0.132	F= 139.827	p=.000	Durbin Watson= 1.476	

Tablo 10 incelendiğinde, dijital bağımlılığın matematik başarısını yordama gücünü belirlemek üzere kurulan basit doğrusal regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Araştırma verileri ışığında oluşturulan regresyon denklemi; “Matematiksel Başarısı = 34.344 - (5.296 x Dijital Bağımlılık Seviyesi)” şeklinde formüle edilmiştir. Bu modele göre, kontrol edilen diğer etmenler sabit tutulduğunda, öğrencilerin dijital bağımlılık skorlarındaki 1 birimlik yükselişin, matematik başarı puanlarında 5.296 puanlık bir düşüşe sebebiyet verdiği saptanmıştır. Modelin açıklayıcılık gücüne (R^2) bakıldığında, matematik dersindeki başarı varyansının yaklaşık %13'lük kısmının dijital bağımlılık değişkeni ile izah edilebildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, analiz kapsamında hesaplanan Durbin-Watson katsayısının 1.476 olması, verilerde otokorelasyon riskinin bulunmadığını ve modelin hatalardan bağımsız, sağlıklı bir yapı sergilediğini doğrulamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin orta üstü ve dijital bağımlılıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin akademik sorumluluklarının ve günlük yaşamlarının aileleri tarafından daha yakından takip edilmesi, matematik başarı düzeylerinin orta üstü olmasına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca ilkökul çağındaki öğrencilerin dijital cihaz kullanımının büyük ölçüde ebeveyn denetimi altında gerçekleşmesi, dijital bağımlılık düzeylerinin düşük kalmasına neden olmuş olabilir. Araştırmayı destekler nitelikteki çalışmalardan biri olan Durmaz (2023) araştırmasında ilkökul öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fernandez Martinez, Sutil Rodriguez ve Liebana Presa (2023), üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini düşük bulmuşlardır. Jun (2017) çalışmasında ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilci, Arslan ve Ersoy (2019), çocukların dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Paş (2023) araştırmasında ergenlerin dijital bağımlılık seviyelerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyetin öğrencilerin matematik başarılarında anlamlı bir faktör olmadığı belirlenirken, dijital bağımlılıklarında ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, erkek öğrencilerin dijital bağımlılıklarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olmasının, erkek çocukların dijital oyunlara daha fazla ilgi göstermeleri ve ekran temelli etkinliklere daha fazla zaman ayırmalarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle çevrimiçi oyunların rekabetçi yapısı, erkek öğrencilerin dijital ortamda daha uzun süre vakit geçirmelerine neden olabilmektedir. Araştırma sonucunu destekler nitelikteki çalışmalarda (Akgül, 2023; Behera, Nanda, Rath, Pradhan ve Dalai, 2023; Durmaz, 2023) erkek öğrencilerin dijital bağımlılıkları kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Griffiths'in (1999) çalışmasında ise kadınların dijital bağımlılıkları erkeklere göre daha fazladır. Paş (2023) da kız öğrencilerin dijital bağımlılıklarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu sonucunu elde etmiştir. Karagün vd. (2018) ve Uğurlu (2023) ise araştırmaları sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında dijital bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulmamışlardır.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin hem matematik başarılarında hem de dijital bağımlılıklarında anlamlı bir faktör olduğu belirlenmiştir. Buna göre aile gelir düzeyi azaldıkça öğrencilerin dijital bağımlılıkları artmaktadır. Bu durum, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde çocukların boş zamanlarını değerlendirebilecekleri sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere erişimlerinin daha sınırlı olmasıyla açıklanabilir. Bu nedenle öğrenciler dijital ortamlara daha fazla yönelebilmektedir. Benzer bir sonuç olarak; Yıldırım ve Baydan (2022) çalışmalarında öğrencilerin ekonomik durumunun yükseldikçe dijital bağımlılıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2020a) araştırmasında aile gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dijital bağımlılığının arttığını ortaya koymuştur. Altınok (2021), aile geliri iyi ve çok iyi olan öğrencilerin aile geliri düşük ve orta

olan öğrencilere kıyasla daha yüksek dijital bağımlılığa sahip olduğunu tespit etmiştir. Arslan vd. (2015) araştırmalarında öğrencilerin dijital bağımlılıklarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. El-Sayed Borham, Ahmed ve Gad (2022), öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin dijital bağımlılıklarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Anne eğitim durumu öğrencilerin hem matematik başarılarında hem de dijital bağımlılıklarında anlamlı bir faktör olduğu belirlenmiştir. Buna göre annenin eğitim düzeyi azaldıkça öğrencilerin dijital bağımlılıkları artmaktadır. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin çocuklarının teknoloji kullanımını daha bilinçli bir şekilde takip edebilmeleri ve dijital araç kullanımına ilişkin sınırlar koyabilmeleri, çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin azalmasına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarını farklı sosyal, kültürel ve akademik etkinliklere yönlendirmeleri de dijital ortamlarda geçirilen sürenin azalmasına yardımcı olmuş olabilir. Araştırmayı destekler nitelikteki çalışmalarda (Ayhan ve Köseliören, 2019; Medikoğlu, 2018) anne eğitim düzeyi azaldıkça öğrencilerde dijital bağımlılığın arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kaya, Vangölü, Marufoğlu ve Özdemir (2023) araştırmalarında anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dijital bağımlılıklarının arttığını ortaya koymuştur. Domlu (2022), annelerin öğrenim seviyesinin yükseldikçe çocuklarda dijital bağımlılığın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kuzlu Ayyıldız, Harkın Gemicioğlu, Topçu, Demir ve Kaya (2023) çalışmalarında öğrencilerin dijital bağımlılıklarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

Baba eğitim durumu öğrencilerin hem matematik başarılarında hem de dijital bağımlılıklarında anlamlı bir faktör olduğu belirlenmiştir. Buna göre babanın eğitim seviyesi azaldıkça çocukların dijital bağımlılıkları artmaktadır. Babanın eğitim seviyesi yükseldikçe babaların çocuklarının teknoloji kullanım alışkanlıklarını daha yakından izleyebilmeleri ve dijital araçların kullanımına yönelik kuralları daha bilinçli bir şekilde uygulayabilmeleri, çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin azalmasına katkı sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra eğitim düzeyi yüksek babaların teknoloji kullanımına ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması, çocukların dijital ortamları daha kontrollü ve amaçlı kullanmalarını desteklemiş olabilir. Yapılan araştırmalarda (Altınok, 2021; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014) baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dijital bağımlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çeliker (2020) ve Kurt Topraklı (2020) çalışmalarında öğrencilerin dijital bağımlılıklarında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulmamışlardır.

Okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin hem matematik başarılarında hem de dijital bağımlılıklarında anlamlı bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının okul öncesi eğitimi alanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin öz düzenleme ve öğrenme becerilerini daha erken yaşlarda geliştirmeleriyle açıklanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim sürecinin öğrencilerin teknoloji kullanım alışkanlıklarının şekillenmesine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Kardeş sayısının öğrencilerin hem matematik başarılarında hem de dijital bağımlılıklarında anlamlı bir faktör olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin dijital bağımlılıkları da artmaktadır. Bu sonucun, kardeş sayısı arttıkça çocukların teknoloji kullanımının ebeveynler tarafından takip edilmesinin zorlaşmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmayı destekler nitelikteki çalışmalardan biri olan Günüş ve Doğan (2013) kardeş sayısı arttıkça dijital bağımlılığın arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Sayılı (2019) çalışmasında 2 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha az olduğunu ortaya koymuştur. Zhang, Ran ve Ren (2022) kardeşi olan çocukların, kardeşi olmayanlara göre daha yüksek düzeyde dijital bağımlılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Deng, M. Hu, G. Hu, Wang ve Sun (2007), tek çocuk olmayla dijital bağımlılık arasında ilişki olmadığını saptamışlardır. Köyceğiz (2020) araştırmasında öğrencilerin dijital bağımlılıklarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi sonuçlarına göre öğrencilerin matematik başarıları ile dijital bağımlılıkları arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin dijital bağımlılıkları arttıkça matematik başarılarının azaldığı söylenebilir. Bu sonuç, dijital ortamlarda geçirilen sürenin artmasının

öğrencilerin ders çalışma, kitap okuma ve problem çözme etkinliklerine ayırdıkları zamanı azaltabileceğini düşündürmektedir. Özellikle matematik dersinin düzenli tekrar ve yoğun dikkat gerektiren yapısı göz önünde bulundurulduğunda, aşırı dijital kullanımın matematik başarısını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, genel olarak bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Erkan (2025), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile matematik akademik başarıları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Benzer şekilde Temur ve Özçakır Sümen (2025), öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeyleri ile matematik başarıları arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Sanal (2024) ise ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri ile matematik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Bu bulgular, dijital bağımlılık düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik başarılarının azalma eğilimi gösterdiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda; Jiang, Joshi ve Khanal (2024), öğrencilerin dijital bağımlılıklarının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Medikoğlu (2018), öğrencilerin dijital bağımlılıkları ile akademik başarıları arasında negatif, düşük ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğrencilerin dijital bağımlılıklarının arttıkça akademik başarılarının düştüğü sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Delebe ve Hazar, 2022; Tekin, 2020; Xin vd., 2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin matematik başarılarını yordama düzeyini belirlenmeye yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre elde edilen model anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Bu çalışmada temel odak noktası olarak, ilkokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ile matematik başarıları arasındaki etkileşim ele alınmıştır. Mevcut çalışma, kapsam açısından yalnızca ilkokul dördüncü sınıf kademesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda; gelecek çalışmalarda araştırmacıların ve alandaki uygulayıcıların, konuyu daha geniş bir perspektifle ele almaları önerilmektedir. Bu doğrultuda, benzer çalışmaların farklı eğitim kademelerini kapsayan yaş gruplarıyla, daha geniş ve çeşitlendirilmiş örneklem grupları üzerinden derinlemesine yürütülmesi literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma nicel bir yaklaşımla (ilişkisel tarama) yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, dijital bağımlılığı yüksek olan ancak matematik başarıları düşük olan öğrencilerle görüşmeler (mülakatlar) yapılarak bağımlılığın başarıyı hangi mekanizmalarla (uykusuzluk, odaklanma sorunu vb.) etkilediği derinlemesine incelenebilir.
- Dijital bağımlılığın ilkokuldan ortaokula geçiş sürecindeki uzun vadeli etkilerini gözlemlemek adına boylamsal araştırmalar yürütülebilir.
- Basit doğrusal regresyon analizi, matematik başarılarındaki değişimin %13'ünü dijital bağımlılıkla açıklamaktadır. Gelecekteki modellerde; öğrenci motivasyonu, ders çalışma alışkanlıkları ve öğretmen tutumu gibi değişkenler de eklenerek başarıyı etkileyen diğer faktörler daha kapsamlı analiz edilebilir.
- Araştırmada anne ve baba eğitim düzeyi düştükçe dijital bağımlılığın arttığı saptanmıştır. Bu nedenle, özellikle düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlere yönelik “Bilinçli Teknoloji Kullanımı” ve “Dijital Ebeveynlik” seminerleri düzenlenerek farkındalık artırılabilir.
- Matematik başarıları ile dijital bağımlılık arasındaki negatif ilişki göz önüne alındığında, dijital araçların bağımlılık yapıcı unsurlarından ziyade, matematiksel becerileri destekleyen eğitsel oyunlar sınıflarda kontrollü bir şekilde kullanılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akgül, F. (2023). *Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve sosyal beceri düzeylerinin sportif etkinliklere katılım durumlarına göre incelenmesi (Yozgat Bozok Üniversitesi örneği)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 262-291. <https://doi.org/10.37217/tebd.689774>
- Altun, M. (2018). *İlkokullarda matematik öğretimi* (21. baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Arseven, İ. (2020). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 82, 173- 196.
- Arslan, A. (2020a). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 27-41. <https://doi.org/10.31458/iej.600483>
- Arslan, A. (2020b). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86-113. <https://doi.org/10.18009/jcer.652390>
- Arslan, A. ve Bardakçı, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 36-70.
- Arslan, A. Kırık, A. M., Karaman, M. ve Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 34-58.
- Ayhan, B. ve Köselören, M. (2019). İnternet, online oyun ve bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667350>
- Bağcı, H. (2019). Analyzing the digital addiction of university students through diverse variables: Example of vocational school. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 100-109. <https://doi.org/10.33200/ijcer.546326>
- Baltan, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Barlett, C. P., Anderson, C. A. ve Swing, E. L. (2009). Video game effects-confirmed, suspected, and speculative: A review of the evidence. *Simulation and Gaming*, 40(3), 377-403. <https://doi.org/10.1177/1046878108327539>

- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2020). *İlkokulda matematik öğretimi* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Behera, R. K., Nanda, A., Rath, S., Pradhan, M. ve Dalai, M. (2023). Internet addiction and academic performance of university students. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 7(5), 118-128.
- Bertocchi, F. M., De Oliveira, A. C., Lucchetti, G. ve Lucchetti, A. L. G. (2022). Smartphone use, digital addiction and physical and mental health in community dwelling older adults: A population-based survey. *Journal of Medical Systems*, 46(8), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10916-022-01839-7>
- Chang, M. K. ve Law, S. P. M. (2008). Factor structure for Young's internet addiction test: A confirmatory study. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2597-2619. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.001>
- Çeliker, V. B. (2020). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Delebe, A. ve Hazar, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin bazı fiziksel parametrelere ve akademik başarıya göre incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 55-68. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1061035>
- Deng, Y. X., Hu, M., Hu, G. Q., Wang, L. S. ve Sun, Z. Q. (2007). An investigation on the prevalence of internet addiction disorder in middle school students of Hunan province. *Zhonghua Liu Xing Bing Xue Za Zhi*, 28(5), 445-448.
- Deveci Topal, A. ve Çolak, S. (2021). Investigation of digital addiction levels, digital games playing status and interpersonal problem solving skills of university students. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 326-359. <https://doi.org/10.9779/pauefd.743418>
- Dilci, T., Arslan, A. ve Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Sivas ili örnekleme). *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 122-142. <https://doi.org/10.14225/JOH1514>
- Ding, K. ve Li, H. (2023). Digital addiction intervention for children and adolescents: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4777. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064777>
- Domlu, E. (2022). *Çocuklar için dijital bağımlılık ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Durmaz, Ö. (2023). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Egger, O. ve Rauterberg, M. (1996). *Internet behaviour and addiction* (Semester thesis). Swiss Federal Institute of Technology, Zurich.

- El-Sayed Borham, Y., Ahmed, A. I. ve Gad, R. M. (2022). Assessment of internet addiction among adolescents in Mansoura City. *Mansoura Nursing Journal*, 9(1), 124-132. <https://doi.org/10.21608/MNJ.2022.259010>
- Erkan, A. M. (2025). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ile matematik kaygıları ve matematik akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Eryılmaz, S. ve Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889-912. <https://doi.org/10.17755/esosder.311314>
- Fernández Martínez, E., Sutil Rodríguez, E. ve Liébana Presa, C. (2023). Internet addiction and emotional intelligence in university nursing students: A cross-sectional study. *Heliyon*, 9(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19482>
- Gökçearslan, Ş. ve Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 419-435.
- Griffiths, M. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The psychologist*, 12(5), 246-250.
- Günüç, S. ve Doğan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' Internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2197-2207. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.011>
- Harmancı, H. (2020). Yeni medya ve bağımlılık. E. S. Albayrak (Ed.). *Dijicocuk içinde* (ss. 199-217). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hawi, N. S., Samaha, M. ve Griffiths, M. D. (2018). Internet gaming disorder in Lebanon: Relationships with age, sleep habits, and academic achievement. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 70-78. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.16>
- Hawi, N. S., Samaha, M. ve Griffiths, M. D. (2019). The digital addiction scale for children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 22(12), 771-778. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0132>
- Jiang, Y., Joshi, D. R. ve Khanal, J. (2024). From clicks to credits: examining the influence of online engagement and internet addiction on academic performance in Chinese universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00473-2>
- Jun, W. (2017). An analysis work on correlation of internet addiction and school age groups. *Cluster Computing*, 20(1), 879-882. <https://doi.org/10.1007/s10586-016-0693-3>
- Karadağ, E. ve Kılıç, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığı. *Psiikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.18863/pgy.556689>
- Karagün, E., Ekiz, Z. D. ve Sarper Kahveci, M. (2018). An investigation on the digital addiction of the students of Faculty of Sports of Kocaeli University. *SHS Web of Conferences*, 48, 01057. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801057>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kan, A. (2020). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 241-277) 6. Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Z., Vangölü, M. S., Marufoğlu, M. ve Özdemir, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 117-138. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642>
- Kaymal, B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim ve Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Koç, M. ve Yıldız, A. (2021). Öğretmen adaylarının dijital bağımlılığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(2), 147-176.
- Köyceğiz, E. (2020). *Erzurum il merkezinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı prevalansı ve etkili faktörler*. Uzmanlık Tezi, Atatürk Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Erzurum.
- Kurt Topraklı, C. (2020). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığının sosyalleşme ve yabancılaşıma bağlamında incelenmesi: Kırıkkale ili örneği*. Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kuzlu Ayyıldız, T., Harkın Gemicioğlu, Ş., Topçu, F., Demir, A. ve Kaya, K. N. (2023). Ortaokul düzeyindeki çocuklarda internet bağımlılığının sosyal beceri düzeyi ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(1), 73-84. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1102609>
- Medikoğlu, O. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., Shi, Y., Chen, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y. P. ve Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 92, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128>
- Mutimmatul, F., Wibawa, S. C. ve Ekawati, R. (2018). Digital Addiction in Indonesian Adolescent. *Advances in Intelligent Systems Research (AISR)*, 274–277. <https://doi.org/10.2991/miseic-18.2018.66>
- Öztop, F. (2022). Matematik öğretiminde mobil teknoloji kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 66-81.
- Paş, B. (2023). *Ergenlerin dijital bağımlılık düzeyleri ile özsayıgıları ve etkileşim kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Peper, E. ve Harvey, R. (2018). Digital addiction: Increased loneliness, anxiety, and depression. *NeuroRegulation*, 5(1), 3–8. <https://doi.org/10.15540/nr.5.1.3>
- Sanal, E. M. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile sanal oyun bağımlılığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Sayılı, U. (2019). *İstanbul ili Silivri ilçesi lise öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi*. Halk Sağlığı Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- Tekin, O. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık seviyelerinin genel akademik başarıları ve devamsızlık durumları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 36-56. <https://doi.org/10.37217/tebd.641182>
- Temur, İ. ve Özçakır Sümen, Ö. (2025). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile matematiksel problem çözme ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 1138-1156. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1521272>
- Thenu, C. T. ve Keerthi, S. (2013). Prevalence of digital addiction and use of digital devices by students. *EXCEL International Journal of Multidisciplinary Management Studies*, 3(7), 118-128.
- Tutak, T. ve Güder, Y. (2014). Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 173-190.
- Uğurlu, D. (2023). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile beden eğitimi ve spora yönelik eğilimlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. ve Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive behaviors reports*, 7, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.10.003>
- Yavuz, O. (2018). Ergenlik döneminde internet bağımlılığının okul başarısı üzerinde etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1056-1080. <https://doi.org/10.26466/opus.426914>
- Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 9(2), 130-144. <https://doi.org/10.7456/10902100/007>
- Yıldırım, M. ve Baydan, S. (2022). Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi Siirt il örneği. *Fikriyat Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 153-167.
- Yılmaz, B. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin dijital bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Ankara ili Çankaya ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, Q., Ran, G. ve Ren, J. (2022). Parental psychological control and addiction behaviors in smartphone and internet: The mediating role of shyness among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16702. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416702>

Extended Abstract

This section, which outlines the key components of the research, summarises the study's place within the literature and its implementation phases in a systematic order. Whilst the structure of the study is detailed in the introduction and methodology sections, the findings and conclusions sections examine the data obtained and their scientific implications. The sections presented below have been structured to provide an in-depth reflection of the scope of the research and to offer the reader a concise guide to the study's overall framework.

Introduction

Mathematics helps us understand our environment and the world around us, while developing individuals' knowledge, skills, and aesthetic sensibilities (Baykul, 2020). Savaş, Taş, and Duru (2010) stated in their study that students do not have math anxiety before reaching school age, and that as their experiences with mathematics increase, students begin to develop positive or negative attitudes towards mathematics. They also stated that success or failure in mathematics lessons affects attitudes towards mathematics. Many factors influence students' mathematical success. According to Yavuz (2018), internet addiction negatively affects students academic success. The concept of addiction has also begun to be included among the factors affecting success. In general terms, addiction is defined as an individual's inability to resist a particular substance or form of action, losing their willpower over their actions (Egger and Rauterberg, 1996). Technological hardware and software, which have become an indispensable part of modern life, have brought with them the phenomenon of "digital addiction." Digital addiction is considered an umbrella term encompassing internet, smart device, gaming, and social media addictions that disrupt an individual's daily life (Arslan, Kırık, Karaman, and Çetinkaya, 2015). Students use digital tools for various purposes such as education, gaming, and communication. Rapid access to digital tools, the rapid acquisition of information through these tools, triggering the student's urge to access information quickly, and ultimately the academic success or failure resulting from addiction, all have an impact on students' lives (Koç and Yıldız, 2021). In this context, understanding the relationship between students' academic success and digital addiction is of great importance. The aim of this study is to examine the relationship between the levels of digital addiction and mathematics achievement among primary school students. To this end, the study sought answers to the following questions:

1. What are the levels of digital addiction and mathematics achievement among primary school students?
2. Do the digital addiction and mathematics achievement levels of primary school students differ according to their demographic characteristics?
3. Is there a relationship between digital addiction and mathematics achievement among primary school students?
4. Is digital addiction a significant predictor of mathematics achievement among primary school students?

Method

This study aimed to determine the relationship between the levels of digital addiction among primary school students and their academic achievement in mathematics, thus employing a correlational survey design. The sample group consisted of 918 fourth-grade students attending public primary schools in the central districts of Hatay province during the 2022-2023 academic year. The data collection instruments used were the "Digital Addiction Scale for Children," originally introduced to the literature by Hawi, Samaha, and Griffiths (2019) and integrated into Turkish culture by Domlu (2022), and a mathematics achievement test developed by the researcher.

Findings

According to the research results, students' mathematics achievement levels were found to be above average, and their digital addiction levels were low. Regarding gender, it was found that male students had higher digital addiction levels than female students. It was determined that digital addiction increased as family income level decreased. It was also found that digital addiction increased as mother's education level decreased. Similarly, it was found that digital addiction increased as father's education level decreased. Students who did not receive preschool education had higher digital addiction levels than those who did. It was concluded that digital addiction increased with the number of siblings. Finally, it was found that mathematics achievement decreased as digital addiction increased.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study aimed to determine the relationship between the levels of digital addiction and mathematics achievement among primary school students and to explain the results obtained. According to the research results, the students' mathematics achievement levels were found to be above average and their digital addiction levels were low. One of the studies supporting this research, Durmaz (2023), concluded that primary school students had low levels of digital addiction. Paş (2023) revealed that adolescents had moderate levels of digital addiction.

According to the research results, male students were found to have higher levels of digital addiction than female students. Studies supporting this finding (Behera, Nanda, Rath, Pradhan and Dalai, 2023; Akgül, 2023; Durmaz, 2023) also found that male students had higher levels of digital addiction than female students. Paş (2023) also concluded that female students had higher levels of digital addiction than male students.

It has been determined that the socio-economic level of the family is a significant factor in both students' mathematics achievement and digital addiction. Accordingly, as family income level decreases, students' digital addiction increases. Similarly, Yıldırım and Baydan (2022) concluded in their study that as students' economic status increases, their digital addiction decreases. El-Sayed Borham, Ahmed and Gad (2022) concluded that students' socio-economic level does not affect their digital addiction.

It has been determined that mothers' education level is a significant factor in both students' mathematics achievement and digital addiction. Accordingly, as mothers' education level decreases, students' digital addiction increases. Studies supporting this research include Ayhan and Köselören (2019) and Medikoğlu (2018), who found that digital addiction increased in students as mothers' education level decreased. Domlu (2022) concluded that digital addiction in children increased as mothers' education level increased.

It has been determined that father's education level is a significant factor in both students' mathematics achievement and digital addiction. Accordingly, as father's education level decreases, children's digital addiction increases. Studies (Altınok, 2021; Gökçearsan and Durakoğlu, 2014) have concluded that as father's education level increases, students' digital addiction also increases. Çeliker (2020) and Kurt Topraklı (2020) did not find a significant difference in students' digital addiction based on father's education level in their studies.

It was determined that attending preschool education was a significant factor in both students' mathematics achievement and their digital addiction. This result indicates that students who did not receive preschool education have higher levels of digital addiction compared to those who did.

The number of siblings has been identified as a significant factor in both students' mathematics achievement and digital addiction. Accordingly, as the number of siblings increases, students' digital addiction also increases. One study supporting this research, Günüş and Doğan (2013), concluded that digital addiction increases with the number of siblings. Köyceğiz (2020), however, found no significant difference in students' digital addiction based on the number of siblings.

According to the results of the Pearson Product-Moment Correlation Analysis conducted to examine the relationship between the digital addiction levels of 4th-grade primary school students and their mathematics achievement, a weak and significant negative correlation was found between students' mathematics achievement and their digital addiction. Therefore, it can be said that as students' digital addiction increases, their mathematics achievement decreases. In studies examining the relationship between students' digital addiction levels and their academic achievement, Jiang, Joshi, and Khanal (2024) revealed that students' digital addiction negatively affects their academic achievement.

A simple linear regression analysis was conducted to determine the predictive power of digital addiction levels on mathematics achievement among 4th-grade primary school students. The resulting model was found to be statistically significant.

Kişilik Özellikleri ve Kariyer Uygulaması İlişkisinde Kariyer Planlamanın Aracı Rolü

Serdar CANBAZ
Kırklareli Üniversitesi
serdarcanbaz@klu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0470-9810

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1923613
Geliş Tarihi: 05.04.2026	Kabul Tarihi: 21.07.2026

Atıf Bilgisi

Canbaz, S. (2026). Kişilik özellikleri ve kariyer uygulaması ilişkisinde kariyer planlamanın aracı rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 769-788.

ÖZ

Bu çalışma, çalışanların kişilik özellikleri ile kariyer uygulama düzeyi arasındaki ilişkide kariyer planlamanın aracı rolünü Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yaklaşımıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde kamu ve özel sektörde görev yapan 687 çalışandan anket yöntemiyle elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Beş Faktör Kişilik Modeli kapsamında dışadönüklük, sorumluluk, geçimlilik, duygusal dengesizlik ve açıklık boyutları ele alınmış; verilerin analizinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kariyer planlama aşamasında dışadönüklük ve açıklık boyutlarının anlamlı etkileri saptanırken, kariyer uygulama aşamasında sorumluluk ve duygusal dengesizlik boyutlarının da sürece dahil olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nihai modelinde kariyer planlama değişkeninin, kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide merkezi ve anlamlı bir aracı mekanizma işlevi gördüğü belirlenmiştir ($t=8,84$). Ayrıca kurulan yapısal modelin kariyer uygulama değişkenine ilişkin varyansın %65'ini açıkladığı saptanmıştır ($R^2=0,65$). Bulgular, kişilik özelliklerinin kariyer davranışlarına dönüşmesinde planlama stratejilerinin kritik bir köprü görevi üstlendiğini göstermektedir. Araştırmanın, kariyer yönetimi ve kişilik literatürüne planlama-uygulama ayrımı üzerinden bütüncül bir model sunarak katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik özellikleri, kariyer planlama, kariyer uygulama, aracılık etkisi.

Career Planning as a Mediator Between Personality Traits and Career Practices

ABSTRACT

This study aims to examine the mediating role of career planning in the relationship between personality traits and employees' career behavior using a Structural Equation Modeling (SEM) approach. The research was conducted with 687 employees working in public and private sector organizations in the Çorlu district of Tekirdağ, Türkiye, based on primary data collected through a survey method. Within the framework of the Five-Factor Personality Model, the dimensions of extraversion, conscientiousness, agreeableness, emotional instability, and openness to experience were examined. Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Modeling (SEM) were employed for data analysis. According to the findings, extraversion and openness to experience had significant effects during the career planning stage, whereas conscientiousness and emotional instability were found to play a role in the career behavior (implementation) stage. In the final structural model, career planning was identified as a central and significant mediating mechanism in the relationship between personality traits and career behavior ($t=8.84$). In addition, the proposed structural model explained 65% of the variance in career behavior ($R^2=0.65$). The findings indicate that planning strategies serve as a critical bridge in transforming personality traits into career-related behaviors. The study contributes to the career management and personality literature by presenting an integrated model that distinguishes between planning and implementation processes.

Keywords: Personality traits, career planning, career behavior, mediation effect.

Giriş

Kariyer planlaması, bireylerin mesleki yaşamları boyunca üstlenecekleri rollerin ve sorumlulukların sistematik olarak düzenlenmesi sürecidir (Aytaç, 1997; Demirbilek, 1994). Bu sürecin yalnızca bireysel tercihlerle değil, aynı zamanda kişilik özellikleri tarafından da şekillendirildiği literatürde vurgulanmaktadır (Bayram, Gürsakal ve Aytaç, 2012; Yelboğa, 2006). Kişilik kavramı psikoloji literatüründe uzun süredir bireylerin davranış, düşünce ve duygularını açıklamada temel kavramlardan biri olarak ele alınmakta olup, günümüzde kişilik araştırmalarında en yaygın kabul gören yaklaşımlardan biri Beş Faktör Kişilik Modelidir (John ve Srivastava, 1999; McCrae ve Costa, 1999, 2003). Türkçe literatürde de modelin geçerliliği ve uygulanabilirliği üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır (Somer, 1998; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002; Tatlılıoğlu, 2014). Kişilik özelliklerinin

kariyer tercihleri ve kariyer planlaması üzerindeki etkisi literatürde giderek artan bir ilgi görmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda kişilik ile kariyer değerleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu rapor edilmiştir (Ayaz ve Öztürkçü Akça, 2023; Bayram vd., 2012; İçerli ve Uğuz Arsu, 2019). Sorumluluk düzeyi yüksek bireylerin daha planlı ve uzun vadeli hedefler belirleme eğiliminde olduğu; dışadönük bireylerin sosyal etkileşimin yoğun olduğu mesleklere yönelme olasılığının daha yüksek olduğu; duygusal dengesizliği yüksek bireylerin ise kariyer planlama sürecinde daha fazla güçlük yaşadığı belirtilmektedir (Doğan, 2013; Yelboğa, 2006). Bununla birlikte, Türkiye literatüründe kariyer planlaması çoğunlukla eğitim, iş piyasası koşulları ve demografik değişkenler bağlamında ele alınmış; kişilik faktörlerinin hem planlama hem de uygulama (eylem) süreçleri üzerindeki bütünsel etkisi sınırlı biçimde incelenmiştir (Anafarta, 2001; Çatır ve Karaçor, 2016). Özellikle kişilik özelliklerinin kariyer planlama yoluyla kariyer uygulama davranışına nasıl dönüştüğünü açıklayan aracılık mekanizmalarına odaklanan çalışmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

Kişilik-kariyer uyumuna dayalı yaklaşımlar, bireylerin kişilik özellikleriyle uyumlu kariyer planları yaptıklarında daha başarılı ve tatmin edici sonuçlar elde ettiklerini ortaya koymaktadır (Holland, 1997). Benzer şekilde, belirli kişilik boyutlarının kariyer motivasyonu ve performansıyla güçlü biçimde ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Judge ve Ilies, 2002). Bu çerçevede kişilik özelliklerinin yalnızca hedeflerin belirlenmesinde (planlama) değil, aynı zamanda bu hedeflerin ne ölçüde hayata geçirileceğinde (uygulama) de belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Kariyer ve kişilik ilişkisine yönelik literatürde önemli çalışmalar bulunmakla birlikte (örn. Ayaz ve Öztürkçü Akça, 2023; Serinkan ve Barutçu, 2006; Yelboğa, 2006), kişilik özelliklerinin kariyer planlama aracılığıyla kariyer uygulama davranışına nasıl dönüştüğünü açıklayan çalışmalar sınırlıdır. Bu doğrultuda mevcut çalışma literatüre iki temel noktada özgün katkı sunmayı amaçlamaktadır. Metodolojik olarak, kişilik ve kariyer arasındaki ilişkiyi yalnızca doğrudan etkilerle değil, kariyer planlama değişkeninin aracılık mekanizması üzerinden açıklayarak sürecin bilişsel (planlama) ve eylemsel (uygulama) boyutlarını ayırtmaktadır. Bağlamsal olarak ise, Türkiye’nin önemli sanayi merkezlerinden biri olan Çorlu özelinde kamu ve özel sektör çalışanlarını bir arada inceleyerek heterojen bir örneklem üzerinden geniş bir ampirik veri seti sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, çalışanların kişilik özellikleri ile kariyer uygulama düzeyleri arasındaki ilişkide kariyer planlamanın aracılık rolünün olup olmadığını incelemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemlerini şu şekilde sıralanabilir:

1. Beş büyük kişilik özelliğinin (sorumluluk, geçimlilik, duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve açıklık) kariyer planlama üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
2. Kişilik özelliklerinin kariyer uygulama (eylemsel süreç) üzerindeki doğrudan etkileri nelerdir?
3. Kariyer planlama, kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir aracı (mediator) role sahip midir?

Kişilik Kavramı

Kişilik, bireylerin davranış, düşünce ve duygularını biçimlendiren, onları diğer bireylerden ayıran görece kalıcı özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (McCrae ve Costa, 1999; Somer, 1998). Araştırmacılar kişiliği; değişmeyen davranış örüntüleri (Ataman, 1971), bireyi ayırt eden duygu ve düşünceler (Cüceloğlu, 1992) ve bireysel farklılıkları açıklayan psikofiziksel sistemler olarak tanımlamıştır (Allport ve Odbert, 1936). Kişiliğin oluşumunda kalıtsal, psikolojik ve sosyo-kültürel faktörler birlikte etkili olmakta; bu faktörlerin etkileşimi bireylerin davranış örüntülerinin zaman içinde görece tutarlı bir yapı kazanmasını sağlamaktadır (Coleman, 1964; Erdoğan, 1983; Köknel, 1982; Sarıtaş, 1997). Günümüzde kişiliğin açıklanmasında en yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri Beş Faktör Kişilik Modelidir (McCrae ve Costa, 1999, 2003).

Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kişilik araştırmalarında biyolojik, psikanalitik, insancıl ve özellik kuramları gibi farklı yaklaşımlar geliştirilmiş olmakla birlikte, günümüzde çalışmalar büyük ölçüde Beş Faktör Kişilik Kuramı (BFK) üzerinde yoğunlaşmaktadır (Girgin, 2007; Tomrukçu, 2008). BFK, kişiliğin dilde yansıyan bireysel farklılıklardan hareketle incelenebileceği varsayımına dayanmaktadır (Somer, 1998).

Kişilik araştırmaları uzun bir kuramsal gelişim sürecinin ürünü olup, bireyler arasındaki kişilik farklılıklarını sistematik biçimde sınıflandırma çabaları Galton'un (1884) kişilik özelliklerinin dile yansıdığına ilişkin görüşleriyle başlamış; daha sonra Thurstone (1934), Allport ve Odbert (1936), Cattell (1947) ve Norman'ın (1963) çalışmalarıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda kişilik özelliklerinin beş temel boyut altında toplanabileceği görüşü güç kazanmış, Goldberg (1981, 1993) tarafından model kavramsallaştırılmıştır. McCrae ve Costa'nın çalışmalarıyla BFK kuramsal ve ampirik açıdan geliştirilerek günümüzde kişilik araştırmalarında en yaygın kabul gören yaklaşımlardan biri hâline gelmiştir (McCrae, 2009; McCrae ve Costa, 1999, 2003). Ayrıca farklı kültürlerde yürütülen araştırmalar modelin kültürler arası geçerliliğini desteklemekte (McCrae ve Terracciano, 2005); Türkçe kişilik sıfatları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar da modelin Türkiye örneğinde geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Somer ve Goldberg, 1999). BFK; dışadönüklük, geçimlilik (uyumluluk), sorumluluk, duygusal dengesizlik (nevrotiklik) ve deneyime açıklık olmak üzere beş temel kişilik boyutundan oluşmaktadır. Dışadönüklük, bireyin sosyal etkileşime açık, girişken, enerjik ve olumlu duygular yaşamaya eğilimli olmasını ifade etmektedir. Geçimlilik (uyumluluk), bireyin başkalarıyla iş birliği kurma, yardımseverlik, güven ve empati geliştirme eğilimini yansıtmaktadır. Sorumluluk, planlı, disiplinli, güvenilir ve hedef odaklı davranışları ifade ederken; duygusal dengesizlik (nevrotiklik) bireyin kaygı, stres ve olumsuz duyguları yaşama eğilimini göstermektedir. Deneyime açıklık ise bireyin yeniliklere açık, meraklı, yaratıcı ve farklı fikirlere karşı esnek olmasını ifade etmektedir (McCrae, 2009; McCrae ve Costa, 1999, 2003; McCrae ve Terracciano, 2005). Bu boyutlar, bireylerin kariyer planlama ve kariyer uygulama davranışlarını açıklamada önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Kariyer

Kariyer kavramı Latince carrus, Fransızca carrière ve İngilizce career sözcüklerinden türemiş olup, bireyin yaşamı boyunca iş ve meslek alanındaki deneyimlerini kapsayan sürekli bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu, 2005; Uyargil vd., 2010). Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) kariyeri “bir meslekte ilerleme ve uzmanlaşma süreci” olarak tanımlarken, literatürde mesleki gelişim, statü kazanma ve deneyimlerin bütünü şeklinde ele alınmaktadır (Canman, 2000; Gümüştekin ve Gültekin, 2010). Kariyer yalnızca pozisyon değişimlerini değil; mesleğe hazırlık, hizmet içi eğitim ve iş dışı rolleri de kapsamaktadır (Çelik, 2007; Doğan, 1996). Bu nedenle kariyer, bireyin ekonomik refahı, toplumsal statüsü ve kişisel doyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Demirbilek, 1994). Kurumsal açıdan kariyer yönetimi, çalışan beklentileri ile örgütsel ihtiyaçları uyumlaştırmayı amaçlar (Okakin ve Şakar, 2011). Kariyer planlaması ise bireyin değerlerini ve yetkinliklerini analiz ederek gerçekçi hedefler belirlemesi ve bu hedeflere yönelik planlar geliştirmesini içerir (Anafarta, 2001; Budak, 2019). Bu süreç hem bireysel tatmini hem de örgütsel başarıyı etkiler (Aytaç, 2005). Kariyer seçimi ve planlamasında sosyal geçmiş, eğitim, gelir, yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerin yanı sıra değerler, ilgi alanları ve özellikle kişilik özellikleri önemli rol oynamaktadır (Aytaç, 1997; Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001; Demirci, 2003). Psikoanalitik yaklaşıma göre meslek kişiliğin yansımasıdır. Holland'ın (1997) kuramı da kişilik-kariyer uyumunun iş tatmini ile ilişkili olduğunu ve kariyer değişimlerini azaltabildiğini ortaya koymaktadır (Demirci, 2003). Kariyer süreci literatürde genellikle bilişsel (planlama) ve davranışsal (uygulama) olmak üzere iki temel aşamada ele alınmaktadır. Kariyer planlama, bireyin kendi yetkinliklerini analiz ederek gerçekçi hedefler belirlediği ve bu hedeflere ulaşmak için stratejik bir yol haritası çizdiği “zihinsel hazırlık” aşamasıdır (Aytaç, 2005; Budak, 2019). Buna karşın kariyer uygulama, belirlenen bu hedeflerin somut adımlara dönüştürüldüğü, eğitim, iş arama, ağ kurma (networking) ve performans sergileme gibi faaliyetleri içeren “eylemsel” süreçtir (Aytaç, 2005). Kariyer yönetimi literatüründe planlama ile uygulama arasındaki uyum, kariyer başarısının temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte kişilik özellikleri hem kariyer planlamasını hem de planların uygulamaya aktarılmasını etkileyen temel bireysel faktörlerden biridir.

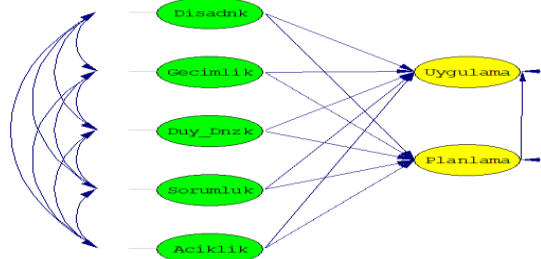
Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel çerçevesi açıklanmıştır. Araştırma modeli ile evren ve örneklem yapısı sunulmuştur. Veri toplama araçları ile veri analiz sürecine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, çalışanların kişilik özellikleri ile kariyer uygulama düzeyi arasındaki ilişkide kariyer planlamanın aracılık rolünü test etmektir. Bu amaçla araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri ve dolaylı etkileri bütüncül bir çerçevede incelemek amacıyla YEM yaklaşımı kullanılarak, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesi ve değişkenler arası olası etkileşimler dikkate alınarak üç aşamalı bir model kurgulanmıştır. Bu model kapsamında, ilk olarak beş büyük kişilik özelliğinin kariyer planlama üzerindeki etkileri incelenmiş, ikinci olarak kişilik özelliklerinin kariyer uygulama üzerindeki doğrudan etkileri test edilmiş ve son olarak kariyer planlamanın aracılık rolü analiz edilmiştir. Araştırma verileri kesitsel (cross-sectional) nitelikte olup, bulguların yorumlanmasında nedensellik çıkarımlarının bu sınırlılık çerçevesinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Modelin ilk aşamasında, beş büyük kişilik özelliğinin kariyer planlama üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, sorumluluk, geçimlilik, duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve açıklık boyutlarının kariyer planlama üzerinde anlamlı etkilerinin olabileceği varsayılmıştır. Buna göre, sorumluluk (H1A-a), geçimlilik (H1A-b), dışadönüklük (H1A-d) ve açıklık (H1A-e) boyutlarının kariyer planlamayı pozitif yönde; duygusal dengesizlik (H1A-c) boyutunun ise negatif yönde etkilemesi beklenmektedir. Modelin ikinci aşamasında, kişilik özelliklerinin kariyer uygulama davranışı üzerindeki doğrudan etkileri incelenmiştir. Literatürde kişilik özelliklerinin yalnızca planlama süreçlerini değil, aynı zamanda kariyerle ilgili davranışların uygulanma aşamasını da etkileyebileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, sorumluluk (H1B-a), geçimlilik (H1B-b), dışadönüklük (H1B-d) ve açıklık (H1B-e) boyutlarının kariyer uygulamayı pozitif yönde; duygusal dengesizlik (H1B-c) boyutunun ise negatif yönde etkilemesi beklenmektedir. Modelin son aşamasında ise kariyer planlamanın, kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenip üstlenmediği analiz edilmiştir. Literatürde planlama davranışlarının bireylerin kişilik özellikleri ile davranışsal çıktılar arasındaki ilişkide aracı mekanizma olarak işlev görebileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, kariyer planlamanın beş büyük kişilik özelliği ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide istatistiksel anlamlı bir aracılık rolüne sahip olduğu varsayılmıştır (H2). Geliştirilen hipotezler ve modeller çerçevesinde oluşturulan kavramsal araştırma modeli Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Trakya Bölgesi'nin sosyo-ekonomik açıdan en dinamik merkezlerinden biri olan Tekirdağ ili Çorlu ilçesindeki kamu kurumları ile imalat ve hizmet sektöründe faaliyet gösteren özel sektör işletmelerinde görev yapan çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırma alanı olarak Çorlu'nun tercih edilmesinin temel nedeni, farklı sektörleri ve farklı çalışan profillerini aynı ekonomik yapı içinde barındıran heterojen bir çalışma yaşamına sahip olmasıdır. Türkiye'nin önemli sanayi merkezlerinden biri olan Çorlu; imalat ve hizmet sektörlerinin birlikte geliştiği, kamu ve özel sektör çalışanlarını aynı bölgede buluşturan yapısıyla, kişilik özellikleri ile kariyer planlama ve kariyer uygulama ilişkilerinin farklı örgütsel bağlamlarda incelenmesine olanak sağlayan uygun bir araştırma sahası niteliği taşımaktadır. Bu özellikleri sayesinde elde edilen bulguların farklı çalışma ortamlarını yansıtmaya potansiyelinin artırılması amaçlanmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken, evren büyüklüğünün kesin olarak belirlenemediği durumlarda literatürde yaygın olarak kabul gören %95

güven düzeyi ve %5 örnekleme hatası esas alınarak; $n=(t^2*s^2)/d^2$ ile hesaplanan örneklem büyüklüğü formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda hedeflenen minimum katılımcı sayısı 384 olarak hesaplanmıştır (Akbulut, 2019; Kalaycı, 2010). Ancak YEM analizlerinin gerektirdiği yüksek serbestlik derecesi ve model karmaşıklığı dikkate alınarak daha geniş bir kitleye ulaşılması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu üç ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışanların kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Goldberg (1993) ile John ve Srivastava (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe formunda Tomrukçu (2008) ile Budak (2019) çalışmalarındaki uyarlamalar esas alınan Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; sorumluluk, geçimlilik (uyumluluk), duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve açıklık olmak üzere beş boyutu kapsayan 42 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların kariyer süreçlerini değerlendirmek amacıyla Aytaç (2005) ve Çetiner (2014) tarafından geliştirilen, Çatır ve Karaçor (2016) ile Budak (2019) çalışmalarında uygulanan Kariyer Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, “Kariyer Planlama” ve “Kariyer Uygulama” olmak üzere iki alt boyuta sahip toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler kariyer süreçlerinin planlama ve uygulama boyutlarını değerlendirmeye yöneliktir. Son bölümde ise katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, gelir ve sektör bilgilerini içeren demografik bilgi formuna yer verilmiştir. Ankette yer alan tüm ifadeler “1=Kesinlikle Katılmıyorum” ile “5=Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen beşli Likert tipi ölçek kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu yapı sayesinde araştırmada kullanılan değişkenlerin bütüncül biçimde ölçülmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci Mayıs-Temmuz 2022 döneminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak yürütülmüş; anket formları araştırmacılar tarafından katılımcılara yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmanın saha koşulları ve çalışanlara erişim güçlükleri nedeniyle olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme tercih edilmiştir. Toplam 750 anket formu dağıtılmış; eksik doldurulan formların elenmesinin ardından 687 geçerli anket üzerinden analizler yürütülmüştür. Ulaşılan bu sayı ($n=687$), hem minimum örneklem sınırını fazlasıyla karşılamakta hem de YEM analizleri için önerilen, modelde yer alan gözlenen değişken sayısının en az 10-15 katı büyüklüğünde örneklem gerekliliği (Kline, 2015) kriterine tam uyum sağlamaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS) ve Doğrusal Yapısal İlişkiler Modeli (Linear Structural Relations-LISREL) istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci şu aşamalardan oluşmaktadır: Katılımcıların demografik profillerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından LISREL programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği Cronbach’s Alpha ve Bileşik Güvenirlilik (CR) katsayıları ile test edilmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri, ayrıca kariyer planlamanın aracı rolünü test etmek amacıyla YEM kullanılmıştır. Aracılık etkisinin anlamlılığı, LISREL çıktılarındaki dolaylı etki (indirect effect) katsayıları ve t-değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ortak Yöntem Yanlılığı (Common Method Bias) olasılığı Harman Tek Faktör Testi ile incelenmiştir. Tüm maddelerin dahil edildiği döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonucunda, ilk faktörün toplam varyansın yalnızca %15,26’sını açıkladığı saptanmıştır. Bu oranın %50 eşik değerinin anlamlı düzeyde altında olması (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003), araştırmada ortak yöntem yanlılığı riskinin düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırma Etiği

Katılımcılara araştırmanın bilimsel amacı ve veri gizliliği hakkında detaylı bilgilendirme yapılarak “Gönüllü Katılım Formu” çerçevesinde etik ilkelere uygun şekilde süreç yürütülmüştür. Çalışma için etik kurul onayı, Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 21/05/2020 tarih ve 35523585-199-E.8110 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma sürecinde katılımcı haklarının korunması, gönüllülük esasının sağlanması ve veri gizliliğinin güvence altına alınmasına dikkat edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırma modelinde yer alan değişkenler doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu bölümde öncelikle katılımcılara ilişkin demografik özellikler sunulmuş, ardından ölçüm modeline ilişkin geçerlilik ve güvenirlik analizleri ile yapısal modele ilişkin bulgular raporlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Demografik Bulgular

Araştırmaya toplam 687 çalışan katılmıştır. Katılımcıların çalışma yaşamına ilişkin özellikleri incelendiğinde, kıdem dağılımının sırasıyla %16,45'inin 0–1 yıl, %41,63'ünün 2–5 yıl, %28,68'inin 6–15 yıl ve %13,25'inin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip çalışanlardan oluştuğu belirlenmiştir. Gelir düzeyleri açısından katılımcıların %30,42'sinin 5000–5500 TL, %34,06'sinin 5501–8500 TL ve %35,52'sinin 8501 TL ve üzeri gelir grubunda yer aldığı görülmüştür. Sektörel dağılım incelendiğinde ise katılımcıların %26,35'inin serbest meslek hizmetler, %13,54'ünün yeme içme, %11,50'sinin zincir market, %15,28'inin kamu, %10,19'unun sağlık ve %23,14'ünün sanayi sektöründe görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	267	38,86
	Erkek	420	61,14
Medeni Durum	Bekâr	309	44,98
	Evli	378	55,02
Yaş	18–25	183	26,64
	26–35	244	35,52
	36–49	189	27,51
	50+	71	10,33
Eğitim Durumu	İlkokul-Ortaokul	106	15,43
	Lise	272	39,59
	Önlisans	126	18,34
	Lisans	168	24,45
	Lisansüstü	15	2,18
Çocuk Sayısı	Yok	344	50,07
	1	104	15,14
	2	158	23,00
	3	58	8,44
	4–5	23	3,35
Toplam		687	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun erkek ve evli bireylerden oluştuğu görülmektedir. Yaş dağılımı açısından örneklemin ağırlıklı olarak genç ve orta yaş grubunda yoğunlaştığı, eğitim düzeyi bakımından ise lise ve lisans mezunlarının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların önemli bir bölümünün çocuk sahibi olmadığı ve örneklemin farklı demografik özelliklere sahip bireylerden oluştuğu görülmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi ve varimax döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer >1 ölçütü ile birlikte Cattell'in (1966) önerdiği scree plot grafiği dikkate alınmıştır. Maddelerin faktörlere yüklenmesinde 0,40 faktör yükü alt sınırı esas alınmış (Büyüköztürk, 2006; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010); birden fazla faktöre yüklenen maddelerde ise yük farkının en az 0,10 olması kriteri aranmıştır. Bu çerçevede kariyer ölçeğinde 3, 4, 8, 9, 10, 12, 14 ve

16 numaralı maddeler düşük faktör yükü ve/veya binişiklik göstermeleri nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 11 maddeye ilişkin analiz sonucunda KMO değeri 0,890 olarak bulunmuş, Bartlett küresellik testi sonucu $\chi^2(55)=2202,598$; $p<0,001$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda toplam varyansın %51,1'ini açıklayan iki faktörlü yapı elde edilmiştir.

Tablo 2

Kariyer Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Madde-Faktör Dağılımı

Kariyer Uygulama Faktörü	Faktör Yüğü	Kariyer Planlama Faktörü	Faktör Yüğü
M18 (Motivasyon)	0,760	M1 (Meslek seçimi)	0,772
M19 (İlerleme çabası)	0,760	M2 (Çevre faktörü)	0,666
M15 (Öz farkındalık)	0,730	M11 (Gelecek teminatı)	0,626
M17 (Verimlilik etkisi)	0,703	M5 (Gelişmeleri takip)	0,541
M13 (Yeniliklere açıklık)	0,642	M6 (Planlı gelişim)	0,541
		M7 (Mesleki gurur)	0,504

Tablo 2’de Kariyer Ölçeği açımlayıcı faktör analizi madde-faktör dağılımı gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Faktörler Kariyer Uygulama (faktör yükleri 0,642-0,760) ve Kariyer Planlama (0,504-0,772) olarak adlandırılmıştır. Açıklanan varyans oranının %50’nin üzerinde olması sosyal bilimler açısından yeterli kabul edilmektedir (Hair vd., 2010). Beş Faktör Kişilik Ölçeği’nde 8, 11, 16, 22, 26, 32 ve 41 numaralı maddeler düşük faktör yükü nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır. Kalan 35 madde ile yapılan analizde KMO değeri 0,879 olarak bulunmuş, Bartlett testi sonucu $\chi^2(595)=6283,306$; $p<0,001$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda toplam varyansın %43,4’ünü açıklayan beş faktörlü yapı elde edilmiştir. Faktörler Sorumluluk, Geçimlilik, Duygusal Dengesizlik, Dışa Dönüklük ve Açıklık olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 3

Beş Faktör Kişilik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Madde-Faktör Dağılımı

Faktör	Madde	Örnek madde	Faktör Yüğü
Sorumluluk	7	Kendimi planlar yapan ve planına bağlı birisi olarak görürüm.	0,405–0,733
Geçimlilik	7	Kendimi yardımsever birisi olarak görürüm.	0,412–0,569
Duygusal dengesizlik	6	Kendimi endişeli birisi olarak görürüm.	0,429–0,743
Dışadönüklük	7	Kendimi konuşkan birisi olarak görürüm.	0,400–0,733
Açıklık	8	Kendimi yaratıcı birisi olarak görürüm.	0,431–0,695

Tablo 3’te Beş Faktör Kişilik Ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi madde-faktör dağılımı gösterilmiştir. Buna göre ölçeğin beş faktörlü yapısının korunduğu görülmektedir. Faktör yükleri sırasıyla Sorumluluk için 0,405–0,733; Geçimlilik için 0,412–0,562; Duygusal Dengesizlik için 0,429–0,743; Dışa Dönüklük için 0,400–0,733 ve Açıklık için 0,431–0,695 aralığında değişmektedir. Açıklanan varyans düzeyinin %40’ın üzerinde olması, sosyal bilimlerde yapı geçerliliği açısından kabul edilebilir bir düzey olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2006).

Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Kariyer Planlama Ölçeği için gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2=157,75$; $df=43$; $p<0,001$) örneklem büyüklüğüne duyarlılığı göz önünde bulundurularak, χ^2/df oranının 3,67 ile kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Model uyum indeksleri incelendiğinde; RMSEA=0,063; SRMR=0,042; NFI=0,96; CFI=0,97; GFI=0,96 ve AGFI=0,94 olarak saptanmıştır. Bu değerler, kariyer planlama ölçeğinin iki boyutlu yapısının araştırma örneklemeyle iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Beş Faktör Kişilik Ölçeği’nin beş boyutlu yapısına ilişkin DFA sonuçları; $\chi^2=1961,09$; $df=550$ ve $\chi^2/df=3,57$ olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri değerlendirildiğinde; CFI=0,90; NNFI=0,89; RMSEA=0,073 ve SRMR=0,076 değerleri elde edilmiştir. GFI değerinin (0,83) sosyal bilimlerdeki geniş modelli yapılar için tolere edilebilir düzeyde

olduğu (Marsh ve Hocevar, 1985) dikkate alındığında, uyum indekslerinin büyük örneklemli ve çok boyutlu modeller için önerilen sınırlarda genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Ölçeklere İlişkin Güvenirlik ve Yakınsak Geçerlilik Bulguları

Boyut	α	CR	AVE
Kariyer Planlama	0,746	0,82	0,54
Kariyer Uygulama	0,808	0,85	0,58
Sorumluluk	0,762	0,84	0,56
Geçimlilik	0,653	0,87	0,58
Duygusal Dengesizlik	0,625	0,83	0,50
Dışa Dönüklük	0,741	0,87	0,50
Açıklık	0,651	0,90	0,57

Tablo 4'te ölçeklere ilişkin güvenirlik ve yakınsak geçerlilik bulguları gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yakınsak geçerlilik (convergent validity) analizi yapılmıştır. Fornell ve Larcker (1981) tarafından önerilen kriterler doğrultusunda Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerlerinin 0,50 ve üzerinde olması beklenmektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere tüm boyutların AVE değerleri 0,50-0,58 aralığında olup bu kriteri sağlamaktadır. Ölçeklerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa (α) katsayıları 0,625-0,808; CR değerleri ise 0,82-0,90 arasında değişmektedir. Geçimlilik ve Duygusal Dengesizlik boyutlarında alfa katsayıları görece düşük olmakla birlikte, CR değerlerinin 0,70'in üzerinde olması ve alfa katsayılarının kabul edilebilir sınırlarda yer alması, ölçeklerin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Alpar, 2011; Fornell ve Larcker, 1981; Nunnally, 1978).

Boyutlara İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Farklılık Analizleri

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan boyutlara ait betimleyici istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur. Buna göre kariyer planlama ($\bar{x}$ =3,58) ve kariyer uygulama ($\bar{x}$ =4,05) boyutlarında katılımın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu çalışanların kariyer süreçlerine yönelik genel olarak olumlu bir eğilim sergilediklerini göstermekte olup, literatürde rapor edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Kişilik özellikleri açısından en yüksek ortalamalar sorumluluk ($\bar{x}$ =3,91) ve geçimlilik ($\bar{x}$ =3,85) boyutlarında elde edilmiştir. Dışa dönüklük ($\bar{x}$ =3,71) ve açıklık ($\bar{x}$ =3,55) boyutlarında orta düzeyin üzerinde katılım gözlenirken, duygusal dengesizlik boyutunda ($\bar{x}$ =2,59) en düşük ortalama elde edilmiştir. Bulgular genel olarak katılımcıların olumlu kişilik özelliklerine sahip olduklarını göstermekte olup literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Tablo 5

Boyutların Betimleyici İstatistikleri

Boyutlar	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık	Farklar*
Kariyer Planlama	687	1,00	5,00	3,58	0,78	-0,51	0,30	M,G,E,Y,K,S
Kariyer Uygulama	687	1,00	5,00	4,05	0,73	-0,78	1,33	G,E,S
Sorumluluk	687	1,86	5,00	3,91	0,71	-0,48	-0,52	G,E,S
Geçimlilik	687	1,67	5,00	3,85	0,67	-0,40	-0,27	C,E,S
Duygusal Dengesizlik	687	1,00	4,67	2,59	0,73	0,21	-0,43	C,M,G,E,S
Dışa Dönüklük	687	1,00	5,00	3,71	0,71	-0,42	0,12	G,E,S
Açıklık	687	1,56	5,00	3,55	0,56	-0,23	0,30	G,E

*C: Cinsiyet, M: Medeni Durum, G:Gelir, E:Eğitim Durumu, Y:Yaş, K: Kıdem, S: Sektör

Tablo 5'te sunulan çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ aralığında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğini ve parametrik test varsayımlarının karşılandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, demografik değişkenlere ilişkin farklılıkların incelenmesinde bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır (Cameron, 2004; Kalaycı, 2010). Değişkenler arası yapısal ilişkilerin test edilmesinde YEM tercih edilmiştir. Araştırmada yaş, cinsiyet, gelir, medeni durum, eğitim, kıdem ve sektör değişkenleri temelinde kariyer planlama ve uygulama boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bulgular, demografik

değişkenlerin kariyer ve kişilik özellikleri üzerindeki etkisini ortaya koyan literatürle paralellik göstermektedir. Cinsiyete göre yapılan analizlerde geçimlilik ve duygusal dengesizlik boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuş; kadın katılımcıların geçimlilik, erkek katılımcıların ise duygusal dengesizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum açısından kariyer planlama ve duygusal dengesizlik boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiş, evli bireylerin daha yüksek düzeylere sahip olduğu saptanmıştır. Gelir ve eğitim düzeyi arttıkça kariyer planlama ve kişilik boyutlarına katılım artarken, duygusal dengesizlik düzeyi azalmıştır. Yaş ve kıdem değişkenlerinde özellikle kariyer planlama boyutunda anlamlı artışlar gözlenmiştir. Sektörel karşılaştırmalarda kariyer planlama ve kariyer uygulama ortalamaları kamu ve sağlık sektörlerinde en yüksek, hizmet ağırlıklı sektörlerde (market ve yeme-içme) ise en düşük düzeyde bulunmuştur. Kişilik boyutlarında da sektörler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgular, kişilik ve kariyer değişkenlerinin sadece bireysel özelliklerden değil, demografik ve bağlamsal faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir.

Korelasyon Analizi Bulguları

Bu bölümde değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz kapsamında kariyer planlama, kariyer uygulama ve kişilik boyutları arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Tablo 6'da değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri sunulmaktadır.

Tablo 6

Boyutlar Arası Pearson Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
Kariyer Planlama(1)	1,00	0,57**	0,33**	0,29**	-0,17**	0,32**	0,24**
Kariyer Uygulama(2)	0,57**	1,00	0,43**	0,37**	-0,18**	0,37**	0,33**
Sorumluluk(3)	0,33**	0,43**	1,00	0,61**	-0,44**	0,41**	0,27**
Geçimlilik(4)	0,29**	0,37**	0,61**	1,00	-0,52**	0,40**	0,24**
Duygusal Dengesizlik(5)	-0,17**	-0,18**	-0,44**	-0,52**	1,00	-0,30**	-0,04
Dışa Dönüklük(6)	0,32**	0,37**	0,41**	0,40**	-0,30**	1,00	0,30**
Açıklık(7)	0,24**	0,33**	0,27**	0,24**	-0,04	0,30**	1,00

** 0,01 seviyesinde anlamlı korelasyon vardır.

Tablo 6'daki boyutlar arası Pearson korelasyon katsayılarına göre, duygusal dengesizlik ve açıklık boyutları dışındaki tüm boyutlar arasında $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Tabloya göre; kariyer planlama ile kariyer uygulama arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Duygusal dengesizlik ile kariyer planlama ve kariyer uygulama arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca sorumluluk ile geçimlilik boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dışa dönüklük ve açıklık boyutlarının kariyer planlama ve uygulama ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Çetiner (2014), bireysel kariyer planlaması ile kişilik özellikleri arasında pozitif ilişki tespit etmiş; Gökdeniz ve Merdan (2011) farklı kişilik özelliklerinin farklı kariyer yönelimleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayaz ve Öztürkçü Akça (2023) kariyer planlaması ile duygusal dengesizlik arasında negatif, diğer boyutlar ile pozitif ilişki bulmuştur.

Yapısal Eşitlik Modeli Bulguları

Araştırmada çalışanların kişilik özellikleri ile kariyer planlama ve kariyer uygulama süreçleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla YEM kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle kişilik özellikleri ile kariyer planlama arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Model 1A oluşturulmuş, ardından kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkileri değerlendirmek üzere Model 1B analiz edilmiştir. Son aşamada ise kariyer planlamanın, kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemek amacıyla Model 2 kurulmuş ve değerlendirilmiştir. Bu modeller aracılığıyla araştırmanın temel hipotezleri bütüncül bir yapısal model çerçevesinde istatistiksel olarak test edilmiştir. Bu kapsamda Model 1A, Kariyer Planlama = $f(\text{Sorumluluk, Geçimlilik, Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Açıklık})$ fonksiyonu çerçevesinde test edilmiştir.

Tablo 7

Model 1A'ya Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Model Değeri	Kabul Edilebilir Değer	Değerlendirme
χ^2/df	3,11	≤ 5	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,065	$\leq 0,08$	İyi Uyum
CFI	0,91	$\geq 0,90$	İyi Uyum
NNFI (TLI)	0,90	$\geq 0,90$	İyi Uyum
SRMR	0,072	$\leq 0,08$	İyi Uyum
GFI	0,83	$\geq 0,80$	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0,80	$\geq 0,80$	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 7'ye göre Model 1A'ya ait uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde modelin veri ile kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. χ^2/df , RMSEA, CFI, NNFI (TLI), SRMR, GFI ve AGFI değerlerinin önerilen eşik değerler içerisinde yer alması modelin yapısal geçerliliğini desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar, Model 1A'nın araştırma verisi ile uyumlu ve kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011).

Tablo 8

Model 1A'ya İlişkin Yapısal Yol Analizi ve Hipotez Sonuçları

Hipotez	Yapısal Yol (Etki Yönü)	β	t	Sonuç
H1A-a	Sorumluluk → Kariyer Planlama	0,18	1,24	Desteklenmedi
H1A-b	Geçimlilik → Kariyer Planlama	0,16	0,82	Desteklenmedi
H1A-c	Duygusal Dengesizlik → Kariyer Planlama	0,08	0,87	Desteklenmedi
H1A-d	Dışadönüklük → Kariyer Planlama	0,21	3,43	Desteklendi*
H1A-e	Açıklık → Kariyer Planlama	0,17	2,84	Desteklendi*

* t > 2,58 ise p < 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Açıklanan varyans R² = 0,29.

Tablo 8'de Model 1A'ya ilişkin yapısal yol analizi sonuçları ve hipotez testleri sunulmaktadır. Buna göre kişilik özelliklerinin kariyer planlama üzerindeki doğrudan etkileri incelenmiş ve hipotezlerin kabul/red durumları raporlanmıştır. Kişilik özelliklerinin kariyer planlamadaki varyansın %29'unu açıklaması (R²=0,29), bireysel farklılıkların kariyer vizyonu oluşturmada anlamlı rol oynadığını göstermektedir. Bulgular, dışadönüklük (t=3,43) ve açıklık (t=2,84) boyutlarının planlama üzerindeki anlamlı etkilerinin, sosyal proaktiflik ve yenilikçi bakış açısının stratejik kariyer planlamasında önemli rol oynayabileceğini göstermektedir. Buna karşılık sorumluluk boyutunun planlama aşamasında anlamlı etkisinin bulunmaması (t=1,24), bu özelliğin strateji geliştirmeden çok uygulama (eyleme geçme) aşamasında belirginleşebileceğini düşündürmektedir. Genel olarak Model 1A sonuçları, kişilik özelliklerinin kariyer planlama sürecini sınırlı ancak anlamlı düzeyde açıkladığını; dışadönüklük ve açıklığın planlama aşamasında belirleyici olduğunu, sorumluluk, geçimlilik ve duygusal dengesizliğin ise anlamlı etki göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşın stratejik planlama safhasında sorumluluk özelliğinin anlamlı etkisinin bulunmaması, bu boyutun "eyleme geçiş" aşamasını temsil eden Model 1B'de (kariyer uygulama) daha belirleyici olabileceği varsayımını desteklemektedir. Bu kapsamda Model 1B, Kariyer Uygulama = f(Sorumluluk, Geçimlilik, Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Açıklık) fonksiyonu çerçevesinde test edilmiştir.

Tablo 9

Model 1B'ye Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Model Değeri	Kabul Edilebilir Değer	Değerlendirme
χ^2/df	3,95	≤ 5	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,066	$\leq 0,08$	İyi Uyum
CFI	0,92	$\geq 0,90$	İyi Uyum
NNFI (TLI)	0,91	$\geq 0,90$	İyi Uyum
SRMR	0,074	$\leq 0,08$	İyi Uyum
GFI / AGFI	0,83 / 0,80	$\geq 0,80$	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 9'a göre Model 1B'ye ait uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde modelin veri ile kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. χ^2/df , RMSEA, CFI, NNFI (TLI), SRMR ve GFI/AGFI değerlerinin önerilen eşik değerler içerisinde yer alması modelin yapısal

geçerliliğini desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar Model 1B'nin araştırma verisi ile uyumlu ve kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011).

Tablo 10

Model 1B'ye İlişkin Yapısal Yol Analizi ve Hipotez Sonuçları

Hipotez	Yapısal Yol (Etki Yönü)	β	t	Sonuç
H1B-a	Sorumluluk → Kariyer Uygulama	0,38	2,86	Desteklendi*
H1B-b	Geçimlilik → Kariyer Uygulama	0,14	0,82	Desteklenmedi
H1B-c	Duygusal Dengesizlik → Uygulama	0,21	2,41	Desteklendi*
H1B-d	Dışadönüklük → Kariyer Uygulama	0,20	3,66	Desteklendi*
H1B-e	Açıklık → Kariyer Uygulama	0,13	2,42	Desteklendi*

*t > 1,96 ise p < 0,05; t > 2,58 ise p < 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Açıklanan varyans $R^2 = 0,41$.

Tablo 10'da Model 1B'ye ait yapısal yol analizi sonuçları ve hipotez testleri sunulmaktadır. Buna göre kişilik özelliklerinin kariyer uygulama üzerindeki doğrudan etkileri incelenmiştir. Analiz sonuçları, kişilik özelliklerinin kariyer uygulamayı anlamlı ve orta düzeyde açıkladığını göstermektedir ($R^2=0,41$). Bulgular, sorumluluk boyutunun kariyer uygulamadaki en güçlü belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca dışadönüklük, açıklık ve duygusal dengesizliğin anlamlı etkileri belirlenirken, geçimliliğin anlamlı etkisi bulunmamıştır. Model 1A'nın kariyer planlamayı %29, Model 1B'nin ise kariyer uygulamayı %41 oranında açıklaması, kişilik özelliklerinin uygulamada daha belirgin rol oynadığını göstermektedir. Planlama aşamasında (Model 1A) anlamlı bulunmayan sorumluluk boyutunun uygulama aşamasında (Model 1B) en yüksek beta katsayısına sahip olması ($\beta=0,38$), bu özelliğin strateji geliştirmekten çok eyleme geçme ve hedef odaklı davranışlarda etkili olduğunu göstermektedir. Uygulamada duygusal dengesizliğin anlamlı bulunması ($t=2,41$), stres, baskı ve belirsizlik karşısındaki duygusal tepkilerin kariyer uygulamalarını etkileyebileceğini belirtmektedir.

Kişilik özelliklerinin her iki modelde de farklı düzeylerde açıklayıcılık sunması ve özellikle sorumluluk gibi boyutların planlamadan uygulamaya geçiş sürecinde belirginleşmesi, kariyer yönetiminin tek boyutlu bir süreç olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, kariyer planlamanın bireysel özelliklerin davranışa dönüşmesini sağlayan önemli bir mekanizma olabileceğini düşündürmektedir. Bu varsayımı test etmek amacıyla, araştırmanın nihai aşamasında Model 2 (Aracılık Modeli) analiz edilmiştir. Araştırmanın üçüncü ve en kapsamlı aşamasında, kişilik özelliklerinin kariyer uygulama üzerindeki etkisinde kariyer planlamanın aracılık (mediation) rolü test edilmiştir. Model 2, kişilik özelliklerinin kariyer uygulama davranışlarına olan etkisini yalnızca doğrudan değil, bireyin zihinsel hazırlık, hedef belirleme ve strateji geliştirme sürecini temsil eden kariyer planlama değişkeni aracılığıyla açıklayan bütüncül bir yapısal çerçeve sunmaktadır. Bu model, kişilik özelliklerinin davranışa dönüşmesinde planlama sürecinin işlevsel rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda test edilen temel aracılık hipotezi: H2: Kariyer planlama, beş büyük kişilik özelliği ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir aracı role sahiptir.

Tablo 11

Model 2 (Aracılık Modeli) Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Model Değeri	Kabul Edilebilir Değer	Değerlendirme
χ^2/df	3,49	≤ 5	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,060	$\leq 0,08$	İyi Uyum
CFI	0,93	$\geq 0,90$	İyi Uyum
NNFI (TLI)	0,92	$\geq 0,90$	İyi Uyum
SRMR	0,070	$\leq 0,08$	İyi Uyum
GFI / AGFI	0,82 / 0,80	$\geq 0,80$	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 11'de Model 2'ye (aracılık modeli) ilişkin uyum indeksleri sunulmaktadır. Buna göre aracılık modelinin veriyle kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. χ^2/df , RMSEA, CFI, NNFI (TLI), SRMR ve GFI/AGFI değerlerinin önerilen eşik değerler içinde yer alması, modelin yapısal açıdan geçerli ve araştırma verisiyle uyumlu olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011).

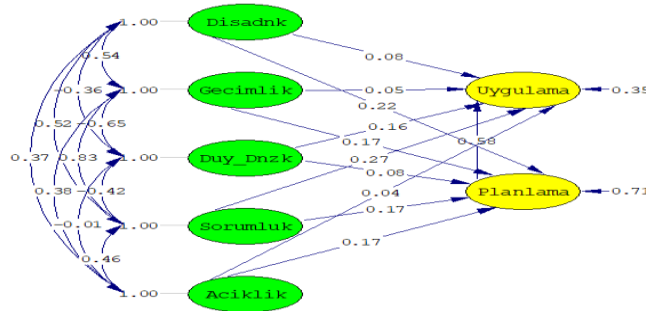
Tablo 12

Model 2'ye İlişkin Yapısal Yol Analizi ve Hipotez Sonuçları

Yapısal Yol	β	t	Sonuç*
Dolaylı Etki Kanalları			
Dışadönüklük → Planlama	0,22	3,49	Anlamlı
Açıklık → Planlama	0,17	2,77	Anlamlı
Aracı Yol			
Planlama → Uygulama	0,58	8,84	Yüksek Anlamlı
Doğrudan Etki			
Sorumluluk → Uygulama	0,27	2,34	Anlamlı
Duygusal Dengesizlik → Uygulama	0,16	2,11	Anlamlı

*t > 1,96 ise p < 0,05; t > 2,58 ise p < 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Açıklanan varyans $R^2 = 0,65$.

Tablo 12'de nihai yapısal model (Model 2) sonuçları sunulmaktadır. Bulgular, kariyer planlamanın kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide merkezi bir aracı mekanizma olduğunu göstermektedir. Dışadönüklük ve açıklık boyutlarının kariyer planlamayı anlamlı etkilediği, kariyer planlamanın ise kariyer uygulamayı güçlü ve anlamlı etkilediği belirlenmiştir ($\beta=0,58$; $t=8,84$). Ayrıca sorumluluk ve duygusal dengesizlik boyutlarının doğrudan etkilerini sürdürmesi ile modelin kariyer uygulamadaki varyansın %65'ini açıklaması ($R^2=0,65$), modelin yüksek açıklayıcılığını desteklemektedir. H2 hipotezi desteklenmiş; kariyer planlamanın dışadönüklük ve açıklık boyutları ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide tam, sorumluluk ve duygusal dengesizlik boyutlarında ise kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Bu bulgu, sosyal etkileşim ve yeniliğe açıklığın kariyer davranışlarına dönüşümünde planlama sürecinin kritik bir ara mekanizma olduğunu; sorumluluk ve duygusal dengesizlik boyutlarının ise uygulamadaki doğrudan etkilerini sürdürdüğünü göstermektedir.



Şekil 2. Nihai Aracılık Modeli (Model 2)

Şekil 2'de nihai yapısal model sunulmaktadır. Modelde kişilik özelliklerinin kariyer planlama ve kariyer uygulama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri gösterilmektedir. Bulgular, kariyer planlamanın kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide aracı rol üstlendiğini gösterir.

Tablo 13

Araştırma Hipotezlerinin Sonuçları

Hipotez	İlişki Öngörüsü	t-değeri	Sonuç
H1A	Kişilik Özellikleri → Kariyer Planlama	—	Kısmen Desteklendi
H1A-a	Sorumluluk → Kariyer Planlama	1,18	Desteklenmedi
H1A-b	Geçimlilik → Kariyer Planlama	0,86	Desteklenmedi
H1A-c	Duygusal Dengesizlik → Kariyer Planlama	0,87	Desteklenmedi
H1A-d	Dışadönüklük → Kariyer Planlama	3,49	Desteklendi
H1A-e	Açıklık → Kariyer Planlama	2,77	Desteklendi
H1B	Kişilik Özellikleri → Kariyer Uygulama	—	Kısmen Desteklendi
H1B-a	Sorumluluk → Kariyer Uygulama	2,82	Desteklendi
H1B-b	Geçimlilik → Kariyer Uygulama	0,84	Desteklenmedi
H1B-c	Duygusal Dengesizlik → Kariyer Uygulama	2,43	Desteklendi
H1B-d	Dışadönüklük → Kariyer Uygulama	3,68	Desteklendi
H1B-e	Açıklık → Kariyer Uygulama	2,45	Desteklendi
H2	Kariyer Planlamanın Aracılık Rolü	8,84	Desteklendi

Tablo 13'te araştırma kapsamında test edilen hipotezlerin sonuçları sunulmaktadır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik özelliklerinin kariyer planlama ve kariyer uygulama süreçleri üzerinde farklı düzeylerde etkiler gösterdiği görülmektedir. Planlama aşamasında dışadönüklük ve açıklık boyutları anlamlı bulunurken, uygulama aşamasında sorumluluk ve duygusal dengesizlik boyutlarının da sürece dâhil olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, kariyer yönetiminin tek boyutlu değil; zihinsel hazırlık ile davranışsal uygulama süreçlerinin birbirini tamamladığı çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları ayrıca kariyer planlama değişkeninin kişilik özellikleri ile kariyer uygulama arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol oynadığını ortaya koymuş ve H2 hipotezinin desteklendiğini göstermiştir. Kariyer planlamanın yüksek bir istatistiksel güçle anlamlı bulunması, bireysel özelliklerin kariyer davranışlarına dönüşmesinde planlama sürecinin işlevsel bir mekanizma olarak rol oynadığını düşündürmektedir. Nihai yapısal modelin (Model 2) kariyer uygulama değişkenine ilişkin varyansın %65'ini açıklaması ($R^2=0,65$), araştırma modelinin yüksek düzeyde açıklayıcılık gücüne sahip olduğunu ve kurulan yapısal ilişkilerin ampirik olarak güçlü biçimde desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, kamu ve özel sektör çalışanlarının kişilik özelliklerinin kariyer planlama ve uygulama süreçleri üzerindeki etkileri Beş Faktör Kişilik Modeli çerçevesinde, YEM kullanılarak incelenmiştir. 687 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi sonucunda, kişilik boyutlarının kariyer süreçleri üzerinde farklı düzeylerde etkiler oluşturduğu ve kariyer planlamanın bu ilişkide merkezi bir aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, kariyer gelişimi literatüründe kişilik özelliklerinin rolünün açıklanmasına katkı sağlamakta ve kariyer süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır. Literatürde kişilik özellikleri ile kariyer değişkenleri arasındaki ilişki, üniversite öğrencileri (Ayaz ve Öztürkçü Akça, 2023; Çatır ve Karaçor, 2016; Serinkan ve Barutçu, 2006) ve farklı meslek grupları (Budak, 2019; Erdoğan, 2019; Tomrukçu, 2008; Yelboğa, 2006) üzerinde geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Bu çalışmalar genel olarak kişiliğin iş tatmini, performans ve kariyer beklentisi gibi değişkenlerle anlamlı bağlarını ortaya koymuştur. Ancak mevcut araştırma, literatürdeki bu birikimi iki temel noktada ileriye taşımaktadır. İlk olarak, kişilik ve kariyer arasındaki ilişkiyi yalnızca doğrudan etkilerle sınırlı tutmayıp, planlama ve uygulama safhalarını birbirinden ayırarak aralarındaki geçiş mekanizmasını modellemiştir. İkinci olarak, ağırlıklı olarak öğrenci örneklemeleri üzerinden yürütülen çalışmaları, aktif iş yaşamındaki kamu ve özel sektör çalışanlarını kapsayan heterojen bir örneklemle test ederek bulguların ampirik geçerliliğini ve genellenebilirliğini artırmıştır.

Araştırma bulgularına göre kariyer planlama aşamasında dışadönüklük ve açıklık boyutları en güçlü yordayıcılar olarak öne çıkmıştır. Dışadönük bireylerin sosyal ağ kurma becerileri ve deneyime açık bireylerin yeni fırsatları keşfetme eğilimleri, stratejik bir kariyer haritası oluşturma sürecini desteklemektedir. Bu bulgu, Sartık ve Koca Ballı (2020) ile Ayaz ve Öztürkçü Akça'nın (2023) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum, kariyer planlamanın yalnızca bireyin mevcut yetkinliklerini değerlendirmesine değil, aynı zamanda çevresinden bilgi edinmesine, alternatif kariyer fırsatlarını araştırmasına ve geleceğe yönelik farklı senaryolar geliştirmesine dayanan bilişsel bir süreç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sosyal etkileşim kapasitesi ve yeniliğe açıklık, planlama davranışını destekleyen temel kişilik özellikleri olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık sorumluluk boyutunun planlama aşamasında anlamlı bir etki göstermemesi, bu kişilik özelliğinin kariyer hedeflerinin oluşturulmasından çok, belirlenen hedeflerin sistematik biçimde uygulanmasına katkı sağladığını düşündürmektedir. Nitekim kariyer uygulama aşamasında sorumluluk ve duygusal dengesizlik boyutlarının anlamlı etkileri saptanmıştır. Özellikle sorumluluk boyutunun uygulama aşamasında en yüksek beta katsayısına sahip olması, planlanan hedeflerin somut adımlara dönüştürülmesinde disiplin, öz-denetim ve başarı yöneliminin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Budak (2019) ile Gökdeniz ve Merdan'ın (2011) bulgularını desteklemekle birlikte, sorumluluk kişilik özelliğinin planlama ve uygulama süreçlerinde farklı işlevler üstlenebileceğini ortaya koyarak literatüre ek katkı sunmaktadır. Duygusal dengesizlik boyutunun yalnızca uygulama aşamasında anlamlı bulunması ise dikkat çekici bir bulgudur. Planlama süreci daha

çok bilişsel değerlendirmeleri içerirken, uygulama süreci belirsizlik, performans baskısı ve başarısızlık riski gibi duygusal yükleri de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle nevroitiklik eğilimi yüksek bireylerde kariyer davranışlarının özellikle uygulama aşamasında daha fazla etkilenebileceği değerlendirilebilir. Bu bulgu, Tatlılıoğlu'nun (2014) öğrenci örnekleminde elde ettiği sonuçların çalışan örnekleminde de geçerli olabileceğini göstermekle birlikte, örgütsel ortamın ve çalışma koşullarının bu ilişkinin şiddetini etkileyebileceğine de işaret etmektedir.

Araştırmanın literatüre ve yönetime katkısı üç temel noktada toplanmaktadır. Öncelikle, literatürdeki birçok çalışma kişilik ve kariyer arasındaki doğrudan ilişkileri incelemeye odaklanırken (ör. Tomrukçu, 2008; Yelboğa, 2006), bu çalışmada kariyer planlama merkezi bir aracı mekanizma olarak ele alınmıştır. H2 hipotezinin desteklenmesi, kariyer planlamanın kişilik özelliklerinin kariyer uygulamasına dönüşmesinde önemli bir ara mekanizma işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. İkinci olarak, kurulan bütüncül yapısal modelin kariyer uygulama değişkenine ilişkin varyansın %65'ini açıklaması, modelin yüksek düzeyde açıklayıcılık gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kariyer süreçlerinin değişkenler arasındaki dolaylı etkileri de dikkate alan yapısal modelleme yaklaşımlarıyla daha kapsamlı biçimde analiz edilebildiğini ortaya koymaktadır. Üçüncü olarak, Çorlu ilçesindeki heterojen çalışan profili üzerinden elde edilen bulgular, kişilik temelli kariyer kuramlarının farklı sektörlerde çalışanlar açısından da geçerli ve açıklayıcı sonuçlar üretebildiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, iş örgütleri, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının kariyer yönetimi süreçlerinde bireysel farklılıkları stratejik bir unsur olarak değerlendirmelerinin önemini göstermektedir. Bu doğrultuda iş örgütleri (özel sektör) için; kariyer yönetimi sistemleri oluşturulurken dışadönüklük ve deneyime açıklık düzeyi yüksek çalışanların stratejik planlama, inovasyon ve vizyon geliştirme süreçlerinde, sorumluluk düzeyi yüksek çalışanların ise uygulama, operasyonel süreçler ve hedef gerçekleştirme aşamalarında daha yüksek performans gösterebileceği öngörülebilmektedir. Bunun yanında, örgütlerin yalnızca kişilik özelliklerini dikkate almaları yeterli olmayıp, bu özelliklerin davranışa dönüşmesini destekleyecek kariyer planlama, mentorluk ve koçluk uygulamalarını geliştirmeleri önerilmektedir. Kamu kurumları için ise kariyer yönetimi uygulamalarının yalnızca kıdem ve statü esaslı yaklaşımlarla sınırlı kalmaması, çalışanların kariyer planlama ve uygulama becerilerini destekleyen uygulamalarla güçlendirilmesi önerilmektedir. Özellikle sorumluluk düzeyi yüksek çalışanların liyakat temelli kariyer geliştirme programlarıyla desteklenmesi, duygusal dengesizlik eğilimi gösteren çalışanlar için ise stres yönetimi ve psikolojik destek uygulamalarının yaygınlaştırılması kurumsal verimliliğe katkı sağlayabilir. Sivil toplum kuruluşları (STK), meslek odaları ve diğer yerel paydaşlar açısından ise kamu kurumları ile özel sektör arasında kariyer gelişimini destekleyen ortak platformların oluşturulması önerilmektedir. Özellikle mentorluk programları, kariyer danışmanlığı, sektörel ağ oluşturma (networking) faaliyetleri ve ortak eğitimler aracılığıyla bireylerin kişilik özelliklerini etkili kariyer planlarına ve başarılı kariyer uygulamalarına dönüştürmelerini destekleyebilir.

Bu araştırma, Tekirdağ/Çorlu özelinde kamu ve özel sektör çalışanlarını kapsayan geniş bir örnekleme yürütülmüş olmakla birlikte bazı sınırlılıklar içermektedir. Verilerin kesitsel doğası, değişkenler arasındaki zamansal değişimin izlenmesini sınırlamaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda boylamsal tasarımların kullanılması, kişilik özelliklerinin kariyer evreleri boyunca sergilediği dinamik etkilerin daha ayrıntılı biçimde incelenmesine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak bu çalışma, kişilik özelliklerinin kariyer uygulama davranışlarına dönüşme sürecinde kariyer planlamanın önemli bir aracı rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Modelin kariyer uygulama değişkenine ilişkin varyansın %65'ini açıklaması, geliştirilen yapısal modelin yüksek düzeyde açıklayıcılık gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle dışadönüklük ve deneyime açıklık özellikleriyle desteklenen kariyer planlama sürecinin uygulama aşamasında sorumluluk kişilik özelliğiyle güç kazanması, kariyer yönetimi süreçlerinin dinamik ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akbulut, Ö. (2019). *Biyoistatistik*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Allport, G. ve Odbert, H. S. (1936). Trait names: A psycholexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), 1–171. <https://doi.org/10.1037/h0093360>
- Alpar, R. (2011). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Anafarta, N. (2001). Orta düzey yöneticilerin kariyer planlamasına bireysel perspektif. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 2(1), 1–17.
- Ataman, I. (1971). Psikolojiye giriş. Ders notları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayaz, G. ve Öztürkçü Akça, A. (2023). Kariyer planlaması ve kişilik arasındaki ilişki: Bitlis Eren Üniversitesi lisans öğrencileri örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(113), 7430–7442. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68323>
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi, planlaması, geliştirilmesi ve sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi, planlaması ve sorunları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bayram, N., Gürsakal, S. ve Aytaç, S. (2012). Öğrencilerinin kariyer değerlerini açıklamada kişiliğin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 181–190
- Budak, S. B. (2019). *Temel kişilik özelliklerinin (beş faktör kuramının) akademisyenlerin kariyer beklenti ve tercihlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cameron, A. C. (2004). Kurtosis. M. S. Lewis-Beck, A. Bryman ve T. F. Liao (Ed.), *The sage encyclopedia of social science research methods* içinde (ss. 543–544). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı Basım Yayım.
- Cattell, R. B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, 12(3), 197–220. <https://doi.org/10.1007/BF02289253>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Coleman, J. C. (1964). *Abnormal psychology and modern life*. Illinois: Scott Foresman.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çatır, O. ve Karaçor, M. (2016). İnsan kaynaklarında kariyer planlama: Turizm öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 201–220.
- Çelik, A. (2007). Kariyer kavramı, kapsamı ve temel boyutları. M. Ş. Şimşek, A. Çelik ve A. Akatay (Ed.), *Kariyer yönetimi insan kaynakları yönetimi uygulamaları içinde* (2. bs., ss. 1–30). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çetiner, M. (2014). *Bireysel kariyer planlaması ile kişilik arasındaki ilişkinin iş tatmini üzerindeki etkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demirbilek, T. (1994). Örgütlerde kariyer danışmanlığı hizmetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2), 71–85.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Doğan, S. (1996). İnsan kaynakları yönetiminde esnek kariyerli iş gücüne geçiş modeli. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12(1–2), 243–270.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56–64.
- Erdoğan, İ. (1983). *İşletmede davranış*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.
- Erdoğan, M. (2019). *Bireylerin kişilik özellikleri, temel değerleri, iletişim becerileri ile öznel iyi oluş hali düzeyleri arasında nedenselliğin incelenmesi: Üniversite düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fornell, C. ve 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>
- Galton, F. (1884). Measurement of character. *Fortnightly Review*, 36, 179–185.
- Girgin, B. (2007). *Beş faktör kişilik modelinin işyerinde duygusal tacize (mobbing) etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 1, 141–165.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Gökdeniz, İ. ve Merdan, E. (2011). Kişilik ile kariyer seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3(2), 23–36.
- Gümüştekin, G. E. ve Gültekin, F. (2010). Stres kaynakları ile kariyer yönetimi etkileşimi: Borsa aracı kurum çalışanları üzerinde bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1–21.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. bs.). New Jersey: Prentice Hall.

- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. bs.). Florida: Psychological Assessment Resources.
- İçerli, L. ve Uğuz Arsu, Ş. (2019). Beş faktör kişilik özelliklerinin kariyer değerleri üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 21–45. <https://doi.org/10.25204/iktisad.429513>
- John, O. P. ve Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. L. A. Pervin ve O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* içinde (ss. 102–138). New York: Guilford Press.
- Judge, T. A. ve Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797–807. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.797>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. bs.). New York: Guilford Publications.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Marsh, H. W. ve Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562–582. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.562>
- McCrae, R. R. (2009). The Five-Factor Model of personality traits: Consensus and controversy. P. J. Corr ve G. Matthews (Ed.), *The Cambridge handbook of personality psychology* içinde (ss. 148–161). England: Cambridge University Press.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. Jr. (1999). A five-factor theory of personality. L. A. Pervin ve O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* içinde (ss. 139–153). New York: Guilford Press.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2. bs.). New York, NY: Guilford Press.
- McCrae, R. R. ve Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547–561. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.547>
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574–583. <https://doi.org/10.1037/h0040291>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. bs.). New York: McGraw-Hill.

- Okakın, N. ve Şakar, M. (2011). *İnsan kaynakları yöneticisinin el kitabı*. İstanbul: Yaklaşım Yayıncılık.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Sabuncuoğlu, Z. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 527–548.
- Sartık, H. ve Koca Balı, A. İ. (2020). Kişilik özelliklerinin kariyer uyum yeteneğine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 68–86.
- Serinkan, C. ve Barutçu, E. (2006). Pamukkale Üniversitesi İİBF öğrencilerinin kariyer planları ve sosyotropi-otonomi kişilik özelliklerine ilişkin bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(2), 317–339.
- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17–32.
- Somer, O. ve Goldberg, L. R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431–450. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.431>
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi: Ölçek ve alt ölçeklerinin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21–33.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Pearson.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 939–971. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh400>
- Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41(1), 1–32.
- Tomrukçu, B. (2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- TDK. (2024). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Uyargil, C., Ataay, Z., Ataay, İ. D., Acar, A. C., Özçelik, O., Dündar, G., Sadullah, Ö. ve Tüzüner, L. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi* (5. bs.). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196–217.

Extended Abstract

Introduction

Personality traits are important determinants of behavioral patterns in organizational contexts. Understanding how these traits influence professional behaviors is a key issue in contemporary human resource management. Although previous studies have examined the direct relationship between Big Five traits and career outcomes, the mediating mechanisms underlying this relationship remain underexplored. Career planning is a cognitive process that enables individuals to set professional goals and transform intentions into actions. However, the mediating role of career planning between personality traits and career practice has not been sufficiently examined, particularly in the Turkish context. Therefore, this study investigates the mediating role of career planning using Structural Equation Modeling (SEM) and focuses on the “personality-planning-practice” relationship. The study addresses the following research questions:

1. Do personality traits (conscientiousness, agreeableness, emotional instability, extraversion, and openness) significantly affect the career planning process?
2. Do personality traits have a significant direct effect on career practice (the action-oriented stage)?
3. Does career planning play a statistically significant mediating role in the relationship between personality traits and career practice?

Method

This section presents the methodological framework of the study. The research model, sample characteristics, data collection instruments, data analysis procedures, and ethical considerations are briefly explained. The procedures were designed to ensure the reliability and validity of the findings.

Research Design / Research Model

This study adopted a quantitative research design based on the relational survey model. The SEM technique was used to examine both direct and indirect effects simultaneously. Compared with traditional regression, SEM provides more robust estimates by accounting for measurement error.

Population and Sample

The research population comprises employees working in public and private sector organizations in Çorlu, Tekirdağ. Çorlu was selected as the research site due to its position as an important industrial and service center in the Thrace region of Türkiye. Its socio-economic structure provides a heterogeneous workforce. A convenience sampling method was utilized to reach participants from different organizational cultures. Data were collected from 687 valid respondents. This sample size exceeds the minimum requirement for SEM analyses.

Data Collection Instruments

A comprehensive three-part survey instrument was deployed: (1) The Big Five Personality Scale (42 items), which assesses the five core personality dimensions; (2) The Career Scale (19 items), encompassing the sub-dimensions of career planning and career practice; and (3) A Demographic Information Form. All items were evaluated using a five-point Likert-type scale, ranging from “1 = Strongly Disagree” to “5 = Strongly Agree”.

Data Collection and Data Analysis

The data collection phase was carried out between May and July 2022 through face-to-face questionnaire applications. The raw data were processed and analyzed using SPSS and LISREL software packages. The analytical procedure involved several stages. First, Exploratory Factor

Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to verify the construct validity of the measurement model. Reliability was assessed through Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR) coefficients. Additionally, Harman's Single Factor Test was performed to address Common Method Bias (CMB). The results indicated that the first factor explained only 15.26% of the variance, which is well below the 50% threshold, suggesting that CMB did not pose a significant threat to the study's validity.

Research Ethics

Participants were informed about the purpose of the study and data confidentiality. Ethical clearance for the study was granted by the Kırklareli University Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 21/05/2020, No: 35523585-199-E.8110). Voluntary participation and data confidentiality principles were observed throughout the research process.

Findings

The measurement model analysis demonstrated that all constructs possessed high levels of reliability and validity. The Cronbach's alpha values for the sub-scales ranged from 0.625 to 0.808, while Composite Reliability values were between 0.82 and 0.90, confirming strong internal consistency. The structural model results revealed that personality traits significantly influence the career development trajectory. Specifically, the dimensions of conscientiousness and extraversion were found to be strong positive predictors of career planning behaviors. Interestingly, while openness to experience played a major role in the cognitive planning phase, its direct impact on the implementation (practice) phase was less pronounced compared to conscientiousness. The most critical finding of the structural analysis was the confirmation of the mediation hypothesis. Career planning was found to function as a significant and central mediating mechanism between personality traits and career practice. The mediation effect reached a high level of statistical significance with a t-value of 8.84. Furthermore, the structural model explained 65% of the total variance in career practice ($R^2 = 0.65$), indicating that the inclusion of the career planning variable significantly enhances the model's overall explanatory capacity. This high R^2 value suggests that the proposed personality-planning framework is highly effective in predicting how individuals implement their career goals.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The empirical findings of this study offer significant insights into the behavioral dynamics of career development. By identifying career planning as a pivotal mediator, the study provides evidence that personality traits do not simply lead to career actions in a vacuum; rather, they are filtered through a strategic mental preparation process. These results align with Holland's (1997) person-environment fit theory, which emphasizes the role of congruence between individual characteristics and work environments in shaping career-related behavioral outcomes. The study's findings in the Çorlu sample suggest that the heterogeneous nature of the workforce—including both blue-collar and white-collar employees—validates the model's applicability across different organizational levels. The high t-value for the mediation effect (8.84) highlights that planning is not just an optional step but a core requirement for translating individual traits into professional success. This fills a notable gap in the Turkish literature, which has historically focused more on demographic predictors than on internal psychological mediators. Based on the results, organizations are encouraged to shift from standardized, "one-size-fits-all" human resource policies to person-centered career management strategies. HR departments should design development programs that recognize individual differences in personality. For instance, employees high in emotional instability may benefit from more structured planning support, while those high in extraversion could be encouraged to leverage social networking for career advancement. For future research, longitudinal designs are recommended to better establish the causal direction of the relationships between personality, planning, and practice. Additionally, testing the model in different cultural contexts or including moderating variables such as organizational culture or perceived organizational support could provide deeper insights into the dynamics of the contemporary career landscape.

Sosyal Ağların Eğitsel Amaçlı Kullanımı ile Aşırı Sosyal Ağ Yüklenmesi Arasındaki İlişki

Mustafa KAHYAOĞLU
Siirt Üniversitesi
mustafa.kahyaoglu56@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2003-9730

Rıdvan KENANOĞLU
Dicle Üniversitesi
ridvan.kenanoglu@dicle.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4480-1657

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1919592

Geliş Tarihi: 31.03.2026

Revize Tarihi: 06.07.2026

Kabul Tarihi: 26.07.2026

Atıf Bilgisi

Kahyaoglu, M. ve Kenanoğlu, R. (2026). Öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi ile eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 789-808.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımları ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Sosyal Paylaşım Ağlarının Eğitsel Amaçlı Kullanım Ölçeği" ve "Aşırı Sosyal Ağ Yüklenmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi, betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Regresyon Analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımları yüksek, aşırı sosyal ağ yüklenmesi orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımları ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bilgi, iletişim, sosyal ve sistem aşırı yüklenmesinin eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımının anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımlarıyla ilgili önemli sonuçlar ortaya koymasına rağmen bazı sınırlılıklara da içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Aşırı sosyal ağ yüklenmesi, eğitsel amaçlı kullanım, öğretmen adayları, sosyal paylaşım ağları

Relationship Between Educational Use of Social Networks and Overloading Social Networks

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between pre-service teachers' educational use of social networking and social network overload. For this purpose, a relational survey design was used in the study. The participants of the study consisted of 297 pre-service teachers studying at the Education Faculty of a state university in Turkey. "Scale of Educational Use of Social Networks" and "Scale of Social Network Overload" were used as data collection tools. Descriptive statistics, Pearson's Product-Moment Correlation and Regression analyses were performed on the data. In the study, it was determined that pre-service teachers' educational use of social networking was high, and social network overload was at a moderate level. As a result, this study revealed that there is a significant negative correlation between pre-service teachers' educational use of social networking and social network overload. It also indicates that information, communication, social and system overload are significant predictors of educational social networking use. Although this study has some important results about pre-service teachers' educational use of social networking, it also has some limitations.

Keywords: Social media overload, educational use, pre-service teachers, social networking sites

Giriş

21. yüzyılın eğitim paradigması yeni teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonundan ziyade, eğitimin bizzat dijital bir ekosistem içinde yeniden tanımlanması üzerine inşa edilmektedir. Bu dönüşümün merkezinde ise dijitalleşme yer almaktadır. Dijitalleşme ile artık geleneksel sınıf ortamını aşan ve öğrenme deneyimini mekandan bağımsız kılan bir üst yapı oluşmuştur. Bu yeni yapının

sürdürülebilirliği bu sürecin gelecekte uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının eğitim teknolojileriyle kurdukları ilişkinin doğasına bağlıdır. Son yıllarda eğitimde dijital dönüşümün en somut yansıması sosyal paylaşım ağlarının eğitim süreçlerine eklenmesidir. Sosyal paylaşım ağları, bireylerin sosyalleşmeye dayalı etkinlikler yoluyla kişisel profiller oluşturmalarını, bu profili isteklerine göre şekillendirmelerini, paylaşımlarını ve birbirleriyle iletişim kurarak kişisel sosyal ağlar kurmalarını sağlayan ortamlar olarak tanımlanmaktadır (McCarthy, 2013). Genelde bireylerin iletişim ve etkileşim gibi sosyal ihtiyaçları karşılamaktadır (Demir ve Akbulut 2017). Facebook, Instagram, LinkedIn, Youtube, WhatsApp gibi uygulamalar sosyal paylaşım ağlarına örnek olarak verilebilir. Günümüzde sosyal paylaşım ağları, eğitimde kullanılan destekleyici bir araç veya isteğe bağlı bir seçenek olmanın çok ötesine geçerek, akademik etkileşimin, bilgi paylaşımının ve mesleki gelişimin doğal birer parçası haline gelmiştir. Literatürde, sosyal paylaşım ağlarının eğitim ortamlarını zenginleştirdiği (Diaz-Pareja, Llorent-Vaquero, Camara Estrella ve Ortega Tudela, 2021; Orlanda Ventayen ve Magno Ventayen, 2017; Tomyuk, Dyachkov, Shutaleva, Fayustov ve Leonenko, 2019), esnek iletişim ortamları sağladığı (McLoughlin ve Lee, 2007), akademik performansı etkilediği belirtilmektedir (Jones, Blackey, Fitzgibbon ve Chew, 2010). Bunun yanı sıra sosyal paylaşım ağlarının ödev paylaşımı, ders takibi ve geri bildirim gibi eğitsel süreçlerde sıklıkla kullanıldığı (Yaşar ve Öztürk, 2021), araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirdiği (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010), işbirlikçi öğrenmeyi desteklediği, akran ve grup üyeleriyle etkileşimi artırdığı belirtilmektedir (Khan, Wohn ve Ellison, 2014; Krutka, Bergman, Flores, Mason ve Jack, 2014; Maloney, Lee, Jackson ve Miller-Spillman, 2014; Selwyn, 2009). Ancak sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımının birçok avantajına rağmen kullanım niteliği ve yoğunluğunun bilişsel yüklenme, bilişsel tükenme, akademik erteleme gibi olumsuz psikolojik ve pedagojik zorlukları da bulunmaktadır. Sürekli bilgi bombardımanı, kesintisiz iletişim baskısı ve teknik zorlanma kullanıcıları bu tür ağları yönetme kapasitesinin aşılması yani aşırı sosyal ağ yüklenmesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Literatürde sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı üzerine çokça durulmasına rağmen, bu ağlarının bilgi yüklenmesi, iletişim yüklenmesi, sosyal yüklenmesi ve sistem yükü gibi aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ve arasındaki ilişki yeterince incelenmemiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımı ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişki hala belirsizliğini korumaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma hem bu belirsizliği ortadan kaldırmak hem sosyal paylaşım ağlarının öğretmen adayları tarafından öğrenme ortamlarına entegrasyonunu etkileyebilecek olumsuz (*aşırı sosyal ağ yüklenmesi*) olguların ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi ile eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımı arasındaki ilişkiyi netleştirmek ve bu ilişkiyi incelemek amacı ile çalışmanın kuramsal alt yapısı detaylı olarak incelenmiştir. İlk olarak sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı literatürü ortaya konmuştur. Ardından sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımını etkileyebilecek olumsuz bir durum olan aşırı sosyal ağ yüklenmesi kavramı detaylandırılmıştır.

Sosyal Paylaşım Ağlarını Eğitsel Amaçlı Kullanımı (SPA EK)

Sosyal paylaşım ağlarının eğitsel kullanımının (SPA EK) kavramsal temellerini oluşturan sosyal paylaşım ağları, kullanıcıların çevrim içi ortamlarda kişisel profil oluşturarak diğer kullanıcılarla etkileşim kurdukları, çeşitli içerik ve bilgileri paylaştıkları, yeni sosyal ilişkiler inşa ettikleri web tabanlı platform ya da hizmetler olarak açıklanmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007). Başka bir ifade ile sosyal paylaşım ağları, bireylerin fiziki alanlarına benzer şekilde sanal ağlar kurmasını sağlayan sosyal medya araçlarıdır (Acar, 2024). Kullanıcıların iletişim, etkileşim, iş birliği ve performanslarını hem etkilemekte hem de şekillendirmektedir. Özellikle Facebook, Instagram, LinkedIn, Pinterest, Twitter (X) ve Youtube gibi sosyal paylaşım ağları etkileşimli öğrenme, eğitsel kaynak paylaşımı, içerik yönetimi, mesleki gelişim ve mesleki topluluklar oluşturulmaktadır. Sosyal paylaşım ağları, çevrim içi sosyalleşme ortamlarıdır (Acar, 2024). Dosya, fotoğraf, müzik ve videonun paylaşıldığı, blogların oluşturulduğu, mesajların gönderildiği, gerçek zamanlı sohbetlerin gerçekleştirdiği sanal ortamlardır. Bu yönüyle sosyal paylaşım ağları, siber alanda ortaya çıkan sosyal

topluluklar olarak nitelendirmektedir. Bununla birlikte günümüzde bu ağlar sayesinde bireyler kendi veri tabanı oluşturabilmekte, neyi nasıl, ne kadar, ne zaman paylaşacaklarına kendileri karar verebilmektedir (Sezgin, 2019). Bu durum bireylerin bağımsızlık ve özerlik kazanmasını sağlamaktadır.

Türkiye’de sosyal paylaşım ağlarının kullanımının yaygınlığı ve genç nüfusun bu ağlara olan ilgisi, araştırmacıları bu tür ağları eğitsel süreçlere entegre etmeye ilişkin çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Buna bağlı olarak farklı eğitim düzeylerinde (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) ve çeşitli disiplinlerde (Yabancı dil, Fen bilimleri, Matematik, Türkçe Eğitimi, Sosyal bilgiler) nasıl kullanıldığı, eğitsel etkinlikler ve karşılaşılan zorlukların neler olduğu kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur. Bingöl ve Tahtalıoğlu, (2017) Türkiye’de üniversitelerin sosyal paylaşım ağlarını bilgilendirme, tanıtım ve öğrenci etkileşimi için aktif bir şekilde kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Bu durum sosyal paylaşım ağlarının eğitim kurumları tarafından benimsendiğini ve yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Tonbuloğlu ve İşman (2014) Öğretmenler sosyal ağlarını bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma, kişilere erişim ve etkileşim imkanı için kullandıklarını belirtmişlerdir. Yaylak ve İnan (2018) ise öğretmenlerin SPAEK’a genel olarak olumlu baktığını ancak güvenlik gibi bazı endişelerinin olduğunu belirtilmişlerdir. Bunun dışında Facebook gibi sosyal paylaşım ağlarının formal öğrenme ortamı olarak kullanılabileceği (Baran, 2010), çevrimiçi ortam, içerik, ödev/proje paylaşımı için uygun olduğu (Erdem, 2014), ortaokul öğrencilerinin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Koç ve Ayık, 2017). Yine Instagram gibi sosyal paylaşım ağlarının işbirlikçi öğrenme ve aktif öğrenmeyi teşvik ettiği (Şimşek, 2023), WhatsApp’ın öğrenme ortamı olarak kullanılabileceği (İskender ve Gücüyeter, 2019; Taş, 2023), Edmodo’nun ise öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen etkili bir araç olduğu belirtilmektedir (Dere, Yücel ve Yalçınalp, 2016). Twitter (X)’in ise yükseköğretimde bilgi paylaşımı ve akademik tartışmalar için sıklıkla kullanıldığı belirtilmiştir (Demir ve Öztürk, 2023). Bununla birlikte sosyal paylaşım ağlarını Yabancı dil eğitimi (Çetindağ ve Arslan, 2021; Koç ve Ayık, 2017; Saykılı, 2014), Fen bilimleri eğitimi (Akgündüz, 2013; Koç ve Ayık, 2017), Türkçe eğitimi (Şimşek., 2023), Matematik eğitiminde (Seçme ve Coşkun, 2024) kullanımı incelenmiş ve Facebook, Instagram, WhatsApp, Edmodo ve Twitter gibi sosyal paylaşım ağlarının farklı pedagojik ihtiyaçlara cevap verdiği harmanlanmış öğrenme, informal öğrenme, görsel öğrenme ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında kullanılabileceği özellikle Yabancı dil, Fen bilimleri, Matematik ve Türkçe eğitiminde kullanılabileceği belirtilmiştir. Sosyal paylaşım ağları, sundukları çok yönlü kullanım özellikleri ve imkanları sayesinde; öğrenme-öğretme sürecine öğrencilerin aktif katılımını destekler ve bu süreçte yaratıcılıklarını geliştirirken; öğrenciler ile diğer öğrenciler, içerik ve öğretmen arasındaki çok yönlü ilişkilerin kurulmasına olanak sağlar. Bu sayede iş birlikçi öğrenmeyi güçlendirmede önemli roller üstlenir. Bununla birlikte sosyal paylaşım ağları, öğrencilerin keşfetme, araştırma ve inceleme süreçlerine olan aktif katılımını sağlayarak, karşılaştıkları problemlerin çözümü aşamasında problemi fark etme ve çözüme yönelik öneriler geliştirmelerine katkı sağlar (Konuk ve Güntaş, 2019; Öztürk ve Talas, 2015). SPAEK’a yönelik birçok olumlu çalışmanın bulunmasına rağmen teknik yeterlilik, dikkat dağınıklığı ve zaman yönetimi, stres, kaygı, güvenlik gibi çeşitli bazı zorluk ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu bağlamda gelecekte sosyal paylaşım ağlarının eğitim süreçlerinde nasıl, ne amaçla ve hangi sınırlarla gireceğini şekillendirecek ve sürdürülebilirliğini sağlayacak başlıca aktörlerden biri olan öğretmen adaylarının kullanımını etkileyebilecek değişkenlerin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan biri de aşırı sosyal ağ yüklenmesidir.

Aşırı Sosyal Ağ Yüklenmesi

Sosyal paylaşım ağları kullanımında olumsuz bir psikolojik olgu olarak karşımıza çıkan aşırı sosyal ağ yüklenmesi kavramı, bireyin sosyal paylaşım ağlarının sunduğu bilgi, iletişim ve teknik talepler karşısında algıladıkları aşırı yüklenme durumu olarak ifade edilmektedir (Tian, Chan, Liew, Chen ve Liu, 2025). Bireye gelen dışsal taleplerin öznel olarak başa çıkma kapasitesini aşmasıyla karakterize edilen dengesizlik ve psikolojik zorlanma durumudur (Ayyagari ve Purvis, 2011). Kuramsal olarak, Uyarıcı Organizma Tepki ve Stres Zorlanma Sonuç modelleriyle açıklanmaktadır. Bu modellere göre sosyal paylaşım ağları aşırı sosyal ağ yüklenmenin uyarıcısı olarak bireyin içsel psikolojik durumu (tükenme ve yorgunluk) üzerinde etkili olup bazı davranışsal (sürekli kullanma

niyeti) sonuçlara yol açmaktadır (Cao ve Sun, 2018; Dhir, Yassotorn, Kaur ve Chen, 2018; Zhong, Chen, Shan ve Liu, 2024). Bu durum ise sosyal paylaşım ağlarını terk etme veya bırakma gibi davranışlara yönlendirmektedir. Araştırmacılar; aşırı sosyal ağ yüklenmenin bilginin yüklenmesi, iletişimin yüklenmesi, sistemin yüklenmesi ve sosyal yüklenme gibi türlerinin olduğu belirtilmektedir (Fu, Li, Liu, Pirkkalainen ve Salo, 2020; Zhang, Zhao, Lu ve Yang, 2016). Ağlardan gelen içerik miktarının hızı ve uzunluğunun bireyin bilişsel işleme kapasitesini aşması bilginin aşırı yüklenmesi olarak açıklanmaktadır (Li, Jiang, Yan ve Li, 2024; Lin, Lin, Luo ve Liu, 2021; Zhang, Ding ve Ma, 2020). Ağ içindeki sosyal taleplerin (davetiye, etkileşim beklentileri, duygusal destek talepleri) bireyi zorlaması ise sosyal aşırı yüklenmesi olarak açıklanmaktadır (Lutz, Ranzini ve Meckel, 2014; Zhong vd., 2024). Ağlardan gelen bildirim yoğunluğunun, gerçek-zamanlı mesajlaşma sıklığı ve sürekli iletişim gereksinimi ile iletişim akışının kontrol edilemezliği hale gelmesi ise iletişimin aşırı yüklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Azri, Abdull Malek ve Tuan Besar, 2024; Qaisar, Chu, Shah ve Hassan, 2021). Ağlarının teknik özelliği ve karmaşıklığının kullanıcıyı bunaltması ise sistemin aşırı yüklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Zhang vd., 2016; Zhong vd., 2024).

Literatürde bilgi, iletişim ve sosyal aşırı yüklenmenin teknostres ve duygusal tükenmeye yol açtığı, özellikle bilgi yüklenmesinin duygusal tükenmeyi anlamlı bir şekilde artırdığı ve öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler (Maier, Laumer, Eckhardt ve Weitzel, 2012, Bontcheva, Gorrell ve Wessels, 2013; Qaisar vd., 2022). Yine bilgi yüklenmesinin öğrencilerin öğrenme performansını azalttığı (Agarkar ve Quintero, 2022), öz denetimi zorladığı (Lutz vd., 2014) belirtilmektedir. Ayrıca aşırı sosyal ağ yüklenmesinin öğrencilerin bir taraftan adaptif (uyum sağlama) stratejilere devam etmesini azaltırken diğer taraftan maladaptif (hayal görme) sorunlarını derinleştirdiği ve kompulsif (takıntı) kullanım göstermesini sağladığı belirtilmektedir (Lutz vd., 2014; Shi, Yu, Wang, Cheng ve Cao, 2020). Ayrıca aşırı sosyal ağ yüklenmesinin sosyal yük ve karşılaştırma duyguları ile sosyal yorgunluğu ve memnuniyetsizliği tetiklediği ve öğrenme odaklı etkileşimi azalttığı belirtilmektedir. (Lutz vd., 2014). Tüm bunlar değerlendirildiğinde aşırı sosyal ağ yüklenmesi ile SPAEK arasındaki ilişkilerin detaylı bir şekilde ortaya konulmasına ihtiyaç vardır. Literatürde sosyal paylaşım ağlarının (bağımlılık, bilişsel yüklenme, nomofobi akademik erteleme gibi) olumsuz psikolojik eğilimlerle ilişkisi incelenmiş olsa da SPAEK'ta aşırı sosyal ağ yüklenmesi gibi bir olgunun rolü yeterince incelenmemiştir. Çalışmalar, genel olarak sosyal paylaşım ağlarının bireyler üzerine olumlu ya da olumsuz psikolojik etkileri üzerine yoğunlaşırken mevcut araştırma öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesinin pedagojik açıdan SPAEK ile olan ilişkisine odaklanılmıştır. Bu yönüyle çalışmadan elde edilecek sonuçların literatüre katkı sağlanması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımı ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımı ile aşırı sosyal ağ yüklenme düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımı ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişki nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımının yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımları ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişkiler ve yordama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, belirlenen amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımıyla kurgulanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizde başvuru istatistiksel teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımı ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu ve bu ilişkinin gücünü ortaya koymaya yönelik bir nicel araştırma modelidir (Creswell ve Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Bu araştırma, Türkiye’de yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 297 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreninde aktif 2615 öğretmen adayı bulunmaktadır. Çalışmada korelasyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılacağından, örneklem büyüklüğü ilgili literatürde önerilen kurallara dikkate alınarak belirlenmiştir. Cohen’e (1988) göre, orta düzeyde bir ilişkinin ($r \approx .30$), $\alpha = .05$ ve $1-\beta = .80$ düzeylerinde saptanabilmesi için en az yaklaşık 84 katılımcıya ihtiyaç vardır. Çoklu regresyon için ise Green’in (1991) önerdiği $n \geq 50 + 8m$ ve $n \geq 104 + m$ formülleri temel alınmış, bu doğrultuda yordayıcı değişken sayısına bağlı olarak yaklaşık 100–150 kişilik örneklem istatistiksel olarak yeterli olduğu kabul edilmiştir. Bu çerçevede, çalışmada ulaşılan örneklem büyüklüğü korelasyon ve regresyon analizleri için önerilen asgari sınırların üzerindedir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde, en az bir veya daha fazla sayıda sosyal paylaşım ağlarının aktif üyesi olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmen adaylarına ulaşmak amacıyla uygun örneklem yöntemi benimsenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları önceden bilgilendirilmiş ve onamları alınmıştır. Tüm veriler araştırmacılar tarafından tasarlanmış www.kebirapor.com platform üzerinden online ölçek formları doldurarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının 214 (% 72.1)’ü kadın, 83 (% 27.9)’ü erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında katılımcıların algı ve tutumlarını çok boyutlu olarak değerlendirmek amacıyla iki farklı ölçekten yararlanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama sürecinde Sosyal Paylaşım Ağlarının Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği (Kenanoğlu, 2016) ile Aşırı Sosyal Ağ Yüklenmesi Ölçeği (Acar, 2022) kullanılmıştır. Ölçeklerin psikometrik özelliklerine ilişkin detaylı bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

SPA EK Ölçeği: Öğretmen adaylarının SPA EK düzeylerini belirlemek amacıyla Kenanoğlu (2016) tarafından geliştirilen “Sosyal Ağların Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek ders başarısı, motivasyon, sınıf yönetimi, okul dışı öğrenme ve ölçme değerlendirmeye katkısı boyutları ile 32 maddeden oluşmaktadır. Kenanoğlu (2016) tarafından geliştirilen ölçek çalışmada Cronbach alfa (α) güvenirlik katsayıları Tablo 1’de sunulmuştur. Ölçek 5’li Likert tipte olup 1- Kesinlikle katılmıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten örnek maddeler şunlardır: Ders başarısı boyutunda “*Sosyal paylaşım sitelerinin eğitim-öğretim sürecinde bir araç olarak kullanılması öğrenci başarısına katkı sağlar*”. Motivasyon boyutunda “*Sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla derslerimle ilgili paylaşımlardan yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım*”. Sınıf yönetimi boyutunda “*Sosyal paylaşım sitelerinin sınıf içi etkinliklerde kullanılması, öğrencilerin sosyal ayrışmalarına neden olur*”. Okul dışı öğrenmeye katılım boyutunda “*Sosyal paylaşım siteleri öğretmenlerin öğrencileri okul dışında da değerlendirmelerine olanak sağlar*”. Ölçme ve değerlendirme “*Sosyal paylaşım siteleri, sınav sonuçlarının daha hızlı duyurulmasını sağlar*”. Mevcut araştırma için güvenirlik (Cronbach alfa) katsayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

SPA EK Ölçeğine ait güvenirlik (α) katsayıları

Ölçek	Boyut	Orijinal ölçek (α)	Mevcut Çalışma (α)
Sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanımı	Ders başarısı	.76	.91,
	Motivasyon	.79	.87,
	Sınıf yönetimi	.83	.90,
	Okul dışı öğrenme	.82	.92,

Ölçme ve değerlendirme	.84	.92
Tüm ölçek		.95

Aşırı sosyal ağ yüklenmesi ölçeği: Öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklemesi düzeylerini belirlemek için Acar (2022) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Aşırı Sosyal Ağ Yüklenmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek bilgi aşırı yüklenmesi boyutunda 3 madde, iletişim aşırı yüklenme boyutunda 5 madde, sosyal aşırı yüklenme boyutunda 5 madde, sistem aşırı yüklenmesi boyutunda 3 madde olmak üzere toplam 16 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Acar (2022) tarafından geliştirilen ölçek çalışmasında Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Ölçek 5’li Likert tipi (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) derecelendirmeye göre puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 16 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %55.6’sını açıklamaktadır. Ölçeğin DFA değerleri CMIN/DF=1.896; GFI=.948; CFI=.955; TLI=.943; IFI=.956; RMSEA=.004 olarak raporlanmıştır. Ölçekten örnek maddeler şunlardır: Bilgi aşırı yüklenme boyutunda “Sosyal ağlarda günlük olarak gördüğüm bilgi miktarı beni bunaltıyor”. İletişim aşırı yüklenme boyutunda “Sosyal ağlar aracılığıyla arkadaşlarıma göndermek istediğimden daha fazla mesaj göndermek zorundaymışım gibi hissediyorum”. Sosyal aşırı yüklenme boyutunda “Arkadaşlarımla sosyal ağlarda keyifli zaman geçirmesi için elimden geleni yaparım”. Sistemin aşırı yüklenmesi boyutunda “Kullandığım sosyal ağın özellikleri genellikle mesajlaşmak ya da paylaşım yapmaktan daha karmaşıktır”. Bu araştırma için güvenirlik çalışmaları tekrarlanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Aşırı sosyal ağ yüklenmesi ölçeğine ait güvenirlik (α) katsayıları

Ölçek	Boyut	Orijinal ölçek (α)	Mevcut Çalışma (α)
Aşırı sosyal ağ yüklenmesi	Bilginin aşırı yüklenmesi	.60	.76
	İletişim aşırı yüklenme	.58	.84
	Sosyal aşırı yüklenme	.67	.86
	Sistem aşırı yüklenme	.56	.73
	Tüm Ölçek	.84	.80

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği; Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov testi aracılığıyla incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değer alması verilerin normal dağılımı açısından temel referans ölçütü olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenlere ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Normallik Analizleri

	Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
SPA EK	Ders başarısı	-.786	.353
	Motivasyon	-.695	.624
	Sınıf Yönetimi	.024	-.625
	Okul dışı öğrenmeye katılım	-.651	.581
	Ölçme ve değerlendirme	-.844	1.108
Aşırı sosyal ağ Yükleme si	Bilgi aşırı yüklenmesi	.314	-.617
	İletişim aşırı yüklenmesi	.100	-.626
	Sosyal aşırı yüklenmesi	-.223	-.609
	Sistem aşırı yüklenmesi	.002	-.351

Tablo 3’de görüldüğü üzere SPA EK’nin boyutları için basıklık katsayı değerleri -.625 ile 1.108 arasında, çarpıklık katsayı değerleri ise -.844 ile .024 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları için basıklık katsayı değerleri -.626 ile -.351 arasında, çarpıklık katsayı değerleri ise -.223 ile .314 arasında değişmektedir. Elde edilen tüm değerlerin -1.5 ile +1.5 referans aralığında kaldığı görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının SPA EK düzeyleri ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson

Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Ölçeklerdeki boyutlara katılım düzeyleri; 1.00-1.80 arası “Kesinlikle katılmıyorum” 1.81 – 2.60 arası “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 arası “Kararsızım”, 3.41-4.20 arası “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 arası “Kesinlikle katılıyorum” olarak yorumlanmaktadır. Çalışmanın yordayıcı değişkenleri aşırı sosyal ağ yüklenmesi (bilgi aşırı yüklenmesi, iletişim aşırı yüklenmesi, sosyal aşırı yüklenmesi ve sistem aşırı yüklenmesi), yordanan değişkenler ise SPAEK (ders başarısı, motivasyon, sınıf yönetimi, okul dışı öğrenme, ölçme ve değerlendirme) şeklinde belirlenmiş ve aşırı sosyal ağ yüklenmesinin SPAEK düzeylerindeki yordayıcı etkisini hesaplamak amacıyla Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Cook’s Distance analiz yapılmış, maksimum değerlerin +1’den fazla olmadığı dolayısıyla uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Hataların birbirinden bağımsız olma şartını belirlemek için Durbin Watson değeri incelenmiş ve değerin +1 ile +3 arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırma Etiği

Öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi ile eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağ kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada etik kurallara uyulmuştur. Katılımcılardan gönüllülük onamları alınarak veriler toplanmıştır. Bununla birlikte Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 10.04.2026 tarihli 238 sayılı kararı ile çalışma için etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sunulan bulgular, çalışmanın amaçları doğrultusunda belirlenen alt problemlerin ve hipotezlerin test edilme sırasına göre yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının SPAEK ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler çözümlenmiş ve ardından aşırı sosyal ağ yüklenmesinin SPAEK’ı yordama düzeyi değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının SPAEK ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi düzeyleri

Öğretmen adaylarının SPAEK ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi ölçeklerinden ve bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcıların boyut bazındaki eğilimlerini ve düzeylerini ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama (M) ve standart sapma (Ss) değerleri incelenmiştir. Elde edilen betimsel veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçek	Boyut	M	Düzyey	Ss
SPEAK	Ders başarısı (DB)	3.78	Yüksek	.91
	Motivasyon (MO)	3.69	Yüksek	.82
	Okul dışı öğrenme katılım (ODÖ)	3.71	Yüksek	.84
	Ölçme ve değerlendirme (ÖD)	3.76	Yüksek	.82
	Sınıf yönetimi (SY)	2.99	Orta	1.01
	Tümü	3.61	Yüksek	.70
Aşırı sosyal ağ yüklenmesi	Bilgi aşırı yüklenme (BAY)	2.95	Orta	.96
	İletişim aşırı yüklenme (İAY)	2.93	Orta	.96
	Sosyal aşırı yüklenme (SAY)	3.29	Orta	.97
	Sistem aşırı yüklenme (SİAY)	3.21	Orta	.89
	Tümü	3.10	Orta	.75

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının SPAEK ölçeğinden aldıkları puanların boyut bazında ortalamaları ders başarısı (DB) için $\bar{x} = 3.78$, motivasyon (MO) için $\bar{x} = 3.69$, sınıf yönetimi (SY) için $\bar{x} = 2.99$, okul dışı öğrenmeye katılım (ODÖ) için $\bar{x} = 3.71$ ve ölçme ve değerlendirme (ÖD) için $\bar{x} = 3.76$ olarak belirlenmiştir. Puan aralıkları dikkate alındığında SPAEK’a ilişkin öğretmen adayları ders başarısı, motivasyon, okul dışı öğrenmeye katılım, ölçme ve değerlendirme boyutları için “yüksek”, sınıf yönetimi için “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının aşırı sosyal

ağ yüklenmesi ölçeğinden aldıkları puanların boyut bazında ortalamaları bilgi aşırı yüklenme (BAY) için $\bar{x}=2.95$, iletişim aşırı yüklenme (İAY) için $\bar{x}=2.93$, sosyal aşırı yüklenme (SAY) için $\bar{x}=3.21$ ve sistem aşırı yüklenme (SİAY) için $\bar{x}=3.10$ ve “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının SPAEK düzeyleri ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasındaki ilişki

Öğretmen adaylarının SPAEK düzeyleri ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi durumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yürütülmüştür. Analiz kapsamında her iki ölçeğin genel toplam puanları ile alt boyutları arasındaki ilişki katsayıları (r) hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon matrisi Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Korelasyon Analizi Bulguları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. DB	1									
2. MO	.80**	1								
3. SY	.16**	.17**	1							
4. ODÖ	.79**	.78**	.18**	1						
5. ÖD	.79**	.81**	.14*	.86**	1					
6. SPEAK	.88**	.89**	.39**	.92**	.92**	1				
7. BAY	-.23**	-.23**	-.26**	-.21**	-.19**	-.27**	1			
8. İAY	-.32**	-.26**	-.19**	-.26**	-.27**	-.32**	.57**	1		
9. SAY	-.26**	-.23**	-.21**	-.26**	-.27**	-.31**	.23**	.51**	1	
10. SİAY	-.22**	-.20**	-.32**	-.21**	-.23**	-.29**	.45**	.57**	.54**	1
11. ASAY	-.34**	-.30**	-.29**	-.31**	-.31**	-.38**	.66**	.87**	.79**	.78**

Not: DB: ders başarısı, MO: motivasyon, SY: sınıf yönetimi, ODÖ: okul dışı öğrenme, ÖD: Ölçme ve Değerlendirme, SPEAK: sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı, BAY: bilgi aşırı yüklenmesi, İAY: iletişim aşırı yüklenmesi, SAY: sosyal aşırı yüklenmesi, SİAY: sistem aşırı yüklenmesi, ASAY: aşırı sosyal ağ yüklenmesi. ** $p < .01$.

Öğretmen adaylarının SPAEK’ı ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.38$; $p < .01$). Öğretmen adaylarının SPAEK’ı ile iletişim aşırı yüklenme ($r = -.32$) ve sosyal aşırı yüklenme ($r = -.31$) orta, bilgi aşırı yüklenme ($r = -.27$) ve sistemin aşırı yüklenmesi ($r = -.29$) arasında düşük düzeyde, anlamlı negatif ilişki vardır. Bununla birlikte aşırı sosyal ağ yüklenmesi ile SPAEK’ın boyutları arasında ders başarısı ($r = -.34$), motivasyon ($r = -.30$), okul dışı öğrenmeye katılım ($r = .31$) ve ölçme ve değerlendirme ($r = -.31$) arasında orta, sınıf yönetimi ile ($r = -.29$) düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır (Bkz. Tablo 5).

Öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesinin SPAEK’ı yordama düzeyi

Aşırı sosyal ağ yüklenmesinin alt boyutlarının (bilgi, iletişim, sosyal ve sistem aşırı yüklenmesi) öğretmen adaylarının SPAEK genel puanı ve alt boyutları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizi uygulanmıştır. Modelde bağımsız değişkenler olarak aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları, bağımlı değişkenler olarak ise SPAEK genel puanı ve alt boyutları yer almıştır. Analiz sonucunda elde edilen regresyon katsayıları, t ve F değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Regresyon Analizi Bulguları

	DB	MO	SY	ODÖ	ÖD	SPEAK
	[$R=.34$; $R^2=.10$] $F_{(4, 292)}=9,91$	[$R=.30$; $R^2=.08$] $F_{(4, 292)}=7,52$	[$R=.35$; $R^2=.11$] $F_{(4, 292)}=10,24$	[$R=.30$; $R^2=.08$] $F_{(4, 292)}=7,73$	[$R=.31$; $R^2=.08$] $F_{(4, 292)}=8,10$	[$R=.34$; $R^2=.13$] $F_{(4, 292)}=8,10$
Değişken						
β	-.08	-0,1	-,18	-.11	-,07	-,14
BAY t	-1,15	-1,98	-2.58	-1,52	-0,99	-2.03
p	.25	.05**	.01**	.13	.32	.04**

	β	-.21	-0,1	.09	-.10	-.12	-.11
İAY	t	-2.65	-1,32	1.17	-1,32	-1,50	-1.43
	p	.01**	.19	.24	.19	.14	.15
	β	-.14	-.15	-.08	-.17	-.17	-.18
SAY	t	-2,01	-2,13	-1.12	-2,47	-2,48	-2.65
	p	.05**	.03**	.27	.01**	.01**	.009**
	β	.005	.004	-.25	-0,1	-.04	-.07
SİAY	t	.06	.05	-3.39	-.140	-.48	-.94
	p	.95	.96	.001**	.89	.63	.35

Not: DB: ders başarısı, MO: motivasyon, SY: sınıf yönetimi, ODÖ: okul dışı öğrenme, ÖD: Ölçme ve değerlendirme, SPEAK: sosyal paylaşım ağlarının eğitsel amaçlı kullanımı, BAY: bilgi aşırı yüklenmesi, İAY: iletişim aşırı yüklenmesi, SAY: sosyal aşırı yüklenmesi, SİAY: sistem aşırı yüklenmesi, ASAY: aşırı sosyal ağ yüklenmesi. ** $p < .01$.

Tablo 6’da, öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile SPAEK arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır ($R=.34$; $p<.01$). Bu boyutlar (BAY, İAY, SAY ve SİAY) SPAEK’a ait varyansın %13’ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayıları değerlendirildiğinde, SPAEK üzerinde en yüksek etkinin sosyal aşırı yüklenmesi ($\beta=.18$) olduğu, bunu sırayla bilgi aşırı yüklenmesi ($\beta=.14$), iletişim aşırı yüklenmesi ($\beta=.11$) ve sistem aşırı yüklenmesi ($\beta=-.07$) izlediği tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarına göre, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının [(bilgi aşırı yüklenme ($t= -2.03$; $p<.05$); sosyal aşırı yüklenme ($t=-2.65$; $p<.05$); SPAEK için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna karşın aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları [(iletişim aşırı yüklenme ($t= -1.43$; $p>.05$); sistem aşırı yüklenme ($t=-.94$; $p>.05$)] SPAEK’ın anlamlı yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile SPAEK’ın boyutlarından ders başarısı arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır ($R=.34$; $p<.01$). Bu boyutlar (BAY, İAY, SAY ve SİAY) ders başarısına ait varyansın %10’unu açıklamaktadır. Regresyon katsayıları değerlendirildiğinde, SPAEK’ın boyutlardan ders başarısı üzerinde en yüksek etkinin iletişim aşırı yüklenmesi ($\beta=.21$) olduğu, bunu sıra ile sosyal aşırı yüklenmesi ($\beta=.14$), bilgi aşırı yüklenmesi ($\beta=.08$) ve sistem aşırı yüklenmesi ($\beta=.005$) izlediği tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarına göre, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının [(iletişim aşırı yüklenme ($t= -2.65$; $p<.05$); sosyal aşırı yüklenme ($t=-2.01$; $p<.05$); SPAEK’ın boyutlarından ders başarısı için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna karşın aşırı sosyal ağ yüklenme boyutlarının [(bilgi aşırı yüklenme ($t=-1.15$; $p>.05$); sistem aşırı yüklenmesi ($t=.06$; $p>.05$)] SPAEK’ın boyutlarından ders başarısı için anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile SPAEK’ın boyutlarından motivasyon arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır ($R=.30$; $p<.01$). Bu boyutlar (BAY, İAY, SAY ve SİAY) motivasyonu %8 oranında açıklamaktadır. Regresyon katsayıları değerlendirildiğinde, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının motivasyon üzerinde en yüksek etkinin sosyal aşırı yüklenmesi ($\beta=-.15$) olduğu, bunu sıra ile bilgi aşırı yüklenmesi ($\beta=-.01$), iletişim aşırı yüklenmesi ($\beta=-.0.1$) ve sistem aşırı yüklenmesi ($\beta=.004$) takip etmektedir. Regresyon katsayılarına göre, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının [(bilgi aşırı yüklenme ($t= -1.98$; $p<.05$); sosyal aşırı yüklenme ($t=-2.13$; $p<.05$); SPAEK’ın boyutlarından motivasyon için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna karşın aşırı sosyal ağ yüklenmesinin boyutlarının [(iletişim aşırı yüklenme ($t= -1.32$; $p>.05$); sistem aşırı yüklenme ($t=.05$; $p>.05$)] SPAEK’ın boyutlarından motivasyon için anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile SPAEK’ın boyutlarından sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır ($R=.35$; $p<.01$). Bu boyutlar (BAY, İAY, SAY ve SİAY) sınıf yönetimini %11 oranında açıklamaktadır. Regresyon katsayıları değerlendirildiğinde, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının sınıf yönetimi üzerindeki etkisinde görece önem sırası; sistem aşırı yüklenme ($\beta=-.25$), bilgi aşırı yüklenme ($\beta=-.18$), iletişim aşırı yüklenme ($\beta=.09$) ve sosyal aşırı yüklenmesi ($\beta=-.08$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarına göre, aşırı sosyal ağ yüklenmesinin tüm boyutlarının [(bilgi aşırı yüklenme ($t= -2.58$; $p<.05$); sistem aşırı yüklenme ($t=-3.39$; $p<.01$); SPAEK’ın boyutlarından motivasyon için anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna karşın aşırı sosyal ağ yüklenmesinin tüm boyutlarının [(iletişim aşırı yüklenme ($t= -1.17$; $p>.05$);

sosyal aşırı yüklenmesi ($t=-1.12$; $p>.05$) SPAEK'in boyutlarından motivasyon için anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile SPAEK'in boyutlarından okul dışı öğrenmeye katkısı arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır ($R=.30$; $p<.01$). Bu boyutlar (BAY, İAY, SAY ve SİAY) okul dışı öğrenmeye katkısını %8 oranında açıklamaktadır. Regresyon katsayıları değerlendirildiğinde, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının okul dışı öğrenmeye katkısı üzerinde en yüksek etkinin sosyal aşırı yüklenmesi ($\beta=-.17$) olduğu, bunu sırayla bilgi aşırı yüklenmesi ($\beta=-.11$), iletişim aşırı yüklenmesi ($\beta=.10$) ve sistemin aşırı yüklenmesi ($\beta=-.01$) izlemektedir. Regresyon katsayılarına göre, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının [(sosyal aşırı yüklenme ($t=-2.47$; $p<.05$))]; SPAEK'in boyutlarından okul dışı öğrenmeye katkısının anlamlı yordayıcısıdır. Buna karşın aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları [(bilgi aşırı yüklenme ($t=-2.58$; $p>.05$); iletişim aşırı yüklenme ($t=1.17$; $p>.05$), sistem aşırı yüklenmesi ($t=-2.58$; $p>.05$))]; SPAEK'in boyutlarından okul dışı öğrenmeye katkısının anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir.

Aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile SPAEK'in boyutlarından ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu hesaplanmıştır ($R=.31$; $p<.01$). Bu boyutlar (BAY, İAY, SAY ve SİAY) ölçme ve değerlendirme boyutunu %8 oranında açıklamaktadır. Regresyon katsayıları değerlendirildiğinde, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının ölçme ve değerlendirme üzerindeki en yüksek etkinin sosyal aşırı yüklenmesi ($\beta=-.17$) olduğu, bunu sırası ile iletişim aşırı yüklenmesi ($\beta=-.12$), bilgi aşırı yüklenmesi ($\beta=-.07$) ve sistem aşırı yüklenmesi ($\beta=-.04$) izlemektedir. Regresyon katsayılarına göre, aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının [(sosyal aşırı yüklenmesi ($t=-2.48$; $p<.05$))]; SPAEK'in boyutlarından ölçme ve değerlendirmenin anlamlı yordayıcısıdır. Buna karşın aşırı sosyal ağ yüklenmesinin boyutları [(bilgi aşırı yüklenme ($t=-0.99$; $p>.05$); iletişim aşırı yüklenme ($t=-1.50$; $p>.05$), sistem aşırı yüklenmesi ($t=-.48$; $p>.05$))]; SPAEK'in boyutlarından ölçme ve değerlendirmenin anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, öğretmen adaylarının SPAEK düzeyleri ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi ele alınarak bu iki değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yenen (2020) öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarına dayalı öğrenme algılarının yüksek düzeylerde olduğunu belirtmiştir. Yine Ulu ve Baş (2020) öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını kullanma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın Yıldız Durak (2019) ise öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını kabul etme düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler üzerine yapılan çalışmalarda ise Sarı (2023) ortaokul öğretmenlerinin eğitsel amaçlı sosyal paylaşım ağlarını kullanma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Özkeçeci ve Çiftçi (2020) ise öğretmenlerin sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımını benimseme durumlarının orta düzeylerde olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen ve öğretmen adaylarının SPAEK'ı kabul etme veya benimseme düzeylerinin orta ve yüksek düzeylerde olduğu söylenebilir. Söz konusu bu durum, sosyal paylaşım ağlarının eğitim ortamlarında giderek daha sık tercih edilmesi ve kullanılmasının yaygınlaşmasıyla desteklenmektedir. Yıldız Durak (2019) öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarının eğitim amaçlı kullanımına ilişkin kabulünde sosyal etki, performans beklentisi ve çaba beklentisinden etkilendiğini, bunun kullanma davranışsal niyeti ve kullanmaya yönelik davranışları etkilediğini belirtmiştir.

Mevcut araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin boyutlar değerlendirildiğinde, ders başarısı, ölçme-değerlendirme, motivasyon ve sınıf dışı öğrenme ortamına katılımın yüksek, sınıf yönetimi için orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Yıldız Durak (2019) öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını sıklıkla dersle ilgili kaynak indirmek için kullandıklarını belirtmiştir. Lemon, O'Brien ve van Vuuren (2023) ise öğretmen adaylarının profesyonel bir kimlik oluşturmak, eğitimle ilgili kaynaklara ulaşmak ve başkalarıyla bağlantı kurmak için sosyal paylaşım ağlarını kullandıklarını belirtmiştir. Arıkan ve Karasu (2016) ise öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını sosyal etkileşim, tanıma-tanınma ve eğitsel amaçlı

kullandıklarını, bu değişkenlerin medya okuryazarlığı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğunu belirtilmiştir. Özgür (2013) ise öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını iş birliği yapmak, kaynak ve materyal paylaşmak ve iletişim kurmak için kullandıklarını belirtmiştir. Akçayır (2017) ise öğretim elemanlarının sosyal paylaşım ağlarını yükseköğretimde hızlı ve etkili iletişim, kolay belge paylaşımı, öğrencilerin içerik oluşturma fırsatı, kolay iş birliği imkanı, tartışmayı sürdürme/açık uçlu sorulara cevaplar verme olanağı, öğrencilerin tüm bunları çekici bulması ve mobil cihazlar aracılığıyla her zaman ve her yerde erişebilir olması nedeniyle sıklıkla kullandıklarını belirtmiştir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde sosyal paylaşım ağlarını ders çalışma, mesleki gelişim, kaynak ve materyal paylaşımı, öğrenme sürecini destekleme, iletişim, etkileşim gibi birçok farklı amaçlarla farklı sosyal paylaşım ağlarının kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Literatürde, aşırı yüklenmenin bireylerin sosyal paylaşım ağlarını kullanma düzeyini azalttığı ya da kullanımın kesintiye uğramasına neden olduğu, bunun kullanıcıların ara vermesi, paylaşım etkinliklerini sınırlaması veya hesaplarını devre dışı bırakması gibi davranışlarla sonuçlandığı belirtilmektedir (Vihanto, 2025). Araştırmada öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklemesi boyutlar incelendiğinde, en yüksek düzeyin sosyal aşırı yüklenme en düşük ise iletişim aşırı yüklenmesi boyutu olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını rahatlıkla yönetebileceklerinden daha fazla sosyal etkileşim aldıklarında veya vermeleri beklendiğinde hissettikleri stres durumunun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Maier, Laumer, Eckhardt ve Weitzel (2015) sosyal paylaşım ağlarında kullanıcıların sıklıkla ilişkilerini sürdürmek ve başkalarını hayal kırıklığına uğratmaktan kaçınmak için arkadaşlarının gönderilerini beğenme, yorum yapma veya yanıt verme zorunluluğu hissettiklerini belirtmektedir. Bu sosyal talepler bir kişinin duygusal veya bilişsel kaynaklarını aştığında, kişiler genellikle yorgunluk, sinirlilik ve sosyal medya kullanımından uzaklaşma baskısı hissederler (Cao ve Sun, 2018; Dhir vd., 2018). Bu durum öğretmen adaylarının sosyal paylaşım ağlarını eğitsel amaçlı kullanımını olumsuz yönde etkileyebilir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyon analizlerinin bulguları, ele alınan değişkenler bağlamında aşağıda yer almaktadır. Buna göre;

- Aşırı sosyal ağ yüklenmesi ile SPAEK arasında negatif yönde orta düzeyde, anlamlı ilişkinin olduğu,
- Aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarından bilgi, iletişim, sosyal ve sistem aşırı sosyal ağ yüklenmesi ile SPAEK arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu,
- Aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile ders çalışması, sınıf yönetimi, motivasyon, okul dışı öğrenmeye katılım, ölçme değerlendirme arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şöyle yorumlanabilir; öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarından bilgi, iletişim, sosyal ve sistem aşırı yüklenmesinin yüksek düzeylerde olması SPAEK'ı azaltabilir. Buna karşın bilgi, iletişim, sosyal ve sistem aşırı sosyal ağ yüklenmesinin düşük düzeylerde olması ise öğretmen adaylarının SPAEK'ın boyutlarından ders çalışması, sınıf yönetimi, okul dışı öğrenmeye katılım, motivasyon ve ölçme değerlendirmeyi yükseltebilir. Buna göre aşırı sosyal ağ yüklenmesi öğretmen adaylarının SPAEK'ı için önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Aşırı sosyal ağ yüklenmesi deneyimsel bir durum olduğu öznel durumlardan etkilendiği belirtilmektedir (Acar, 2022; Ravindran, Kuan ve Lian, 2013). Günümüzde sosyal paylaşım ağları bireylerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Özellikle eğitim rollerinde bulunan gençler ve yetişkinler arasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmacılar sosyal paylaşım ağlarında geçirilen süre arttıkça aşırı sosyal paylaşım ağ kullanımının zihinsel yorgunluk, stres ve kaygı gibi bazı fiziksel sağlık sorunlarına yol açabileceği belirtilmektedir (Qin, Li, Wang, Zhao, Tong, Yang ve Liu, 2024; Pang, 2021; Whelan, Islam ve Brooks, 2020).

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutları ile SPAEK ve boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($R=.30-.35$; $p<.01$). Regresyon analizi bulguları, aşırı yüklenme boyutları SPAEK'ın %13'ünü, ders başarısının

%10'unu, motivasyonun %8'ini, sınıf yönetiminin %11'ini, okul dışı öğrenmeye katılımın %8'ini ve ölçme-değerlendirmenin %8'ini açıklamıştır. Anlamli yordayıcılar değışmekle birlikte; SPAEK için sosyal ve bilgi yüklenmesi, ders başarısı için iletişim ve sosyal yüklenme, motivasyon için sosyal ve bilgi yüklenmesi, sınıf yönetimi için sistem ve bilgi yüklenmesi, okul dışı öğrenmeye katılım ile ölçme-değerlendirme için ise sosyal yüklenmenin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna karşın aşırı sosyal ağ yüklenmesi boyutlarının (özellikle sistem ve iletişim yüklenmesi) bazıları SPAEK'in (motivasyon, okul dışı öğrenmeye katılım ve ölçme değerlendirme) boyutlarında anlamlı yordayıcı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Foster, Francescucci ve West (2010) kullanıcıların sosyal paylaşım ağlarının bilgilendirici değeri nedeniyle kullandığını belirtmiştir. Logan, Bright ve Grau (2018) ise kullanıcıların sosyal paylaşım ağlarını kaynak ve faydalı bilgiler edinebileceğine ve bu nedenle sosyal paylaşım ağlarının faydalı olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının SPAEK düzeyleri ile aşırı sosyal ağ yüklenmesi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bilgi, iletişim, sosyal ve sistem aşırı yüklenmesinin SPAEK'in anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının SPAEK'ı ile ilgili önemli sonuçlar ortaya koymasına rağmen bazı sınırlılıklara da bulunmaktadır. Birincisi, veriler Türkiye'deki bir üniversitede eğitime devam eden öğretmen adaylarından toplanmış ve kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu durum, araştırmanın genellenebilirliğini sınırlamaktadır. İkincisi, yalnızca aşırı sosyal ağ yüklenmesi değışkeni ile ilişkisi ele alınmıştır. Kişilik özellikleri ile sosyal paylaşım ağları bağımlılığı arasındaki ilişki diğer değışken türleri (bilinç, öz yeterlilik, tutum, motivasyon, kaygı ve kullanma alışkanlıkları gibi) gelecekteki araştırmaların konusu olmalıdır. Üçüncüsü, kullanılan değerlendirme araçları öz bildirim yanlılığına tabidir. Öğretmen adayları kendilerini daha iyi veya daha olumlu bir ışıta sunma eğiliminde olabilirler. Dördüncüsü, araştırma modeli ilişkiseldir. Bu nedenle, incelenen değışkenler arasındaki nedensellik belirlenememiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmada incelenen değışkenler arasındaki nedensellik yönünü belirlemeye yardımcı olmak için boylamsal veya deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında ve yazılmasında birinci yazar %50 ve ikinci yazar %50 olmak üzere eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Acar, N. (2022). *Sosyal ağ yorgunluğunun öncülleri: bir model önerisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Acar, N. (2024). Üniversite öğrencilerinin platform kullanım amaçlarına göre sosyal ağ yorgunluk düzeylerinin belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 42, 286- 298. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13980471>
- Agarkar, A. ve Quintero, S.I. (2022). The influence of purpose-of-use on information overload in online social networking. *Journal Emerging Investigations*. 5(1),1-8. <https://doi.org/10.59720/22-048>
- Akçayır, G. (2017). Why do faculty members use or not use social networking sites for education? *Computers in human behavior*, 71, 378-385. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.028>

- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, Y.D. ve Karasu, M. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566. <https://doi.org/10.12984/eegefd.280757>
- Ayyagari, R., Grover, V. ve Purvis, R. (2011). Technostress: technological antecedents and implications. *MIS Quarterly*, 35(4), 831-858. <https://www.tecnostress.it/wp-content/uploads/2017/12/Technostress-Technological-Antecedents.pdf>
- Azri, M. D. N., Abdull Malek, S. N. N. ve Tuan Besar, T. B. H. (2024). An Overview of Information Overload, System Feature Overload, Social Overload and Communication Overload. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 9(SI19), 179–186. <https://doi.org/10.21834/e-bpj.v9iSI19.5789>
- Baran, B. (2010). Facebook as a formal instructional environment. *British Journal of Educational Technology*, 41(6). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01115.x>
- Bingöl, E. ve Tahtalıoğlu, H. (2017). Türkiye’de üniversitelerin sosyal medya kullanımı: Gazi üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Özel Sayı), 2405-2423. <https://izlik.org/JA78WN24LA>
- Bontcheva, K., Gorrell, G. ve Wessels, B. (2013). Social media and information overload: Survey results. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1306.0813>
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Cao, X. ve Sun, J. (2018). Exploring the effect of overload on the discontinuous intention of social media users: an s-o-r perspective. *Computers in Human Behavior*, 81, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.035>
- Creswell. J.W. ve Creswell, J.D. (2017) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage, Newbury Park.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Çetindağ, S. ve Arslan, M. (2021). Öğretmen görüşü bağlamında sosyal ağ uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Journal of Research in Turkic Languages*, 3(2), 81 -92. <https://doi.org/10.34099/jrtl.324>
- Demir, E. B. K. ve Akbulut, Y. (2017). Development of a scale to address the acceptance and use of online social networking sites for instructional purposes. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 52–82. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.298120>
- Demir, Y. ve Öztürk, M. (2023). Ağ toplumunda kurumsal iletişim: üniversitelerin Twitter kullanımı üzerine sosyal ağ analizi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 13(2), 519-532. <https://doi.org/10.7456/tojdac.1247364>

- Dere, E., Yücel, Ü. A. ve Yalçınalp, S. (2016). İlköğretim öğrencilerinin eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı olan Edmodo'ya ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 804-819. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.49794>
- Dhir, A., Yassotorn, Y., Kaur, P. ve Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing-a study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, (40), 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012>
- Diaz-Pareja, E.M., Llorent-Vaquero, M., Camara Estrella, A.M. ve Ortega Tudela, J.M., (2021). Sustainable education: Using social networks in education for change. *Sustainability*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3390/su131810368>
- Erdem, M. ve Kibar, P. N. (2014). Students' opinions on facebook supported blended learning environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 199-206. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018185>
- Foster, M. K., Francescucci, A. ve West, B. C. (2010). Why users participate in online social networks. *International Journal of e-Business Management*, 4, 3-19. <http://doi.org/10.3316/IJEBM0401003>
- Fu, S., Li, H., Liu, Y., Pirkkalainen, H. ve Salo, M. (2020). Social media overload, exhaustion, and use discontinuance: examining the effects of information overload, system feature overload, and social overload. *Information Processing ve Management*. 57, 102307. <http://doi.org/10.1016/j.ipm.2020.102307>
- Green S. B. (1991). How Many Subjects Does It Take To Do A Regression Analysis. *Multivariate behavioral research*, 26(3), 499-510. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Internet conference in Turkey, 2-4 December, Istanbul.
- İskender, M. E. ve Gücüyeter, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde anlık mesajlaşma programlarının kullanımı: Whatsapp uygulaması örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 571-590. <https://izlik.org/JA27DG24SB>
- Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K. ve Chew, E. (2010). Get out of MySpace! *Computers & Education*, 54(3), 776-782. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.008>
- Kenanoğlu, R. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Khan, M.L., Wohn, D. Y. ve Ellison, N. B. (2014). Actual friends matter: An internet skills perspective on teens' informal academic collaboration on Facebook. *Computers & Education*, 79, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.001>
- Koç, A. ve Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf fen bilimleri ve ingilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(10), 7-19. <https://izlik.org/JA23MN83PM>

- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-25. <https://izlik.org/JA94ZC59FF>
- Krutka, D. G., Bergman, D. J., Flores, R., Mason, K. ve Jack, A. R. (2014). Microblogging about teaching: Nurturing participatory cultures through collaborative online reflection with pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 40, 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.002>
- Lemon, N., O'Brien, S. ve van Vuuren, K. (2023). Pre-service teachers' perceptions of establishing professional connections on Instagram. In: Garvis, S., Keane, T. (eds) *Technological Innovations in Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2785-2_3
- Li, K., Jiang, S., Yan, X. ve Li, J. (2024). Mechanism study of social media overload on health self-efficacy and anxiety. *Heliyon*, 10(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e>
- Lin, S., Lin, J., Luo, X. R. ve Liu, S. (2021). Juxtaposed effect of social media overload on discontinuous usage intention: the perspective of stress coping strategies. *Information Processing & Management*, 58(1), 102419. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2020.102419>
- Logan, K., Bright, L. F. ve Grau, S. L. (2018). Unfriend me, please!": social media fatigue and the theory of rational choice. *Journal of Marketing Theory and Practice*. 26, 357–367. <https://doi.org/10.1080/10696679.2018.1488219>
- Lutz, C., Ranzini, G., & Meckel, M. (2014). Stress 2.0: Social media overload among swiss teenagers. In L. Robinson, S. R. Cotten, & J. Schulz (Eds.), *Studies in Media and Communications* (pp. 3–24). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s2050-206020140000008001>
- Maier, C., Laumer, S., Eckhardt, A. ve Weitzel, T. (2012). When social networking turns to social overload: explaining the stress, emotional exhaustion, and quitting behavior from social network sites' users. *ECIS*, 1-13. <https://aisel.aisnet.org/ecis2012/71>
- Maier, C., Laumer, S., Eckhardt, A. ve Weitzel, T. (2015). Giving too much social support: Social overload on social networking sites. *European Journal of Information Systems*, 24(5), 447–464. <https://doi.org/10.1057/ejis.2014.3>
- Maloney, J., Lee, M. Y., Jackson, V. ve Miller-Spillman, K. A. (2014). Consumer willingness to purchase organic products: Application of the theory of planned behavior. *Journal of Global Fashion Marketing*, 5(4), 308-321. <https://doi.org/10.1080/20932685.2014.925327>
- McCarthy, J. (2013). Learning in Facebook: First year tertiary student reflections from 2008 to 2011. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3), 337–356. <https://doi.org/10.14742/ajet.373>
- McLoughlin, C. ve Lee, M.J.W. (2007). Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1669-1677). <https://www.learntechlib.org/primary/p/25596/>.

- Orlanda-Ventayen, C.C. ve Magno-Ventayen, R.J. (2017). Role of social media in education: A Teachers' perspective. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*, 9(2), 1-7, <https://ssrn.com/abstract=3275172>
- Özgür, H. (2013). Sosyal ağların benimsenmesi ve eğitsel bağlamda kullanımı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 169-182. <https://izlik.org/JA83WG95FM>
- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120. <https://www.dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/616-2814-1-PB.pdf>
- Özkeçeci, Z. ve Çiftçi, H. (2023). Öğretmen adaylarının sosyal medyayı benimseme düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 697-710. <https://izlik.org/JA36AN84CD>
- Pang, H. (2021). How compulsive WeChat use and information overload affect social media fatigue and well-being during the COVID-19 pandemic? A stressor-strain-outcome perspective. *Telematics and Inform*, 64, 101690. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101690>
- Qaisar, S., Chu, J., Shah, Z. ve Hassan, Z. (2022). Effects of social networking site overloads on discontinuous intentions of users: a moderated mediation analysis. *Behaviour & Information Technology*, 41(16), 3530-3551. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.2002411>
- Qin, C., Li, Y., Wang, T., Zhao, J., Tong, L., Yang, J. ve Liu, Y. (2024) Too much social media? Unveiling the effects of determinants in social media fatigue. *Front. Psychol*, 15, 1277846. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1277846
- Ravindran, T., Kuan, A. C. Y. K. ve Lian, D. G. H. (2014). Antecedents and effects of social network fatigue. *Journal of The Association for Information Science and Technology*, 65(11), 2306-2320. <https://doi.org/10.1002/asi.23122>
- Sarı, H. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin eğitsel amaçlı sosyal medya kullanım düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Saykılı, A. (2014). *Çevrimiçi sosyal ağların yabancı dil eğitimini destekleme potansiyeli: Facebook örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Seçme, M. M. ve Coşkun, Y. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin matematik konularını youtube platformundan öğrenme nedenleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(1), 34-50. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1392074>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Sezgin, M. (2019). *Sosyal medyanın üniversite tercihine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shi, C., Yu, L., Wang, N., Cheng, B. ve Cao, X. (2020). Effects of social media overload on academic performance: A stressor strain outcome perspective. *Asian Journal of Communication*, 30(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1748073>

- Şimsek, T. (2023). Social media and literacy education: An evaluation of Turkish teaching accounts on Instagram. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(1), 139-148. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.1p.139>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). USA: Pearson Education Limited.
- Taş, Ş. C. (2023). Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı whatsapp kullanımlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Tian, Y., Chan, T. J., Liew, T. W., Chen, M. H. ve Liu, H. N. (2025). Overwhelmed online: investigating perceived overload effects on social media cognitive fatigue via stressor-strain-outcome model. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-03-2024-0145>
- Tonbuloğlu, İ. ve İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 320-338. doi:10.14686/BUEFAD.201416220
- Tomyuk, O., Dyachkov, M., Shutaleva, A., Fayustov, A. ve Leonenko, E. (2019). Social networks as an educational resource. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 69, p. 00105). EDP Sciences.
- Ulu, H. ve Baş, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574. <https://izlik.org/JA74LH87LR>
- Vihanto, E. (2025). *Social media overload: dimensions, impacts and mitigation strategies*. <https://aaltodoc.aalto.fi/items/9796f865-63bb-476b-b551-32a426049fcb>
- Whelan, E., Islam, A. N. ve Brooks, S. (2020). Applying the SOBC paradigm to explain how social media overload affects academic performance. *Computers & Education*, 143, 103692. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103692>
- Yaşar, Ç. ve Öztürk, G. (2021). Öğretmen adaylarının derslerde bir eğitsel sosyal ağ kullanımına ilişkin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 55-79. <https://doi.org/10.51948/auad.984056>
- Yaylak, E. ve İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-32. <https://izlik.org/JA39HE92FY>
- Yenen, E. T. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağlara dayalı öğrenme algılarının incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 1-9. <https://izlik.org/JA75GU38CF>
- Yıldız Durak, H. (2019). Examining the acceptance and use of online social networks by preservice teachers within the context of unified theory of acceptance and use of technology model. *Journal of Computing in Higher Education*, 31, 173–209 (2019). doi.org/10.1007/s12528-018-9200-6
- Zhang, S., Zhao, L., Lu, Yaobin ve Yang, J. (2016). Do you get tired of socializing? An empirical explanation of discontinuous usage behaviour in social network services. *Information & Management*, 53, 904-914. <https://doi.org/10.1016/j.im.2016.03.006>

- Zhang, X., Ding, X. ve Ma, L. (2020). The influences of information overload and social overload on intention to switch in social media. *Behaviour & Information Technology*, 1–14, <http://doi:10.1080/0144929X.2020.1800820>
- Zhong, L., Chen, X., Shan, X. ve Liu, X. (2024). From FOMO to discontinuous usage intention: Information overload and social media fatigue for Chinese Weibo users. *Southern Communication Journal*, 89(5), 309-322. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2024.2431074>

Extended Abstract

Introduction

The educational paradigm of the 21st century is characterized by a fundamental redefinition of pedagogical processes within a digital ecosystem, rather than the mere integration of isolated technologies. This digital transformation has established a superstructure that transcends traditional classroom boundaries, facilitating space-independent learning experiences. The long-term sustainability of this digital framework is inherently tied to the relationship established between pre-service teachers—the future architects of instruction—and educational technologies. Currently, the most prominent reflection of this transformation is the integration of social network sites (SNSs) into pedagogical workflows. Defined as web-based environments that allow individuals to construct personal profiles and establish social networks through interactive socialization (McCarthy, 2013), SNSs have evolved beyond optional social tools to become indispensable components of academic interaction and professional development. Extant literature underscores that SNSs enrich educational environments (Diaz Pareja et al., 2021; Orlanda Ventayen and Magno Ventayen, 2017; Tomyuk et al., 2019), provide flexible communication channels (McLoughlin and Lee, 2007), and significantly influence academic performance (Jones et al., 2010). These platforms are increasingly utilized for academic tasks such as assignment sharing, course tracking, and real-time feedback (Yaşar and Öztürk, 2021). Furthermore, research suggests that SNSs enhance inquiry-based learning and problem-solving skills (Gülbahar et al., 2010) while fostering collaborative peer interaction (Khan et al., 2014; Krutka et al., 2014; Selwyn, 2009). However, despite these affordances, the intensity of SNS usage introduces severe psychological and pedagogical challenges, including cognitive overload, burnout, and academic procrastination.

A critical phenomenon in this context is "*Social Network Overload*," which occurs when the information, communication, and technical demands of SNSs exceed an individual's coping capacity (Ayyagari and Purvis, 2011; Tian et al., 2025). Grounded in the Stimulus-Organism-Response (S-O-R) and Stress-Strain-Outcome (S-S-O) models, this overload manifests in four dimensions: information, communication, social, and system overload (Lin et al., 2021; Azri et al., 2024; Zhang et al., 2016). Evidence indicates that such overload triggers technostress and emotional exhaustion, ultimately impairing students' self-regulation and learning performance (Maier et al., 2012; Agarkar and Quintero, 2022). While the literature has extensively examined the general psychological impacts of SNSs—such as addiction and nomophobia—the specific nexus between social network overload and the educational use of these platforms among pre-service teachers remains insufficiently explored. Specifically, the tension between the beneficial pedagogical use of SNSs (e.g., motivation, classroom management, and assessment) and the debilitating effects of network overload represents a significant research gap. By addressing these psychological barriers, the current study aims to provide a nuanced understanding of how overload phenomena influence the integration of SNSs into learning environments, thereby contributing a critical pedagogical perspective to the existing body of knowledge.

Method

This study employed a relational survey model, a quantitative research design used to determine the coexistence and strength of the relationship between two or more variables (Creswell and Creswell, 2017). The study was conducted with 297 pre-service teachers studying at the Faculty of Education of a state university in Turkey. The population consisted of 2.615 active pre-service teachers. Following Cohen's (1988) and Green's (1991) recommendations for correlation and multiple regression analysis, the sample size (N=297) was determined to be statistically sufficient. A convenience sampling method was used, selecting participants who were active members of at least one SNS and volunteered for the study. Demographic data showed that 214 (72.1%) were female and 83 (27.9%) were male. Educational Use of Social Networks Scale; developed by Kenanoğlu (2016), this 32-item, 5-point Likert scale covers five dimensions: Academic Achievement, Motivation, Classroom Management, Out-of-school Learning, and Assessment. In this study, the Cronbach's alpha

for the overall scale was .95. Social Network Overload Scale; adapted into Turkish by Acar (2022), this 16-item scale measures Information, Communication, Social, and System Overload. The Cronbach's alpha for the overall scale in this study was .80. The data normality was verified using Skewness and Kurtosis coefficients (within -1.5 to +1.5). Pearson Correlation and Multiple Regression analyses were conducted. Homogeneity and independence of errors were confirmed through Cook's Distance and Durbin-Watson tests.

Findings

Pre-service teachers' educational use of SNSs was "High" ($M= 3.61$). Specifically, levels were high for Academic Achievement ($M= 3.78$), Motivation ($M=3.69$), Out-of-school Learning ($M= 3.71$), and Assessment ($M=3.76$), while "Moderate" for Classroom Management ($M=2.99$). Conversely, Social Network Overload levels were "Moderate" across all dimensions ($M=3.10$), with Social Overload being the highest ($M=3.29$). A significant moderate negative relationship was found between the educational use of SNSs and total social network overload ($r = -.38$, $p < .01$). All sub-dimensions of overload (information, communication, social, and system) showed negative correlations with all sub-dimensions of educational use (academic achievement, motivation, etc.), ranging from low to moderate levels. Social network overload dimensions significantly predicted 13% of the variance in the educational use of SNSs ($R = .34$, $F(4; 292) = 8.102$, $p < .001$). Social overload ($\beta = -.18$) and Information overload ($\beta = -.14$) were significant predictors of overall educational use. For academic achievement, communication and social overload were significant predictors ($R^2 = .10$). For motivation, social and information overload were significant ($R^2 = .08$). For classroom management, system and information overload were significant ($R^2 = .11$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

The results demonstrate that pre-service teachers maintain a high level of educational SNS use, consistent with findings by Yenen (2020) and Ulu and Baş (2020). This suggests that SNSs are increasingly adopted for resource downloading, professional identity formation, and peer interaction (Lemon et al., 2023; Yıldız Durak, 2019). However, the "Moderate" level of social network overload indicates a potential threshold. Social overload was identified as the most prominent stressor, likely because pre-service teachers feel obligated to maintain social ties and respond to digital demands to avoid disappointing peers (Maier et al., 2015). The significant negative relationship between overload and educational use suggests that as psychological strain from information and social demands increases, the pedagogical utility of these platforms decreases. High overload can lead to mental fatigue, stress, and anxiety (Qin et al., 2024), which in turn reduces the efficiency of SNSs as learning tools. Notably, social and information overload emerged as the most critical predictors across most educational dimensions. This research establishes that while pre-service teachers are eager to use SNSs for academic purposes, their effectiveness is hindered by social network overload. Information, communication, social, and system overloads act as significant barriers to maximizing the pedagogical potential of digital ecosystems. Although the research provides significant results regarding pre-service teachers' educational use of social networking sites, it also possesses several limitations. First, the data were collected from pre-service teachers attending a single state university in Turkey and were selected using the convenience sampling method. This situation limits the generalizability of the findings. Second, the study specifically addressed the relationship with the social network overload variable. Future research should investigate the relationship between personality traits and social networking site addiction in conjunction with other types of variables, such as conscientiousness, self-efficacy, attitude, motivation, anxiety, and usage habits. Third, the assessment tools utilized are subject to self-report bias; pre-service teachers may tend to present themselves in a better or more positive light. Fourth, the research model is correlational. Therefore, causality between the examined variables could not be established. Consequently, longitudinal or experimental research is needed to help determine the direction of causality between the variables investigated in the current study.

STEAM Temalı Bilim Şenliği Etkinliklerinin STEM Motivasyonu ve Bilim Öğrenme Motivasyonuna Etkisi

Özge GÖKTÜRK TÜLEK
Milli Eğitim Bakanlığı
ozgegokturk@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2600-6510

Ebru SAKA
Kafkas Üniversitesi
ebrusaka@kafkas.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1975-3160

Hasan Basri ÖZCAN
Milli Eğitim Bakanlığı
basrioacan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7319-6396

Başak AKAR
Milli Eğitim Bakanlığı
basakakar8989@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-5798-9705

Vedat KOÇ
Milli Eğitim Bakanlığı
vedatkoc@msn.com
ORCID ID: 0009-0006-8917-8594

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1763670
Geliş Tarihi: 12.08.2025	Kabul Tarihi: 27.07.2026

Atıf Bilgisi

Göktürk Tülek, Ö., Saka, E., Özcan H.B., Akar, B. ve Koç,V. (2026). STEAM temalı bilim şenliği etkinliklerinin STEM motivasyonu ve bilim öğrenme motivasyonuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 809 -828.

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı çerçevesinde düzenlenen Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics [STEAM]) temalı bilim şenliğinde gerçekleştirilen etkinliklerin, ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonuna ve lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonuna etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması mümkün olmadığı için şenlik kapsamında hazırlanan atölyelere katılım başvurusu yapan ve katılım sağlayan öğrencilerden oluşturulan çalışma, kontrol grubu bulunmayan ön test-son test yarı deneysel desen temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Kars ili ve ilçelerinde öğrenim gören 344'ü ortaokul ve 344'ü ise lise olmak üzere toplam 688 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri ortaokul öğrencileri için Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering and Mathematics [STEM]) Motivasyon Ölçeği ve lise öğrencileri için Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu ölçeği ile elde edilmiş ve Jeffrey's Amazing Statistics Program (JASP) aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyon puanlarının son test lehine anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Lise öğrencilerinde ise daimî bilim öğrenme motivasyonu son test puanlarının ön test puanlarına göre arttığı ve bilim şenliğinin bu artış üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin etkisi anlamlı bulunmazken, sınıf kademesine göre farklılıklar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, STEAM temelli bilim şenliklerinin yaygınlaştırılması ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımının desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEAM, bilim şenliği, daimî bilim öğrenme, STEM, motivasyon.

The Effects of STEAM Themed Science Festival Activities on STEM Motivation and Science Learning Motivation

ABSTRACT

This study investigated the effects of activities conducted within a STEAM-themed Science Festival, supported by the The Scientific and Technological Research Council of Türkiye (TÜBİTAK) 4007 Science

Festivals Support Program, on middle school students' STEM motivation and high school students' permanent science learning motivation. Since forming experimental and control groups was not feasible, the study was conducted using a single-group pretest-posttest quasi-experimental design, involving students who applied to and participated in the festival workshops. The participants consisted of a total of 688 students, with 344 from middle schools and 344 from high schools, all of whom were enrolled in schools across Kars province and districts. Data were collected using the Science, Technology ,Engineering and Mathematics (STEM) Motivation Scale for middle school students and the Permanent Science Learning Motivation Scale for high school students, and analyses were conducted using the Jeffrey's Amazing Statistics Program (JASP) software. The results indicated a statistically significant increase in middle school students' STEM motivation scores following the science festival. No significant differences were found based on gender, whereas significant differences were observed across grade levels. For high school students, permanent science learning motivation increased significantly from pretest to posttest, with the science festival having a strong positive effect on this increase. Although gender had no significant effect, differences were identified according to grade level. Based on these findings, it is recommended that STEAM-based science festivals be expanded and that students be encouraged to participate in such activities.

Keywords: STEAM, science festival, permanent science learning, STEM, motivation.

Giriş

Bireyin düşünebilme, araştırma, bilgiye erişme ve bilgiyi işleme becerisinin öne çıktığı günümüzde bütüncül gelişimi amaçlayan birtakım çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle bilimsel bilginin işe koşulması yadsınamaz olmuştur. Merak duyan, eleştiren, araştıran, iş birliği yapabilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirme hedefi ile öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı öğrenme yaklaşımları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) açıkça işlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). TYMM'de öğrencilerin farklı disiplinlerde yaşayacağı deneyimlerle kendi ilgi alanlarını keşfetmeleri açısından okul dışı öğrenme fırsatları sağlayan program dışı etkinliklere de yer verilmektedir. Bu etkinliklerden biri Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından çağrıya sunulan 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı'dır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, bilim kültürünün ve iletişiminin yaygınlaştırılmasını ve bilimsel bilginin farklı atölyeler ve etkinlikler yoluyla geniş kitleli katılımcılara aktarılmasını hedefleyen TÜBİTAK 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı ile sadece öğrencilerin değil; hedef kitle olan tüm bireylerin bilimsel bilgiye erişimine katkı sağlanmaktadır (TÜBİTAK, 2025).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca okul içi ve okul dışı ortamlarda bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmelerini amaçlayan bir öğrenme sürecidir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne göre bu süreç, bireylerin yaşamları boyunca katıldıkları tüm öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (MEB, 2018). Eğitim yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmayıp bireyin yaşamının her evresinde devam eden dinamik bir süreçtir (Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018). Hayat boyu öğrenmede öne çıkan bilmek, yapmak ve birlikte yaşamak için (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012) öğrenmenin işe koşulduğu bilim şenliklerinde her yaştan, her eğitim seviyesinden ve her kültürden oluşacak katılımcıların hedef kitle olarak planlanması aşıkardır. MEB 2024 vizyonu doğrultusunda öğrencilerin bilimsel ve kültürel gelişimlerinin desteklenmesi, 21. yüzyıl becerilerine sahip ve teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından teknolojik çalışmalar yapılmakta ve okullarda öğrencilerin bilim ve teknoloji ile harmanlanmış eğitim modeli sayesinde teknoloji çağının yeterliliklerini edinmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca TÜBİTAK Bilim Merkezleri, deneysel ve uygulamalı etkinliklerle bilimi ve teknolojiyi erişilebilir hâle getirerek bireylerin bilimsel farkındalıklarını artırmayı ve keşfetme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (TÜBİTAK, 2025).

STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) yaklaşımı, günlük yaşama entegre edilebilen bir yöntem olmasıyla MEB'in son zamanlarda önemine dikkat çektiği disiplinler arası çalışmaların uygulanması için en etkili yöntemler arasındadır. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitime sanatın entegre edilmesiyle bu yöntem STEAM eğitimi olarak adlandırılmıştır. MEB YEĞİTEK tarafından uygulanmakta olan "Okullarda STEAM Eğitiminin Yaygınlaştırılması" projesi ile STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) eğitim yöntemiyle öğretim programlarında yer alan kazanımların bilimsel yöntemler doğrultusunda öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. STEAM eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme, üst

düzye bilişsel beceriler ve yenilikçi yetkinlikler geliştirmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2016). STEAM eğitimiyle, teknolojinin yaşamın her alanında etkili ve verimli kullanılmasını sağlamak ve öğrencilerin teknoloji ile mühendislik alanındaki uygulamaları yaparak-yaşayarak öğrenme ve oyunlaştırma etkinlikleri aracılığıyla deneyimlemeleri amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin günlük yaşamda ilgi duydukları teknolojik uygulamaların bilimsel temellerini kavramaları hedeflenmektedir. Ayrıca mühendislik alanına ait soyut kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrenci merkezli bir yaklaşımla somutlaştırılması, özellikle teknoloji çağında yetişen bireyler için önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, STEAM bilim şenliği uygulamalarının, MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen “Okullarda STEAM Eğitiminin Yaygınlaştırılması” (MEB, 2022) projesinin hedeflerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayata uyarlamasına destek olması ile birçok beceri ve yeterliğin gelişimine katkı sunması yönüyle STEM eğitimi, günümüzde gereken iş gücünü karşılayabilmesi bakımından dünyada ve Türkiye’de önem kazanmış durumdadır (Gözaydın, Samur ve Gözaydın, 2023). STEM eğitimi yaklaşımının amaçlarına yönelik çalışmalarda araştırmacılar motivasyonun STEM alanlarına katılım açısından önemine dikkat çekmektedir (Dönmez, 2020; Rosenzweig ve Wigfield, 2016). Ortaokul ve lise yıllarında öğrencilerin STEM’e yönelik motivasyonları, STEM kariyerlerine yönelmelerine etki etmeye başlar (Hall, Dickerson, Batts, Kauffmann ve Bosse, 2011). Maltese ve Tai (2011) öğrencilerin çoğunun STEM derslerine olan motivasyonunun ortaokul yıllarında azaldığını ifade etmektedir. Bu durum, öğrencileri daha düşük STEM başarıları riskiyle karşı karşıya bırakır ve bu da eğitimlerinin ilerleyen dönemlerinde STEM derslerine devam etme tercihlerini etkileyebilir (Maltese ve Tai, 2011). Bununla birlikte birçok araştırmacı öğrencilerin ders dışı faaliyetler aracılığıyla gerçekleştirilen STEM etkinlikleri sonucunda STEM alanlarına yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığını ifade etmektedir (Dabney, Tai, Almarode, Miller-Friedmann, Sonnert, Sadler ve Hazari, 2012; Dou, Hazari, Dabney, Sonnert ve Sadler, 2019; Maltese, Melki ve Wiebke, 2014; Şahin, 2013). Bu bakımdan öğrencileri okul dışında bilimle buluşturan Bilim Şenliği etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonuna etkisinin olup olmadığının incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur. Günümüzde, okulda öğrenilen bilgilerin tek başına yeterli olmadığı ve yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı dikkate alındığında, öğrencilerin kendi istekleriyle okul dışı ortamlarda da bilim öğrenmeyi sürdürmeleri ve bu nedenle daimî bilim öğrenme motivasyonuna sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Fortus ve Vedder-Weisser, 2014). Daimî bilim öğrenme motivasyonu, öğrencilerin çeşitli ortamlarda kendi iradeleri ve girişimleri doğrultusunda aktif bir şekilde bilim öğrenme sürecine katılmaları olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, Çakır, Gürel ve Şeker, 2015). Ortaokul ve lise yılları, öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmeleri için temel bilgileri edindikleri ve kariyer hedeflerinin şekillenmeye başladığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde düzenlenen bilim şenlikleri, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve bilimle ilgili meslek alanlarını tanıtmada etkili bir araç olarak görülmektedir (Akkanat, 2020). Bu çerçevede çalışma kapsamında gerçekleştirilen STEAM temalı bilim şenliği etkinliklerinin özellikle meslek ve kariyer hedeflerinin şekillendiği lise döneminde öğrencilerin daimî bilim öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi bu çalışmanın diğer odak noktasıdır. Bu doğrultuda, TÜBİTAK tarafından 124B807 proje numarasıyla desteklenen Kristal Karlar Diyarında STEAM Bilim Şenliği, öğrenci ve öğretmenler başta olmak üzere Sarıkamış ve çevresinde yaşayan bireylerin bilim ve teknolojiyi keşfetmelerini, problem çözme ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerini, bilimsel araştırma ve teknolojik gelişmelere ilgi duyarak bu alanlarda kariyer farkındalığı kazanmalarını desteklemek amacıyla tasarlanmıştır.

STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilim öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini inceleyen hem ulusal hem de uluslararası literatürde çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, STEM uygulamalarının özellikle fen bilimleri öğrenme süreçlerini desteklediği ve öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırabildiği görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen bazı çalışmalar da benzer şekilde STEM etkinliklerinin fen bilimleri bağlamında öne çıktığını ortaya koymaktadır (Gülhan, Çetin ve Tümkaya, 2024; Hiçde ve Aktamış, 2022; Şanlı ve Özerbaş, 2021; Şimşek ve Hamzaoglu, 2023; Uğraş, 2024). Bununla birlikte Güneş-Koç ve Kayacan’ın (2022) Türkiye’de düzenlenen bilim fuarları ve bilim şenliklerine ilişkin yürüttükleri çalışmada, 15 lisansüstü tez ve 35 makale çalışmasını incelenmiş; bu çalışmaların büyük bölümünde

bilim şenlikleri ve fuarlarının öğrencilerin fen derslerine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı belirlenmiştir. Ancak, mevcut çalışmada olduğu gibi, TÜBİTAK 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı kapsamında farklı disiplinleri birlikte ele alan ve etkinliklerin hem STEM motivasyonu hem de daimî bilim öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerini birlikte değerlendiren bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu yönüyle, elde edilen bulguların ilgili alan yazına ve ileride benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada Kristal Karlar Diyarında STEAM Bilim Şenliği'nde gerçekleştirilen etkinliklerin, şenliğin hedef kitlelerinden olan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonuna ve lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonlarına olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonu ön test ve son test puanları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonu ölçeği son test puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonu ölçeği son test puanları, sınıf düzeyleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Bilim şenliğine katılan lise öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyon ölçeği ön test ve son test sonuçları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Bilim şenliğine katılan lise öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyon ölçeği son test puanları, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Bilim şenliğine katılan lise öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyon ölçeği son test puanları, sınıf düzeyleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli ve çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırma süreci, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri açıklanmıştır. Son olarak araştırma etiğine yönelik bilgilere değinilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması mümkün olmadığı için katılımcılar şenlik kapsamında hazırlanan atölyelere katılım başvurusu yapan ve katılım sağlayan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle çalışma kontrol grubu bulunmayan tek grup ön test-son test yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Bu araştırma modelinde, bağımsız değişken yalnızca belirli bir gruba uygulanmakta ve uygulama öncesi ile sonrasında yapılan ölçümler aracılığıyla, ilgili değişkene ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmaktadır (Karasar, 2010). Çalışmaya ait veriler bilim şenliği öncesi ve bilim şenliği sonrasında olmak üzere 2024 yılı içerisinde toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kars ilinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kars merkez ve ilçelerinde öğrenim gören, 10-12 Ekim 2024 tarihlerinde düzenlenen bilim şenliğine kayıt yaptırarak katılan 344 ortaokul ve 344 lise öğrencisi olmak üzere toplam 688 öğrenci oluşturmaktadır. Bilim şenliğinde gerçekleştirilen atölyelere kayıt yaptırmayan öğrenciler, araştırmanın ön test uygulamalarına dahil edilemedikleri için örnekleme alınmamıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, verilerin kolay erişilebilen katılımcılardan toplanmasına dayanmakta (Gürbüz ve Şahin, 2018) ve genellenebilirlik açısından sınırlılıklar içermekle birlikte belirli zaman ve bağlamla sınırlı araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir (Creswell, 2014; Patton, 2015). Bu araştırmada veri toplama sürecinde katılımcılara erişim yalnızca etkinliğe katılan öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, rastgele örnekleme yöntemlerinin uygulanması pratik olarak mümkün olmamış ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Sarıkamış İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sağladığı ulaşım desteği, öğrencilerin etkinliğe katılımını kolaylaştırarak bu yöntemin uygulanabilirliğini artırmıştır. Araştırmada iki ayrı çalışma grubu bulunmaktadır. Bilim şenliğine katılan öğrencilerden 344'ü ortaokul öğrencisi olup bu çalışma grubuna (çalışma grubu 1) STEM Motivasyon Ölçeği, 344'ü ise lise öğrencisi olup bu çalışma grubuna (çalışma grubu 2) Daimî Bilim Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Söz konusu çalışma gruplarına ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Gruplarına Ait Demografik Bilgiler

	Kız	Erkek	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf
Çalışma Grubu 1	158	186	116	73	77	78	-	-	-
Çalışma Grubu 2	186	158	-	-	-	-	36	115	193

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre birinci çalışma grubu 158 kız ve 186 erkek öğrenciden; ikinci çalışma grubu ise 186 kız ve 158 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 1'de sunulan dağılımlar rastgele örnekleme sonucunda elde edilmemiştir. Çalışmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış olup, katılımcılar STEAM Bilim Şenliği'ne gönüllü olarak katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle çalışma gruplarındaki sayısal dağılım, katılım sürecine bağlı olarak doğal biçimde oluşmuştur. Çalışma Grubu 1'de 5. sınıftan 116, 6. sınıftan 73, 7. sınıftan 77 ve 8. sınıftan 78 öğrenci; Çalışma Grubu 2'de ise 9. sınıftan 36, 10. sınıftan 115 ve 11. sınıftan 193 öğrenci yer almıştır. Katılımcılar, Çalışma Grubu 1'de ağırlıklı olarak 5. sınıf, Çalışma Grubu 2'de ise 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Bilim Şenliği Organizasyonu ve Gerçekleştirilen Etkinlikler

Bilim şenliği kapsamında 10-12 Ekim 2024 tarihleri arasında farklı yaş gruplarına yönelik STEAM uygulamaları içeren atölyeler gerçekleştirilmiştir. Bilim şenliğinde 7 akademisyen, alanında uzman 26 öğretmenin yanında 1 sağlık personeli ve 23 lisans öğrencisi, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmen adayı görev almıştır. Bilim şenliğinde 28 atölye, 2 sergi, 1 söyleşi gerçekleştirilmiştir. Bu atölyelerden araştırma kapsamında incelenen 17'si STEAM temelli olup, bu atölyeler ve hedef kitleleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

TÜBİTAK 4007 Kristal Karlar Diyarında STEAM Bilim Şenliğinde Gerçekleştirilen STEAM Etkinlikleri

Etkinlik Adı	Hedef Kitle
Bilim Afişleri: Dijital Tasarım Atölyesi	Lise
Kristal Yağmuru	Lise
Elektriğin Serüveni	Lise
AstroKars	Lise
Suyun Sırlarını Çözme Atölyesi	Lise
UV Ölçümü	Ortaokul
Pan Flüt Tasarım Atölyesi	Ortaokul
Küresel Isınma	Ortaokul
Mum Alevi	Ortaokul
ISS İnşa Ediyorum	Ortaokul
Salsa J Uygulaması ile Gerçek Uydu Görüntülerinin İncelenmesi	Ortaokul
3D Yazıcı Temelleri	Ortaokul
Işık Kirliliğini Önleyen Sokak Lambası Tasarımı	Ortaokul
Arduino ile STEAM Uygulamaları	Ortaokul
GeoGebra Yazılımıyla Geometrik Cisimlerin İncelenmesi	Ortaokul
Kafkas Arısı ile Matematiksel Modelleme	Ortaokul

Makey Makey ile Geri Dönüşüm: Muzogram Tekniği

Ortaokul

Tablo 2'de yer alan bilgilere göre, bilim şenliği kapsamında düzenlenen STEAM odaklı atölye çalışmalarının 5'i lise düzeyine, 12'si ise ortaokul düzeyine yönelik olarak alan uzmanları tarafından planlanmış ve uygulanmıştır. Etkinliklerin seçim sürecinde, katılımcıların STEM alanlarına ve genel olarak bilime yönelik ilgilerini ve motivasyonlarını artırmaya yönelik içeriklerin tercih edilmesine özen gösterilmiş; aynı zamanda bu etkinliklerin, öğrencilerde bilimsel kariyer bilincinin gelişimine katkı sunacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bilim şenliğinde yer almasına karar verilen atölyelerin seçiminde öğrencilerin bilim ve kültür alanındaki farkındalıklarını artırmaları hedeflenmiştir. STEAM eğitim yaklaşımının özünde, problemleri anlayan, çözüm becerileri geliştiren bilimsel süreç becerilerini edinmiş olan bir nesil yetiştirmek temel amaçtır. Bu amaç doğrultusunda bilim şenliğinde öğrenme öğretme süreçlerinde temel olarak alınan STEAM uygulamaları ile öğrencilerin üst düzey becerilerinin doğrudan geliştirilmesinden ziyade, bu becerilere yönelik farkındalıklarının artırılması, öğrenmeye yönelik ilgilerinin desteklenmesi ve motivasyonlarının kısa vadede olumlu yönde etkilenmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, STEAM etkinlikleri temalı TÜBİTAK 4007 bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonunu ölçmek amacıyla Dönmez'in (2020) Türkçe'ye uyarlamasını yaptığı STEM Motivasyon Ölçeği ve lise öğrencileri için Erdoğan vd. (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. STEAM uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen atölyelere katılmadan 3 hafta önce öğrencilere ön testler uygulanmıştır. Atölye sonrasında ise son test uygulamaları yapılmıştır. STEAM uygulamalarına yönelik atölyelere katılan öğrencilerin doldurduğu geçerli sayılan 688 ölçek sonucu ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

STEM Motivasyon Ölçeği: Luo ve arkadaşları (2019) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Dönmez (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama süreci, iki dil uzmanının katkısıyla yapılan çeviri ile başlamıştır. Ölçek, 810 öğrenci üzerinde uygulanmış olup, bunların 438'i kız (%54,1) ve 372'si erkek (%45,9) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir (RMSEA = .076, SRMR = .01, CFI = .89). Ölçeğin güvenilirliği uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiş ve .84 olarak raporlanmıştır (Dönmez, 2020). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur. STEM Motivasyon Ölçeği dört alt boyuttan meydana gelmekte olup; bunlar bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik olarak sıralanmaktadır. Toplamda 25 madde içeren ölçek, “asla (1)”dan “sıklıkla (4)”ya kadar uzanan dört dereceli Likert tipi bir yapıya sahiptir.

Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği: Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından geliştirilen ve Erdoğan ve arkadaşları (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği bu çalışmada lise öğrencileri üzerinde kullanılmıştır. Uyarlama sürecinde çeviri, geri çeviri ve bilişsel ön test yöntemleri kullanılmıştır. Başlangıçta 19 maddeden oluşan ölçek, gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin ardından sekiz maddesi çıkarılarak 11 maddeye indirgenmiş ve kalan maddelerin yapı geçerliliği sağlanmıştır. Son haliyle ölçek, beşli Likert tipi bir ölçme aracı olup, “Hiç Doğru Değil”den “Tamamen Doğru”ya kadar uzanan beş seçenek içermekte ve tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha katsayısının .87 olduğu raporlanmıştır (Erdoğan vd., 2015). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Bu farklılığın örneklem özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Uyarlama çalışması 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 220 ortaokul öğrencisiyle yürütülürken, bu araştırma 9., 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören 344 lise öğrencisini kapsamaktadır. Farklı gelişim dönemlerindeki öğrencilerin bilim öğrenmeye yönelik motivasyon yapıları ve ölçek maddelerini yorumlama biçimlerindeki farklılıklar, iç tutarlılık katsayısını etkilemiş olabilir. Ayrıca Cronbach Alpha katsayısının kullanılan örneklem ve uygulama bağlamına bağlı olarak değişebildiği bilinmektedir (Taber, 2018). Bu nedenle, uyarlama çalışmasına göre daha düşük olmakla birlikte, .74'lük Cronbach Alpha katsayısı eğitim ve sosyal bilimler alanında kabul edilen .70 alt sınırının

üzerinde yer aldığından, ölçeğin mevcut örneklem için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2018).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, JASP (sürüm 0.17.2.1) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normallik varsayımının geçerli olduğu durumlarda, iki bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi; üç veya daha fazla grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını incelemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Analysis of variance [ANOVA]) uygulanmıştır. STEM Motivasyon Ölçeği ile Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği, bilim şenliğinin öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki farklı zamanda öğrencilere uygulanmış, bu doğrultuda ön-test ve son-test sonuçları arasındaki farkın analizinde bağımlı (eş) örneklem t-testi kullanılmıştır. Varsayım testlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Varsayım Analizleri

Bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasından önce normallik varsayımı incelenmiştir. STEM Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (George ve Mallery, 2018). Bu nedenle ön test-son test karşılaştırmalarında eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde de normallik varsayımının sağlandığı belirlenmiş olup Levene testi sonuçlarına göre yalnızca mühendislik alt boyutunda varyans homojenliği sağlanırken, diğer alt boyutlar ve toplam STEM motivasyon puanında homojenlik sağlanmamıştır. Bu doğrultuda homojenliğin sağlandığı durumda bağımsız örneklem t-testi, sağlanmadığı durumda ise Welch t-testi uygulanmıştır. Normallik ve varyans homojenliği sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre STEM Motivasyon Ölçeği İçin Normallik ve Varyans Homojenliği Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Levene F	p	Uygulanan Test
Bilim	Kadın	-.42	1.25	6.92	<.05	Welch t-testi
	Erkek	-.68	.63			
Teknoloji	Kadın	-.61	.39	4.24	<.05	Welch t-testi
	Erkek	-.82	.91			
Mühendislik	Kadın	-.29	.18	3.57	>.05	Bağımsız Örneklem t-testi
	Erkek	-.37	-.47			
Matematik	Kadın	-.18	-.12	7.10	<.05	Welch t-testi
	Erkek	-.10	-.37			
Toplam	Kadın	-.54	1.35	8.38	<.05	Welch t-testi
STEM	Erkek	-.65	.61			

Tablo 3 incelendiğinde, tüm alt boyutlarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ve normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir (George ve Mallery, 2018). Levene testi sonuçlarına göre analizlerde uygun parametrik testler tercih edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin analizlerde de normallik ve varyans homojenliği varsayımları test edilmiş; bilim, mühendislik ve matematik alt boyutlarında varyans homojenliği sağlanırken, teknoloji alt boyutu ile toplam STEM motivasyon puanında homojenlik sağlanmamıştır. Bu doğrultuda homojenliğin sağlandığı durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), sağlanmadığı durumlarda ise Welch ANOVA kullanılmış; anlamlı farklılıkların belirlenmesinde sırasıyla Tukey ve Dunnett T3 çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre STEM Motivasyon Ölçeği İçin Normallik ve Varyans Homojenliği Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	Levene F	p	Uygulanan Test
Bilim	5.Sınıf	-.645	1.345	2.506	>.05	Tek Yönlü ANOVA
	6.Sınıf	-.486	.276			
	7.Sınıf	-1.007	1.867			
	8.Sınıf	-.258	.528			
Teknoloji	5.Sınıf	-.705	1.205	6.278	<.05	Welch ANOVA
	6.Sınıf	-.716	.096			
	7.Sınıf	-.267	1.867			
	8.Sınıf	-.878	.528			
Mühendislik	5.Sınıf	-.315	.025	0.898	>.05	Tek Yönlü ANOVA
	6.Sınıf	-.016	-.446			
	7.Sınıf	-.297	-.427			
	8.Sınıf	-.488	.068			
Matematik	5.Sınıf	-.145	.275	2.146	>.05	Tek Yönlü ANOVA
	6.Sınıf	-.436	.276			
	7.Sınıf	-.267	-.117			
	8.Sınıf	-.208	-.658			
Toplam STEM	5.Sınıf	-.075	2.40	2.948	<.05	Welch ANOVA
	6.Sınıf	-.516	.186			
	7.Sınıf	-.787	1.047			
	8.Sınıf	-.398	.418			

Lise öğrencilerine ait Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu ön test ve son test ölçümlerine ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Lise Öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği İçin Ön Test–Son Test Normallik Analizi Sonuçları

Ölçüm	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	.39	.97
Son Test	.02	-.65

Tablo 5'e göre Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeğinden elde edilen ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2018). Bu doğrultuda analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin normallik ve varyans homojenliği sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Lise Öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği İçin Normallik ve Varyans Homojenliği Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	Çarpıklık	Basıklık	Levene F	p
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	.78	1.03	2.71	>.05
	10. sınıf	.16	-.89		
	11. sınıf	-.14	-.29		
Cinsiyet	Kadın	-.13	-.37	3.07	>.05
	Erkek	.19	-.84		

Tablo 6 incelendiğinde hem sınıf düzeyi hem de cinsiyet değişkenine göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım varsayımını sağladığını göstermektedir (George ve Mallery, 2018). Levene testi sonuçlarına

göre hem sınıf düzeyi hem de cinsiyet değişkeni için varyans homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu doğrultuda, söz konusu değişkenlere ilişkin analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkların incelenmesinde eşleştirilmiş örneklem t-testi, sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde elde edilen sonuçlar .05 anlamlılık düzeyi esas alınarak değerlendirilmiş olup, $p < .05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütler dikkate alınmış ve Cohen's d değerinin .20 küçük, .50 orta ve .80 büyük etki düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmada veri toplama sürecinde kullanılan ölçeklerin kullanımı için ölçek yazarlarından e-posta aracılığıyla izinler alınmıştır. Araştırma için 04.10.2024 tarihli 5 sayılı etik kurul onayı Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Ayrıca araştırmada, "Türkiye Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde alt problemlere ait veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Bulgular ayrıca ayrıntılı biçimde yorumlanmıştır.

STEAM Temalı Bilim Şenliği Etkinliklerine Katılan Ortaokul Öğrencilerinin STEM Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada STEAM temalı bilim şenliği etkinliklerine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonları incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin bilim şenliği öncesi ve sonrasındaki STEM motivasyon puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen eş örneklem t testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Ortaokul Öğrencilerinin Bilim Şenliği Öncesi ve Sonrasındaki STEM Motivasyon Puanlarına Ait Eş Örneklem t Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen d
Bilim	Ön Test	344	18.24	2.96	343	-8.70	< .001	0.47
	Son Test	344	20.40	3.54				
Teknoloji	Ön Test	344	17.13	2.47	343	-13.05	< .001	0.70
	Son Test	344	20.32	3.87				
Mühendislik	Ön Test	344	12.47	2.91	343	-17.86	< .001	0.96
	Son Test	344	16.80	3.49				
Matematik	Ön Test	344	11.03	2.22	343	-16.42	< .001	0.89
	Son Test	344	14.65	3.39				
STEM	Ön Test	344	58.87	7.72	343	17.75	< .001	0.96
	Son Test	344	72.17	11.29				

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin bilim şenliği öncesi ve sonrasındaki STEM motivasyonu ön test-son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t_{343}=17.75$; $p < .05$). Çalışma grubunun STEM motivasyonunun alt boyutlarına yönelik ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde bilim şenliğine katılan öğrencilerin; bilim ($t_{343}=8.70$; $p < .05$), teknoloji ($t_{343}=13.05$; $p < .05$), mühendislik ($t_{343}=17.86$; $p < .05$) ve matematik ($t_{343}=16.42$; $p < .05$) alt boyutlarının her birinde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bilim şenliği etkinlikleri uygulamalarının STEM motivasyonunun bilim alt boyutu açısından küçük düzeyde

(Cohen's $d=0.47 \leq .50$) etkili olduğu tespit edilmiştir. Bilim şenliği etkinliklerinin STEM motivasyonunun teknoloji alt boyutu üzerinde orta düzeyde (Cohen's $d=0.703$), mühendislik ve matematik alt boyutları üzerinde ise büyük düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen's $d=0.96 \geq .80$; Cohen's $d=0.89 \geq .80$). Uygulama sonrasında öğrencilerin toplam STEM motivasyon puanlarının son test lehine anlamlı biçimde arttığı ($t_{343}=17.75$; $p<.05$) ve toplam STEM motivasyonu üzerinde de büyük düzeyde etki bulunduğu saptanmıştır (Cohen's $d=0.96 \geq .80$). Ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyon puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğrencilerinin STEM Motivasyon Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bilim	Kadın	158	20.98	3.11	342	2.84	> .001
	Erkek	186	19.91	3.81			
Teknoloji	Kadın	158	20.48	3.45	342	.72	>.001
	Erkek	186	20.18	4.20			
Mühendislik	Kadın	158	16.49	3.24	342	-1.55	> .001
	Erkek	186	17.07	3.68			
Matematik	Kadın	158	14.89	2.95	342	1.26	> .001
	Erkek	186	14.44	3.72			
STEM	Kadın	158	72.84	9.66	342	1.03	> .001
	Erkek	186	71.60	12.51			

Welch's düzeltilmesi yapılmıştır.

Tablo 8'e göre kadın ve erkek öğrenci gruplarının STEM motivasyon puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t_{343}=1.03$; $p>.05$). Ayrıca, STEM motivasyon ölçeğinin alt boyutları kapsamında yapılan analizlerde de cinsiyet değişkenine bağlı olarak puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir ($t_{bilim (343)}=2.84$; $p>.05$; $t_{teknoloji (343)}=.72$; $p>.05$; $t_{mühendislik (343)}=1.26$; $p>.05$; $t_{matematik (343)}=1.03$; $p>.05$). Bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyon puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Kademesine Göre Ortaokul Öğrencilerinin STEM Motivasyon Puanlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Bilim	Gruplar arası	2166.82	3	722.27	5.162	.002*	0.05
	Grup içi	41553.40	174.09	238.68			
	Toplam (Welch)	43720.22	177.09				
Teknoloji	Gruplar arası	87.72	3	29.24	2.362	.071	0.02
	Grup içi	4208.92	340	12.38			
	Toplam (Welch)	42966.4	343				
Mühendislik	Gruplar arası	87.44	3	29.15	1.742	.160	0.017
	Grup içi	5051.38	174.59	28.93			
	Toplam (Welch)	5138.82	177.59				
Matematik	Gruplar arası	190.78	3	63.59	5.413	.001 *	0.046
	Grup içi	3994.38	340	11.75			
	Toplam (Welch)	4185.16	343				
STEM	Gruplar arası	250.39	3	83.46	7.703	.001 *	0.064
	Grup içi	3684.05	340	10.84			
	Toplam (Welch)	3934.44	343				

* $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre toplam STEM motivasyon puanlarında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir ($F(3;340)=5.162$, $p<.05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak için uygulanan post hoc

analizi sonucunda farklılığın 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasında olduğu ($p_{\text{dunnett}}=.001$ $p<.05$) ve söz konusu farkın 5. sınıf öğrencileri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin STEM motivasyonları arasındaki etki büyüklüğü hesaplandığında orta düzeyde etki (Cohen's $d=.56$) görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin toplam STEM motivasyon puanlarındaki değişkenliğe bakıldığında ise %5'inin sınıf kademelerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir ($\eta^2=0.05$).

Öğrencilerin sınıf kademesine göre STEM motivasyon puanları arasında, matematik alt boyutu puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F(3,340) = 7.703$, $p<.05$). Farklılığın hangi sınıf grupları arasında oluştuğunu saptamak için Tukey Post-Hoc testi kullanılmış ve 5. sınıf ile 6. sınıf ($p_{\text{tukey}}=.001$ $p<.05$), 5. sınıf ile 7. sınıf ($p_{\text{tukey}}=.005$ $p<.05$) ve 6. sınıf ile 8. sınıf ($p_{\text{tukey}}=.0023$ $p<.05$) kademesinde olan öğrenciler arasında farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan Tukey testi sonucu incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin matematik alt boyutuna yönelik ortalama puanlarının ($\bar{X} = 15.60$), 6. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 13.48$) daha yüksek olduğu ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin matematik alt boyutuna yönelik ortalama puanlarının ($\bar{X} = 15.60$), 7. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 13.96$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak 6. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 13.48$) ile 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 15.01$) arasında fark görülmüş olup bu fark 8. sınıf öğrenciler lehine olmuştur. Ayrıca öğrencilerin matematik alt boyutu puanlarındaki değişkenliğe bakıldığında ise %6'sı sınıf kademelerinden kaynaklandığı görülmektedir ($\eta^2=0.06$).

Mühendislik alt boyutu puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F(3,340)=5.413$, $p<.05$). Tukey Post-Hoc testi, farklılığın 5. ve 6. sınıflar ($p_{\text{tukey}}=.001$ $p<.05$) ile 6. ve 8. sınıflar ($p_{\text{tukey}}=.017$, $p<.05$) arasında olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=17.49$) 6. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=15.51$), 8. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{X}=17.17$) ise 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. Mühendislik alt boyutu puanlarındaki varyansın %5'i sınıf düzeyinden kaynaklanmaktadır ($\eta^2=.05$). Buna karşılık, STEM motivasyonunun bilim ($F(3,340)=2.362$, $p>.05$) ve teknoloji ($F(3,340)=1.742$, $p>.05$) alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

STEAM Temalı Bilim Şenliği Etkinliklerine Katılan Lise Öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada STEAM temalı bilim şenliği etkinliklerine katılan lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonları incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bilim şenliği öncesi ve sonrasındaki motivasyon puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen eş örneklem t testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Bilim Şenliği Öncesi ve Sonrasındaki Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Test Puanlarına Ait Eş Örneklem t Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen d
Ön test	344	34.36	7.68	343	26.177	< .001*	1.41
Son test	344	50.95	11.20				

* $p<.05$

Tablo 10'a göre, lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{343}=26.18$; $p<.05$). Bilim şenliğine katılan lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonu son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 50.95$; $ss=\pm 11.20$), ön test puan ortalamalarına ($\bar{X}=34.36$; $ss=\pm 7.68$) göre artmıştır. Bilim şenliği etkinlikleri uygulamalarının daimî bilim öğrenme motivasyonu açısından büyük düzeyde (Cohen's $d=1.41 \geq .80$) etkili olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla bilim şenliğine katılan öğrencilerin motivasyon puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Cinsiyet Değişkenine Göre Lise Öğrencilerinin Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen d
Kadın	186	51.52	10.84	342	1.026	.306	0.11
Erkek	158	50.28	11.60				

Tablo 11 incelendiğinde, kadın ve erkek öğrenciler arasında daimî bilim öğrenme motivasyonu puanları açısından anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir ($t_{343}=1.026$; $p>.05$). Lise düzeyindeki öğrencilerin bilim şenliğine katılım sonrasında daimî bilim öğrenme motivasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Düzeyine Göre Daimî Bilim Öğrenme Motivasyon Puanlarına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	3320.41	2	1660.21	14.265	< .001*	0.08
Grup içi	39685.75	341	116.38			
Toplam	43006.16	343				

* $p<.05$

Tablo 12’ye göre öğrencilerin sınıf düzeyine göre daimî bilim öğrenme motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($F(2;341)=14.265$, $p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Post-Hoc testi uygulanmış olup 10. sınıf ile 11. sınıf düzeyinde olan öğrenciler arasında ($p_{\text{tukey}}=.001$ $p<.05$) ve 9. sınıf ile 11. sınıf düzeyinde olan öğrenciler arasında ($p_{\text{tukey}}=.001$ $p<.05$) daimî bilim öğrenme motivasyonu puanları açısından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Tukey Post-Hoc testi sonucu incelendiğinde, 11. sınıf öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonu ortalama puanlarının ($\bar{X}=53.46$), 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=48.81$) daha yüksek olduğu ve farklılığın 11.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. İkisi arasında pratik anlamlılık sınıandığında büyük düzeyde etki (Cohen’s $d=.85$) tespit edilmiştir. Ayrıca 11. sınıf öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonu ortalama puanları ($\bar{X}=53.46$), 9. sınıf öğrencilerine ait ortalamalardan ($\bar{X}=44.33$) daha yüksek bulunmuş; bu farklılığın 11. sınıf öğrencileri lehine anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. İkisi arasında pratik anlamlılık sınıandığında düşük düzeyde etki (Cohen’s $d=0.43$) tespit edilmiştir. Ayrıca daimî bilim öğrenme motivasyonu puanlarındaki varyansın %8’inin sınıf düzeyinden kaynaklandığı saptanmıştır ($\eta^2=.08$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, STEAM temelli bilim şenliğinin ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonu ile lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular, bilim şenliğine katılan ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyon puanlarında son test lehine anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, STEM Motivasyonu Ölçeği’nin matematik ve mühendislik alt boyutlarında büyük, teknoloji alt boyutunda orta ve bilim alt boyutunda küçük düzeyde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bu bulgu, STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM alanlarına yönelik motivasyonlarını desteklediğini bildiren çalışmalarla uyumludur (English, 2017; Hiğde ve Aktamış, 2022; Julia ve Antoli, 2019; Özkul ve Özden, 2020). Bununla birlikte, cinsiyetin STEM motivasyon puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, cinsiyetin STEM motivasyonu üzerinde etkili olduğunu bildiren çalışmalarla (Biçer-Karal, 2023; Harackiewicz, Rozek, Hulleman ve Hyde, 2012; Plant, Baylor, Doerr ve Rosenberg-Kima, 2009; Rozek, Hyde, Svoboda, Hulleman ve Harackiewicz, 2015) farklılık gösterirken, cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koyan araştırmalarla (Caspi vd., 2019; Dönmez, Gülen ve Ayaz, 2022; Wyss, Heulskamp ve Siebert, 2012) örtüşmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencileriyle yürütülen bazı araştırmalarda kız öğrencilerin STEM motivasyonunun daha

yüksek olduğu (Gözaydın, Samur ve Gözaydın, 2023), bazı araştırmalarda ise erkek öğrencilerin özellikle mühendislik boyutunda daha yüksek motivasyona sahip olduğu (Biçer-Karal, 2023) belirlenmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyetin STEM motivasyonunu tek başına tutarlı biçimde açıklayan bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin STEM motivasyon puanları sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde toplam STEM motivasyon puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde bu farklılığın 6. sınıf ve 5. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre STEM motivasyonu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca STEM motivasyon ölçeğinin matematik ve mühendislik alt boyutları açısından da sınıf düzeylerine göre farklılıklar tespit edilmiştir. Matematik ve mühendislik alt boyutlarında 5. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının 6. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca matematik alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin puanlarının 7. sınıf öğrencilerinden de anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucuna bağlı olarak birçok araştırmacı benzer şekilde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin STEM disiplinlerindeki motivasyon seviyelerinin azaldığını ifade etmektedir (Aydın, Saka ve Guzey, 2017; Dönmez vd., 2022; Robinson, Perez, Carmel ve Linnenbrink-Garcia, 2019; Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser ve Schiefele, 2015). Sınıf düzeyine bağlı olarak STEM motivasyonunda görülen azalma, öğrencilerin STEM disiplinlerindeki başarılarını, STEM derslerini tercih etmelerini ve STEM alanlarındaki meslek yönelimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Wang ve Eccles, 2013). STEM motivasyonunu geliştirmeye yönelik müdahalelerin, öğrencilerin motivasyon desteğine daha fazla ihtiyaç duyduğu ortaokulun ilk yıllarında daha etkili olduğu belirtilmektedir (Rosenzweig ve Wigfield, 2016). Ayrıca, 21. yüzyılın rekabetçi iş gücü dikkate alındığında STEM alanlarında yetkin bireylerin önemli bir avantaja sahip olacağı ifade edilmektedir (Atkinson ve Mayo, 2010). Öğrencilerin ortaokul ve lise yıllarındaki STEM motivasyonları, STEM alanlarındaki kariyer yönelimlerini etkilemekte; motivasyondaki azalma ise ilerleyen eğitim süreçlerinde STEM başarılarını ve ders tercihlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hall, Dickerson, Batts, Kauffmann, ve Bosse, 2011; Maltese ve Tai, 2011). Bu bağlamda, gerçekleştirilen bilim şenliğinin ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonunu artırarak STEM'e yönelik olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu doğrultuda, STEM uygulamalarına ortaokulun ilk yıllarından itibaren yer verilmesi ve sınıf düzeyi arttıkça bu uygulamaların kapsamının genişletilmesi önerilebilir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonu son test puanlarının ön test puanlarına göre arttığı ve gerçekleştirilen bilim şenliğinin bu artış üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Akkanat'ın (2020) TÜBİTAK 4007 kapsamında gerçekleştirilen bilim şenliği sonrasında lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonlarının arttığını ortaya koyan araştırmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Kök, Baltalar, Erdoğan, Cebeci ve Babur'ün (2022) ilkök ve ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü bilim şenliği çalışmasında da öğrencilerin bilim öğrenmeye yönelik motivasyonlarında şenlik öncesine göre anlamlı artış belirlenmesi mevcut bulguyu desteklemektedir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin okul dışı ortamlarda bilim öğrenmeye yönelik gönüllü katılımlarının daimî bilim öğrenme motivasyonunun desteklenmesine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Fortus ve Vedder-Weisser, 2014). Benzer biçimde, Vedder-Weiss ve Fortus (2013) öğrencilerin okul dışında bilimsel öğrenme etkinliklerine katılımının teşvik edilmesinin bilim öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini vurgulamaktadır. Çalışmada bilim şenliğine katılan lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyon puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lise öğrencileriyle yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, farklı okul kademelerinde yürütülen araştırmalarda kız öğrencilerin bilim öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu (Güvercin, 2008; Kapucu, 2018; Uzun ve Keleş, 2010), erkek öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip olduğunu (Fortus ve Vedder-Weiss, 2014; Miller, Slawinski Blessing ve Schwartz, 2006) ve cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını bildiren çalışmalar da bulunmaktadır (Bahtiyar ve Can, 2017; Yenice, Saydam ve Telli, 2012). Bu durum, cinsiyet ile daimî bilim öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkinin literatürde tutarlı olmadığını göstermektedir. Buna karşılık, şenlik sonrasında daimî bilim öğrenme motivasyonu puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaştığı ve bu farklılığın 11. sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sınıf düzeyi arttıkça bilim

öğrenmeye yönelik motivasyonun azaldığını bildiren araştırmalardan (Bahtiyar ve Can, 2017; Fortus ve Vedder-Weiss, 2014; Kapucu, 2018; Yenice vd., 2012) farklılık göstermektedir. Literatürde ortaokul yıllarının bilime yönelik ilginin daha güçlü olduğu dönemler olduğunu (Maltese ve Tai, 2010; Tai, Qi Liu, Maltese ve Fan, 2006), lise döneminin ise bu açıdan daha geç olabileceğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aschbacher, Li ve Roth, 2010; Lindhal, 2007). Bu bağlamda, bilim şenliği kapsamında gerçekleştirilen STEAM temelli etkinliklerin özellikle lise öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonunu destekleme potansiyeline sahip olabileceği değerlendirilebilir.

Bilim şenlikleri, bilim kültürünün yaygınlaştırılması ve bireylerin bilimsel süreçlere aktif katılımının desteklenmesi açısından önemli öğrenme ortamları sunmaktadır (Yıldırım ve Şensoy, 2018). Bu araştırmada STEAM temelli bilim şenliği uygulamalarının öğrencilerin STEM motivasyonu ile daimî bilim öğrenme motivasyonunu olumlu yönde desteklediği göz önünde bulundurulduğunda, benzer etkinliklerin yaygınlaştırılması ve öğrenci katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir. Matematik ve mühendislik alt boyutlarında daha yüksek etki büyüklüğü elde edilmesi, gelecekte düzenlenecek STEM etkinliklerinde özellikle bilim ve teknoloji boyutunu güçlendirecek uygulamalara daha fazla yer verilmesinin yararlı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca gelecekteki araştırmalarda bilim şenliklerinin farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenebilir. Literatürde çalışmaların çoğunlukla ortaokul öğrencileriyle yürütüldüğü dikkate alındığında (Aydın, Saka ve Guzey, 2017; Biçer-Karal, 2023; Dönmez vd., 2022; Gözaydın vd., 2023), lise öğrencilerine yönelik araştırmaların artırılması ve bilim şenliklerinin uzun dönem etkilerinin gecikmeli ölçümler ve nitel veri toplama araçlarıyla değerlendirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcılardan elde edilen nicel verilerle sınırlıdır. Gelecekte karma yöntemle yürütülecek çalışmaların, nicel bulguları nitel verilerle destekleyerek daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bulgular çalışmanın yöntemsel sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırmada kontrol grubu bulunmayan tek grup ön test-son test yarı deneysel desen kullanıldığından, ön test ve son test arasında gözlenen motivasyon artışının yalnızca bilim şenliğinden kaynaklandığı kesin olarak söylenemez. Ön test ile son test arasındaki yaklaşık üç haftalık süreçte öğrencilerin okulda katıldıkları farklı öğrenme etkinlikleri, öğretmen uygulamaları, bilim ve teknolojiye ilişkin medya içerikleri veya okul dışındaki bilimsel etkinlikler, yaşa bağlı doğal bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ile ön testin öğrencilerin ölçekte yer alan ifadelerle yönelik farkındalıklarını artırması (test etkisi) son test puanlarını etkilemiş olabilir. Bu nedenle bulgular bilim şenliğinin motivasyon üzerindeki olumlu etkisine ilişkin önemli kanıtlar sunmakla birlikte, kesin nedensel çıkarımlar yapılırken dikkatli olunmalıdır. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda kontrol gruplu deneysel desenlerin kullanılması, uygun koşullarda rastgele atamanın sağlanması ve içsel geçerliği güçlendirecek yöntemsel önlemlerin tercih edilmesi önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında her bir yazar eşit oranda (%20) katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma TÜBİTAK'ın 4007-Bilim Şenlikleri Destekleme Programı kapsamında 124B807 proje numarası ile desteklenmiştir.

Kaynaklar

Akkanat, Ç. (2020). TÜBİTAK 4007 Bilim şenlikleri destekleme programı kapsamında gerçekleştirilen Merzifon bilim şenliğinin farklı yaş gruplarına göre değerlendirilmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(2), 102-122.

- Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 301-324.
- Aschbacher, P. R., Li, E. and Roth, E. J. (2010). Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(5), 564-582.
- Atkinson, R. D. and Mayo, M. J. (2010). *Refueling the U.S. innovation economy: Fresh approaches to science, technology, engineering and mathematics (STEM) education*. Washington, DC: Information Technology & Innovation Foundation.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM=FETEMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2017). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 47-58.
- Biçer-Karal, G. B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Şırnak ili örneği. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 1-15.
- Caspi, A., Gorsky, P., Nitzani-Hendel, R., Zacharia, Z., Rosenfeld, S., Berman, S. and Shildhouse, B. (2019). Ninth-grade students' perceptions of the factors that led them to major in high school science, technology, engineering, and mathematics disciplines. *Science Education*, 103, 1176–1205. <https://doi.org/10.1002/sce.21524>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dabney, K. P., Tai, R. H., Almarode, J. T., Miller-Friedmann, J. L., Sonnert, G., Sadler, P. M. and Hazari, Z. (2012). Out-of-school time science activities and their association with career interest in STEM. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 2(1), 63-79.
- Dou, R., Hazari, Z., Dabney, K., Sonnert, G. and Sadler, P. (2019). Early informal STEM experiences and STEM identity: The importance of talking science. *Science Education*, 103(3), 623-637.
- Dönmez, İ. (2020). STEM motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 486-510. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693825>.
- Dönmez, İ., Gülen, S. ve Ayaz, M. (2022). Impact of argumentation-based STEM activities on ongoing STEM motivation. *Journal for STEM Education Research*, 5(1), 78-101.
- English, L. D. (2017). Advancing elementary and middle school STEM education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 5-24.
- Erdoğan, D., Çakır, M., Gürel, C. ve Şeker, H. (2015). Daimî Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 125-136.

- Fortus, D. and Vedder-Weiss, D. (2014). Measuring students' continuing motivation for science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(4), 497-522.
- Gözaydın, E., Samur, Y. ve Gözaydın, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin STEM motivasyonlarının istatistiksel değerlendirilmesi. *International Journal of Applied Economic and Finance Studies* 8(1). 102-121.
- Gülhan, F., Çetin, B. T., ve Tümkaya, B. (2024). Erken çocukluk döneminde hikâye kitapları destekli STEM etkinliklerinin bilim motivasyonuna etkisi: Köprü tasarımı teması. *International Primary Education Research Journal*, 8(2), 165-180.
- Güneş Koç, R. S. ve Kayacan, K. (2022). Bilim şenlikleri ve bilim fuarları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(1), 51-78.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Factors affecting lifelong learning. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: A cross age study*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hall, C., Dickerson, J., Batts, D., Kauffmann, P. and Bosse, M. (2011). Are we missing opportunities to encourage interest in STEM fields?. *Journal of Technology Education*, 23(1), 32-46.
- Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S. and Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: An experimental test of a utility-value intervention. *Psychological Science*, 23, 899-906.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2022). The effects of STEM activities on students' STEM career interests, motivation, science process skills, science achievement and views. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101000. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101000>.
- Irak, M. (2019). Eğitimcinin görsel sanatlar eğitimi: Bir vaka analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 837-861.
- JASP Team. (2023). *JASP (Version 0.16.3) [Computer software]*. <https://jasp-stats.org/> adresinden 25.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Julia, C. and Antolí, J. Ö. (2019). Impact of implementing a long-term STEM-based active learning course on students' motivation. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(2), 303-327.
- Kapucu, M. S. (2017). Bilim ve teknoloji haberlerinin ortaokul öğrencilerinin daimî bilim öğrenme motivasyonu üzerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 446-467.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kök, B., Baltalar, M., Erdoğan, D. G., Cebeci, S. ve Babur, E. (2022). Bilim ve teknoloji şenliklerinin öğrenciye katkısı: Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği örneği üzerine bir araştırma. *Okul Yönetimi*, 1(1), 79-91.

- Lindah, B. (2007, April 15-18). *A longitudinal study of students' attitudes towards science and choice of career*. 80th NARST International Conference, New Orleans, LA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A296009> adresinden 23.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Maltese, A. V., Melki, C. S. and Wiebke, H. L. (2014). The nature of experiences responsible for the generation and maintenance of interest in STEM. *Science Education*, 98(6), 937-962.
- Maltese, A. V. and Tai, R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among US students. *Science education*, 95(5), 877-907.
- Miller, P. H., Slawinski Blessing, J. and Schwartz, S. (2006). Gender differences in high-school students' views about science. *International journal of science education*, 28(4), 363-381.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *STEM eğitim raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <https://edusimsteam.eba.gov.tr/ogrenme-senaryolari/> adresinden 14.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ana sayfa*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <https://hbo.meb.gov.tr/portal/index.php?SayfaKodu=1> adresinden 14.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Okullarda STEAM eğitiminin yaygınlaştırılması*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <https://edusimsteam.eba.gov.tr/hedefler> adresinden 14.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Öğretim programları ortak metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 14.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Özkul, H. ve Özden, M. (2020). Investigation of the effects of engineering-oriented STEM integration activities on scientific process skills and STEM career interests: A mixed methods study. *Education and Science*, 45(204), 41-63. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8870>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Plant, E., Baylor, A. L., Doerr, C. E. and Rosenberg-Kima, R. B. (2009). Changing middle-school students' attitudes and performance regarding engineering with computer-based social models. *Computers ve Education*, 53, 209-215.
- Robinson, K. A., Perez, T., Carmel, J. H. and Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Science identity development trajectories in a gateway college chemistry course: Predictors and relations to achievement and STEM pursuit. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 180-192.
- Rosenzweig, E. Q. and Wigfield, A. (2016). STEM motivation interventions for adolescents: A promising start, but further to go. *Educational Psychologist*, 51(2), 146-163.
- Rozek, C. S., Hyde, J. S., Svoboda, R. C., Hulleman, C. S. and Harackiewicz, J. M. (2015). Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 107, 195-206.
- Şahin, A. (2013). STEM clubs and science fair competitions: Effects on post-secondary matriculation. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(1), 5-11.

- Şanlı, M. ve Özerbaş, D. H. S. (2021). STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik tutumuna ve fene yönelik motivasyonlarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 139-154.
- Şimşek, F. ve Hamzaoglu, E. (2023). The effect of context-based STEM activities on secondary school students' scientific literacy and STEM motivation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(3), 574-595.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Tai, R. H., Qi Liu, C., Maltese, A. V. and Fan X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312(5777), 1143-1144.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]. (2025). 4007 bilim şenlikleri destekleme programı. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. <https://tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-toplum/ulusal-destek-programlari/4007-bilim-senlikleri-destekleme-programi> adresinden 13.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Uğraş, M. (2024). The effects of STEM activities on STEM attitudes, scientific creativity and motivation beliefs of the students and their views on STEM education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 165-182.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Vedder-Weiss, D. and Fortus, D. (2013). School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 952-988.
- Wang, M. T. and Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 28, 12-23.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J., Simpkins, Roeser R. and Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. Lerner (Series ed.), M. Lamb, ve C. Garcia Coll (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, pp. 657-700). New York, NY: Wiley.
- Wyss, V. L., Heulskamp, D. and Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 7(4), 501-522.
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.

Extended Abstract

Introduction

In today's world, where thinking, research, information access, and knowledge processing are essential, many studies focus on holistic development. Therefore, the application of scientific knowledge in education has become increasingly important. Learning approaches that encourage students to take responsibility for their own learning, with the goal of nurturing individuals who are curious, critical, inquisitive, collaborative, and capable of problem-solving, are clearly addressed in the Turkish Century Education Model (TYMM) (Ministry of National Education [MEB], 2024). The TYMM also includes extracurricular activities that provide learning opportunities outside of school, allowing students to discover their areas of interest through experiences in different disciplines. One such activity is the 4007 Science Festivals Support Program offered by the Scientific and Technological Research Council of Türkiye (TÜBİTAK). The TÜBİTAK 4007 Science Festival Support Program promotes scientific culture and communication by engaging the public in workshops and activities that provide broad access to scientific knowledge (TÜBİTAK, 2025).

Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) education has gained importance both globally and in Türkiye due to its potential to help students apply the knowledge they acquire to real-life situations and contribute to the development of various skills and competencies needed in today's workforce (Gözüaydın, Samur and Gözüaydın, 2023). Research shows that STEM activities increase students' interest and motivation toward STEM fields (Dabney, Tai, Almarode, Miller-Friedmann, Sonnert, Sadler and Hazari, 2012; Dou, Hazari, Dabney, Sonnert and Sadler, 2019; Maltese, Melki and Wiebke, 2014; Şahin, 2013). Therefore, it is important to investigate whether Science Festival activities, which connect students with science outside school, enhance middle school students' STEM motivation. Furthermore, in the era of lifelong learning, students need intrinsic motivation to sustain their scientific learning (Fortus and Vedder-Weisser, 2014). This study aimed to examine the effects of STEAM-themed science festival activities on the STEM motivation of middle school students and the permanent science learning motivation of high school students, who constituted the target audience of the science festival. The study sought to answer the following research questions:

1. What is the effect of STEAM-themed science festival activities on middle school students' STEM motivation?
2. Do the pretest and posttest scores of middle school students who participated in the science festival significantly differ?
3. Do the posttest scores of middle school students differ significantly by gender?
4. Do the posttest scores of middle school students differ significantly by grade level?
5. What is the effect of STEAM-themed science festival activities on high school students' motivation for permanent science learning?
6. Do the pretest and posttest scores of high school students significantly differ?
7. Do the posttest scores of high school students differ significantly by gender?
8. Do the posttest scores of high school students differ significantly by grade level?

Method

This study employed a quantitative research approach to investigate the effects of participation in the STEAM Science Festival on middle school students' STEM motivation and high school students' permanent science learning motivation. The following sections describe the study group, data collection instruments, data collection and analysis procedures, and ethical considerations.

Research Design

As experimental and control groups could not be established, the participants were students who applied for and attended the Science Festival workshops. Therefore, a single-group pretest–posttest quasi-experimental design without a control group was employed.

Study Group

The study group consisted of 688 students (344 middle school and 344 high school students) who participated in the STEAM Science Festival. Participants were selected using convenience sampling.

Data Collection Instruments

The STEM Motivation Scale was used to assess the STEM motivation of middle school students, whereas the Permanent Science Learning Motivation Scale was used to assess the permanent science learning motivation of high school students. Both scales were administered before and after the science festival activities to obtain pretest and posttest data.

Data Collection and Analysis

Data were collected during the 2024–2025 academic year using pretest and posttest scales administered before and after the science festival activities. Statistical analyses were performed using JASP software. Paired-samples *t*-tests, independent-samples *t*-tests, and one-way ANOVA were conducted after testing the assumptions of normality and homogeneity of variances. When these assumptions were violated, Welch's tests were used, and effect sizes were reported.

Research Ethics

Ethical approval was obtained from the Scientific Research Ethics Committee of the Institute of Science at Kafkas University (Decision No. 5, 04 October 2024). Permission to use the scales was obtained from their developers. The study was conducted in accordance with scientific research and publication ethics.

Findings

A significant difference was found in the STEM motivation scores of middle school students before and after the festival, indicating a positive effect of the science festival on their STEM motivation. The analysis showed that the festival activities had a large effect on the mathematics and engineering subscales, a moderate effect on the technology subscale, and a small effect on the science subscale. No significant difference was found between male and female students in terms of STEM motivation. However, a statistically significant difference was found in total STEM motivation scores across grade levels. Among high school students, posttest scores on the Permanent Science Learning Motivation Scale were significantly higher than pretest scores, indicating a large effect of the science festival. Gender was not found to have a significant effect on high school students' permanent science learning motivation. However, posttest scores differed significantly across grade levels.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The results demonstrated significant improvements in both target groups, underscoring the value of interdisciplinary, informal science education initiatives. This result aligns with literature indicating that well-structured STEM and STEAM experiences have the potential to significantly enhance students' academic performance and motivation (English, 2017; Hiçde ve Aktamış, 2022; Julia ve Antolí, 2019). Overall, the findings suggest that STEAM-based science festivals provide effective out-of-school learning environments for enhancing students' motivation toward science and STEM. Considering the positive impact of STEAM-based science festival activities on students' STEM and permanent science learning motivation, it is recommended to expand such projects and encourage student participation. The findings are limited to quantitative data obtained from participants. Future studies using mixed methods could enrich the results through qualitative data. Additionally, future research within science festivals could explore students' affective, cognitive, and demographic characteristics in more detail.

Bir Dönemin Analizi: 12 Mart Öncesinde Sol Polarizasyon, Ordu ve Cuntalar (1960-1971)

Şafak VAROL
Bağımsız Araştırmacı
Safak.varol91@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8909-7990

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1919593
Geliş Tarihi: 31.03.2026	Revize Tarihi: 04.07.2026
	Kabul Tarihi: 27.07.2026

Atıf Bilgisi

Varol, Ş. (2026). Bir dönemin analizi: 12 Mart öncesinde sol polarizasyon, ordu ve cuntalar (1960-1971). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 829-848.

ÖZ

1960 ihtilalinin, ardından hazırlanan yeni anayasanın en önemli sonuçlarından biri, Türk toplumunu siyasal ve ideolojik açıdan yeni fıkirlere açık hâle getirmesi idi. Demokratik sistemde olması gereken bir olgu olarak düşünülen bu durumun, dönemin uluslararası mücadelesi Soğuk Savaş ikileminden beslenmesiyle ideolojik bir polarizasyonu getireceği hesap edilememiştir. Bu makale, 12 Mart 1971 Muhtırasına giden süreçte siyasal ve toplumsal alanlarda meydana gelen sol radikalizmi ve bu radikalizmin Türk Silahlı Kuvvetlerindeki (TSK) yansımalarını incelemektedir. Bu incelemede ordu-siyaset merkezli bilindik 12 Mart anlatımından farklı olarak sebep olan tüm iç ve dış değişkenler değerlendirilmiştir. Ana fikir, üniversite gençliği, işçi ve köylüler gibi toplumu oluşturan sektörlerin her birinin farklı ve çatışan bloklar halinde politikleşmesinin, 1961 anayasası ile çizilen anayasal çerçeve ve kurumları zorladığıdır. Dönemin aşırı politize halinin herhangi bir grup ya da kurum ayırt etmeksizin her yere sirayet ettiği ileri sürülmekte ancak siyasal bir nüfuza sahip olan Türk Silahlı Kuvvetlerinde bu anlamdaki bir değişimin ülkenin kaderini ne seviyede etkileyebileceği açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anayasa, İhtilal, Kemalizm, Muhtıra, Ordu, Sosyalizm.

An Analysis of a Period: Leftist Polarization, the Army, and the Juntas Before March 12 (1960-1971)

ABSTRACT

One of the most important consequences of the 1960 revolution and the new constitution prepared after it was that it made Turkish society politically and ideologically open to new ideas. It had not been anticipated that this situation considered an inherent feature of a democratic system would lead to ideological polarization as it was fueled by the Cold War dilemma, which defined the international struggles of that era. This article examines the left radicalism that occurred in the political and social spheres during the period leading up to the March 12, 1971 Memorandum and the reflections of this radicalism in the Turkish Armed Forces (TSK). In this analysis, all internal and external variables that led to the events have been evaluated, differing from the conventional military-politics-centered narrative of March 12. The main idea is that the politicization of each of the sectors that make up society, such as university youth, workers and peasants, into different and conflicting blocs, strains the constitutional framework and institutions drawn up by the 1961 constitution. It is claimed that the extremely politicized state of the period spread everywhere without distinguishing any group or institution, but it has been tried to explain to what level a change in this sense in the Turkish Armed Forces, which have a political influence, can affect the fate of the country.

Keywords: Constitution, Revolution, Kemalism, Memorandum, Army, Socialism.

Giriş

Türk idari geleneğinde askeri bürokrasinin devlet yönetimindeki geçmişi, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş evresinin de öncesine uzanıyordu. Bunun sebebi, hükümdar dâhil neredeyse tüm bürokrat kişilerin aynı zamanda askerî bir kimliğe sahip olmasıydı. Örneğin başkomutanlık unvanı, bugünkü sembolik anlamından farklı olarak icracı bir şekilde hükümdara aitti. Yine zamanı geldiğinde sancak idarelerinde görevlendirilen hanedanın erkek üyeleri, her şeyden önce asker kişilerdi. Tanzimat ile devlet kurumlarının Batılı çizgide yeniden yapılandırılması sivil bürokrasinin temelini atmışsa da kaçınılmaz olarak sivil-asker çekişmesini de beraberinde getirerek Türk siyasetine yeni bir sorun eklemiştir (Ağaoğlu, 1972). Bu çekişmede askeri bürokrasi avantajlı

konumdaydı. Zira ilk dönem Batılılaşma hareketlerinin özünü kurulan askeri okullar oluşturmuş, hemen her alandaki mahir kişiler buralardan yetişmişti. Mevcut tablo, siyasi partilerin aktif olmaya başladığı dönemde de değişmemişti. İttihat ve Terakki ile Hürriyet ve İtilaf'ın kurucularının çoğu askerlerden müteşekkildi. Millî Mücadele Dönemi'nde I. Büyük Millet Meclisini oluşturan kişilerin önemli bir kısmını aktif görevde olan askerler meydana getiriyordu (Ağaoğlu, 1972).

Cumhuriyetin ilanı sonrası geçen sürede modern demokratik hayatın gereği olarak düşünülen bir dizi inkılap yapılırken, Osmanlı'nın son zamanlarında tartışılan ordu ile siyasetin iç içe geçmesinin sakıncalı olduğu görüşü yeniden gündeme gelmişti. Mustafa Kemal, 1909 gibi erken bir tarihte ordunun siyasi sahada yer almamasını savunan biri olarak (Karpas, 1970), 19 Aralık 1923'te subay ve askerlerin milletvekili seçilmeden önce ordudan istifa etmelerini dayatan ve o sırada mecliste bulunan asker kökenli kimselerin ordudan istifa etmedikleri sürece meclis görüşmelerine katılamayacaklarını hükmeden bir yasanın kabul edilmesine ön ayak olmuştu (Özdağ, 2005). Bu ilk adımdan sonra ordu-siyaset ilişkisinin resmi niteliğe kavuşturulması kararlılığı 1924 Anayasası'nda da görülmüştü. 23. maddede belirtilen *“Büyük Millet Meclisi azasından birine Hükümet tarafından tevdi edilen muayyen veya muvakkat bir iş, Hükümet memuriyetinden addolunamaz (Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, 1924, md.23)”* hükmüyle, hükümetin verdiği görevlerin 1923'te kabul edilen yasa kapsamı dışında bırakıldığı anlaşıyor, bu konudaki tek yetkili makamın hükümet olduğu işaret ediliyordu. 1930 yılında çıkarılan Askeri Ceza Kanunu ise aradaki çizgiyi netleştirmişti. 148. maddeyle, asker kişilerden *“siyasi amaçla toplantı yapan... gösterilere katılan, nutuk söyleyen, demeç veren, yazı yazan veya telkinde bulunanlar, siyasi toplantılara resmi veya sivil kıyafetle katılanlar, herhangi bir sebeple yalnız veya toplu olarak siyasi mahiyette beyanname hazırlayan, hazırlanmış beyannameyi imzalayan, imzalatan veya yayın organlarına ulaştıran veya dağıtanlar... (Askeri Ceza Kanunu [ACK], 1930, md.148)”* suçlu sayılmıştı.

Bu dönemde ordu-siyaset ilişkisi üzerine yapılan düzenlemeler yalnızca subayların siyasetten uzaklaştırılması bağlamında gerçekleştirilmemişti. Ordu personelinin göz önünden çekilerek kışlaya dönmesini sağlayan bürokratik değişiklikler de dikkat çekiciydi. 3 Mart 1924'te Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Vekâleti ilga edilerek Erkan-ı Harbiye Umumiye Riyaseti kurulmuş, böylelikle Genelkurmay Başkanı kabinedeki görevini kaybederek doğrudan cumhurbaşkanına bağlı bir birim olarak yeniden teşkilatlandırılmıştı (Özdağ, 2005). Riyasetin, 1944'te Başbakanlığa, 1949'da Millî Savunma Bakanlığının maiyetine girmesi ise (Cizre, 2005) Özdağ'ın deyişiyle orduyu bütünüyle, siyasetin içinde Kemalist siyasal elite muhalif siyasal elitin kendi saflarına çekmek için üzerinde oyunlar oynanan, Kemalist devrimin destekleyici gücü olan bir örgüt olmaktan çıkartıp; iç düzenlemelerine yönelik rejimin aktif silahlı koruyucusu konumuna getirmişti (Özdağ, 2005). Ordu nezdinde itibar kaybı olarak algılanabilecek bu değişiklikler, aynı zamanda yüksek kumanda heyeti ile bürokrasi ve sivil siyasal elit dengesinde ağırlığın bürokrasi ve sivil siyasallara kayması anlamını taşıyordu (Özdağ, 2005).

Atatürk Dönemi'nde belirlenen, Tek Parti Dönemi'nde de takip edilen bu ideale karşı ordudaki ilk kıpırdanmalar Atatürk'ün ölümünden sonra görülmüştü. Bunun en önemli nedeni, orduya yüklenen Türkiye Cumhuriyeti'nin maddi ve manevi değerlerini koruma misyonunun subaylarda ciddi bir sorumluluk doğurmasıydı. Kenan Kocatürk anılarında “Atatürk'ten sonra vatani kim kurtaracak” sorusuna cevap aramak maksadıyla bir lokalde “sanki gizli bir komite kuruyormuş” gibi toplandıklarından bahsederken (Kocatürk, 1999, ss.190-191) bu sorumluluğun ağırlığını öne çıkarıyordu. Romantik gerekçelerle teşkil ettiği düşünülen (Gökşen, 2023) bu ilk oluşumdan sonra ordu içinde gizli örgütlenmelerin niceliği gelişmelere göre artış göstermişti. Bunlardan ilk ciddi sayılabilecek olanı 1941-42'lerde kurulan Seyfi Kurtbek ekibiydi. 1944'te ikiye bölünmüştü ve bölünen ekibin başkanlığını Cemal Tural yürütüyordu (Özdağ, 2005). Yine Alparslan Türkeş, 1942-43 yıllarında Çorlu'da bir grup subayın toplanarak İnönü ve idaresini devirmek için aralarında yemin edip birbirine şeref sözü verdiğinden bahsetmişti (Taylak, 1977).

Tek Parti Dönemi'nde eleştirel tutum baş gösterse de bu dönemin büyük oranda II. Cihan Harbi'nin yansımalarıyla iç siyasetin belirlendiği bir zamanı kapsaması subayları daha düşünceli davranmaya yöneltmiş, siyasal iktidara karşı açık bir girişimde bulunulmamıştı. 14 Mayıs 1950

seçimleriyle Demokrat Parti'nin (DP) iktidara gelmesi, ordu-siyaset ilişkilerinde yeni bir aşamanın başlaması demektir. Değişiklik ilk zamanlar subayların büyük kısmında sevinç ve beklentiyle karşılanmıştı (İpekçi ve Coşar, 2021). Fakat DP'nin kurulduğu 7 Ocak 1946'dan beri ordu üst kademesinde iki parti adına hizipleşme mevcuttu ve DP karşıtı yapılar Mayıs 1950 itibarıyla aktif duruma geçmişti. Henüz seçim gecesi 1. Ordu Komutanı Orgeneral Noyan, Parti Müfettişi Sadi Irmak'ı aramış; eğer Cumhurbaşkanı yeşil ışık yakarsa seçimlere komünistlerin hile karıştırdığı iddiasıyla müdahale edebileceklerini ve Millî Şefin emirlerini beklediklerini söylemişti (Birand, Dündar, Çaplı, 1991). DP'nin ordu politikasının, Cumhuriyet Halk Partisi'ne (CHP) yakın üst kademe mensuplarını tasfiyeye, kendilerine yakın gördüklerini ise ihya üzerine kurgulandığı görülüyordu (Özdağ, 2004). Fakat yine de ordu personeli bir bütün olarak mahalli aydınlara ve toplum kesimlerine kıyasla ikinci planda tutulmuştu (Kayalı, 2018). Bu ötekileştirme politikasına, laikliğe aykırı ya da irticaya davet olarak düşünülebilecek uygulamaların da eklenmesiyle ordu-siyaset ilişkileri daha da gerilmişti. 16 Haziran 1950'de Türk Ceza Kanunu'nun 526. maddesinin değiştirilmesiyle ezanın tekrar Arapça okunmasını, 5 Temmuz 1950'de radyo programlarında din yasağının kaldırılarak Kur'an okutulmaya başlanması ve Ekim 1950'de seçmeli din derslerinin fiilen zorunlu hâle getirilmesi takip etmişti (Çizmeli, 2010). Subayların irkilmesine sebep olan söz konusu uygulamalar, bu zamana kadarki rejim anlayışına taban tabana zıt karakterdeydi (Birand, Dündar ve Çaplı, 1991).

DP iktidarında muhalefetle ilişkiler neredeyse en başından itibaren sorunlu idi. 14 Mayıs 1950 seçimlerinden iki ay sonra yapılan CHP kurultayının ardından İnönü'nün "*Millet, Demokrat Partiyi iktidara getirmekle aldanmıştır*" açıklaması çatışmanın fitilini ateşlemişti (Bayar, 1986). 8 Ağustos 1951'de siyasi partilerin resmi dairelerden bedelsiz mal alamayacağı, alınmış olanların da iadesi hakkında çıkarılan kanun DP'nin muhalefet üzerindeki ilk fiili yaptırımıydı. 1953'te kabul edilen, CHP'nin haksız iktisaplarının iadesi hakkındaki kanun ise doğrudan CHP'yi hedef alması bakımından öne çıkıyordu. 1954 seçimlerinin istatistiki başarısının doğru yolda olduğu algısı yaratması, muhalefete karşı mukabeleyi de güçlendirmişti. Öyle ki DP'ye oy vermeyen Kırşehir ile, Kastamonu'nun Abana ilçesi bucağa çevrilmiş (Demirel, 2021) ve cezalandırma amacı güdülmüştü. Tüm bunlar subayların dikkatini çeken gelişmelerdi ve Yüzbaşı Dündar Seyhan ile Yüzbaşı Orhan Kabibay'ın Kasım 1954'te Tuzla'daki Uçaksavar Okulu'nda iktidara karşı mücadele kararı alma nedenlerinin başlıcaları arasındaydı (Seyhan, 1966). Nitekim 27 Mayıs 1960'a kadarki beş buçuk yıllık zaman diliminde Binbaşı Faruk Güventürk, Yüzbaşı Suphi Gürsoytrak, Yüzbaşı Sezai Okan, Albay Talat Aydemir, Binbaşı Sadi Koçaş, Albay Kenan Esengin, Albay Baha Vefa Karatay, Albay Faruk Ateşdağlı gibi subayların ön planda olduğu muhtelif cuntalar kurulmuştu.

Aslında 1957 seçimleri, bir önceki seçimlere kıyasla oy oranı %9,73 azalan DP'nin toplumsal desteğini kaybetmeye başladığını açıkça ortaya koymuştu. Tarımda duraklama, döviz darlığı, kıtlık ve enflasyon gözle görülür seviyede idi (Ahmad, 1996). CHP ile atışma sürüp giderken hükümet çalışmalarının engellendiği ve tüm muhalif hareketlerin iktidarı devirmeye matuf olduğu düşüncesiyle, 18 Nisan 1960'ta Tahkikat Komisyonunun kurulması DP adına sonun başlangıcı olmuştu. Adnan Menderes'e göre bu yaptırımlar, muhalefete karşı alınan müdafaa tedbirlerinden başka bir şey değildi (Bayar, 1986). Fakat muhalefetin; DP'nin baskı rejimini takip ettiği, tek parti idaresinde bir istibdat yönetimini getirmeye çalıştığı isnatları gençlik arasında itibar görmüş ve 28 Nisan günü İstanbul'da eylemler baş göstermişti. CHP gençlik örgütleri ve bazı üniversite hocalarının desteklediği öğrenci olayları Ankara'ya sirayet ederek bütünüyle hükümet karşıtı protestolara dönüşmüştü. Polisin sert tutumu, bir öğrencinin ölümü, İstanbul Üniversitesi Rektörü Sıddık Sami Onar'ın başından yaralanması ve Sulhi Dönmezer'in darp edilmesi gibi hadiseler, kendi halinde olan öğrencilerin dahi olayların içine sürüklenmesine yol açmıştı (Sanlı, 2019).

27 Mayıs'ta temelleri atılan toplumun politize olma hali, sonraki süreçte giderek artmıştı. İhtilalin somut getirilerinden olan 1961 Anayasası'yla, kanunların anayasaya uygunluğunu denetlemek üzere Anayasa Mahkemesi, yargı bağımsızlığını güvence altına almak için Yüksek Hâkimler Kurulu oluşturulmuş; sendika kurma hakkı, toplu sözleşme ve grev hakkı, üniversite özerkliği, basın hürriyetinin güvence altına alınması ve hukuk devleti ilkesinin benimsenmesi gibi siyasal hak ve özgürlükler tanınmıştı. Anayasada; toplum, vatandaş ve insan gibi sosyal devletin ilanını öne çıkaran kavramlara doğrudan yer verilmesi önemli bir özellikti. Atatürk ilkeleri unutulmamış, siyasal ideoloji

olarak açıkça Kemalizm kabul edilmişti. Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, laiklik, inkılapçılık ilkeleri söz olarak yer alırken halkçılık, zikredilmeden ideolojik kapsamıyla anlatılmıştı (Parla, 1991). II. Cihan Harbi'nin sona ermesiyle baş gösteren, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) ile Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) iki ayrı kutbu temsil ettiği Soğuk Savaş sürecinin yansımaları ise toplumdaki politize durumun uluslararası sebebiydi. Soğuk Savaşın asıl çıkış noktası olan komünizm-kapitalizm çatışması, siyasal alanda olduğu kadar toplumsal sahaya da canlılık getirmişti. Özellikle 1965 sonrası, ideolojik savların heyecanıyla dinamizmi getiren yegâne kitle gençlikti. Üniversite öğrencileri çeşitli kulüp ve dernekler vasıtasıyla fikirlerini açıkça ifade etmekten çekinmezken toplumun bir diğer önemli kesimi olan işçiler, hak arayışıyla çıktıkları yolda siyasal ve toplumsal açılardan kazanımlar elde etmeye çalışmıştı.

Muhtırayı getiren siyasal ve toplumsal gelişmelerin ana kaynağı; herhangi bir toplumun askeri kurumunun, toplum güvenliğine dair tehditlerden dolayı işlevsel lüzum ile sosyal güçlerden, siyasal öğretilerden ve hâkim konumda bulunan kuruluşların etkisinden kaynaklanan zaruretten biçimlendiği (Huntington, 1957) değerlendirmesiyle uyumlu şekilde, bu iç ve dış değişkenlerin çıktısı olan ideolojik fikir çatışmasında saklıydı. Daha açık bir ifadeyle Türkiye'deki yükselen solun etkisi, sağ-sol çatışması ve 12 Mart Muhtırası öncesinde siyasal ve toplumsal ortamlarla ilişkili olarak beliren sola dayalı ihtilal hevesi; anayasanın liberal yapısı ve Soğuk Savaş sürecinin bir mahsulüydü. Bu bağlamda, çalışmada cevaplanmaya çalışılan merkez problem, 12 Mart'a giden süreçte sol ideolojinin ordu üzerindeki etkisinin ne ve nasıl olduğudur. Solun büyük çoğunluğunda devrim yolunda esas kabul edilen Millî Demokratik Devrim (MDD) stratejisinin cuntalaşma sürecindeki rolü ve ordudaki ideolojik heterojenleşmenin ortaya çıkışı gibi sorular kendi başlarına ayrı bir araştırma konusu olabilse de burada mikro düzeyde ele alınarak temel problemin açıklanmasına hizmet etmiştir. İlk olarak, ordu için sınırları erken cumhuriyette çizilen siyasetle olması gereken ilişkinin nasıl dönüşüme uğradığı ele alınmış; gelişmeler, söylemler ve kişisel bağlantılarla ortaya koyulan sonuçlarla bu dönüşümün bir müdahale pratiğine hangi sav ve motivasyonlarla evrildiği açıklanmaya çalışılmıştır. Kapalı bir sisteme sahip olan ordunun 27 Mayıs'ın hemen öncesinde oluşmaya başlayan sivillerle birlikteliğinin zaman içinde nasıl ideolojik bir boyuta evrildiği üzerinde durulurken ordunun homojen yapısının ne denli etkilendiği anlatılmıştır. Çalışmanın öne çıkan tarafı; ordunun statüko karşıtlığının kabul edilmesinin yanında, Türkiye'nin siyasal ve toplumsal bağlamı ile uluslararası şartların öne çıkarılmasına ve ayrıntılara yer vermesidir (Cizre, 2014). 12 Mart sürecinin, subayların sivil iradeyi bir türlü kabul edememesi ve statüko-sol ikileminin bir mücadelesi olduğunun bilinmesinden hareketle (Demirel, 2023) homojen olan ordu yapısını bölen çarpıcı bir etkene dikkat çekilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma deseni benimsenmiş ve verilerin çözümlenmesinde metin analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. İncelenecek veri setinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış; bu doğrultuda 12 Mart dönemi öncesinde ve sırasında yayımlanan süreli yayınlar, döneme tanıklık etmiş aktörlerin anıları, telif ve tetkik eserler ile yabancı arşiv belgeleri belirlenen tematik sınırlar dahilinde analize dahil edilmiştir. Çalışmada öncelikle, sol ideolojinin yükselişine zemin hazırlayan kişi ve kurumlar aracılığıyla bu ideolojinin temel değişkenlerine odaklanılmış, ardından söz konusu dinamiklerin ordu üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Ayrıca kişisel ilişkilerin muhtevası dikkate alınarak, müdahale fikrini taşıyan bireylerin düşünce süreçleri ve davranış kalıpları analiz edilmiştir. İncelenen zaman dilimi geniş bir süreyi kapsadığından, nesnel bir sonuca ulaşabilmek adına farklı dönemlere ait çeşitli kaynak ve bakış açılarının karşılaştırmalı olarak kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın veri toplama, analiz ve raporlama dahil her aşaması, akademik etik kurallara tam bir bağlılıkla yürütülmüştür.

Bulgular

27 Mayıs 1960 Sonrası Türk Solunda Radikalleşmenin Dinamikleri

27 Mayıs sonrası gelen özgürlük ortamında, siyasal parti kuruluş ve çalışmalarına izin verilmesiyle birçok oluşum; hükümet olmak, fikirlerini legal çerçevede savunabilmek ve çıkarları ölçüsünde hak edinebilmek gibi gerekçelerle partileşme yoluna gitmişti. Bunlardan en dikkat çeken, 13 Şubat 1961’de işçiler tarafından kurulan ve toplumun önemli bir kesiminin görüşlerini yansıtan Türkiye İşçi Partisi’ydi (TİP). Parti, önceleri Avni Erakalın’ın başkanlığında yalnızca işçi haklarını korumak gayesiyle yola çıkmış; kısa süreli bir arayıştan sonra beklenen yayılımın sağlanamadığının görülmesiyle, hak savunuculuğunu layıkıyla yapacağına inanılan aydınların partiye çekilmesi lüzumu ortaya çıkmıştı. Kurucu sendikacılar bu düşünceden hareketle 1 Şubat 1962’de Mehmet Ali Aybar’a başkanlık teklifinde bulunmuştu (Ünsal, 2019). Aybar’ın teklifi kabul etmesi, partinin kişiler nezdindeki muhtevasında olduğu kadar siyasal dönüşümünün de ilk adımıydı. Zira Aybar, Türkiye’nin refaha ermesini sosyalist bir düzene geçmesiyle ilişkilendiren biriydi (Dönüşüm, 1966). Onun liderliğiyle belirmeye başlayan sosyalist yönelim, 1964’teki I. Büyük Kongre’de kabul edilen program ve tüzük ile resmîyete kavuşmuştu. Yeni programda TİP; işçi sınıfının, tarihi ve bilimi temel alan demokratik liderliği çerçevesinde emeğiyle yaşamını sürdüren tüm vatandaşların temsilcisi olarak tanımlanmıştı (Cereyanlar, 2017). Toplumun büyük bir kesimini kucaklayan bu yaklaşım, ülkede bir demokrasi sorunu olduğunu düşünen kesimlere de hitap ediyordu. Böylelikle bireylere, cumhuriyetin kuruluşundan itibaren görülmüş bilindik siyasal formasyonların aksine meşru ve radikal bir seçenek sunulmaktaydı. ABD’li yetkililerin “*muhafeftin en aşırı kanadı, aşırı solcu parti*” olarak tanımladığı bu seçenek; Türkiye’deki Amerikan varlığının ortadan kaldırılmasını ve egemenlik haklarının korunmasını savunuyordu. Onlara göre TİP; düşünceleriyle, iç ve dış şartların etkisiyle var olan toplumsal hoşnutsuzluğa Amerikan karşıtı bir boyutun eklenmesinin müsebbibiydi (Central Intelligence Agency [CIA], 1968, s. 8). Bu seçeneğin rağbet gördüğü, 10 Ekim 1965 seçimlerinde parlamento’ya gönderilen 15 milletvekili ile anlaşılmıştı.

TİP’in özellikle 1965 sonrası diğer sol yapılanmalardan farkı, savunulan ideolojinin meşru yollarla iktidar olabileceğine olan inançtı. Ayrıca birçok sol kurum ve kuruluşun hamisi ve sonradan türeyen kimi sol fraksiyonların ilk uğrak noktasıydı. TİP milletvekili Çetin Altan’ın, yapılacak tüm toplantılara işçilerin özel davetiyelerle çağrılarak gençlerin emekçilerle kaynaştırılmasının ehemmiyetini savunması, TİP’in sol içinde o dönemde üstlendiği misyonu açıklıyordu (Dönüşüm, 1967). 31 Mart 1967’de kaleme alınan bir Central Intelligence Agency (CIA) belgesinde dahi buna dikkat çekilmiş; TİP’in, kanunların menettiği komünistlere bir şemsiye olduğu belirtilmişti (CIA, 1967). Belgedeki ifadeler Soğuk Savaş süreciyle uyumlu olarak doğrudan itham edici bir söylem içerse de TİP’in edindiği rolle uyuşması bakımından göze çarpıyordu.

TİP’le önemli derecede hareket alanı kazanan işçiler, siyasal arenada söz hakkına sahip olmuşlarsa da sendikal hürriyet, iş teminatı, iktisadi ve sosyal haklar, toplu sözleşme ilkelerinin bütünüyle yerine getirilmesi ve çalıştıkları kuruluşların idarelerinde görev almak gibi demokratik temelli isteklerinin sağlanması mücadelesini sürdürmekten geri durmamışlardı. TİP’in birkaç kurucusu tarafından 1967 Şubat’ında DİSK’in kurulması, yeni kazanım arayışlarının somut bir adımıydı ve solun siyasal temsiliyetinin yanında eylem sahasında da örgütlü davranma gayesini resmediyordu. 1961 Anayasası mucibince bir devrimcilik, meşru çerçevede çaba, antiemperyalist/antikapitalist ve tenevvür esasıyla politika, iş koluna yaslı merkezîyetçi sendikal anlayış ve işçi kesiminin gücüne olan inanç DİSK’in nitelikleriydi (Çelik, 2021). DİSK’in, dönemin diğer işçi konfederasyonu Türk-İş’ten farklı bir siyasal çizgide konumlandığı açıktı. Bu yönüyle bağımsız işçileri kendine döndürebildiği gibi Türk-İş’in mutad söyleminden değişik ifadelerle açılım göstermesi sayesinde potansiyelini her geçen gün artırıyordu. Sosyalist bakış açısıyla var olanın dışında yeni şeyler isteniyor, ideolojik kapsamıyla gösterilen refleksler irili ufaklı fabrika ve iş yerlerinden caddelere taşarak ses getiriyordu. 1970’lerin başına gelindiğinde iktidarın tüm politikalarını sokaklarda sorgulayan veya sorgulanmasına yol açan en önemli yapı konumuna gelmişti. Üye sayısının 800 bine varması (Aydın ve Taşkın, 2015) ve Haziran 1970 başlarında 274 sayılı Sendikalar Kanunu ile 275 sayılı Toplu İş Sözleşmesi, Grev ve Lokavt Kanunu’nda yapılmak istenilen değişiklikler dolayısıyla yaşanan 15-16 Haziran eylemleri, söz konusu bu nitelik ve niceliği göstermesi bakımından dikkate değerdi. Ayrıca belirtmek gerekir ki 15-16 Haziran eylemleri, daha sonra açılan davalarda görüldüğü üzere öğrenci-işçi birlikteliğini gözler önüne seren detaylar içermişti (Yıldırım, 2008).

Döneminin bir diğer aktif kesimi öğrencilerdi ve bu kesimin siyasal arenada söz sahibi olması işçilere kıyasla aşamalı gerçekleşmişti. İlk kez 1950’li yıllarda fikir kulüpleri kurarak (Ünüvar, 2021) öğrencilik meseleleri üzerinden hak arayışına girişilmesinden sonra bunun politik bir düzeye evrilmesi, 27 Mayıs’ın hemen öncesindeki hareketlenmelerle gerçekleşmişti. Bu etkinin devamlılığı, 27 Mayıs’ın getirileriyle meydana çıkan doğal bir sonuçtu. Gençliğin potansiyelinin, memnun olunmayan bir iktidar üzerinde uyandırdığı rahatsızlık ile bu rahatsızlığın silahlı kuvvetleri harekete geçirecek denli kuvvetli olduğunun gözlenmesi, 1960-1971 arasındaki siyasal-toplumsal hikâyenin büyük oranda üniversite gençliği üzerine kurgulanmasına yol açmıştı. Keza İlhan Selçuk, henüz 1963 yılındaki bir yazısında 28 Nisan 1960’ı işaret ederek bu tarihin milletin hayatında oynadığı rolün önemini vurgulamış; üniversite gençliğinden Türkiye’nin yarınları için medet umulduğunu ve gençliğin yarınların en sağlam sigortası olduğunu öne sürmüştü (YÖN, 1963). Yine Avcıoğlu, gençliğin kendine has ayrı bir sosyal sınıf oluşturduğunu belirtmiş; aydınlar gibi enerjik ve gelişime dönük bir güç olarak, iktisadi özgürlük ve demokrasi savaşında ehemmiyetli bir rol oynamaya aday olduğunu yazmıştı. Avcıoğlu’na göre gençliği elinde tutan siyasi bir hareket kaybetmez bir güce sahipti ve bu grup ilericilerin doğal ortağıydı (YÖN, 1962a). Hasan Cemal yıllar sonra bu durumu açıkça itiraf ederek, 1960-1970’li yıllarda Türkiye’yi ihtilale sürükleyen gerekçelerin gençliğin başına geçirilen çoraplarla işlediğini, maksadın gençliğin heyecanından faydalanarak onları polisle, askerle karşı karşıya getirmek ve ihtilale ortam hazırlamak olduğunu yazmıştı (Cemal, 1999).

12 Kasım 1965 tarihi, üniversite gençliği için bir anlamda köşe taşıydı. Zira Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi kantininde, 11 yükseköğretim kurumundan 126 temsilcinin katılımıyla bundan böyle Türk siyasetinde çok konuşulacak olan Fikir Kulüpleri Federasyonu (FKF) kurulmuştu. Federasyonun tüzüğü, öğrenciler tarafından kurulan bu birliğe politik düşünme alanı sunması bakımından dikkat çekiciydi. Tüzükte, “Bilimsel düşünme ve davranma yetisine ulaşmış yükseköğrenim gençlerinin aralarındaki dayanışmaya, karşılıklı eğitime, iş ve eylem birliğine dayanıldığı; gençliğin, yurt ve dünya olaylarını bir bütün olarak ele alarak, gençlerin mutluluğunu, insanın kendini yetiştirebileceği olanakların var olduğu bir düzende gördüğü” (Feyzioğlu, 2015, s. 44) ifade ediliyordu. Bundan yaklaşık bir yıl sonra federasyonun yayın organı olarak çıkarılan Kavga Dergisi’nde ise politik bakış açısı açıkça zikredilmişti. Artık en büyük görevin, züppe gençlik ile kravatlı aydın takımından ayrı olunduğunun gösterilmesi gerektiği belirtilmiş; sosyalist gençlerin, yani kendilerinin farklı ve daima halkla beraber olduklarını anlatması lüzumu vurgulanmıştı (Kavga, 1967). İlk yıllarda TİP ile politik ve ideolojik dirsek temasında olan FKF’de, genişlemeye bağlı olarak nitelik ve nicelik yönünden farklı fikirler kendini göstermişti. Öyle ki TİP’te bireysel kopuşlara neden olan MDD savunuculuğu, FKF’de kurumsal bir fikrî dönüşüm olarak ortaya çıkmıştı. 1968 yılı boyunca MDD’ciler ile bu stratejiye karşı olanlar arasında hâkimiyet mücadelesi sürerken, 5-6 Ocak 1969’da tertip edilen üçüncü kurultay MDD’cilerin zaferine sahne olmuştu. Fakat FKF’nin örgütsel yapısı ve kimliği öğrencilere artık yetmiyordu. Ayrıca öğrenciler arasında MDD’nin stratejik detaylarına ilişkin ayrılıklar mevcuttu. Bunlara çözüm bulmak ve çoğunluğun fikrini hâkim kılmak gibi gerekçelerle 9-10 Ekim 1969’da olağanüstü bir kurultay toplanmış; federasyonun ismi ve örgütsel yapısının değiştirilmesine karar verilerek daha radikal bir çizgiyi ifade eden Türkiye Devrimci Gençlik Federasyonu (TDGF / Dev-Genç) olması kabul edilmişti. Bundan böyle solcu gençlik, hayalini kurduğu devrimin teorik ve pratik konuları üzerine kafa yormuş; bir süre sonra bunlardan bir kısmı Türkiye Halk Kurtuluş Partisi-Cephesi (THKP-C) ve Türkiye Halk Kurtuluş Ordusu (THKO) gibi illegal oluşumlarla silahlı mücadele yolunu seçmişti.

1960-1971 arası muhtelif kesimlerin radikalleşmesi bağlamında tetikleyici diğer bir faktör; 20 Aralık 1961-30 Haziran 1967 aralığında neşredilen YÖN Dergisi ile 21 Ekim 1969-27 Nisan 1971 aralığında neşredilen Devrim Gazetesi’ydi. Bu yayınların aynı dönemde yayımlanan birçok sol yayından farkı, herhangi bir siyasal partinin gölgesinde hareket etmemeleri ve propaganda aracı olmamalarıydı. Sosyalist TİP ile "ortanın solu" çizgisini işleme yolunda olan CHP’ye karşı takınılan mesafeli tutum, yeri geldiğinde bu yapılara eleştiride bulunulmasını sağlıyordu. YÖN ve Devrim’in politik amacı, ülkenin muhtelif kesimlerinde var olan Kemalist damarın sosyalist çizgiye çekilmesine çalışmaktı. Özellikle sosyal adalet ve kalkınma konuları üzerinden ideolojik aktarım ön planda tutuluyor, “sosyalizm” gündemdeki konuların temelini oluşturuyordu. “Kemalizm” kavramının yoğun

kullanımı altında bir sosyalist fikirler süzgeci sergilenirken, sosyal ve siyasal düzeni bu bakış açısı ekseninde yeniden düzenleme amacı güdüldüğü açıktı.

YÖN-Devrim yazarlarının Kemalizm anlayışı, ulusalcı-devrimciliğin ilerisinde, *"sol Kemalizm"* boyutundaydı ve bu anlayış günün sosyalist ilkeleriyle sürdürülebilirdi. Söz konusu akım için bilim ve aklın temel koşul sayıldığı bir zihniyetin takip ettiği yol, sosyalist çizgide olmalıydı. Örneğin, bu yayınların ideolojik çizgisinin oturtulmasında başat kişi olan ve 1968'de çıkardığı *"Türkiye'nin Düzeni"* kitabıyla sürece ayrıca katkı sağlayan Avcıoğlu'na göre; özgürlük ve sosyal eşitlik içinde hızlı kalkınmayı getirecek tek metot sosyalizmdi (YÖN, 1962b). Keza Mümtaz Soysal, sosyalizmin kuvvetinin, en temiz duyguları en akılcı ve bilimsel formüllere yerleştirebilmiş olmasından geldiğini söylüyordu (YÖN, 1966). Yine İlhan Selçuk, sosyalizmin Türkiye'de tarihi bir yönü olduğunu iddia ederek, millî kurtuluş savaşının gelişiminde bu fikrin olgunlaştığını ifade etmekteydi (YÖN, 1965a). YÖN ve Devrim'de işlenen konular neredeyse her kesimin ilgisini çekerken, yeni bir yol arayışına sevk eden, farklı bir düsturun benimsenmesini sağlayan güçlü bir etki yaratmıştı. YÖN-Devrim yayımlarının kadrosunu çoğunlukla aynı kişiler oluşturmuştu; fakat misyonları birbirini tamamlar mahiyetteydi. YÖN Dergisi, sosyalizme ulaşmak için bir yöntem olarak kabul edilen MDD'ye giden yola yön verme amacı güderken, Devrim Gazetesi net biçimde *"zinde kuvvetler"* öncülüğünde MDD'nin gerçekleşmesini işlemişti. Bu anlamda yine Avcıoğlu; faşizmi engellemenin şartının, bazılarınca iddia edildiği gibi eylemsizliği ve mağlubiyeti doğrudan kabullenme manasına gelen *"faşizme karşı bir müdafaa cephesi"* inşa etmek değil, devrimci kuvvetlerle devrimci bir iktidar inşa etme savaşımına hız vermek olduğunu ifade ediyordu (Yurdakul, 2018). Ona göre ülkenin idarecileri yönetim kabiliyetinden yoksun düşmüşlerdi (Yurdakul, 2018). Devrimci kuvvetler var olan bu yoksunluğu gidermezlerse politik, iktisadi ve toplumsal keşmekeş sürecekti (Yurdakul, 2018). Dönemin legal sosyalist partisi TİP ile olan yegâne ayrılık, YÖN'ün MDD'ye olan bu temayülünde saklıydı. TİP'in legal yöntemleri tercih etmesi, YÖN'cüler için satır aralarında sürekli kullanılan *"cici demokrasicilikte"* ısrardan başka bir şey değildi. YÖN-Devrim ideologlarıyla birlikte Mihri Belli ve Hikmet Kıvılcımlı gibi gençliğin itibar gösterdiği önemli sol ideologların bu hareketi öne çıkarma çabaları ve kitlelerin bu hareket etrafında toplanması yönündeki adımları; 12 Mart 1971 Muhtırası öncesinde hem toplumsal hareketlerin artmasında hem de sivil-asker iş birliğinin zemin kazanmasında etkili olmuştu.

Subayların Siyasal Dönüşümü

Türkiye'de ordunun, cumhuriyetin kuruluşundan beri kabul edilen temel misyonu, rejimin ve devleti oluşturan niteliklerin koruyucusu olduğudur. Bu düstur, Atatürk'ün kuruluş safhasında ortaya koyduğu ilke ve inkılaplar çerçevesinde belirlenmiş; süreç içerisinde subaylar arasında *"Atatürkçülük"* kavramı altında kolektif bir bakış açısını ifade etmiştir. Bu olguya göre 1920-1950 arası devlet yönetiminde görev alan reformist seçkinler ile iktidara ortak olan subay kadrosu, Atatürk'ten miras kalan otoriter ve devletçi bakış açısını paylaşıyordu. Ordu için bu koruma açısı, yalnızca dış düşmanlardan değil, aynı zamanda iç karışıklığa sebep olan unsurlardan ve sisteme saldırı çağrısı yapanlardan korunmak anlamına geliyordu (CIA, 1971). Subayların bu felsefeyi içselleştirmesi; askerî bürokrasinin bağımsız bir aktör hâline gelmesinin ve müdahale girişimlerinin dayanağı olan, kendi içinde meşru görülen bir algının güçlenmesini sağlamıştı. Janowitz'in ifadesiyle askerî misyon, askerî örgütlenmenin anahtarıydı (Janowitz, 1959). Kriz zamanlarında veya sivil iradenin pasifleştiği anlarda sistemin sürekliliğini sağlamak için ordunun otorite boşluğundan yararlanarak doğrudan siyasi iktidarı ele alabileceği yönündeki Poulantzas (2016) teziyle paralel şekilde ordu; Atatürkçülüğün kurucu, taşıyıcı ve yayıcı bir neferi olarak laiklik, modernlik ve uygarlığa uyum sağlama şeklinde idrak ettiği rejimin temel direklerinin koruyucusu göreviyle hareket ediyordu. Bu direkler tehlikeye girdiği takdirde, şekli ne olursa olsun müdahale edilmesi de bir hak olarak görülüyordu. Cumhuriyetin yaslandığı değerlerin tartışılmazlığı ve TSK'nın resmî ideoloji ile ilişkisinin organik özelliği bunda belirleyiciydi (Cizre, 2021).

Bu bakış açısı 27 Mayıs'a giden yolda subayların motivasyonunu sağlayan husus olarak öne çıkarken, ihtilal sonrası yapılan beyanlar aynı gerekçeler altında bir meşruluk yaratılmaya çalışıldığını gösteriyordu. Örneğin Albay Sami Küçük; Demokrat Parti'nin oy gayesiyle halkın dinî duygularını

sömürdüğünü, DP'nin Türkçenin Arapça ve Farsça kelimelerden temizlenmesine karşı olduğunu ve Nur tarikatının kurucusu Said Nursi'nin devlet katında itibar sahibi olmaya başladığını söylemişti. Ona göre DP, anti-demokratik yollara başvurup devleti bir diktayla yönetmek için hak ve hukuk gözetmeden çalışıyordu (Küçük, 2008). Küçük için tüm bunlar, Atatürk'ün bıraktığı mirasın aksi bir siyasal anlayışın yansımasıydı. Yine Yarbay Dünder Seyhan, ihtilalcilerin aynı noktada birleştiğini ifade ederek mevcut iktidarın ve statükonun yıkılması taraftarı olduklarını dile getirmişti. Ona göre Türk milleti Orta Çağ'ın karanlık dehlizinden çıkarılıp aydınlığa kavuşturulmalıydı. Atatürk'ün fikir yapısı ve ilkeleri, Türkiye'nin derinliklerine ulaştırılmalıydı. Milleti vampir gibi emmeye devam eden derebeylik kalıntıları yok edilmeli, yerine kişinin şahsi ekonomik bağımsızlığı yerleştirilmeliydi (Seyhan, 1966). Orhan Erkanlı da 27 Mayıs öncesi muhtelif zamanlarda yapılan çalışma ve toplantılardan özetle, Atatürk ilke ve inkılapları çerçevesinde kabul edilen 20 madde belirtmişti. Maddelerden biri açık şekilde; Atatürk devrimlerinin esneklik gösterilmeden uygulanması ve Kemalizm'in bir doktrin hâline getirilmesi idi (Erkanlı, 1972).

Geçmişte ve farklı ideolojik fraksiyonlarda olduğu gibi radikal sol ile sol Kemalizm'e mensup MDD (Milli Demokratik Devrim) taraftarlarının da en önemli yayılım aracı basın yayın faaliyetleriydi. 1967'de yayım hayatına giren Türk Solu ile FKF içindeki bölünmeler sonucu 1968'de neşredilmeye başlanan Aydınlık Sosyalist Dergi (ASD) gibi yayımlar, radikal solu temsil eden önemli MDD savunucusu organlardı. ASD, 1970'te ikiye ayrılmış ve içinden Doğu Perinçek liderliğinde Proleter Devrimci Aydınlık (PDA) dergisi çıkmıştı. Bu yayımlar, aynı çizgideki düşünceye sahip olanları kanallandırmelerinin yanında; demokratik siyasal sistemin varlığına inanan ve Atatürkçü düşüncüyü benimsemiş kimseleri de kendilerine çekebilme başarısı göstermişlerdi. Fakat MDD stratejisi de kendi içinde çatışma hâlindeydi ve Aydınlık Sosyalist Dergi'de yaşanan ayrılık bu çatışmanın bir yansımasıydı. Türkiye'de işçi sınıfı liderliğinde bir devrimin, bu sınıfın mevcut koşullarınca karşılanıp karşılanamayacağı tartışmaları temel ayrılık konusu olarak belirmişti. PDA'yı kuran Doğu Perinçek grubu işçi sınıfının yeterli koşullara sahip olmadığını ileri sürerken, Mihri Belli ve çevresi tam tersi şekilde işçi sınıfının yeterli nicelik ve niteliğe sahip olduğunu kanıslıyordu. SSCB'ye yakın olan Mihri Belli ve Mahir Çayan'ın aksine, Doğu Perinçek'in Çin Devrimi ve Mao'ya yakın durması söz konusu ayrılığın daha da derinleşmesine sebep olmuştu (Şener, 2021).

1960-1970 sürecinde solda konumlananların büyük kısmı için MDD strateji, kesin ve sonuca giden yolda alternatifsiz bir devrim politikasıydı. MDD'nin kimlerin birliği ve hangi sınıfın liderliğinde gerçekleştirileceği tartışmaları arasında, bunu kati olarak belirlemiş taraf ise sol Kemalist düsturdaki YÖN-Devrim çizgisiydi. 20 Aralık 1961'de neşredilen ilk sayısından itibaren göze çarpan vurgu; antiemperyalist ifadelerle süslenmiş tam bağımsızlık ve millî egemenlik açıklamalarından yola çıkılarak daha kapsamlı düşüncelerin Atatürkçülükle ilişkilendiriliyor olmasıydı. Bu durum, aynı zamanda ordu içindeki subaylara çengel atma politikasının özünü teşkil ediyordu. Mezkûr söylemler; öğrenci ve işçilerin yanı sıra genç subaylar arasında da karşılık bulmuş, radikal görüşleri benimseyen bir "*devrimci subay*" hüviyetinin ortaya çıkmasını sağlamıştı (Akyaz, 2009). Dönemin Başbakanı Süleyman Demirel'in, Devrim Gazetesi'nin ordudaki okunurluğuna dikkat çektiği, "*31 Mart Vakası'nda Volkan Gazetesi'nin yaptığı kıskırtmayı 1960 öncesinde Akis Dergisi yaptı. 1971 öncesinde de Devrim Gazetesi aynı görevi ifa etti...*" (Cemal, 1999, s. 26) şeklindeki görüşü bu etkiyi anlatıyordu.

Özellikle 1965 sonrası süreçte toplumun önemli bir kesimi ideolojik amaçlarla bölünmüş; sol Kemalizm ve onun alt tanımları, radikal sol söylem ve eylemlere meşruiyet vasıtası olarak kullanılmıştı. Bu durum, solda yakın görülen kavram ve düşüncelerin öne çıkarılması şeklinde yapılıyordu. Antiemperyalizm, neredeyse tüm konulara başlıca yaklaşım prensibiydi. Atatürk'ün devrimcilik ilkesi gereği süreklilik sağlanmalıydı; bunun için de çağdaş şartlarda sosyalist bakış açısıyla hareket edilmeliydi. Mesela Mihri Belli'ye göre devrimci milliyetçilik ile proleter enternasyonalizm birbirini tamamlayan hususlardı. Uluslaşmayı gerçekleştirmek, MDD görüşünü benimsemiş kimselerin göreviydi. Ulusçuluk ve vatanseverlik, proleter enternasyonalizm ile asla çelişmiyor; aksine bu ikisi bütünüyle bağdaşılıyor ve birbirini tamamlıyordu. En derin manasıyla ulusçuluk, insanı enternasyonalizme götürürdü (Aydınlık Sosyalist Dergi, 1970).

1969 seçimleri öncesinde, Sosyalist Kültür Derneği Merkez Yönetim Kurulu'nda yer alan bir üyenin, “*Diyalektik açıdan düşündükleri ve Atatürk’ü Türkiye’de olumlu bir aşama saydıkları... Atatürk’ü tekrarlamayı değil, onun ortaya attığı bağımsız Türkiye ve halk egemenliği ilkelerini gerçekleştirmeyi amaç edindikleri...*” (Kayalı, 2018, s. 149) söylemi söz konusu yaklaşıma iyi bir örnektir. Keza MDD’nin ordu öncülüğünde gerçekleştirilmesinin gerekliliği tezini 12 Mart’a kadar çeşitli konular altında işleyen Doğan Avcıoğlu’nun; İstiklal Harbi’nde kazanılan başarı sebebiyle gözlerini umut ve beğeniyle Mustafa Kemal’e çeviren Mao’nun Çin’ini, ön yargıları bırakarak tanımak gerektiğini söylemesinin altında sol Kemalizm ile sosyalist/komünist ideolojiyi yakınlaştırma amacının yattığı düşünülür (YÖN, 1966a). Avcıoğlu, “*Biz Ne İstiyoruz*” başlıklı makalesinde ise sosyalistlerin her şeyden önce Atatürk’ün imkân verdiği ancak sağcı politikaların umarsızca sattığı hakları yeniden kazanma mücadelesi verdiğini söylemiş; özünde tam bağımsızlık olan Atatürkçülük çizgisinde bir bağımsızlık peşinde koştuklarını iddia etmişti (YÖN, 1967). Benzer biçimde İlhan Selçuk, YÖN’de neşredilen “*İşte O Zaman*” başlıklı yazısında; ABD başta olmak üzere emperyalist hedeflere sahip ülkelerin yapmaya çalıştıklarının Türkiye’nin başındaki en büyük bela olduğunu ileri sürmüştü. Ona göre dünyanın her yerinde ABD kuvvetlerinin görevi, ABD kapitalizmini ve onun ortakları olan kompradorları desteklemektir. Türkiye’nin sağlam güçlerinin, görünen bu tehlikeye karşı şimdiden hazırlıklı olmaları gerekliydi. Bu hâlde, günün koşullarında atılacak olan hamle; Adalet Partisi (AP) karşısında geniş kapsamlı bir antiemperyalist cephe kurmaktır. Sosyalistler de bu cephenin en ileri, en şerefli tarafındaydı (YÖN, 1965b).

YÖN ve akabinde neşredilen Devrim yayımlarında bu yaklaşımdaki örnekler çoğaltılabileceği gibi ilk dönemlerde var olan temel politika; sol Kemalizm ve Sosyalizm’in ortak ya da benzer yönlerinin sunulmasıyla sosyalizme yönelik olumsuz intibaların kırılmasına çalışılmasıydı. İleriye dönük, gelişime açık ve çağdaş koşullara ayak uydurulması hedefindeki fikir ve söylemler, bu anlamda temel direkleri meydana getiriyordu. Mesela Avcıoğlu için Türkiye’de ilerici ve gerici olmanın koşulu; millî mücadelenin başladığı ve en hararetli döneminin yaşandığı 1919 yılındaki gibi emperyalizme düşman ya da ondan yana olmakla eş değerdirdi (YÖN, 1966b). MDD’yi benimseyen farklı yayımlarda da aynı anlayışla hareket edilmesi birleştirici unsuru açıkça gösteriyordu. Tanınmış solcu ideologlardan olan ve işçi sınıfı liderliğinde ısrarlı olsa da devrimci bir rol addetmesi sebebiyle ordu öncülüğündeki bir müdahaleyi destekleyen Hikmet Kıvılcımlı; Cumhuriyet Bayramı münasebetiyle kaleme aldığı “*Cumhuriyet Bayramı Nedir*” yazısında bu yönde bir bakışla 1919-1929 sürecini Birinci Millî Demokratik Devrim şeklinde tanımlarken, 1959-1969 sürecini ise İkinci Millî Demokratik Devrim olarak adlandırmıştı. Kıvılcımlı’ya göre 1919-1929 arası Birinci Kuvayımilliyecilik dönemi idi ve devrimciydi. Bu devrimci düstur; İkinci Kuvayımilliyecilik dönemi olarak atfettiği 1959-1969 arasının tarihî geleneğini oluşturuyordu (Türk Solu, 1968).

MDD tezini işleyen sol yayımlarda dikkat çeken ayrıntı; farklı konularla ilgili değerlendirme yapılırken ordunun tarihî misyonuna vurgu yapılarak, ilerici vasfına değinmekti. Bu politika özellikle 1965 seçimleri sonrasında belirmeye başlamıştı. “*İhtilal için arayışlar*” olduğu görülüyor, artık müdahale düşüncesinin nakşedilmeye çalışıldığı anlaşıyordu (Atılgan, 2008). İlhan Selçuk’un, Osmanlı’nın son zamanlarında genç subayların siyaseti yakından takip etmesinin önemli olduğunu öne sürerek bu ilginin memleketi kurtardığına değinmesi, söz edilen düşüncenin yansımasıydı. Ona göre Atatürk de bu duyarlılığı taşımasa İstiklal Harbi’nde başarı gösteremezdi (YÖN, 1965c). Avcıoğlu da Türkiye’nin talihini, emperyalizmin bütün çabalarına karşın Türk ordusunda milliyetçi Kemalist örfün hâlen canlı olmasına bağlıyordu; tarihin hiçbir döneminde Güney Amerika ya da İran ordusuna benzer bir şekil almaması bu yüzdendi (Yurdakul, 2018). Belirtilen kanalizasyon politikası büyük oranda işe yaramış; muhtelif kitleler yeni bir siyasal düzene inanır hâle gelmişti. Yaratılan algı, Türkiye’nin kurtuluşuna giden istikamette bu strateji etrafında bir ve beraber olmanın şart olduğu şeklindeydi. 1968’de yayımlanan Türkiye’nin Düzeni kitabının yarattığı diyalektik ve Devrim Gazetesi’nde işlenen “*zinde kuvvetlerin artık müdahale etmesinin gerekliliği*” tezi açık bir kontrol alanı yaratmıştı. Subayların ilerici/gelişimci tutumunun, dönemde iktidar olan AP’nin başarısızlığına yönelik inançla bir araya gelmesi; 28/29 Nisan 1960’ta tohumları atılan sivil-asker birlikteliğinin organik bir boyut kazanmasının temelini oluşturuyordu. 27 Mayıs’ın ihtilalci subaylarının, anıları başta olmak üzere çeşitli vasıtalarla yaptığı açıklamaların, 12 Mart sürecinde bu defa cunta faaliyetlerinde yer alan subayların daha radikal söylem ve eylemlerinde görülmesi bu açıdan önemlidir. Fakat belirtmek

gerekir ki 12 Mart sürecinde bu faaliyetlerde yer alanların bir kısmı sosyalizme inanarak hareket etmişken, diğer kısmı sol Kemalist düşüncenin bir gereği olduğu fikriyle katılım sağlamıştı. Sosyalizm ile Kemalizm arasındaki ekonomik model ve toplumsal yapı gibi temel ayrımların; her iki ideolojiye sahip subaylar arasında çağdaşlaşma inancı, antiemperyalist duruş ve tam bağımsızlık isteği potasında eritildiği anlaşıyordu. Tümgeneral Celil Gürkan'ın açıklaması bu açıdan kayda değerdir:

“... 12 Mart öncesinin sıcak ve bunalımlı günlerinde, içtenlikle inandığımız Kemalist, devrim anlayışını, 1970’li yılların koşullarına göre yorumlayıp uygulamak istiyorduk...İçimizde hiçbirimiz - tabi bu arada ben- hiçbir zaman totaliter bir düzen yanlısı olmadık. Şahsen ben, o hazırlık günlerinde bile, sadece askerlerden oluşan ve ister istemez otoriter düzene kayan bir askeri yönetime değil, inancı, Kemalist sivil aydınların da katılacağı, dolayısıyla halkın benimseyip destekleyeceği ortak ve geçici bir yönetim kurulsun istiyordum. Bir başka deyişle, amacım sağ ya da sol totaliter bir yönetimin ulusun yazgısına el koyarak geçip iktidara oturmasına karşı, özgürlükçü parlamenter demokrasiyi amaçlayan geçici bir yönetimle gerçek bir demokrasiye ulaşmaktı (Gürkan, 1986, s.122).”

Her fırsatta Atatürkçülüğünü dile getiren ancak sivil-asker birlikteliğini savunarak dönemin cuntalaşma pratiğinde öncü rol üstlenen Tümgeneral Celil Gürkan, Türkiye’nin sıkıntılarının ancak çıkar amacı gütmeyen Atatürkçü bir kadro ile düzeleceği fikrinden hareketle; Atatürkçü devrim ve ilkeler ile devrimi tabii amacına ulaştıracak köktenci tedbirlerin her yönüyle kesin bir uygulama olanağı bulmasının ve Türk devletinin çağdaş devletler yanında yer almasının kaçınılmaz bir müdahaleye bağlı olduğuna inanıyordu (Gürkan, 1986). Buna karşın Amiral Vedii Bilget, ülkenin durumunu hiç iç açıcı bulmadığını söyleyerek MDD’yi savunmuş ve hatta bu stratejiyle ilgili araştırmalar yaparak cebinde sosyalizm sözlüğüyle gezmişti (Bilget, 2002). Göze çarpan bir başka örnek ise Deniz Binbaşı Erol Bilbilik’ti. Bilbilik, gençlik, aydın ve subayların çabasıyla gerçekleşen 27 Mayıs İhtilali sonrası, Türk milletinin özlem ve umutlarının yeşererek silkindiğini ve bu durumun sosyalizmle tanışılmasına vesile olduğunu ifade etmişti. Memnuniyetini gösteren bir tavırla gençliğin antiemperyalist, özgürlükçü, sol ve sosyalist taleplerinin devrim kapısını süratle araladığını öne çıkarmıştı (Bilbilik, 2013).

MDD’ye giden yolda ordu gücünü kullanmayı tahayyül eden sivil ideolog ve yazarların, böylelikle kimi subaylarda sol Kemalist damarı canlandırdığı, kimilerinde ise zaten var olan sosyalist eğilimi harekete geçirdiği görülmüyordu. Sol rüzgâr kendi yolunu bulmaya çalışırken, Kemalist devrimci müdahaleciliği de tetiklemiş; bu geleneğin sola yakın duran farklı bir ideolojik dil kazanmasını sağlamıştı. Sivil-asker birlikteliğinin güçlenmesinde uyarıcı işleve sahip olan söz edilen faktörler, 12 Mart 1971 öncesinde planlanan ancak 9 Mart günü gerçekleştirilemeyen müdahale hesaplarına dâhil olmuş birçok asker; siyasal, sosyal, toplumsal ve iktisadi alanlardaki fikirlerini derinden etkilemişti. Fikrî uyumluluğun yüksek olması beraberliği kolaylaştırmasının yanında, iki taraf için de dolaylı bir meşruluk aracıydı. Zira toplumun “aydın” diye tabir edilen yönlendirici kesiminin ordu nezdindeki önemi 1961 Anayasası’nın yapılış sürecinde net bir şekilde görülmüşken; bu kesim için de önemli bir subay grubu ile paralel düşüncelere sahip olmak, toplumsal tabanda haklı olduğuna dair bir kanıttı.

Nitekim 12 Mart 1971’e giden yolda, 1963 Mayıs’ında meydana gelen Albay Talat Aydemir’in ikinci darbe girişiminden sonra ordu içinde bir durulma meydana geldiği şüphesizdi. Ancak bu durulma, bir nevi hücre uykusu şeklindeydi. 1965 sonrası sosyal hayat içinde siyasal ideolojilerin yeşermesi bu hücreyi yeniden canlandırmıştı. Belirtilen gerekçeler ışığında ordunun kapalı sistemi ve sabit ideolojik çizgisi etkilenmeye başlamış, mevcut homojen yapı sarsılmaya yüz tutmuştu. Zamanla askerî öğrencilerden genç subaylara, buradan da yukarıya sirayet eden sola doğru bir kaynama söz konusuydu. Kara Kuvvetleri Komutanlığı’nda kurulan ve alt rütbe subayların çoğunlukta olduğu Devrimci Subaylar Örgütü ile Hava Kuvvetleri’nde tesis edilen Hava Kuvvetleri Proleter Devrimci Örgütü, solun ordu içindeki tesirini açıkça gösteriyordu (Özsever, 2021). Dönemde cunta faaliyetlerinde yer alan Hava Kuvvetleri Komutanı Muhsin Batur’un ordunun bölünmüşlüğüne anlatan sınıflandırması da şu şekildedir: “Komuta kademesi, yani bizler. Radikal sola dönükler. Statükocular. Hiçbir şeye karışmayanlar” (Akyaz, 2009, s. 302). Tüm bunlar; ordudaki sol etkinin komuta

kademesinde azımsanmayacak düzeyde bireysel, orta ve alt kademede ise kurumsal bir yayılımla karşılık bulduğunu açıklamaktadır.

İhtilal Yolunda Heterojen Birliktelik

27 Mayıs sonrası iktidar mücadelesi; DP'nin oy potansiyeline hâkim olmak isteyen yeni kurulmuş siyasi partiler ile CHP, ordu ve ihtilali destekleyen kesimler arasında yaşanmıştı. 15 Ekim 1961 seçimlerinde tek başına iktidar olacak bir partinin çıkmaması, bu mücadelede DP tarafında olanlar için kısmi bir başarıydı. DP'nin başkalaşmış ancak aynı çizgideki politikaları savunan yeni hâli olarak düşünülen AP'nin; bu seçimlerde %36 oy oranı ile 173 milletvekilliği kazanan CHP'nin ardından %34,7 ile 158 milletvekilini Meclise göndermesi (Ahmad, 2021) şaşkınlık yaratmışken, bir de cumhurbaşkanının dayatmasıyla CHP ile ilk koalisyon hükûmetinin kurulması (Bilgiç, 1998) ordudaki birtakım subayın dikkatini iki kat celbetmişti. AP'nin her eylem ve söylemi subaylarda teyakkuz durumuna neden oluyor; süreç içerisinde 27 Mayıs'ın yarım kaldığı düşüncesi kuvvetleniyordu. Bir yönüyle Millî Birlik Komitesi'ne karşı kurulan Silahlı Kuvvetler Birliği içerisinde radikal subayların kendini göstermesi, söz konusu durumun gelişmelere bağlı bir akisiydi.

AP'nin henüz muhalefetteyken orduyu karşısında bulması; ayakta kalma mücadelesi vereceğini ve bunu yaparken de temkinli hareket etmesi gerektiğini göstermişti. Süleyman Demirel'in 1964'te genel başkan olması mevcut normda bir kayma yaratmamış, ancak orduyla iyi ilişkiler kurma eğilimi yoğunlaşmıştı (Cizre, 2014). Bu şartlar altında gerçekleşen 10 Ekim 1965 seçimleriyle AP'nin iktidara gelişi ordu için beklenen bir sonuçtu. 1969'a kadar süren ilk dönem nispeten iyi seyretmiş, karşılaşılan sorunlar orduyla birlik anlayışı içinde çözülmeye çalışılmıştı. Örneğin Cumhurbaşkanı Cemal Gürsel'in hastalığı sebebiyle 1966'da Cevdet Sunay'ın cumhurbaşkanı seçilmesine çalışılması bu doğrultuydu (Cizre, 2014). AP, 1969 seçimleri sonrası yeniden iktidar olmaya hak kazansa da siyasal, toplumsal ve ekonomik meseleleri yönetemediği algısı subaylarda kuvvetlenmişti. Artan öğrenci ve işçi olayları, ekonomik sorunların baş göstermesi sebebiyle toplumda meydana gelen darboğaz hâli ve DP örneğindeki kadar olmasa da iktidar-muhalefet ilişkilerinin sertleşmesi bu algının başlıca nedenleriydi.

27 Mayıs sonrası ordu merkezli yaşanan gelişmelerin sonuçları, en başından beri ordu-siyaset ilişkilerinde dolaylı bir bozulmaya sebepti. Şöyle ki EMİNSULAR (Emekli İnkılap Subayları), 11'ler, 14'ler ve Aydemir'in girişimleri akabinde gerçekleşen toplu tasfiyelerle ordudan uzaklaştırılan subayların yalnızca üniformaları çıkartılmış, kendileri tam anlamıyla pasifize edilememişlerdi. Aydemir'in emekli edildikten sonra ikinci kez ihtilale yeltenmesi de bu doğrultuydu (Aydemir, 2023). Bu kişilerle muvazzaf subayların temaslarının devam etmesi; siyasal meselelere duyarlılığın basın dışında şahıslar vasıtasıyla da sürmesini sağlayan bir husustu. Menşei asker olan ancak sivil hayatın içinde yer alan bu kişiler, sivil-asker birlikteliğinde birer köprü görevi görerek ordu personelinin kışla dışına çıkmasına vesile oluyordu.

12 Mart öncesi cuntacılığının kendinden önceki ve sonraki cunta dinamiklerinden farkı, sivillerin etkisinin askerlerden daha baskın olmasıydı. Bu durum; orta sınıf, aydın ve genç subayların gerçekleştirdiği yenilikçi/devrimci müdahaleleri tanımlamak için kullanılan “*radikal pretoryanizm*” kavramıyla tam olarak örtüşmektedir (Huntington, 1957). Söz konusu radikallik, dönemin en önemli nüvesi olan siyasallaşma hâlinin en üst seviyeye erişmesinin bir sonucu olarak belirmişti ve aynı zamanda muhtıranın tartışılabilirliğini artıran bir konuydu. Zira muhtıra, radikal subayların taleplerine karşılık olarak tansiyonu düşürme amacı gütmemesinin yanında; bu subayların karşısında konuşlanan Tağmaç ve Sunay için olası bir sol müdahaleyi engellemek ve anarşinin asıl sebebi olduğu düşünülen mevcut anayasanın ilgili maddelerini değiştirmek maksadını taşıyan bir eylem olarak ortaya çıkmıştı (Ünsaldı, 2008).

Muhtıraya giden yolda arka plandaki gelişmeler; kaleme alınan anılar, telif eserler ve resmî kaynaklardan anlaşıldığı üzere, ilk etapta üç cuntanın kendi başlarına, 1967 sonrasında ise araçlar vasıtasıyla bir araya gelmeleri neticesinde gerçekleşmişti. Bunlar; Madanoğlu cuntası, Kabibay cuntası ve ordu üst kademesinin dâhil olduğu Gürler-Batur cuntasıydı. Madanoğlu cuntası, 12 Mart sürecinde

amaca yaklaşan birleşik asıl büyük cuntanın ideolojisini meydana getirmiş ve 1973 yılında İstanbul Sıkıyönetim Komutanlığı 2 No'lu Sıkıyönetim Mahkemesine konu olmuştu. Dava iddianamesinden edinilen bilgiye göre bu cunta; sivillerin, asker kökenlilerin ve muvazzaf askerlerin oluşturduğu üç farklı çekirdek yapılanmadan müteşekkildi. Sivil grup; Doğan Avcıoğlu, İlhami Soysal, Cemal Reşit Eyüpoğlu ve İlhan Selçuk'un yer aldığı YÖN kadrosuydu. İddianameye göre bu grup, mevcut siyasal sistemin eleştirisini yaparak sosyalist sistemi öne çıkarıyordu. İddianamede geçtiği şekliyle: *"...gerek basın ve yayın organlarındaki legal gerekse gizli örgütteki illegal tutum ve gayretleriyle bugünkü müesses Atatürk nizamını, topyekûn çağını yitirmiş geri bir düzen olarak tanımak, nitelemek ve tanıtmak ve ancak sosyalizmin kurtuluş yolu olabileceğini, demokratik parlamenter sistemle bunun gerçekleştirilemeyeceğini, ancak mevcut düzeni yıkarak gerçekleştirmenin mümkün olacağını telkin ve tavsiye etmek ve bankalar, büyük sanayi ve sigorta şirketlerinin devletleştirileceğini, toprak reformunun yapılarak büyük arazi parçalarının topraksızlara dağıtılacağını, NATO'dan ayrılacağını, sömürsüz bir düzen getirileceğini önermişlerdi "* (Madanoğlu Dosyası, 1973, s. 36). Cuntanın orta direğini oluşturan asker kökenli grup ise 27 Mayıs'ın önde gelenlerinden Tümgeneral Cemal Madanoğlu, Kurmay Albay Osman Köksal ile Necdet Düvencioğlu, Hıfzı Kaçar ve Zeki Ergun'dan meydana geliyordu. Bu grubun bir araya gelmesi ve misyonuyla ilgili iddianamede şu ifadeler kullanılmıştı: *"...grubun lideri Cemal Madanoğlu, tabii senatörlükten istifa ettikten sonra, Türkiye'nin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik vb. meselelerine çare bulma noktasında bir parti kurarak siyaset hayatına girmeyi düşünmüş; ancak kurulacak partinin maddi yönden külfeti ve neticede başarı sağlanmaması hâlinde lider Madanoğlu olarak siyasi hayatını gölgeleyebileceği düşüncesinden hareketle bundan vazgeçmiş ve ikinci şık olarak bir cunta oluşturmak ve bu cuntayı ordunun general, subay ve astsubay kesimi ile irtibatını sağlayan albay sınıfı ile bağdaştırmak yolunu tercih etmişti"* (Madanoğlu Dosyası, 1973, ss. 44-45). Cuntanın muvazzaf asker kanadını oluşturan grup ise Kurmay Albay Orhan Seyfi Güven, Kurmay Albay Adnan Kaptan, Kurmay Albay Fahrettin Tezel, Kurmay Albay Cemalettin Korkut ve Kurmay Albay İbrahim Artuç'tan müteşekkil olarak Harp Akademileri bünyesinde teşekkül etmişti. Gruplarda yer alan kişilerin münferit irtibatlarda bulunmasının bu birleşime önyak olduğu anlaşılmaktadır. Zira ilk önce asker kökenli grubun üyeleri olan Düvencioğlu ve Kaçar muvazzaf asker grubuna dâhil olmuş, bu sayede Madanoğlu grubu ile iltisak sağlanmıştı. Adnan Kaptan'ın aracılığı ile iki grup arasındaki temaslar artmış; planlı bir ihtilalin hazırlığına yoğunlaşmıştı. Yapılan görüşmeler ve fikir teatilerinde, ihtilalin gerçekleşmesi durumunda sivil bir irade ve kadroya ihtiyaç duyulduğunun ortaya atılması ve Madanoğlu grubunun 1969 yılı başından beri irtibatlı olduğu Avcıoğlu ile beraberindekilerin bu ihtiyacı karşılayabileceğinin öne sürülmesi üzerine, grupların birleşmesinin önü açılmıştı (Madanoğlu Dosyası, 1973).

Dönemin diğer önemli cuntası; 27 Mayıs'ta yarbay rütbesiyle yer alan ve süreçte komitacılığıyla bilinen Orhan Kabibay'ın öncü olduğu sivil-asker karışımı yapılanmaydı. Kendisi gibi 27 Mayıs'ta aktif olan Numan Esin, İrfan Solmazer ve Mucip Ataklı'nın yanı sıra yine asker kökenli Talat Turhan, Muhabere Albay Mehmet Namlı, Tabip Teğmen Erkan Dirik, CHP'den milletvekilliği yapmış olan Avukat Fakih Özfakih, gençlik arasında itimat edilen bir figür olan yine asker kökenli Dev-Genç Başkanı Sarp Kuray ve eski siyasetçi Mehmet Turan Şahin cuntanın diğer bazı üyeleri (Ege, 2021). Farklı görevlerin tevdi edildiği bu kişiler içinde özellikle Özfakih; Meclis ile adli ve idari yargı çevreleriyle (Şen, 2019), Solmazer; gençlik liderleri ve onların vasıtasıyla politize olmuş gençlerle, Esin ise aydın-sivil-asker cenahla irtibatı sürdürmekle vazifelendirilmişti (Bilbilik, 2013). Kabibay cuntasının göze çarpan niteliği, yalnızca amaca odaklanmasıydı. Aynı zamanda birçok üyesi hem genç subaylarla hem de yönetim kademesiyle irtibata geçebilecek tanınırlığa ve itibara sahipti.

Geçmişte ordu içindeki hiiziplerde aktif olan bazı subayların Kabibay cuntasında yer alması, oluşumun etki alanı ve tabiatıyla ilgili önemli ipuçları vermektedir. Buna karşın Kabibay, tek başına dahi ordu üst kademesine zorlanmadan ulaşabilecek siyasi ve askerî arka plana sahip olmanın yanında, kâfi derecede şöhrete sahipti. Bu niteliklerin ve siyasal-toplumsal durumun uygunluğu sayesinde, Batur-Gürler cuntasına mensup Albay Ömer Lütfi Erol ile irtibat kurmuş; neticesiz kalan bu girişim sonrasında (Erol, 2010), sınıf arkadaşı Tümgeneral Celil Gürkan ile ülkenin içinde bulunduğu kaotik ortamın değerlendirilip düzeltilmesi amacıyla 1969 yılında temasa geçmişti. Akabinde de Talat Turhan, Numan Esin, Madanoğlu cuntasına mensup olan Kurmay Albay Adnan Artuç ve Kurmay Albay Adnan Arabacıoğlu ile Gürkan'ı tanıştırmıştı (İlıcak, t.y.). Böylelikle Kabibay cuntası;

Gürkan'ın gelecekte üçüncü kişi olacağı Gürler-Batur cuntasına dolaylı şekilde bağlanmış, nüfuzu ve meşruiyetini kuvvetlendirmişti. Bu cunta bir aralık Madanoğlu cuntası ile beraberlik sağlamışsa da çok geçmeden ayrılmıştı.

Yıkıcı gücü temsil eden, asıl karar ve söz sahibi cunta ise Kara Kuvvetleri Komutanı Faruk Gürler ile Hava Kuvvetleri Komutanı Muhsin Batur'un liderliğinde kümelenen yapıydı. Dönemde önemli konumlarda olan birçok üst düzey subay bu cuntanın üyesiydi. Bunlardan bazıları; Donanma Komutanı Orgeneral Kemal Kayacan, Deniz Kuvvetleri Komutanlığından Tuğamiral Vedii Bilget, Genelkurmay Başkanlığı Plan ve Prensipler Başkanı Korgeneral Atıf Erçikan, Kara Kuvvetleri Plan ve Prensipler Başkanı Tümgeneral Celil Gürkan ve Hava Kuvvetleri Komutanlığı'ndan Tuğgeneral Aydın Kırısoğlu'ydü (Ege, 2021). Gürler-Batur cuntası, ordu içindeki müdahale enerjisini eyleme dönüştürebilecek en yetkili kimseleri barındırması hasebiyle, irili ufaklı sivil ya da subay diğer tüm cuntaların yakın olmaya çalıştığı bir güç konumundaydı. Sivil iradenin amaç edindiği ideolojik bir devrime önayak olabilecek yetiye sahipti ve gerçekten de 12 Mart sürecindeki belirleyici olaylar bu cuntanın hareketliliği ekseninde yön bulmuştu.

Cuntaların birlikte hareket etmeye başlaması, Madanoğlu cuntasına benzer şekilde bazı subayların geçişkenlikleri sayesinde gerçekleşmişti. Buna karşın Gürler-Batur cuntasındaki subayların ilk zamanlardaki düşüncesi, müdahalenin yalnızca ordu mensuplarınca yapılması yönündeydi. Sivil kişilerin süreçte yer almaması üzerinde durulmuş, ordunun kendine has otonom yapısının dışarıdan kimselerce bozulmaması gerektiği düşünülmüştü. Bu durum, sivil-asker birlikteliğini açıkça savunan Gürkan için ise ülkenin bütünüyle ilgili alınacak bu denli önemli bir karar ve eylemde; bilinçli bir düşünceyle iradeli inanca sahip Atatürkçü sivil aydınların ötelenmesi yanlışydı (Gürkan, 1986). Öte yandan Avcıoğlu ekibinin fikirleriyle kendine çektiği kimi subaylar Kabibay cuntası ile irtibatlıydı ve bu durum iki cuntayı çoktan yakınlaştırmıştı. Yine önce Madanoğlu cuntasına dâhil olan Kurmay Albay Adnan Kaptan ile Deniz Binbaşı Erol Bilbilik, bir süre sonra Gürler-Batur cuntasına katılmıştı (Bilbilik, 2013). Havacı kanattan Tuğgeneral Aydın Kırısoğlu, Gürler-Batur cuntasında dinamizmi sağlayan kişiydi ve aynı zamanda Madanoğlu cuntası ile de görüşüyordu (Bilget, 2002). Tümgeneral Celil Gürkan, ordu içinde tanınırlığının da etkisiyle Kabibay ve cuntasındaki kişilerle bir araya geliyor; mevcut siyasal ve toplumsal düzenden memnun olmayan subaylar ile sivillerin rol aldığı gelişmelerden haberdar oluyordu. Kabibay cuntasına mensup CHP'li Avukat Fakih Özfakih ise Faruk Gürler'in avukatı olması hasebiyle Gürler-Batur cuntasına yakındı. Özfakih, bu süreçte hukuki bir konu gereği Gürkan'ın da avukatlığını yapmıştı (Ilıcak, t.y.). Sivillerin sürece dahlini gösteren önemli bir örnek; Kabibay cuntasının asker kökenli ismi Sarp Kuray'ın, Avcıoğlu'nun radarında olmasıydı. Dönemin gençliğinin, devrim için örgütlenme safhasının bu mücadeleyi benimsemiş kitlelerce eksiksiz şekilde yerine getirilmesi misyonu bunda belirleyici olmuştu. Bu bakış açısına göre birlik olmak başarıyı getirirdi ve birliği sağlayacak öncü kitle, hâlen bilinç arayışını sürdürmesinden dolayı gençlikti. Avcıoğlu da gençliğin potansiyeli ve düşünce yapısına hâkim biri olarak, Türkiye Millî Gençlik Teşkilatı (TMGT) Başkanı Cengiz Harçoğlu'na Kuray'ı sormuş; Dev-Genç'i kastederek onlardan yararlanabileceği inancını belirtmişti (Madanoğlu Dosyası, 1973). Bu süreçte Kabibay ve cuntasındaki bazı üyeler, diğer iki cunta arasındaki bağlantıyı sağlaması bakımından öne çıkıyordu. Eski ilişkilerin amaca uygun şekilde yönlendirilmesiyle cephe genişletilmeye çalışılmıştı. Bu harekât tarzı örgütlenmenin nüvesi olmuş, 9 Mart'a giden yolda taşların yerleştirilmesinde önemli bir ayrıntı olarak belirmişti. Madanoğlu cuntasının kimi üyeleri ile irtibat devam ederken; Muhsin Batur Hava Kuvvetleri Komutanı olmadan önce kendisiyle belli aralıklarla bir araya gelinmesi bu kapsamdaydı (Batur, 1985). Yine Kabibay'ın, Batur'un Hava Kuvvetleri Komutanlığı için Genelkurmay Başkanı, Millî Savunma Bakanı ve Cumhurbaşkanı ile görüşmesi ilişkilerin dinamikliğini resmediyordu (Bilget, 2002).

12 Mart öncesi tertip edilen ve bir süre sonra tanıkların ortaya koyduğu iki toplantı, Kabibay cuntası ile Gürler-Batur cuntasının irtibatını oldukça iyi anlatmaktadır. Bunlardan birincisi Hâkim Albay Emin Değer'in konutunda düzenlenmiş; Aydın Kırısoğlu, Şükrü Köseoğlu, Celil Gürkan, Fakih Özfakih ve Numan Esin katılmıştı. Bu toplantıda Kırısoğlu, Batur namına müdahale talebini dile getirmişti. İkinci toplantı ise Özfakih'in konutunda gerçekleşmiş; Kabibay, Numan Esin, Mucip

Ataklı, Celil Gürkan, Şükrü Köseoğlu, Nuri Gökmen, Atıf Erçikan, Ömer Çokgör ve Emin Değer yer almıştı. Bu toplantının gündemi, müdahale yapılıp yapılmaması üzerineydi (Ilıcak, t.y.).

Nihayetinde 12 Mart öncesi cuntalaşma faaliyetleri ve iktidar karşısında ordunun sürekli teyakkuz durumunda olması; subayların zaten var olan siyasal duyarlılıklarının, 1960'taki başarılı ihtilalle taçlanmasıyla kendini gösteren yeni siyasal durumda sivil siyasete her an müdahale edilebileceği algısıyla başlamıştı. Bunda; modern ordulardaki subay kadrosunun süreç içerisinde teknokratik ve yönetsel bir yapıya dönüşmesi, askerlerin siyasal sistemle ölçülü entegrasyonu, modern ordulardaki teknolojik ve yönetsel çeşitliliğin ordunun sivil toplumla olan bağlarını artırması ve subay profillerinin geleneksel kahraman liderlerin ötesine geçerek askerî yöneticilere ve teknokloglara doğru farklılaşması önemli rol oynamıştı (Janowitz, 2017). Gerçekten de 1952'de NATO'ya girişle birlikte Batı ile olan yakınlaşmada teknoloji başta olmak üzere görülen eksikliklerin giderilme çabaları ve okullu, uzmanlaşmış asker profiline önem verilmeye başlanması; dışa açık, sivil hayata duyarlı yeni bir profesyonel subay modelinin doğmasını sağlamıştı. İşte bu profesyonel ve teknokratik dönüşüm; orduların profesyonelleştikçe siyaset dışı kalacağını ve sivil iradeye biat edeceğini öngören “*objektif kontrol*” teorisinin (Huntington, 1957) aksine, ordu içindeki müdahale arayışlarına teorik bir altyapı sunmakla kalmamış; 12 Mart öncesinde somut eylem planlarına dönüşmüştü. Neticede bu dönemde yürütülen cuntalaşma faaliyetleri 9 Mart'a kadar önemli bir mesafe katetmiş ve ihtilal sonrasında yürürlüğe sokulması hedeflenen “Türkiye Cumhuriyeti Devrim Anayasası” taslağı dahi hazır hâle getirilmişti. Doğan Avcıoğlu ve ekibinin YÖN Dergisi ile Devrim Gazetesi'nde somutlaşan fikirlerini yansıtan bu metin, ideolojik bağlamı açısından dikkat çekiciydi. Ulusalcı Kemalist duruşun ötesinde sol renkler taşıması, müdahale sonrası devlet ideolojisinin solda konumlanabileceğini düşündürüyordu. Keza komuta kademesinde bulunan birçok subayca taslağın kabul edilmesi de ordunun Kemalizm'den sola kayışı olarak değerlendirilebilir. Yedi kısım ve 65 maddeden ibaret olan taslak metinde; müdahale sonrası düzen, temel hak ve ödevler, siyasal örgütlenmenin yanı sıra bakanlar listesi ve TRT dâhil basın-yayın organlarına yönelik detaylar gibi çeşitli hususlara yer verilmişti (Batur, 1985; Gürkan, 1986).

Hülasa ile 1960-1971 arası zaman diliminde Türk siyasetinin yönünü belirleyen temel konular; sol ideolojilerle iktidar ve ordu ilişkileri arasında cereyan eden hususlar çerçevesinde şekillenmişti. Bu dönemde sol ideolojik polarizasyonun çokluğu ordu içinde bölünmeleri getirse de 9 Mart sürecinde farklı fraksiyonlar yan yana gelmeyi bilmiş, ihtilal heyecanı ile hareket edebilmişlerdi. Bunun en önemli göstergesi; MDD'nin işçi önderliğinde gerçekleştirilmesini savunan Mihri Belli ve Hikmet Kıvılcımlı gibi sol ideologlarla onların öğretilerini benimseyen kimi asker-sivil kişilerin ve bazı sol örgütlerin 9 Mart öncesine az ya da çok dâhil olmalarıydı.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk devlet geleneğinde öteden beri var olan ordu-siyaset ilişkilerinin iç içe geçmişliği, modern devlet düzeninin oturtulmaya çalışıldığı cumhuriyet devrinde, kuruluştan itibaren giderilmeye çalışılan bir sorun olmuştur. Atatürk ve sonraki dönemlerde getirilen bir dizi yenilikle hukuki alt yapı güçlendirilmiş ve ordunun kışlaya çekilmesine çalışılmışsa da subayların devletin menfaati olarak addettiği meselelerde kendilerini siyasetin üstünde ve hamisi olarak kodladığı anlaşılmıştır. Bu çalışmaya konu olan 1960-1971 arası dönem ise tek boyutlu bir iç siyaset refleksi olmanın ötesinde; dikkat edilmelidir ki Soğuk Savaş'ın küresel jeopolitik çerçevesi, Türk güvenlik bürokrasisinin uluslararası ittifak sistemlerine entegrasyonu ve dönemin değişen iç güvenlik/milli güvenlik doktrinleri ekseninde çok katmanlı bir siyasal dönüşüm sürecidir. Kuşkusuz iç gelişmelerin temel makro dinamiği II. Cihan Harbi sonrası şekillenen iki kutuplu dünya düzeni ve Türkiye'nin bu düzende üstlendiği jeostratejik roldür. Şöyle ki 12 Mart Muhtırası yine makro çerçevede, 1960'ların ikinci yarısında Türkiye'de artmaya başlayan Amerikan askeri varlığına ve 6. Filo'ya karşı protestolar ile üslerin hukuki durumunun tartışmaya açılması, ABD'de de Türkiye'ye yönelik güvenlik algısının sarsılması, küresel kapitalist sistem ile entegrasyonu bozma potansiyeli taşıyan toplumsal muhalefetin uluslararası sistemin yapısal zorlamaları doğrultusunda ordu eliyle bastırılması demektir.

Farklı bir ifadeyle, 27 Mayıs'ın liberal sonuçları ile uluslararası siyasal konjonktürün muhtelif fikirlere hareket alanı sunması ordu, siyaset ve toplumsal dinamikleri kökünden etkilemiştir. Devlet, siyasal bağlamda batı ittifakına yakın olsa da toplumsal tabanda aşamalı olarak gelişen sol radikalizm ortaya çıkmış ve kapalı bir sisteme sahip olan orduya sirayet ederek, ordunun homojen yapısında dejenerasyonu doğurmuş, müdahaleci subayların ihtilal pratiğinin canlanmasını sağlamıştır. Buna karşın mezkûr durum statükocu subaylarca iç tehdit olarak algılanan söz edilen unsurlara karşı “*milli güvenlik doktrini*” adı altında kontrol hakkı tanıyan meşru bir alan açmıştır. Söz konusu hâl muhtıra öncesi sürecin çok yönlü değerlendirilmesinin esasını teşkil ederken, silahlı kuvvetlerin oturmuş yapısının sarsılması durumunda ülkenin kaderinin ne derecede etkilenebileceğini de göstermiştir.

Daha dar bir çerçeveden bakıldığında, dönemin rengini oluşturan unsur ideolojik çeşitliliktir ve bu çeşitlilik sağdan ziyade solda yoğunlaşmıştır. Solun fraksiyonları arasında bazı görüş farklılıkları olsa da öz düşüncelerin sol Kemalizm'den nüveler içermesi subayların ilgisini çeken en önemli detaydır. Zira Atatürk ilke ve inkılaplarını şiar edinmiş subaylar bu şekilde kapsam alanına çekilmiştir. Daha sahih bir ifadeyle sol ideologların siyasal meseleler başta olmak üzere iktisadi ve sosyal meseleleri tam bağımsızlık, antiemperyalizm vurgularıyla tartışması ve bunları Atatürk ilke ve inkılaplarıyla birlikte değerlendirmesi ideolojik görüş fark etmeksizin subayları sol düşünce ile buluşturan noktalardır. Nitekim bakıldığında cuntaların temel çıkış noktaları ya da müdahale yolunda meşru savunmaları Atatürk çizgisinden uzaklaşıldığı, ülkenin muhtelif yönlerden çıkmazda olduğu, demokratik siyasal sisteme zarar verilerek cumhuriyet rejimine aykırı bir idare sergilendiği gibi yaklaşımlar altında şekillenmiştir. Dolayısıyla gerçekten samimi duygularla ülkenin yararına olacak bir müdahaleye inananlar olmasının yanında birazda bu çizgideki subayların inancı 9 Mart'a kadar dinamizmi sağlayan başlıca etkidir.

Cumhuriyet tarihinde ilk kez sivil-asker birlikteliğinde tahayyül edilen bu ihtilal kurgusu 9 Mart'a kadar belli bir düzen içinde ilerlerken, arka planın sol tezlerle bezenmesi her ne kadar gelişimi sağlayan kıstas olarak öne çıksa da diğer taraftan tam tersi şekilde sonuca erişilememesinin de bir sebebi olarak görülür. Zira bireysel fikirlerin ötesinde genel olarak ordunun anatomik yapısının ideolojiler üstünde olduğu değerlendirildiğinde söz edilen sol kurgu tam anlamıyla başarı sağlayabilir miydi müphemdir. Zira süreç, yalnızca bir asker-sivil birlikteliği ya da çatışması değil, aynı zamanda ordu içindeki ideolojik fraksiyonların tasfiye savaşıdır. Nitekim Tağmaç başta olmak üzere ordu yüksek kademesine mensup müdahale karşıtı birçok subay dışında cunta faaliyetlerinde yer alan Faruk Gürler ve Atıf Erçikan gibi üst düzey subaylar dahi özünde sola yakın kimseler değildir. Ezcümle 12 Mart öncesi var olan ihtilal planlarının muhtelif çabalarla çizilen amaç birliğinde farklı profilleri bir araya getirilişi sağladığı ancak son raddede sola karşı olan mesafeli tutumun gün yüzüne çıkmasının sonuca ciddi derecede etki ettiği izlenmiştir. Netice de dönemle ilgili yapılacak çalışmalarda tüm bu değişkenlerin dikkate alınması gerektiği doğru bir değerlendirmeye sonuca ulaşabilmek için şüphesizdir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarın makaleye katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Altan, Ç. (1967, Şubat 1). Sosyalist Gençliğin Büyük Görevi. *Dönüşüm*, ss.1.

Avcıoğlu, D. (1962, Eylül 12). Sosyalist Gençlik. *YÖN*, ss.3.

Avcıoğlu, D. (1962, Ocak 31). Niçin Sosyalizm. *YÖN*, ss.3.

- Avcıoğlu, D. (1966, Nisan, 15). Üçüncü Dünya. *YÖN*, ss.3.
- Avcıoğlu, D. (1966, Ağustos 5). Gericiler, İlericiler. *YÖN*, ss.3.
- Avcıoğlu, D. (1967, Ocak 11). Biz Ne İstiyoruz. *YÖN*, ss.3.
- Aybar, M. A. (1966, Kasım 1). Sosyalizmi Halk Kurar. *Dönüşüm*, ss.3.
- Belli, M. (1970, Eylül). Devrimci milliyetçilik ile proleter enternasyonalizmi birbirini tamamlar. *Aydınlık Sosyalist Dergi*, ss.358-359.
- Kıvılcımlı, H. (1968, Ekim 29). Cumhuriyet Bayramı Nedir. *Türk Solu*, ss.1-7.
- Selçuk, İ. (1963, Mayıs 15). Gençlik, Gençlik... *YÖN*, ss.3.
- Selçuk, İ. (1965, Nisan 2). Hayallerin Çöküntüsü. *YÖN*, ss.3.
- Selçuk, İ. (1965, Eylül 17). İşte O Zaman. *YÖN*, ss.3.
- Selçuk, İ. (1965, Aralık, 31). Ordu ve Politika. *YÖN*, ss.5.
- Soysal, M. (1966, Nisan 29). Gençlik ve Amerika. *YÖN*, ss.3.
- Ulutürk, K. (1967, Ocak 17). Sosyalist Gençlik Eylemi. *Kavga*, ss.1.
- Ağaoğlu, S. (1972). *Demokrat Partinin Doğuş ve Yükseliş Sebepleri Bir Soru*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Askeri Ceza Kanunu. (1930, 22 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı:1520).
- Ahmad, F. (1996). *Demokrasi Sürecinde Türkiye 1945-1980*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Akyaz, D. (2009). *Askeri Müdahalelerin Orduya Etkisi "Hiyerarşi Dışı Örgütlenmeden Emir Komuta Zincirine"*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydemir, T. (2023). *Hatıratım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aydın, S.ve Taşkın, Y. (2015). *1960'tan Günümüze Türkiye Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Batur, M. (1985). *Anılar ve Görüşler "Üç Dönemin Perde Arkası"*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Bayar, C. (1986). *Başvekilim Adnan Menderes*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- Bilbilik, E. (2013). *Öncesi Sonrasıyla 9 Mart -12 Mart Süreci*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Bilget, V. (2002). *Girdap*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Bilgiç, S. (1998). *Hatıralar*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Birand, M. A. DüNDAR, C. ÇAPLI, B. (1991). *Demirkırat Bir Demokrasinin Doğuşu*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Bora, T. (2017). *Cereyanlar Türkiye'de Siyasal İdeolojiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Cemal, H. (1999). *Kimse Kızmasın, Kendimi Yazdım*. İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Cizre, Ü. (2005). *Muktedirlerin Siyaseti: Merkez Sağ, Ordu, İslamcılık*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cizre, Ü. (2014). *AP- Ordu İlişkileri*. İstanbul: İletişimi Yayınları.
- Cizre, Ü. (2021). “Egemen İdeoloji ve Türk Silahlı Kuvvetleri: Kavramsal ve İlişkisel Bir Analiz”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce – Kemalizm*, 2, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çelik, A. (2021). “Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK): Yetmişli Yıllarda Sınıf Sendikacılığının Yükselen Örgütü”, *Türkiye’nin 1970’li Yılları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çizmeli, Ş. (2010). *Menderes Demokrasi Yıldızı*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Demirel, T. (2021). *Türkiye’nin Uzun On Yılı Demokrat Parti İktidarı ve 27 Mayıs Darbesi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, T. (2023). *12 Mart ve 12 Eylül’ün Anatomisi 1960-1980 Dönemi Türkiye’sinde Siyaset*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Ege, Ö. (2021). *9 Mart 1971 Türkiye’de Sol Darbe Teşebbüsü*. İstanbul: Kopernik Kitap.
- Erkanlı, O. (1972). *Anılar... Sorunlar... Sorumlular*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Erol, Ö. L. (2010). *Asker Devrim Darbe*. İstanbul: Bildik Basın Yayın.
- Feyizoğlu, T. (2015). *Fikir Kulüpleri Federasyonu*. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Gürkan, C. (1986). *12 Mart’a Beş Kala*. Ankara: Tekin Yayınevi.
- Heper, M. (1977). *Türk Kamu Bürokrasisinde Gelenekçilik ve Modernleşme -Siyaset Sosyolojisi Açısından Bir İnceleme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Huntington, S. (1957). *The Soldier and the state: The Theory and practice of Civil-Military Relations*. Cambridge: Harvard University Press.
- İnsel, A. (2004) “Bir Toplumsal Sınıf Olarak Türk Silahlı Kuvvetleri”, *Bir Parti, Bir Zümre Türkiye’de Ordu*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- İpekçi, A. Coşar, Ö. S. (2021). *İhtilalin İç Yüzü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ilıcak, N. (yıl yok). *El Yazısı İtirafıyla 12 Mart Cuntası*. Yer adı yok: Yayın adı yok.
- Janowitz, M. (1959). *Sociology and the Military Establishment*. New York: Russell Sage Foundation.
- Janowitz, M. (2017). *The Professional Soldier: A Social and Political Portrait*. Free Press.
- Karpat, K. H. (1970). “The Military and Politics in Turkey, 1960-64: A Socio-Cultural Analysis of a Revolution”, *American Historical Review*, Oxford University Press, 75 (6) , 1970, s.1654-1683
- Kartekin, E. (1973). *Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*. İstanbul: Sinan Yayınları.
- Kayalı, K. (2018). *Ordu ve Siyaset 27 Mayıs 12 Mart*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Kocatürk, K. (1999). *Bir Subayın Anıları: 1909-1999*. İstanbul: Kastaş Yayınları.
- Küçük, S. (2008). *Rumeli'den 27 Mayıs'a*. İstanbul: Mikado Yayınları.
- Madanoğlu Dosyası. (1973). Ankara: Töre-Devlet Yayınları.
- Özdağ, Ü. (2004). *Menderes Döneminde Ordu Siyaset İlişkileri ve 27 Mayıs İhtilali*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Özdağ, Ü. (2005). *Atatürk ve İnönü Dönemlerinde Ordu Siyaset İlişkisi*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Özsever, A. (2021). *Mesele Teslim Olmamakta*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Parla, T. (1991). *Türkiye'de Anayasalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Poulantzas, N. (2016). *Faşizm ve Diktatörlük* (A. İnsel, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sanlı, F. S. (2019). *Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi'nden Milliyetçi Hareket Partisi'ne "Tarihi Süreç, İdeoloji ve Politika 1960-1969"*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Seyhan, D. (1966). *Gölgedeki Adam*. İstanbul: Uycan Matbaası.
- Şen, E. (2019). *Cunta Pazarı: Türkiye'de Asker ve Siyaset (1960-1971)*. Ankara: Demurg Kitap.
- Şener, M. (2021). "Türkiye İşçi Partisi", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce- Sol*, 8, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Taylak, M. (1977). *27 Mayıs ve Türkes*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Teşkilat-ı Esasiye Kanunu. (1924, 22 Şubat). *Resmî Gazete* (Sayı:565).
- Ünsal, A. (2019). *Umuttan Yalnızlığa Türkiye İşçi Partisi (1961-1971)*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Ünüvar, K. (2021). "Fikir Kulüpleri Federasyonu (1965-1969)", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce- Sol*, 8, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ünsaldı, L. (2008). *Türkiye'de Asker ve Siyaset*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Yıldırım, A. (2008). *FKF Dev-Genç Tarihi 1965- 1971 belgelerle bir dönemin serüveni*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Yurdakul, D. (Yayına Hazırlayan). (2018). *Doğan Avcıoğlu Regim ve Devrim*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Central Intelligence Agency (CIA), "Leftism In Turkey", Weekly Summary Special Report, Central Intelligence Agency, 31 Mart 1967.
- Central Intelligence Agency (CIA), "Turkey: Cracks in the Alliance", Special Memorandum, Central Intelligence Agency, 13 August 1968.
- Central Intelligence Agency (CIA), "Turkey A Regime In Trouble", Office Of National Estimates, Central Intelligence Agency, 4 June 1971.

Extended Abstract

Introduction

The May 27, 1960 intervention opened a new and different era in Turkey. This was a significant period that paved the way for the ideological conflict of the Cold War between the US and the USSR to take root in Turkey. As noted, the liberal character of the 1961 Constitution fostered increased political sensitivity. The new constitution granted freedom of action to dynamic segments of society, such as workers and students, and increased questioning and critical approaches to issues ranging from the smallest perceived problems to the country's political regime. During this period, the expression of various ideological ideas and their dissemination through various channels, primarily press activities, was permitted by the constitution, meaning that sensitive segments of society could be channeled around a strong idea. Indeed, publications that began immediately after May 27, implicitly advocating for the necessity of a genuine revolution, openly expressed their desire for intervention with hopes for unity behind a single front after 1965. These desires were conveyed through various ideas shaped around historical achievements and Atatürk's principle of complete independence. Under these circumstances, the army, which had held sway in politics since May 27th, although it hadn't shown any signs of an uprising after Aydemir's initiatives, did not hesitate to comment on current events when the opportunity arose. The officers' Achilles' heel was the path drawn by Atatürk and the democratic political system of the Republic of Turkey. Anything contrary to this established principle fell within the army's mission to protect the country. Aware of this, proponents of left-wing politics knew how to tap into the officers' sensitivities, and the common ground emerged as Atatürk's vision and mission. The heterogeneous structure of the juntas formed during the March 12th period stemmed from this. Those who participated in the junta activities, starting with these two fundamental ideas, were motivated by Kemalist literature, and explanations were made using this literature. As a result, in the army-politics relationship of Turkey between 1960-1971, both sides were in a position of both influencing and being influenced. Political and ideological developments increased the army's sensitivity, while the army's sensitivity prompted the civilian political will to act cautiously.

Method

This study adopts a historical research design, one of the qualitative research methods, and utilizes textual analysis for data interpretation. Within the scope of the research, document analysis was employed as the data collection tool. Criterion sampling, a purposeful sampling technique, was used to determine the dataset; accordingly, periodicals published prior to and during the March 12 period, memoirs of actors who witnessed the era, original research works, and foreign archival documents were included in the analysis within the established thematic boundaries. The study focuses primarily on the fundamental variables of the leftist ideology through the individuals and institutions that contributed to its rise, subsequently examining the impact of these dynamics on the military. Furthermore, by scrutinizing the nature of personal relationships, it analyzes the thought processes and behavioral patterns of individuals harboring coup-oriented motivations. Given that the timeframe under consideration spans a comprehensive period, particular care was taken to comparatively utilize diverse sources and perspectives from different periods to arrive at an objective conclusion. Every stage of the research, including data collection, analysis, and reporting, was conducted in strict compliance with academic ethical standards.

Findings

First and foremost, this article was written with the aim of offering a different interpretation based on the sociological and ideological factors at play, rather than the familiar definitions of the military-politics relationship of the period. For this reason, the findings that emerge are proportional to the effects of the military-politics and leftist ideology on each other. The first important finding of the study is that a political ideology finds equal resonance among segments of society with different economic levels and even permeates a rigid, systematic structure such as the military. In fact, this situation forms the basis for understanding the period and illustrates the power of sufficient ideological

commitment. On the other hand, it has been observed that although military personnel are also part of society and spend most of their time in barracks, they can still be involved in the issues and debates of the day through social life. In this context, considering the political awakening of the period, it is understandable that the ideological sensitivity shown by university youth would also emerge among young officers. The heterogeneous structure of the large junta that emerged as a result of the individuals in the three announced juntas setting out with different ideas and rallying around the Gürler-Batur junta is due to these reasons. Given this situation, the popularity of the left and its significant support within the army caused concern among some officers who had considered intervening to correct the country's course. Indeed, if the left had not been in vogue, it would have been possible for the army to attempt an intervention like that of May 27 by uniting within itself with the idea of resolving the country's problems.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The most important finding from this study, as previously mentioned, is that when conditions are favorable, a political ideology that has gained power and popularity can resonate significantly among various elements of the country and threaten the existing political regime. This also explains the need to examine the political power of the time in a multifaceted way, not only in terms of the success rate of the policies offered, but also considering the decisive role of external factors. Furthermore, studies in this context have shown that it is essential to consider the triangle of army, politics, and society together in order to better understand the role and thought practices of the army in the process. This is because it has been clearly observed that these three variables have dynamics that influence each other. Although the understanding of coup practices of the time seems to focus on improving the political, economic, and social situation of the country, it has been understood that, unlike the May 27th coup, various ideological aims lay at its core. It has been observed that the lack of genuine unity of thought was an obstacle to the army acting as a single body, and that attempts were made to act on the basis of an artificial unity, mostly created by leftist ideologues. This principle applies not only to units of officers with differing views, but also to units with civilians.

Üniversite Öğrencilerinde Mental İyi Oluş ile Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Berkan BOZDAĞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
brknbozdag@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3657-4359

Murat ERGİN
Aksaray Üniversitesi
muratergin@aksaray.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6188-0492

Tuğçe BULUT DEMİR
Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü
tugce.bulut40@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2458-0911

Ahsen Nur EREN
İstanbul Rumeli Üniversitesi
ahsennureren@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-3674-9118

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1924463
Geliş Tarihi: 06.04.2026	Revize Tarihi: 22.05.2026
	Kabul Tarihi: 27.07.2026

Atf Bilgisi

Bozdağ, B., Ergin, M., Bulut Demir, T. ve Eren, A. N. (2026). Üniversite öğrencilerinde mental iyi oluş ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 849-862.

ÖZ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeyleri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim gören 378 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, çevrim içi anketler aracılığıyla toplanmış; istatistiksel çözümlemelerde İstatistiksel Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences [SPSS] 26.0) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlendikten sonra analizlerde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda verilerin çözümlenmesinde; bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Analysis of Variance [ANOVA]) ve Pearson korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin mental iyi oluş ve akademik öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır ($r=.356$; $p<.01$). Cinsiyet, ilgilenilen spor türü ve ikamet durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerinin, antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını güçlendirmek amacıyla mental iyi oluşlarını destekleyen psikososyal ve rekreatif uygulamalara odaklanılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mental İyi Oluş, akademik öz yeterlik, üniversite öğrencileri.

An Investigation of the Relationship Between Mental Well-Being and Academic Self-Efficacy Among University Students

ABSTRACT

This study was conducted to determine the relationship between university students' mental well-being levels and their academic self-efficacy beliefs. The research was carried out with 378 students studying at Kırşehir Ahi Evran University during the 2024–2025 academic year. Data were collected via online questionnaires, and statistical analyses were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 26.0) software. After determining that the data met the normal distribution assumption, it was decided to use parametric test methods in the analyses. Accordingly, independent samples t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis techniques were utilized in the data analysis. As a result of the analyses, it was found that the students' mental well-being and academic self-efficacy levels were above average, and a positive and significant relationship was found between these two variables ($r=.356$; $p<.01$). While no significant difference was observed according to gender, type of sport interested in, and residential status; it was determined that the mental well-being levels of physical education and sports

department students were higher compared to coaching education department students. In conclusion, it can be suggested that in order to strengthen students' academic self-efficacy beliefs, psychosocial and recreative processes that support their mental well-being should be focused on.

Keywords: Mental well-being, academic self-efficacy, university students.

Giriş

Bireyler, modern yaşamın getirdiği olumsuz çevresel etkileri minimize etmek ve zihinsel sağlıklarını korumak amacıyla kültür, sanat ve spor gibi rekreasyonel etkinliklere yönelmektedir. Bu tür faaliyetlere katılım, bireylerin mental iyi oluş düzeylerini yükselterek yaşam kalitelerine doğrudan ve olumlu katkılar sağlamaktadır (Yılmaz ve Ağgön, 2023). Söz konusu etkinlikler arasında spor; bireye sunduğu fiziksel kazanımların yanı sıra psikolojik dayanıklılığı artırması ve ruhsal dengeyi sağlaması bakımından stratejik bir öneme sahiptir (Başar, 2018). Literatürde, düzenli egzersizin bireylerin yaşantısını olumsuz etkileyen stres, depresyon ve kaygı gibi negatif duyguları azalttığı; buna karşın mental iyi oluşu artırarak genel yaşam kalitesini artırdığı bilinmektedir (Elmas vd. 2021).

Mental iyi oluş; bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, yaşamın olağan stres faktörleriyle başa çıkabilmesi, akademik veya profesyonel hayatında üretken olabilmesi ve içinde bulunduğu topluma pozitif katkı sağlayabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (WHO, 2004). Bu kavram sadece psikolojik bir bozukluğun olmayışı değil, aynı zamanda bireyin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarma ve kendini gerçekleştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Karaçam ve Pulur, 2017). Mental iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin daha yaratıcı, verimli ve sağlıklı oldukları; sosyal ilişkilerde daha başarılı bir grafik çizdikleri saptanmıştır (Gökbulut ve Bal, 2021). Bu bağlamda, öğrencilerin mental iyi oluş düzeylerindeki artışın sadece bireysel mutluluklarını değil, akademik yaşantılarını ve başarı algılarını da olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir (Karaçam ve Pulur, 2017).

Sosyal bilişsel teori çerçevesinde öz yeterlik; insanların güdülenmesini, başarılarını ve mutluluğunu temel alan, bireyin istenen bir davranışı sergilemek için kendi yeteneklerine duyduğu güvendir (Bandura, 1997). Akademik bağlamda "akademik öz yeterlik" olarak kavramsallaştırılan bu yapı; öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşabileceklerine ve eğitimsel görevleri başarıyla tamamlayabileceklerine dair geliştirdikleri inancı kapsamaktadır (Pajares, 2012). Öz yeterlik inancı düşük olan bireylerin karşılaştıkları problemleri olduğundan daha zor algıladıkları, bu durumun ise kaygı düzeyini artırarak problem çözme süreçlerini sekteye uğrattığı görülmektedir (Yalancı ve Aydın, 2014). Buna karşın, akademik öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik sorumluluk almaktan çekinmedikleri, çalışma sürelerini daha verimli kullandıkları ve zorluklar karşısında daha dirençli bir duruş sergiledikleri bilinmektedir (Koç ve Arslan, 2017).

Alan yazında mental iyi oluş ile akademik öz yeterlik arasındaki bağı inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu ilişkinin spor bilimleri gibi hem fiziksel hem de zihinsel performansın iç içe geçtiği özel gruplarda farklı değişkenler açısından ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Grøtan vd. 2019; Cobo-Rendón ve Pérez-Villalobos, 2020). Özellikle spor bilimleri eğitimi alan öğrencilerin psikolojik gelişimleri ile akademik performansları arasındaki etkileşimin anlaşılması, eğitim süreçlerinin niteliği açısından kritik bir önem arz etmektedir. Bu gereklilikten hareketle mevcut çalışmada; Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin mental iyi oluş ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, spor branşı, öğrenim görülen bölüm ve ikamet durumu gibi çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ya da birlikte değişim düzeyinin belirlenmesini amaçlayan araştırma desenlerinden biridir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu nedenle, çalışmada spor bilimleri öğrencilerinin mental iyi oluş düzeyleri ile

akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme” yöntemi ile belirlenen 144 kadın ve 234 erkek olmak üzere toplam 378 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu yöntem; zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik açısından araştırmacıya kolaylık sağlaması ve ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğüne en hızlı şekilde ulaşılması amacıyla tercih edilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özelliklerine dair frekans ve yüzde dağılımlar

	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	144	38,1
	Erkek	234	61,9
Spor Türü	Bireysel	206	54,5
	Takım	172	45,5
Sınıf	1. Sınıf	16	4,2
	2. Sınıf	82	21,7
	3. Sınıf	182	48,1
	4. Sınıf	98	25,9
Bölüm	Öğretmenlik	110	29,1
	Antrenörlük	94	24,9
	Spor Yöneticiliği	174	46,0
İkametgâh	Aile Evi	66	17,5
	Öğrenci Evi	124	32,8
	Öğrenci Yurdu	188	49,7
Toplam		378	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan spor bilimleri öğrencilerinin demografik değişkenlere göre dağılımları görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %38,1’inin (n=144) kadın, %61,9’unun (n=234) ise erkek öğrencilerden oluştuğu saptanmıştır. İlgilenilen spor türü açısından bakıldığında, öğrencilerin %54,5’inin (n=206) bireysel sporlarla, %45,5’inin (n=172) ise takım sporlarıyla ilgilendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri dikkate alındığında; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun %48,1 (n=182) oranıyla 3. sınıf öğrencisi olduğu, bunu sırasıyla 4. sınıf (%25,9), 2. sınıf (%21,7) ve 1. sınıf (%4,2) öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Bölüm değişkenine göre dağılımda ise; Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin %46,0 (n=174) ile en yüksek katılımı sağladığı, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün %29,1 ve Antrenörlük eğitimi bölümünün %24,9 oranında temsil edildiği anlaşılmaktadır. Son olarak katılımcıların ikametgâh durumları incelendiğinde; öğrencilerin yaklaşık yarısının %49,7 öğrenci yurdunda kaldığı, %32,8’inin öğrenci evinde ve %17,5’inin ise aile evinde ikamet ettiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırma problemine çözüm ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin mental iyi oluşlarını belirleyebilmek amacıyla “Mental İyi Oluş Ölçeği”, öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin belirlenmesi için “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda verilmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ilgilendiği spor türü, öğrenim gördüğü bölüm ve ikametgâh durumuna ilişkin sorular yer almaktadır. Bu form, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen demografik veriler, araştırmada bağımsız değişkenlere ilişkin analizlerin gerçekleştirilmesinde kullanılmıştır.

Mental İyi Oluş Ölçeği

Araştırmada katılımcıların mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Tennant ve vd. (2007) tarafından geliştirilen ve Demirtaş ve Baytemir (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu' (WEMİÖÖ-KF) kullanılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, 5'li Likert tipinde (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) hazırlanan 7 maddeden oluşmaktadır. Öçekten alınan toplam puanın artması, bireyin mental iyi oluş düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Demirtaş ve Baytemir (2019) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin Türk örneklemini üzerinde yüksek uyum gösterdiği bildirilmiştir. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada katılımcıların akademik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz vd., (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 7 maddeden oluşan ve tek boyutlu bir yapı sergileyen ölçeğin uyarlama çalışmasındaki Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .79 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin mevcut örneklem grubu üzerinde de yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağladığı Google Formlar platformu üzerinden hazırlanan çevrim içi anketler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri Uluslararası İş Makineleri İstatistiksel Paket Programı (International Business Machines Statistical Package for the Social Sciences [IBM SPSS] 26.0) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecine geçilmeden önce verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı, basıklık ve çarpıklık (skewness/kurtosis) katsayıları üzerinden test edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ilgili değerlerin +1,62 ile -1,40 aralığında yer aldığı saptanmıştır. Literatürde bu değerlerin +2 ile -2 arasında bulunmasının normal dağılım için yeterli bir kanıt olduğu kabul edildiğinden (Field, 2009) analizlerde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda verilerin analizinde; bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance [ANOVA]) ve Pearson korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. ANOVA sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey Dürüst Anlamlı Fark (Tukey's Honestly Significant Difference [Tukey HSD]) gibi çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın etiği yönergesi'ne uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Yönergenin "bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemler" başlığında belirtilen herhangi bir eylem gerçekleştirilmemiştir. Araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etik Kurulu tarafından 12.06.2024 tarihli ve karar no: 2024/05/26 numaralı karar ile etik açıdan onaylanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; spor bilimleri öğrencilerinin mental iyi oluş ve akademik öz yeterlik düzeyleri, bu iki temel değişken arasındaki ilişki ve demografik özelliklere (cinsiyet, bölüm, spor branşı ve ikamet durumu) göre ortaya çıkan farklılaşmalara dair analizlerden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 2

Mental İyi Oluş Ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Puan Dağılımları

Özellik	Madde	n	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
WEMİÖÖ-KF	7	378	3,59	0,63	-1,40	1,12	1,28	5,00
AÖYÖ	7	378	2,88	0,41	-0,85	1,62	1,14	3,86

Tablo 2 incelendiğinde, spor bilimleri öğrencilerinin mental iyi oluş ölçeği genelinden elde ettikleri puan ortalamasının 3,59 olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilecek puan ortalamasının 1 ile 5 arasında değiştiği dikkate alındığında, öğrencilerin mental iyi oluş düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin çarpıklık değeri -1,40 iken, basıklık değeri 1,12'dir. Akademik öz yeterlik ölçeği genelinden elde edilen puan ortalamasının ise 2,88 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin 1 ile 4 arasında değerler aldığı göz önünde bulundurulduğunda, akademik öz yeterlik puan ortalamasının da genel ortalamasının üzerinde bir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin çarpıklık değeri -0,85 iken, basıklık değeri 1,62 olarak belirlenmiştir. Her iki ölçek için de çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,40 ile +1,62 arasında değerler alması, puan dağılımının normalliğine kanıt olarak gösterilebilir. Literatürde bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmasının dağılımın normal olduğunu kanıtladığı belirtilmektedir (Field, 2009). Elde edilen bu değerler, verilerin normal dağılım sergilediğini ve analizlerde parametrik testlerin kullanılacağını göstermektedir.

Tablo 3

Cinsiyete göre Mental İyi Oluş ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss.	df	t	p
WEMİÖÖ-KF	Kadın	144	3,553	,684	376	-,742	,459
	Erkek	234	3,626	,604			
AÖYÖ	Kadın	144	2,892	,448	376	,406	,685
	Erkek	234	2,866	,387			

Tablo 3'teki bulgular dikkate alındığında öğrencilerin cinsiyetleri ile hem mental iyi oluş düzeyleri hem de akademik öz yeterlik becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Her iki ölçekte de kadın ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin mental iyi oluş ve akademik öz yeterlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4

Katılımcıların Spor Branşı Türüne Göre Mental İyi Oluş ve Akademik Öz Yeterlik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Spor	n	$\bar{x}$	Ss.	df	t	p
WEMİÖÖ-KF	Bireysel	206	3,527	,655	376	-1,717	,088
	Takım	172	3,684	,602			
AÖYÖ	Bireysel	206	2,865	,420	376	-,416	,678
	Takım	172	2,890	,400			

Tablo 4'teki bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin yaptıkları spor türüne göre mental iyi oluş ve akademik öz yeterlik puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Bir başka ifadeyle, bireysel veya takım sporu yapıyor olmanın bu iki özellik üzerinde belirleyici bir rolü olmadığı görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Bölüm	n	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Tukey
WEMİÖÖ-KF	Öğretmenlik (1)	110	3,727	,573	3,913	,022*	1>2
	Antrenörlük (2)	94	3,389	,618			
	Spor Yöneticiliği (3)	174	3,630	,659			
AÖYÖ	Öğretmenlik (1)	110	2,932	,374	1,218	,298	-
	Antrenörlük (2)	94	2,805	,463			
	Spor Yöneticiliği (3)	174	2,880	,401			

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre mental iyi oluş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F = 3,913$; $p < .05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, öğretmenlik bölümü öğrencilerinin ($\bar{x} = 3,727$) mental iyi oluş puanlarının, antrenörlük bölümü öğrencilerinden ($\bar{x} = 3,389$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,218$; $p > .05$). Bu bulgular, spor bilimleri fakültesinde öğrenim görülen programın mental iyi oluş üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu ancak akademik öz yeterlik algısı üzerinde benzer bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 6

Katılımcıların İkametgâh Durumuna Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	İkametgâh Durumu	n	$\bar{x}$	Ss.	F	p
WEMİÖÖ-KF	Aile Evi (1)	66	3,813	,524	2,37	,096
	Öğrenci Evi (2)	124	3,534	,575		
	Öğrenci Yurdu (3)	188	3,565	,695		
AÖYÖ	Aile Evi (1)	66	2,835	,309	,246	,783
	Öğrenci Evi (2)	124	2,873	,365		
	Öğrenci Yurdu (3)	188	2,893	,468		

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin ikamet ettikleri yer (aile evi, öğrenci evi, yurt) ile hem mental iyi oluş düzeyleri ($F = 2,37$; $p > .05$) hem de akademik öz yeterlik becerileri ($F = ,246$; $p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; aile evinde kalan öğrencilerin mental iyi oluş puanlarının ($\bar{x} = 3,813$) diğer gruplardan bir miktar yüksek olduğu görülse de, bu durumun istatistiksel açıdan anlamlı bir üstünlük teşkil etmediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin barınma şekli değişkeninin her iki ölçekten alınan puanlar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 7

Mental İyi Oluş ile Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	WEMİÖÖ-KF
AÖYÖ	Pearson korelasyon
	p
	n

Pearson Korelasyon sonuçları incelendiğinde; spor bilimleri öğrencilerinin mental iyi oluşu ile akademik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .356$; $p < .01$). Elde edilen bu bulguya göre, değişkenler arasında doğrusal bir bağ bulunmaktadır yani öğrencilerin zihinsel ve duygusal iyi oluş halleri geliştikçe, akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine dair besledikleri öz yeterlik inançlarının da buna paralel olarak yükseldiği görülmektedir.

Özellikle $p = ,001$ anlamlılık düzeyi, bu ilişkinin tesadüfi olmadığını ve örneklem grubunu oluşturan spor bilimleri öğrencileri için değişkenler arasındaki bu bağın güçlü bir bilimsel dayanağa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik öz yeterlik varyansının yaklaşık %12,7'si mental iyi oluş ile açıklanmaktadır. Bu durum, spor bilimleri eğitimi alan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ve genel iyi oluş hallerinin, sadece bireysel yaşam kalitelerini değil, aynı zamanda akademik motivasyon ve başarı algılarını da doğrudan etkileyen kritik bir öncül olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları mental iyi oluş düzeyleri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, spor türü ve ikametgâh durumu gibi bağımsız değişkenler açısından da analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin mental iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Akademik öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise ölçeğin genelinden elde edilen puan ortalamasının orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu iki değişken için öğrencilerin genel olarak ortalama üzerinde değerlere sahip olduğu söylenebilir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, mental iyi oluş ile akademik öz yeterlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin mental iyi oluşları arttıkça akademik öz yeterlik inançlarının da arttığı görülmüştür. Bağımsız değişkenler açısından; cinsiyet, ilgilenilen spor türü ve ikamet durumunun puanları değiştirmede belirlenmiştir. Ancak bölüm değişkenine göre öğretmenlik bölümü öğrencilerinin mental iyi oluşlarının, antrenörlük bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu olan cinsiyetin hem mental iyi oluş düzeyleri hem de akademik öz yeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir ($p > ,05$). Katılımcıların akademik öz yeterlik inançlarının cinsiyetten etkilenmediği sonucu; Choi (2005) ile Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen ve cinsiyetin öz yeterlik üzerinde belirleyici bir fark oluşturmadığını savunan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Öte yandan Usher ve Pajares (2006a, 2006b), öz yeterlik inançlarını besleyen kaynakların etkisinin cinsiyete göre farklılaşabildiğini savunsa da, mevcut araştırma kapsamındaki spor bilimleri öğrencileri için bu kaynakların benzer bir zemin oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgu; öz yeterlik inançlarının erkek öğretmen adayları lehine farklılaştığını belirten Durdukoca'nın (2010) sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Öğrencilerin mental iyi oluş puan ortalamalarının da cinsiyete göre farklılaşmaması; Gönener, Öztürk ve Yılmaz (2017) ile Diener ve Diener (1995) tarafından yapılan ve mental iyi oluşun cinsiyetten bağımsız olduğunu ortaya koyan literatür verileriyle paralellik arz etmektedir. Buna karşın alan yazında; erkeklerin daha yüksek psikolojik iyi oluşa sahip olduğunu savunan bulgular (Haring vd., 1984; Gürkan ve Gür, 2019) ve spor özelinde erkek sporcuların lehine sonuçlar (Tekkurşun vd., 2018) mevcuttur. Diğer taraftan Wood ve arkadaşları (1989) ise kadınların lehine anlamlı farklar saptamıştır. Mevcut çalışmanın literatürdeki bu "erkek" veya "kadın" lehine sonuçlardan ayrılması; örneklem grubunun, hem fiziksel hem de zihinsel dayanıklılığın her iki cinsiyet için de ön planda olduğu spor bilimleri gibi spesifik bir alandan seçilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sonuç olarak; üniversite ortamında benzer akademik ve sosyal süreçleri deneyimleyen öğrencilerin, spor bilimleri eğitiminin sağladığı disiplin ve rekreasyonel imkanlardan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada spor bilimleri öğrencilerinin ilgilendiği spor branşının (bireysel veya takım sporu), hem mental iyi oluş düzeyleri hem de akademik öz yeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p > ,05$). Alan yazında fiziksel aktiviteye katılımın mental iyi oluşu artırdığı (Yılmaz ve Ağgön, 2021), yüksek aktivite düzeyinin sağlıklı bir zihinsel profil sunduğu (Arslandoğan vd., 2021) ve düzenli/planlı egzersizin bireyleri negatif duygulardan uzaklaştırarak psikolojik iyi oluşu yükselttiği (Başar, 2018; Özyıldırım, 2021) vurgulanmaktadır. Mevcut çalışmada branşlar arası bir farkın çıkmaması, örneklemi oluşturan öğrencilerin tamamının aktif bir sportif disiplinden gelmesi ve "spor yapmanın" sağladığı bu genel

avantajların tüm katılımcılarda ortak bir zemin oluşturmasıyla açıklanabilir. Akademik öz yeterlik ile yakından ilişkili olan bilişsel süreçler bağlamında; Tekin ve arkadaşları (2009) ile Temel (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da spor branşının karar verme mekanizmaları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde; bireysel sporlardaki "öz disiplin" unsuru ile takım sporlarındaki "sosyal destek" faktörlerinin akademik süreçlerde birbirini dengelediği düşünülmektedir. Buna karşın Çetin (2009), spor branşı ile psikososyal süreçler arasında anlamlı bir ilişki saptayarak mevcut araştırmanın bulgularının aksine sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada saptanan farksızlık durumu; sporcuların branş farkı gözetmeksizin benzer farkındalık düzeylerine sahip olmasından veya "sporcu kimliğinin" akademik inançlar üzerinde branş türünden bağımsız, birleştirici bir rol oynamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğrencilerin mental iyi oluş düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlik bölümü öğrencilerinin mental iyi oluş puanlarının, antrenörlük bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, Gönener, Öztürk ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmanın aksine, mental iyi oluşun bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu farklılığın; üniversitelerin sağladığı akademik iklim, öğrencilerin geleceğe dair mesleki kaygıları veya pedagojik formasyon odaklı eğitim içeriklerinin her iki kurumda farklı yansımalarının yanı sıra öğretmenlik programlarının pedagojik ve sosyal odaklı yapısının veya mezuniyet sonrası istihdam olanaklarına dair algı farkının öğrencilerin ruhsal iyi oluşuna pozitif yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarında bölümlere göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, spor bilimleri fakültesi bünyesindeki farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin, akademik görevleri başarma noktasında kendilerine benzer düzeyde güvendiklerini göstermektedir. Özetle, bölümlerin yapısı öğrencilerin ruhsal iyi oluşlarını etkilese de akademik öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir fark oluşturmamıştır. Alanyazın incelendiğinde; bölüm değişkeninin akademik inançlar üzerinde fark oluşturduğunu belirten bazı çalışmaların (Alemdağ vd., 2015; Biricik, 2015) aksine, bu araştırmada farksızlık sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu durumun; fakültedeki tüm bölümlerin aynı fiziksel ve akademik ortamı paylaşmasından, benzer sınav veya ödev stresörlerine maruz kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada spor bilimleri öğrencilerinin mental iyi oluş ve akademik öz yeterlik düzeylerinin ikamet ettikleri yer değişkenine (aile evi, öğrenci evi, yurt) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > ,05$). Alan yazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin konaklama durumları ile psikososyal gelişimlerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu farksızlık bulgusu; öğrencilerin nerede konakladıklarından ziyade, günün büyük bir bölümünü geçirdikleri fakülte ortamındaki sosyal etkileşimlerin ve akademik süreçlerin daha belirleyici olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın temel odağını oluşturan mental iyi oluş ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelendiğinde; iki değişken arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon saptanmıştır ($r = ,356$; $p < ,01$). Bu bulgu, spor bilimleri öğrencilerinin zihinsel iyilik halleri arttıkça, akademik görevleri başarma konusundaki inançlarının da eş zamanlı olarak yükseldiğini somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Alanyazın genel olarak incelendiğinde; bireyin kendini zihinsel olarak sağlıklı, huzurlu ve enerjik hissetmesinin, bilişsel süreçlerini ve başarı algısını doğrudan beslediği görülmektedir. Elde edilen bu anlamlı ilişki, Bandura'nın (1997) öz yeterlik Kuramı'nda belirttiği "duygusal ve fizyolojik durumlar" kaynağı ile kuramsal bir uyum içerisindedir. Bandura'ya göre bireyin hissettiği stres, kaygı veya tam tersi yöndeki "iyilik hali", onun bir işi yapabilme potansiyeline dair inancını şekillendiren temel kaynaklardan biridir. Bu bağlamda, Demirtaş ve Baytemir (2019) tarafından vurgulanan mental iyi oluşun bireyin öz güncelleme ve dayanıklılık kapasitesini artırması; Yılmaz ve arkadaşları (2007) tarafından tanımlanan akademik öz yeterlik algısının, yani öğrencinin akademik zorluklarla başa çıkabilme inancının temel bir yakıtı haline gelmektedir. Literatürdeki benzer çalışmalar; yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin daha

düşük kaygı ve daha yüksek yaşam doyumu sergilediğini ortaya koyarak mevcut bulguyu desteklemektedir.

Spor bilimleri özelinde düşünüldüğünde; fiziksel aktivitenin sağladığı psikososyal avantajların mental iyi oluşu desteklediği, bu 'iyi oluş' halinin ise öğrencinin akademik kapasitesine duyduğu güvene doğrudan yansıdığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular; mental iyi oluş ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişkiyi, sadece istatistiksel bir verinin ötesinde, bireyin bilişsel gelişimini besleyen vazgeçilmez bir zemin olarak betimlemektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Örneğin, araştırma yalnızca 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri ile sınırlı olup, sonuçların diğer üniversite veya eğitim-öğretim yıllarına genellenmesi sınırlıdır. Yine araştırmada uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yönteminin kullanılması, örneklem seçiminde sınırlılığa neden olabilmektedir.

Araştırmada saptanan mental iyi oluş ile akademik öz yeterlik arasındaki pozitif ilişki, bu iki temel kavramın eğitim sürecinde bir bütün olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Özellikle Avrupa ve Kanada örneklerinde olduğu gibi, bireyin fiziksel gelişimi ile zihinsel sağlığının ayrılmaz bir parça olduğu gerçeğinden hareketle; spor bilimleri müfredatına "stres yönetimi" ve "pozitif psikoloji" gibi akademik öz güveni destekleyen modüller entegre edilmelidir. Antrenörlük bölümü öğrencilerinin zihinsel iyi oluşlarını artırmaya yönelik pedagojik rehberlik çalışmaları planlanmalı ve üniversiteler bünyesinde sporcu adaylarının akademik kaygılarını minimize edecek özelleşmiş destek birimleri kurulmalıdır. Sonuç olarak, zihinsel yönden desteklenen spor bilimleri öğrencilerinin akademik alanda daha yetkin hissetmeleri sağlanarak öz yeterliği yüksek bir toplum profilinin inşasına katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarların makaleye katkı oranları, üstlenilen akademik sorumluluklar çerçevesinde aşağıda belirtildiği şekildedir:

1. Yazar (Başlıca Yazar): %40 | Çalışmanın konusunun belirlenmesi, kuramsal çerçevenin tasarımı, veri toplama araçlarının seçimi, istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesi ve makalenin genel koordinasyonu.

2. Yazar: %20 | Literatür taramasının yapılması, giriş bölümünün yazılması ve verilerin sisteme girilmesi.

3. Yazar: %20 | Yöntem bölümünün oluşturulması, bulguların tablollaştırılması ve görselleştirilmesi.

4. Yazar: %20 | Tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımı, kaynakçanın düzenlenmesi ve makalenin son okuması.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve yayına hazırlanması aşamalarında herhangi bir kişisel veya kurumsal çıkar çatışması bulunmadığı beyan olunur.

Kaynaklar

- Alemdağ, C. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Başar, S. (2018). Düzenli egzersizin depresyon, mutluluk ve psikolojik iyi oluş üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 25-34.
- Biricik, Y. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V., Páez-Rovira, D., and Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 518-526. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>
- 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 İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demirtaş, A. S., ve Baytemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 689-701.
- Diener, E. and Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life-satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Elmas, L., Yüceant, M., Ünlü, H. ve Bahadır, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile psikolojik iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 4(1), 1-17.
- Field A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: And sex and drugs and rock'n roll*. (3rd ed.). London: Sage
- Fraenkel, J., Wallen, N. and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (10th ed). McGraw-Hill Education.

- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., and Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional intelligence and academic self-efficacy in relation to the psychological well-being of university students during COVID-19 in Venezuela. *Frontiers in Psychology*, 12, 759701.
- Gökbulut, N. ve Bal, Z. (2021). Mental iyi oluşluğun sağlıklı yaşam farkındalığıyla ilişkisi. *Anatolian Journal of Health Research*, 2(2), 51-56.
- Gönener, A., Öztürk, A. ve Yılmaz, O. (2017). Kocaeli Üniversitesi spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin mental (psikolojik) iyi olma düzeylerinin mutluluk düzeylerine etkisi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 44-45.
- Grøtan, K., Sund, Er., and Bjerkeset, O. (2019). *Mental health, academic self-efficacy and study progress among college students – The SHoT study*, Norway. *Front. Psychol.*
- Gürkan, U. ve Gür, S. (2019). Genç yetişkinlerde mental iyi oluş düzeyinin depresyonla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 516-536.
- Haring, M. J., Stock, W. A. and Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37(8), 645-657.
- Jerusalem, M., and Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur erfassung von "selbstwirksamkeit. skalen zur befindlichkeit und personenlichkeit in r. schwarzer (Hrsg.)*. Berlin: Freie Universitaet, Institut fer Psychologie.
- Karaçam, A. ve Pudur, A. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Pajares, F. (2012). *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning*. D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), in: *Motivation and self-regulated learning*. New York: Routledge.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tekin, M., Özmütlu, İ., ve 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
- Tekkurşun Demir, G., Namlı, S., Hazar, Z., Türkeli, A., ve Cicioğlu, 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.
- Temel, V. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Problem Çözme Becerileri, Karar Verme Stilleri ve Öfke Tarzları*. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., and Stewart-Brown, S. (2007). The warwick-edinburgh mental well-being scale (wemwbs):

- development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 50-63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>.
- Usher, E. L., and Pajares, F. (2006a). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Usher, E. L., and Pajares, F. (2006b). Inviting confidence in school: Invitations as a critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
- Wang, C. C. D., and Castañeda-Sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self- efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling*, 11(2), 101-118.
- Wood, W., Rhodes, N., Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106(2), 249-264.
- World Health Organisation. (WHO) (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence and practice: Summary report*. Geneva: World Health Organisation.
- Yalmacı, S. G. ve Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(2), 21-27.
- Yanar, Ş., Soyer, A., ve Güngör, N. B. (2023). Mental iyi oluşun akademik özyeterliğe etkisi: Spor yöneticisi adayları üzerine bir araştırma. *ROL Spor Bilimleri Dergisi, Özel Sayı (1)*, 487-500.
- Yılmaz, A. ve Ağgön, E. (2023). Aktif spor yapan üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti, mental iyi oluş ve özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 31-42.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Extended Abstract

Introduction

Mental well-being and academic self-efficacy are important factors influencing university students' psychological health and academic success. While mental well-being reflects individuals' ability to cope with daily life and function effectively, academic self-efficacy refers to students' beliefs in their ability to successfully perform academic tasks. Positive mental well-being may strengthen students' confidence in their academic abilities and contribute to greater academic motivation, persistence, and achievement.

University students in sport sciences face unique challenges because they are expected to meet both academic requirements and physical performance demands. Maintaining positive mental well-being may therefore play an important role in supporting their academic confidence and overall educational experience. Examining the relationship between these two variables may provide valuable evidence for developing interventions that enhance students' psychological well-being and academic performance.

Therefore, this study aimed to examine the relationship between mental well-being and academic self-efficacy among sport sciences students and to investigate whether these variables differ according to gender, department, type of sport, and residency status.

Method

This study was conducted using the relational screening model, one of the quantitative research designs. The relational screening model is an approach that aims to determine the existence and/or the degree of covariance between two or more variables (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2012). In the present study, this model was utilized to statistically examine the relationship between the mental well-being levels and academic self-efficacy beliefs of students studying in the Faculty of Sport Sciences.

The study included 378 students enrolled in the Faculty of Sport Sciences at Kırşehir Ahi Evran University during the 2024–2025 academic year. Of the participants, 144 (38.1%) were female and 234 (61.9%) were male. The data were collected using three distinct instruments: the Personal Information Form, developed by the researchers to gather demographic information such as gender, department, class level, type of sport, and residency status; the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale Short Form (WEMWBS-SF), originally developed by Tennant et al. (2007) and adapted into Turkish by Demirtaş and Baytemir (2019), which consists of 7 items rated on a 5-point Likert scale and had a Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of .79 in the current study; and the Academic Self-Efficacy Scale, developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted into Turkish by Yılmaz et al. (2007), which consists of 7 items rated on a 4-point Likert scale and had a Cronbach's Alpha coefficient of .80 for the present sample, indicating high reliability.

The data were collected online through Google Forms on a voluntary basis and analyzed using IBM SPSS 26.0. Since the data met the assumption of normality, independent samples t-test, one-way ANOVA, Tukey HSD post-hoc test, and Pearson correlation analysis were performed. The significance level was set at $p < .05$. Ethical approval for the study was obtained from the Kırşehir Ahi Evran University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 12.06.2024; Decision No: 2024/05/26).

Findings

The statistical analysis of data obtained from 378 sport sciences students revealed important findings regarding mental well-being and academic self-efficacy. The mean score for the Warwick–

Edinburgh Mental Well-Being Scale was 3.59 ± 0.63 (5-point scale), while the mean score for the Academic Self-Efficacy Scale was 2.88 ± 0.41 (4-point scale), indicating above-average levels for both variables.

Pearson correlation analysis revealed a positive, moderate, and statistically significant relationship between mental well-being and academic self-efficacy ($r = .356$, $p < .01$). The coefficient of determination (r^2) indicated that mental well-being explained approximately 12.6% of the variance in academic self-efficacy.

Regarding demographic variables, no significant differences were found according to gender in either mental well-being ($p = .459$) or academic self-efficacy ($p = .685$). Likewise, participation in individual or team sports did not significantly influence mental well-being ($p = .088$) or academic self-efficacy ($p = .678$). However, a significant departmental difference was observed in mental well-being ($F = 3.913$, $p = .022$). Tukey HSD analysis showed that students in the Physical Education and Sports Teaching department reported significantly higher mental well-being than those in the Coaching Education department. No significant departmental differences were found for academic self-efficacy ($p > .05$). Residency status (living with family, in a student house, or in a dormitory) was not significantly associated with either mental well-being or academic self-efficacy ($p > .05$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

The results of this research lead to several important conclusions regarding the psychological and academic profiles of sport sciences students. Primarily, it was concluded that students possess a healthy level of mental well-being and a positive academic self-efficacy belief. The most vital finding is the positive correlation between these two variables. This result is theoretically consistent with Bandura's (1997) Self-Efficacy Theory, which identifies "emotional and physiological states" as one of the four main sources of self-efficacy. When individuals feel mentally peaceful and energetically balanced, they are more likely to perceive academic challenges as tasks to be mastered rather than threats to be avoided.

The finding that gender does not play a significant role in determining these levels is supported by various studies in the literature (Choi, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). This suggests that the academic environment and the nature of sport sciences education provide an egalitarian ground where both genders develop similar competency beliefs. Similarly, the lack of difference based on the type of sport indicates that the discipline-specific demands of individual or team sports do not uniquely influence these psychological constructs in this sample. It can be argued that "being an athlete" in general provides a shared psychosocial foundation.

A noteworthy conclusion is the significant difference in mental well-being in favor of the Teaching department students. This difference can be discussed in the context of professional expectations and career clarity. Students in teaching programs often follow a more structured pedagogical path, which may lead to higher psychological stability compared to those in the coaching program, who often face more competitive and uncertain job markets. However, the fact that this difference did not extend to academic self-efficacy suggests that regardless of their emotional state, students across all departments maintain a similar level of confidence in their ability to succeed in their courses.

Based on the findings, sport sciences faculties are encouraged to implement programs that promote students' mental well-being and academic self-efficacy. In addition, universities should provide appropriate psychological support services for student-athletes. Future research should employ qualitative and longitudinal designs and include students from different academic disciplines to further investigate the relationship between mental well-being and academic self-efficacy.

Dijital İdeolojik Aygıt Olarak Instagram: Gözetim ve Rıza Diyalektiğinde “Öz-Veri” Pratiği

Reyhan KULLUK
Anadolu Üniversitesi
reyhankulluk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4374-8540

Muhammet Safa TAŞKIRAN
Bağımsız Araştırmacı
safataskirann@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8437-8761

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1926112
Geliş Tarihi: 09.04.2026	Kabul Tarihi: 29.07.2026

Atf Bilgisi

Kulluk, R. ve Taşkıran, M.S. (2026). Dijital ideolojik aygıt olarak instagram: Gözetim ve rıza diyalektiğinde “öz-veri” pratiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 863-882.

ÖZ

Bu fenomenolojik araştırma, aktif Instagram kullanıcılarının platformun algoritmik yapısındaki ideolojik çağırılma ve dijital gözetim deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektedir. Althusser’in devletin ideolojik aygıtları kuramı ile Zuboff’un gözetim kapitalizmi yaklaşımlarından beslenen çalışmada, bireylerin platformla kurdukları diyalektik ilişki ampirik olarak sorgulanmaktadır. Yorumlayıcı fenomenolojik desenin kullanıldığı araştırmanın verileri, ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen 18-30 yaş aralığındaki 22 katılımcı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Bulgular, Max van Manen’in tematik yansıtma yaklaşımı merkeze alınarak yaşantılanan mekân, beden, zaman, ilişki ve maddesellik varoluşsalları ekseninde çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, kullanıcıların görünürlük ve sosyal onay arzusuyla platformun yönlendirici çağrısına gönüllü olarak uyum sağladıklarını, bu estetik performans sürecinde duygusal emeklerini metalaştırarak davranışsal veri üreten nesnelere dönüştüklerini göstermektedir. Katılımcıların veri sömürüsüne ve mahremiyet ihlallerine yönelik farkındalıkları; dijital dışlanma korkusu, sosyal aidiyet kaygısı ve algoritmik konfor aracılığıyla gözetim realizmi bağlamında rasyonalize edilmektedir. Algoritmik tahakküme karşı geliştirilen taktiksel mikro-direnış ve sınır çizme pratikleri ise sistemin altyapısal veri çıkarma mantığı içinde etkisiz kalmaktadır. Çalışmanın literatüre sunduğu özgün katkı, kullanıcının dijital ağlarda bağımsız bir “özne” (öz) olma çabasının algoritmalar tarafından ticari bir “nesneye” (veri) dönüştürülmesi sürecini açıklayan “öz-veri” kavramsallaştırmasıdır. Sonuç olarak bulgular, kullanıcıların aidiyet arzusuyla bağlandıkları algoritmik sistemlerde kendi tahakkümünün özneleri ve aynı zamanda sermaye için değer üreten ücretsiz hammaddeleri konumuna geldiklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İdeolojik çağırma, gözetim kapitalizmi, öz-veri, algoritmik tahakküm, medya sosyolojisi.

Instagram as a Digital Ideological Apparatus: The Practice of “Self-Data” in the Dialectic of Surveillance and Consent

ABSTRACT

This phenomenological research examines how active Instagram users interpret their experiences of ideological interpellation and digital surveillance within the platform’s algorithmic structure. Drawing on Althusser’s ideological state apparatuses and Zuboff’s surveillance capitalism, the study empirically investigates individuals’ dialectical relationship with the platform. Using an interpretative phenomenological design, data were collected via semi-structured interviews with 22 criterion-sampled participants aged 18-30. Analysis utilized Max van Manen’s thematic reflection approach, structured around the existentials of lived space, body, time, relation, and materiality. Findings reveal users voluntarily comply with the platform’s call through desires for visibility and social approval, commodifying their emotional labor to become behavioral data-producing objects during this aesthetic performance. Participants’ awareness of data exploitation and privacy violations is rationalized via surveillance realism, driven by algorithmic comfort, social anxiety, and digital exclusion fears. Furthermore, tactical micro-resistance practices against algorithmic domination remain ineffective within the system’s infrastructural data extraction logic. The study’s unique contribution is the “self-data” concept, explaining how the user’s effort to be an independent “subject” (self) is transformed into a commercial “object” (data) by algorithms. Ultimately, findings demonstrate that in algorithmic systems, users simultaneously become subjects of their own domination and unpaid raw materials generating value for capital.

Keywords: Ideological interpellation, surveillance capitalism, self-data, algorithmic domination, sociology of media.

Giriş

Sosyal medya ağları, gündelik hayatı dijitalleştirerek (Couldry, 2012, s. 49) “gerçekliğin medyatik inşası”na (Couldry ve Hepp, 2017, s. 15) çevirmiştir. Bireylerin kimliklerini performe ettiği bu mecralar, “ağlaşmış” ve “duygulanımsal” bir kamusal alanı olarak işlev görürken (Boyd, 2014, s. 10; Papacharissi, 2015, s. 4), platformların sunduğu olanaklar da etkileşimi teşvik etmektedir. Bu süreç sosyal hayatı veri üretimine dönüştürerek “veri sömürgeciliği” ve “görünürlük emeği” gibi çok katmanlı yapıları ortaya çıkarmaktadır (Abidin, 2016; Couldry ve Mejias, 2019; Miller vd., 2016; van Dijck, 2013). Bu yapı, Althusser’in (2015, ss. 110-112) “üst-belirlenim” kavramıyla örtüşmektedir. Instagram, bireyleri özneleştirilen dijital bir “ideolojik aygıt” (Althusser, 2010) olarak işleyerek kimlik temsilleri üzerinden toplumsal düzenin yeniden üretilmesini sağlamaktadır (Bennett, 2015; Hall, 1985; Krips, 2006; Therborn, 1999). Bu ideolojik çağrı, insan deneyiminin ölçülebilir veriye dönüştüğü gözetim kapitalizmiyle (Zuboff, 2019) ve kullanıcı eylemlerinin enformasyonlaşmasıyla (Zuboff, 1988, ss. 9-11) iç içe geçmiştir. Kullanıcılar sermaye için değer üreten “otomatik gözetim” nesneleri haline gelirken (Andrejevic, 2019), platformların metalaştırma modeli toplumsal ilişkileri sermaye mantığına tabi kılmaktadır (Couldry ve Mejias, 2019; Muldoon ve Wu, 2023). Verilerin politik manipülasyon aracı olma potansiyeli (Manokha, 2018), platform kapitalizminde kullanıcı verisini sömürü nesnesi yapmaktadır (Srnicke, 2019). Instagram’ın altyapısallaşması bireyde “kilitlenme” etkisi yaratırken (Plantin, Lagoze, Edwards ve Sandvig, 2018, ss. 295-297), kullanıcılar psikolojik tatmin arayışıyla gözetimi içselleştirmektedir (Aka, 2024, s. 41). Bu düzende algoritmalar yönetim aracı olup kullanıcıların duygusal emeğini metaya dönüştürmekte (Abidin, 2016; Bucher, 2018; Gerlitz ve Helmond, 2013) ve aidiyet beklentisi sömürüye rağmen sistemde kalmayı beraberinde getirmektedir (Tüfekçi, 2019). Kullanıcılar tarafından algoritmayı yanıltma gibi direnç alanları oluşturulsa da sistem sınırlarından çıkamamaktadır (Bucher, 2018; Certeau, 2002; Dencik, 2018). Dolayısıyla rıza ile sömürünün muğlaklaştığı hibrit bir alan oluşmaktadır (Fuchs, 2024; Solove, 2009).

Günümüzde ideolojinin yeniden üretimindeki aygıtsal rol, algoritmik platformlarla “kurumsal yer değiştirme” (Mendonça, Almeida ve Filgueiras, 2024, s. 32) sürecine girerek kurumların özne inşa etme rollerini dijitalleştirmektedir (Backer, 2022, s. 45). Instagram, farklı düzeylerin birbirini “üst-belirlediği”(Althusser, 2015, s. 112) karmaşıklık üzerinden deneyimleri yönlendiren bir ideolojik filtredir (Gondek, Tutak ve Gondek, 2025, s. 382). Bu durum, Althusser’in “ideolojinin dışı yoktur” tezi ile Foucault’nun “iktidarın her yerdeliği” ilkesini birleştirerek (Althusser, 2010; Foucault, 2012) kullanıcıyı kaçışsız bir “makine bölgesi”ne (Schüll, 2014, s. 25) hapsedmektedir. İdeolojinin kurucu niteliği “akışkan uzam” (Terranova, 2010, s. 108) ile rezonans oluşturarak platformun her an her yerdeliğini pekiştirmektedir (Foucault, 2012, s. 110; Zake, 2002, ss. 219-221). Söz konusu rezonans, rızayı estetize edip kuşatıcı bir “dijital ideolojik aygıt” dönüştürmektedir. İdeolojinin maddi pratiklerde inşa edildiği fikrine uygun biçimde özneleşme, beğeni, yorum ya da içerik paylaşımı gibi etkileşimler üzerinden “öznelerin kendiliklerinden yürümesi” ile tamamlanmaktadır (Althusser, 2010, s. 216,270). Bu süreçte inşa edilen “dijital habitus” (Ignatow ve Robinson, 2017, ss. 250-256) ve “kendilik teknolojileri” (Foucault, 2015, ss. 42-43) sayesinde kullanıcı, sistemin normlarına uyum sağlayarak kurgusal bir dijital kimlik üretmektedir. Platform bu bağlamda kurucu bir “zemin” (Althusser, 2010, s. 31) oluşturup “yapısal nedensellik” (Althusser, 2007, s. 254) ilkesiyle etkileşimleri belirleyen bir “altyapısal topografya”dır (Plantin vd., 2018, ss. 295-297). Sistemin kullanıcıyı dijital izleriyle tanıması ve kişiselleştirilmiş bir “polis nidası”yla (Althusser, 2010, ss. 103-104) seslenmesi, nasıl hissetmesi gerektiği dikte edilen aktörler oluşturmaktadır (Joseph, 2025, s. 2). Böylece özgür tüketici olarak çağrılan birey itaatkâr bir özneye dönüşürken (Althusser, 2010; Terranova, 2010) algoritma ile “asimetrik bir suç ortaklığı” kurmaktadır (Schüll, 2014, s. 98). Paylaşımlar bir illüzyon olmakla birlikte sömürü ile rıza sınırını muğlaklaştıran özgürlük hissi doğurmakta ve kapitalist ideoloji stabilize edilmektedir (Mager, 2012, s. 771). Araçların sorun çözme kapasitesini öne çıkaran teknoloji söylemi (Karatzogianni ve Matthews, 2020, s. 106) sınırları gizlerken, boş zaman aktivitesi sanılan süreç zevkle ifa edilen ücretsiz emek sömürüsüne dönüşmektedir (Terranova, 2010, ss. 73-74).

Bu süreçte algoritmaların tarafsız araçlar olduğu iddiası tahakküm ilişkilerini meşrulaştırmakta ve bireyin eleştirel kapasitesini köreltmektedir (De Ruvo, 2025, ss. 180-181).

Toplumsal kurumlar aracılığıyla işleyen özne inşasına (Althusser, 2010), platformların veri temelli işleyişi de entegre olmaktadır. İnsan deneyimi öngörülebilir ve yönlendirilebilir “davranışsal artık değere” çevrilerek piyasaya sürülmektedir (Andrejevic, 2019, ss. 84-86; Zuboff, 2019, ss. 75, 96). Veriler üzerinden ölçülebilir hale gelen birey ontolojik bir dönüşüm yaşarken (Cheney-Lippold, 2019, s. 64), platform kapitalizmi, yapısal çerçeveyi çizmektedir. Çağırılma ile gözetim kapitalizmi arasındaki gerilim, birey odaklı tüketim mantığıyla (Zuboff, 2019, ss. 29-31) derinleşmektedir. Kişiye özel akış, “biricik”lik hissi (Bucher, 2018, ss. 108-109) oluşturarak sömürüyü meşrulaştırmaktadır. Toplumsal ilişkiler bir “ekstraksiyon sahası” (Couldry ve Mejias, 2019, ss. 88-91) etrafında toplanarak mülksüzleştirme ve birikim döngüsüne girmekte (Mezzadra ve Neilson, 2017) ve sistem, ücret alınmayan emek sömürüsünü gizlemektedir. Dikkat makinesi işlevi gören platform, “beyin zamanını” ele geçirmekte (Vaidhyanathan, 2021, ss. 80-81) ve “hiper dürtme” mekanizmasıyla davranışları kalıplara sokmaktadır (Lanzing, 2019, ss. 549-553). Dipsiz tasarım mimarisi ve kanca modeli (Alter, 2018, s. 196; Eyal, 2014, ss. 5-6) narkotik bir etki yaratarak bilişsel pişmanlığa rağmen sisteme dönüşü sağlamaktadır (Vaidhyanathan, 2021, ss. 30, 107; Zuboff, 2019, s. 470). Söz konusu kuşatılmışlık, eleştirel farkındalığı “psşik uyuşukluk” etkisiyle sönmölendirmektedir (Zuboff, 2015, s. 83). Kullanıcılar tarafından belirli mikro özgürlük alanları inşa etmeye yönelik taktiksel çabalar bulunsa da (Certeau, 2002, s. 37), bu durum içselleştirilmiş gözetim pratiklerinin ortaya çıkardığı “gözetim realizmi” (Dencik, 2018, s. 37) tarafından perdelenmektedir. Şirketlerin kurduğu bu teslimiyet, bireylerin sosyal aidiyet kaygılarıyla görmezden gelinmektedir (Draper ve Turow, 2019, s. 1827; Hargittai ve Marwick, 2016, ss. 3750-3753). Göz ardı edilme ve görünmezlik tehdidinin tetiklediği bu kaygılar (Bucher, 2018, ss. 82, 103), kullanıcıyı anlık haz uğruna eylemsizliğe sıkıştırmaktadır. Çalışma bu süreçte, Althusserci ideolojik çağırılma ile Zuboffçu veri sömürüsünün kesişiminde konumlanan kullanıcıların, söz konusu kuşatılmışlığı kendi gündelik yaşam pratiklerinde nasıl anlamlandırdığını sorunsallaştırmaktadır.

Dijital platformlardaki gözetim olgusu ve ideolojik etkileri literatürde genellikle nicel yöntemlerle ve makro yapısal düzeyde incelenmiştir (Aliu, Omaji, Ukhurebor, Abiodun ve Onaseso, 2024; Metzler ve Garcia, 2022; Sahu ve Sahu, 2024). Ulusal literatürde ise mahremiyetin dönüşümü ve dijital kimlik inşası gibi konular hem nicel hem nitel çalışmalarla, daha çok mikro bireysel düzeyde ele alınmıştır (Aka, 2024; Kalafat Çat ve Aydın, 2023; Topsakal, 2023; Turan, 2024; Yılmaz, Yeşil ve Ulaş, 2022). Bu çalışmalar, kullanıcıların sistemle kurduğu ikircikli ilişkinin arka planındaki “yaşantılanan deneyim” (van Manen, 1990) boyutunu eksik bırakmaktadır. Bu eksiklikten yola çıkarak araştırmada, kullanıcıların Instagram platformuyla kurdukları diyalektik ilişkiyi fenomenolojik bir desenle ele almak amaçlanmıştır. Bu çalışma, Althusser’in (2010) ideolojik aygıtlar kuramı ile Zuboff’un (2019) gözetim kapitalizmi kavramlarından beslenerek, katılımcıların estetik arayüzler aracılığıyla yönlendirici ideolojik çağrılara verdikleri yanıtları ve verilerinin sömürüldüğünün farkında olma halini kendi anlamlandırma pratikleri üzerinden görünür kılmayı hedeflemektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın temel sorusu, “Instagram kullanıcıları, platformun görünür olma çağrısı ve kullanım deneyimlerinin gözetlenmesini nasıl anlamlandırmaktadır?” şeklinde kurgulanmıştır. Ana problemi derinleştirmek ve deneyimin farklı katmanlarını açığa çıkarmak için ise şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kullanıcılar, platformdaki gündelik dijital alışkanlıklarını ve pratiklerini nasıl tanımlamaktadır?
2. Algoritmik çağrılar ve gözetlenme ikilemi, kullanıcıların paylaşım davranışlarını nasıl etkilemektedir?
3. Instagram’da paylaşım yoluyla görünür olmak kullanıcılar açısından ne anlama gelmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Instagram kullanıcılarının platformla kurdukları diyalektik ilişkiyi “yaşantılanan deneyim” bağlamında anlamlandırmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen benimsenmiştir (Creswell, 2014, s. 77). Fenomenolojik araştırmalarda temel gaye, incelenen fenomeni doğrudan tecrübe etmiş bireylerin yaşantılanan deneyimlerinin derinliğine inebilmek ve bu tecrübelerin özünü ortaya çıkarmaktır (Patton, 2015, s. 190; van Manen, 1990, s. 9). Bu metodolojik yaklaşım, çalışmanın ana problemi olan kullanıcıların estetik arayüzler aracılığıyla platformun yönlendirici ideolojik çağrılarını verdikleri yanıtları ve verilerinin sömürüldüğüne dair gözetim farkındalıklarını, bizzat kendi anlamlandırma pratikleri üzerinden görünür kılma hedefiyle doğrudan örtüşmektedir. Dolayısıyla, kullanıcıların platformdaki görünür olma çabalarının ve gündelik dijital alışkanlıklarının yüzeysel davranışlar olarak değil, anlam yüklü içsel tecrübeler olarak derinlemesine keşfedilebilmesi için fenomenolojik desen, bu çalışmaya en uygun metodolojik çerçeveyi sunmaktadır.

Katılımcı Grubu ve Örneklem Seçim Stratejisi

Çalışmanın katılımcı grubu, bilgi açısından zengin bir kaynağa ulaşmayı sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme tekniklerinden “ölçüt örnekleme” stratejisiyle belirlenmiştir (Patton, 2015, s. 401). Çalışmaya dahil edilecek bireylerin belirlenmesinde üç temel ölçüt esas alınmıştır: 18-30 yaş aralığında olmak, üniversite öğrencisi veya mezunu olmak ve en az beş yıldır aktif bir Instagram kullanıcısı olmak. Ölçütlerin belirlenmesinde araştırma probleminin gereklilikleri temel alınmıştır. İlk olarak, literatürde 18-30 yaş aralığı dijital platformların görsel kültürüne, ağlaşmış yapısına ve kimlik inşası pratiklerine en yoğun şekilde nüfuz eden grup olarak geçmektedir (Boyd, 2014, ss. 52-55; Ökten, 2024, ss. 13-14). Bu nedenle katılımcı grubu 18-30 yaş aralığındaki kullanıcılardan seçilmiştir. İkinci olarak, fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların deneyimlerini akıcı ve detaylı bir biçimde ifade edebilmeleri gerekmektedir (Churchill, 2022, s. 52; Creswell, 2014, ss. 147-148). Bu gerekliliği karşılayabilmek amacıyla, “üniversite öğrencisi veya mezunu olmak” çalışmanın örneklem ölçütlerinden biri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın üçüncü ölçütü olan “aktif Instagram kullanıcısı olma” şartı, pandemi sonrasında yerleşen yeni iletişim pratiklerini de kapsayacak biçimde en az beş yıllık bir kullanım geçmişi olarak belirlenmiştir. Sosyal ağların gündelik rutinleri kesintisiz bir veri akışına dönüştürdüğü bu dönemin analize dahil edilmesi, platformla kurulan diyalektik ilişkinin kavranması açısından önemlidir (Kaye, Chen ve Zeng, 2021, ss. 233-236). Böylece, katılımcıların platformun algoritmik yapısına ve yönlendirici ideolojik çağrılarını uzun süreli ve sistematik biçimde maruz kaldıkları metodolojik olarak güvence altına alınmıştır. Çalışmada katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu (Patton, 2015, ss. 300-301) ilkesi esas alınmıştır. Görüşmeler sırasında toplanan verilerin kendini tekrar etmeye başladığı ve yeni kavramsal temaların ortaya çıkmadığı görülmüş; veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilerek 22 kişiyle yapılan görüşmelerin ardından veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubuna ilişkin özellikler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Medeni Hali	Eğitim	Meslek	Gelir	Kullanım Süresi
K1	26	Erkek	Bekar	Lisans	Mühendis	Yüksek	3 Saat
K2	22	Kadın	Bekar	Lisans	Öğrenci	Orta	2 Saat
K3	29	Kadın	Bekar	Doktora	Öğrenci	Düşük	1.5 Saat
K4	27	Kadın	Evli	Doktora	PDR	Düşük	2 Saat
K5	21	Erkek	Bekar	ÖnLisans	Ticaret	Orta	1-2 Saat
K6	22	Kadın	Bekar	Lisans	Öğrenci	Düşük	2 Saat
K7	24	Kadın	Bekar	Lisans	Öğrenci	Düşük	3 Saat
K8	28	Erkek	Bekar	Lisans	PDR	Düşük	1-2 Saat
K9	23	Kadın	Bekar	Lisans	Öğrenci	Düşük	2.5 Saat
K10	25	Erkek	Bekar	Lisans	Mimar	Orta	2 Saat
K11	28	Erkek	Evli	Y. Lisans	Öğretmen	Orta	1.5 Saat
K12	21	Kadın	Bekar	Lisans	Öğrenci	Düşük	3.5 Saat

K13	26	Kadın	Bekar	Y. Lisans	Arş. Gör.	Orta	2 Saat
K14	24	Erkek	Bekar	Lisans	Öğrenci	Düşük	3 Saat
K15	29	Kadın	Evli	Lisans	Bankacı	Yüksek	1.5 Saat
K16	22	Erkek	Bekar	Lisans	Öğrenci	Düşük	2.5 Saat
K17	27	Erkek	Bekar	Lisans	Yazılımcı	Yüksek	2 Saat
K18	23	Kadın	Bekar	Lisans	Grafikçi	Orta	4 Saat
K19	25	Kadın	Bekar	Y. Lisans	Garson	Düşük	3 Saat
K20	24	Erkek	Bekar	Ön lisans	E-Ticaret	Yüksek	2.5 Saat
K21	28	Kadın	Bekar	Doktora	Psikolog	Orta	2 Saat
K22	22	Erkek	Bekar	Lisans	Öğrenci	Düşük	3 Saat

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Çalışmanın verileri, 1 Ocak 2026-10 Şubat 2026 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veri toplama aracı iki temel bölüm olarak kurgulanmıştır. Birinci bölümde; katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini (yaş, eğitim, gelir durumu vb.) ve Instagram kullanım rutinlerini belirleyen sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise dört temel eksen etrafında kurgulanmıştır: Instagram’la kurulan ilişki ve gündelik deneyim, ideolojik çağırılma ve kimlik inşası, algoritma, platform mantığı ve yönlendirme ve gözetim farkındalığı ile veri bilincini anlamaya yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Söz konusu eksenlerdeki sorular, van Manen’in (1990, s. 67) fenomenolojik görüşme ilkelerine uygun biçimde, doğrudan belirli bir olayı veya anı nasıl yaşadıklarına odaklanan somut “yaşantılanan deneyim” soruları olarak yöneltilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların deneyimlerini derinleştirmek, örtük anlamları görünür kılmak amacıyla açılımlayıcı ve sonda (sonda) sorulara yer verilmiştir (Brinkmann ve Kvale, 2018, s. 67; Neuman, 2020, s. 556). Görüşme sorularının katılımcıları teorik veya soyut düşüncelere yönlendirmeden doğrudan “yaşantılanan deneyimleri” açığa çıkarabilme gücünü derinleştirmek amacıyla nitel araştırma uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve yönlendirmeler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Veri toplama süreci, “araştırmacı üçgenlemesi” (Creswell, 2014, s. 244; Neuman, 2020, s. 291) stratejisiyle iki araştırmacı tarafından ortaklaşa yürütülmüştür. Görüşmelerin on yedisi yüz yüze, beşi ise çevrimiçi (K5, K9, K12, K16, K20) olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ortalama 45 ila 75 dakika sürmüş ve katılımcıların açık rızasıyla ses kaydı alınmıştır. Veri kaybını önlemek ve fenomenolojik analizin aslına uygunluğunu korumak amacıyla kayıtlar, görüşmelerin hemen ardından deşifre edilmiştir.

Araştırmanın veri analizi süreci, van Manen (1990, 2016) perspektifinden yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüştür. Van Manen (1990, ss. 30-31), fenomenolojik araştırmayı altı temel araştırma etkinliğinin dinamik bir etkileşimi olarak kurgulamaktadır. Bu doğrultuda analiz süreci, katılımcıların deneyimlerinin özünü oluşturan ve tematik yönleri ortaya çıkarmaya odaklanan “tematik yansıtma/analiz” süreciyle gerçekleştirilmiştir (van Manen, 1990, s. 78). Öncelikle, transkript edilen görüşme dökümleri her iki araştırmacı tarafından okunarak aşinalık kazanılmıştır. Fenomenolojik temalar, yaşantılanan deneyimin anlam yapılarına ulaşmayı sağlayan yorumsal araçlar olarak ele alınmıştır (van Manen, 1990, s. 87, 2016, s. 320). Araştırmacılar, bu anlam yapılarını ortaya çıkarmak için üç farklı okuma yaklaşımını eşzamanlı olarak metinlere uygulamıştır: Metinlerin temel anlamını ifade eden kapsayıcı ifadelerin arandığı bütüncül okuma, Instagram’da ideolojik çağırılma ve gözetim fenomenini doğrudan yansıtan ve öne çıkan ifadelerin belirlendiği seçici okuma ve her bir cümlelerin veya cümle grubunun fenomen hakkında ne söylediğinin incelendiği detaylı okumadır (van Manen, 1990, ss. 92-93, 2016, ss. 319-320). Bağımsız olarak yürütülen bu okumalar sonucunda elde edilen tematik ifadeler, belirli aralıklarla bir araya gelinerek tartışılmış ve kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır (Saldana, 2019, ss. 36-37). Söz konusu analiz ve uzlaşma süreci neticesinde ulaşılan nihai temalar ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Temalar ve Kategoriler

Tema	Kategori
İdeolojik Çağırma ve Dijital Özne İnşası	Görünürlük Arzusu ve İdeal Kimlik Performansı Algoritmik Yönlendirme ve Akıya Teslimiyet
Gözetim Kapitalizmi ve Veri Sömürüsü Farkındalığı	Kesintisiz Gözetim ve Mahremiyetin Metalaşması
Çağırılma ve Gözetim Gerilimi Arasında Kullanıcı Stratejileri	Gözetim Realizmi ve Rasyonalizasyon Taktiksel Sapmalar ve Sınır Çizme Pratikleri

Tematik kümelerin oluşturulmasının ardından, fenomenolojik analizin “yazma ve yeniden yazma” aşamasına geçilmiştir. Van Manen’e (1990, s. 131, 2016, s. 364) göre yazma eylemi, fenomenolojik düşünme ve araştırma sürecinin bizzat kendisidir. Katılımcıların algoritmik yapı ve dijital gözetim altındaki pratikleri, fenomenolojinin varoluşsalları olan yaşantılanan mekân, yaşantılanan beden, yaşantılanan zaman, yaşantılanan ilişki ve yaşantılanan maddesellik (van Manen, 1990, ss. 101-105, 2016, ss. 302-308) ekseninde yorumlanmıştır. Bu bağlamda “yaşantılanan mekân”, kullanıcıyı fiziksel çevreden kopararak içine hapseden algoritmik bir “makine bölgesi” (Schüll, 2014) olarak çözümlenmektedir. “Yaşantılanan beden”, gözetim altında estetize edilen “görünürlük emeği” (Abidin, 2016) ve “dijital habitus” (Ignatow ve Robinson, 2017) alanı olarak ele alınmaktadır. “Yaşantılanan zaman” ise platformun sonsuz mimarisıyla sömürgeleştirilen “beyin zamanı” (Vaidhyanathan, 2021) olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan “yaşantılanan ilişki”, sömürü farkındalığına rağmen sosyal aidiyet kaygısıyla sürdürülen çelişkili rıza ve “ağlaşmış mahremiyet” pazarlığını (Draper ve Turow, 2019) temsil etmektedir. Son olarak “yaşantılanan maddesellik” ise özneyi ideolojik olarak çağıran ve davranışlarını yönlendiren kurucu algoritmik altyapıyı (Plantin v.d., 2018) imlemektedir. Sonuç olarak katılımcıların deneyimleriyle birleştirilen varoluşsal boyutlar, ideolojik çağırılma ve gözetim kapitalizmi ile ilişkilendirilerek yorumlanmaktadır.

Araştırmanın Geçerliliği, Güvenirliliği ve Etik Hususlar

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla nitel araştırmalara özgü inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik ölçütleri temel alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırma süresince refleksivite ilkesine sadık kalınmıştır. İki araştırmacının sürece birlikte dahil olması nedeniyle, bağımsız kodlamalar sonrasında belirli aralıklarla bir araya gelinerek “kodlayıcılar arası görüş birliği/tutarlılık” sağlanmıştır (Saldana, 2019, ss. 36-37). Veri toplama sürecine başlanmadan önce 04.12.2025 tarih ve karar no: 20 sayılı Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Yayın ve Etik Kurulu’ndan onay alınmıştır. Görüşmeler öncesinde tüm katılımcılara araştırmanın amacı, veri saklama koşulları ve gizlilik esasları hakkında bilgi verilerek ıslak imzalı gönüllü katılım formu imzalatılmıştır.

Bulgular ve Analiz

Bu bölümde, katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, yorumlayıcı fenomenolojik analiz adımları izlenerek çözümlenmiştir. Kullanıcıların yaşantılanan deneyimlerinden süzülen bu veriler, platformla kurulan diyalektik ilişkinin doğasını yansıtmak biçimde üç ana tema altında sınıflandırılmıştır. İlgili temalar; platformun dijital bir ideolojik aygıt olarak özne inşası, rıza inşasının veri sömürüsüne dönüşümü ve kullanıcıların bu kuşatıcı yapı karşısında geliştirdikleri taktiksel direnç pratikleri çerçevesinde detaylıca tartışılmaktadır.

İdeolojik Çağırma ve Dijital Özne İnşası

Bu tema, katılımcıların Instagram’ın algoritmik düzeni içinde kendi dijital kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve platformun çağrısına nasıl yanıt verdiklerini ele almaktadır. Bulgular, Instagram’da ideolojik çağırmanın, beğeni ve görünürlük arzusu ile kişiselleştirilmiş akışlar üzerinden gönüllü bir öz-disiplin pratiği olarak yaşantılandığını göstermektedir (Althusser, 2010; Foucault, 2015). Kullanıcılar, Instagram’da yeni bir dijital kimlik inşa etmektedir (Kalafat Çat ve Aydın, 2023). Ancak sergilenen öznellik inşası, Zuboff’un (2019) gözetim kapitalizmi mantığıyla bütünleşerek yapısal bir sömürüye dönüşmektedir. Kategoriler, bireyin özgür bir “özne” (öz) olarak onay arayışı ile algoritmaların onu ticari bir “nesneye” (veri) dönüştürmesi arasındaki gerilimin gündelik yaşamda “özveri” pratiğine dönüşümünü incelemektedir.

Görünürlük Arzusu ve İdeal Kimlik Performansı

Instagram’ın görsel düzeni, kullanıcıların görünürlük ve toplumsal onay arzularına karşılık vermektedir. Kullanıcıların dijital bir kimlik inşa ederken gündelik hayatlarındaki çabalarını nasıl gönüllü bir gözetim nesnesine dönüştürdükleri şu ifadelerde açığa çıkmaktadır:

“Yani öyle bir ihtiyacım yok gibi ama tabii ki temel motivasyona baktığında yüksek ihtimalle görünür olmayı istiyorum. Çünkü işte hayatımda ne yapıyorum, nasıl sürdürüyorum. İşte bu hayatta benim de bir mücadelem var. Gerek bu doktora süreci olsun mesela. Bazen paylaşıyorum bununla ilgili. Hani ben de bir şeyler yapıyorum. İnsanlar görsün istiyorum tabii ki... Onay kısmı da var tabii ki... İnsanların o desteğini görmek ya da insanların böyle bir sürece saygı duyduğunu görmek de “tamam devam edeyim ya” gibi bir kısımdan oluşturuyor. Bu da bir motivasyon bence” (K4, K, 27, Psikolojik Danışman).

“Kişisel hesap kullandığım zaman dilimlerinden örnek verecek olursam tabii ki beğenilmek, diğer arkadaşlarım gibi ben de o like’ları takip etmeyi, takipçi sayısını falan çok fazla önemsiyorum. Bunlar hoşuma gidiyordu yani. Fotoğrafıma gelen beğeniler beni mutlu ediyor. Etrafımdaki arkadaşlarıma baktığımda daha güzel görünmek, daha çok like almak, beğenilmek, bir post attıkları zaman onun beğeni oranlarını takip etmek gibi şeyler üzerinden paylaşım yaptıklarını düşünüyorum” (K17, E, 27, Yazılımcı).

Katılımcıların onay arayışı, fenomenolojik boyutta yaşantılanan bedeni (van Manen, 1990) başkalarının izlemesi ve onaylaması için sahnelenen dijital bir performans nesnesine dönüştürmektedir. K4’ün doktora süreci gibi gündelik yaşam mücadelelerini veya kişisel fotoğraflarını bir etkileşim motivasyonuna dönüştürmesi, ideolojik çağrının (Althusser, 2010) platform arayüzünde nasıl işlediğini ortaya koymaktadır. Sistem, ideolojik nida ile doğrudan arzulara seslenerek (Zizek, 2008) “like’ları” takip etmeyi (K17) önemli kılmaktadır. Katılımcı ifadeleri; yönlendirilen arzuları, aidiyet ihtiyaçları ve sosyal onay beklentileri üzerinden gönüllü bir rızayı nasıl içselleştirdiklerine işaret etmektedir (Mager, 2012). Arzulanan her “beğeni” ya da “takipçi artışı”, sistemin görünmez arka planında ticari bir ham maddeye dönüşmektedir. Kullanıcıların dijital kimliklerini inşa ettiği süreçte gönüllü olarak veri çıkarma mekanizmasına ücretsiz hammadde sağladıkları görülmektedir (Terranova, 2010; Zuboff, 2019). Ancak görünür olma arzusu her zaman haz verici bir deneyim sunmamaktadır. Katılımcılar gerçek duygularını bastırarak platformun estetiğine uygun bir performans sergileme zorunluluğu hissetmektedir:

“Arka planda kendimi çok kötü hissetsem de içerik paylaşmam gerek deyip gayet enerjik ve mutlu şekilde video çekip içerik paylaşıyorum. [...] Şu anda kesinlikle motivasyonum görünür olma. Görünürlüğü artırmaya çalışıyorum zaten. Takipçi kazanmak istiyorum ki işte mesleki olarak ilerleyebileyim. Takipçi sayısı ne kadar artarsa mesleki olarak o kadar güvenilir bir imaj çiziyorum çünkü. Şu an imaj önemli benim için” (K21, K, 28, Psikolog).

“İş çıkışı mesela saat 8’de atsan daha çok beğeni oluyor tarzı düşünüp fotoğraf atıyor. Fotoğraf atıyor beğeni gelmeyince fotoğrafı siliyor. Kendi beğendi diye... Mesela benim bir fotoğrafım var 180 kişi beğenmiş, bir fotoğrafım var 70 kişi beğenmiş. Ama ben 70 kişi beğendiğini kaldırmıyorum. Ama önceki ilk kullandığım zamanlarda hep fotoğrafımı ben de bakardım. Böyle 180 kişi beğenmiş, 150 kişi beğensin. Şu zamanda atarsam 150 kişi beğenir... İnsanların çoğunda o beğenilme arzusu, beğenilme saati, beğeni sayısı çok önemli” (K1, E, 26, Mühendis).

Bu ifadeler, yaşantılanan zaman (van Manen, 1990) boyutunda, katılımcıların gündelik zaman algısının ve duygu durumunun platformun ticari akışına göre düzenlendiğini göstermektedir. K21’in kendini kötü hissetmesine rağmen dışarıya enerjik ve mutlu görünme zorunluluğu, algoritmik öz-denetimin işlediği anı temsil etmektedir (Foucault, 2015). K1 özelinde ise paylaşım yapmak için etkileşimin en yüksek olduğu saatleri beklemesi veya yeterince beğeni almayan paylaşımların silindiğini gözlemlemesi, algoritmik aklın özne inşasının kullanıcı tarafından tespit edilebildiğini göstermektedir. Althusserci (2010) anlamda sistem, dışsal bir güce ihtiyaç duymadan kendi kurallarını (etkileşim saatini, imaj gerekliliğini) kullanıcıya uygulatmakta ve ideolojik olarak uyumlu bir özneye dönüştürmektedir. K21’in ifadesi, benliğin dönüşmesi ve sergilenen suni enerjik performans, Cohen’in (2008) vurguladığı duygusal emeğin dijital ağlarda nasıl metalaştığının bir örneğidir. Mesleki veya sosyal imajını korumak adına platformun görünmez kurallarına uyan özne, kapitalist sömürü mekanizması için gönüllü bir nesneye dönüşmektedir (Srnicek, 2019). Söz konusu öz-denetim pratiği,

onaylanma ve aidiyet arzusuyla kurgulanan ideal kimlik performansları üzerinden beslenmektedir (Vaidhyathan, 2021). Instagram’da sergilenen ideal profil, estetik bir vitrin olmakla kalmayıp, toplumsal kriz anlarında kullanıcıyı reaksiyon gösterme zorunluluğu hissettiren ahlaki denetim mekanizmasına dönüşmektedir. Fenomenolojik bağlamda “yaşantılanan ilişki” (van Manen, 1990) boyutu, boyd’un (2014) ifade ettiği dijital kalabalıkların oluşturduğu baskıyla yeniden şekillenmektedir:

“Ülkede herhangi bir olay olduğunda... paylaşım yapmayanlar sanki onların acılarını düşünmüyormuş gibi hissettiriliyor. [...] Sanki paylaşmayanlar hainmiş gibi algılanıyor” (K7, 24, K, Öğrenci).

“[Toplumsal olaylarla ilgili] sanki onu paylaşmadığımda buna sessiz kalıyormuşum gibi bunları yok sayıyormuşum gibi... işte umurumda değilmiş gibi bir algı oluşacağından bazen paylaştığım oluyor. [...] duyarsız biri olarak algılanmaktan kaçıyorum muhtemelen bunu yaptığımda” (K15, 29, K, Bankacı).

Katılımcıların toplumsal olaylarda sessiz kaldıklarında dışlanmaktan, “hain” veya “duyarsız” olarak algılanmaktan korkmaları, Instagram’ın ahlaki paniklerin dolaşıma girdiği “duygulanımsal kamusalılık” nosyonuna işaret etmektedir (Papacharissi, 2015). Bu dijital sahnede kalabalıkların yargılayıcı bakışı, Althusser’in (2010) kullanıcıyı hizaya sokan “polis nidası”nın algoritmik bir yansıması olarak okunabilmektedir. Sosyal linçten korunmak ve normatif tahakküme uyum sağlamak isteyen kullanıcı, platformun o an beklediği duygusal reaksiyonu sahnelemek zorunda kalmaktadır. Bu mecburi katılım, kullanıcının politik dışlanma kaygısıyla sarf ettiği zihinsel emeği, sömürü mekanizmasının işleyişine hizmet eden yeni bir davranışsal girdiye dönüşmektedir. Dolayısıyla bireylerin platformda bağımsız ve özgür bir “özne” (öz) olarak onay arayışı, algoritmik tahakkümün araçsal gücüyle rızaya dayalı ticari bir “nesne”ye (veri) dönüşmeye devam etmektedir. Kullanıcının sosyal aidiyet beklentisiyle kendi yaşamını ve mahremiyetini sermayenin dolaşımına açarak duygusal emeğini metalaştırması, çalışmada “öz-veri” olarak kavramsallaştırılan sürecin temelini oluşturmaktadır. Bu dönüşüm, kullanıcının dijital ağlarda görünürlüğünü sürdürebilmek uğrunda kendi yabancılaşmasına gönüllü bir fedakârlıkla iştirak ettiği paradoksal bir “öz-veri” pratiğini gözler önüne sermektedir.

Algoritmik Yönlendirme ve Akışa Teslimiyet

Kullanıcılar, kendilerine sunulan içerik akışını kendi özgür tercihleri gibi algılama eğilimi göstererek platformun yönlendirici gücüne rızalarıyla teslim olmaktadır. Katılımcılar, bu durumu şu ifadelerle aktarmaktadır:

“Instagram sana sunuyor işte... sunduğunu beğenirsen o senin beğendiğini sana sunmaya devam ediyor, maksat burada etkileşim. Seni o ekrana bağlamak yani. Instagram seni o ekrana bağlıyor... Akış sana senin beğendiğini sunuyor, işin özü bu. Sen beğendiğin için o sunmaya devam ediyor, o sunduğu için sen beğeniyorsun daha doğrusu... O yüzden Instagram aslında %70’lik, %80’lik bir şekilde senin ne izleyeceğine karar veriyor. Sen de komik olduğu için izlemeye devam ediyorsun yani” (K20, 24, E, E-ticaret).

“Sen bir şeyi takip etmeye başladığında veya izlemeye başladığında ona benzer içerikler çok fazla karşına çıkıyor. Bu yüzden algoritmalar aslında seni hep senin izlediğin şeyler üzerinden yönlendiriyor. Ya da bir şeyin keşfet’e düşmesi için viral olması gerekiyor. Ve bu da aslında çok fazla izlenmayla alakalı. Yine senin ilgi alanların ve takip ettiklerinin alakalı bence. O yüzden böyle bir yönlendirmenin olduğunu düşünüyorum” (K19, 25, K, Part-time garson).

Katılımcıların “seni o ekrana bağlamak” ve “senin izlediğin şeyler üzerinden yönlendiriyor” şeklindeki ifadeleri, algoritmik uzamın sınırlarını çizmektedir. Katılımcının aktardığı bu hapsolma hissi, fenomenolojik bağlamda yaşantılanan mekânın (van Manen, 1990) fiziksel sınırlarından sıyrılarak, kapalı ve sürükleyici algoritmik evreninde eridiğini göstermektedir. K20’nin komik

bulduğu için içerikleri izlemeye devam etmesi, Instagram'ın bilişsel kontrolü zayıflatarak “beyin zamanını” kendi döngüsüne hapseden bir dikkat makinesi (Vaidhyanathan, 2021) olarak işlediğini göstermektedir. Kullanıcıların beğenileri ve ilgi alanları üzerinden şekillendiğini düşündükleri akışkan uzam, Althusserci (2010) ideolojik çağırmanın kişiselleştirilmiş bir tezahürü olarak okunabilmektedir. K20'nin sistemi “sen beğendiğin için o sunmaya devam ediyor” diyerek akılcılaştırması, tahakküm koşullarını paradoksal bir özgürlük duygusu altında kendi seçimleriyymiş gibi doğallaştırmasına işaret etmektedir (Joseph, 2025; Saygın, 2009; Schüll, 2014). Kullanıcının kendini ekranda kalmaya ikna ettiği ideolojik aidiyet süreci, veri sömürsünü besleyen yeni bir algoritmik girdi (Zuboff, 2019) olarak kodlanmaktadır. Böylece ideolojik tahakküm, ekonomik sömürünün kusursuzca işlediği akışkan bir altyapıya dönüşmektedir. Öte yandan algoritmik akışta, kullanıcı niyetleri ile sistemin dayatmaları arasında kırılmalar da yaşanmaktadır. Sistemin kullanıcıyı yönlendirme çabası ile kullanıcının gerçekliği arasındaki gerilim şu deneyimlerde görülmektedir:

“Bir şeyi beğeniyorum. Ama o anda beğendiğim bir gönderi... O moddayım mesela o an ama sonradan karşıma sürekli ilgili şeyler geliyor. Tabi bazen sinir bozucu olabiliyor çünkü sıkılıyorum sürekli aynı şeyler... ben duygusal olarak değişmiş oluyorum o zaman, öncekilerin tekrar gelmesi açısından...” (K16, 22, E, Öğrenci).

“[Algoritmaların] Saçma olduğunu düşünüyorum çünkü yani... Olmasını istemediğim şeyler de önüme çıkıyor. Yani ilgi alanlarımdan dışında şeyler de... Kötü bir durum bence... rahatsız ediyor” (K12, 21, K, Öğrenci).

K16 ve K12'nin deneyimlerinde görüldüğü gibi, algoritmik sistem kullanıcının akışkan duygu durumunu her zaman yakalayamamaktadır. Bu durum katılımcılarda rahatsızlık hissi yaratmaktadır. Ancak kullanıcının sunulan içerikten hoşnut olduğu (K20 ve K19 örnekleri) veya rahatsızlık duyup algoritmayı saçma bulduğu (K16 ve K12 örnekleri) her iki senaryoda da sonuç değişmemektedir. Kullanıcı, arayüzün cazibesine kapılsa da sistemle sürtüşme yaşasa da sistemin dışına çıkamamaktadır. Sonuç olarak, bağımsız bir “özne” olma iradesi, yapısal bir kilitlenme içinde durağan bir “nesneye” (veriye) indirgenmektedir. Bireyin hissettiği rahatsızlığa rağmen uygulamada kalmaya devam etmesi, “öz-veri” pratiğinin ne derece kuşatıcı olduğunu göstermektedir.

Gözetim Kapitalizmi ve Veri Sömürüsü Farkındalığı

İlk temada tartışılan özne inşası, bu temada yerini mahremiyetin ekonomik sömürüsüne bırakmaktadır. Katılımcıların anlatıları, deneyimlerin algoritmik sistemler tarafından kayıt altına alınarak veri çıkarım sürecine (Zuboff, 2019) dönüştürülmesini imlemektedir. Gözetim mekanizması kullanıcının mahrem alanlarına sızan, tüketim arzularını manipüle eden içkin bir yapıya dönüşmüştür. Kullanıcıların ilgileri, konum bilgileri ve anlık tepkileri, kapitalizmin yeni sahası olan veri sömürgeciliği mantığıyla mülksüzleştirilmektedir (Couldry ve Mejias, 2019). İdeolojik çağırma mekanizması, bu noktada gözetim kapitalizminin işlemesi için ihtiyaç duyduğu rızayı inşa etmektedir (Althusser, 2010; Zuboff, 2019). Katılımcılar, izlendiklerini bilmelerine rağmen altyapısal kilitlenme (Plantin v.d., 2018, s. 295) ve sosyal aidiyet kaygısıyla sisteme gönüllü olarak eklemlenmeyi sürdürdüklerini göstermektedirler.

Kesintisiz Gözetim ve Mahremiyetin Metalaşması

Instagram'a sosyalleşme ve aidiyet arzusuyla bağlanan kullanıcılar, zamanla sistemin dijital sınırları aşarak yaşamlarının ihlal etmesi hissini yaşamaktadır. Gündelik sohbetlerden mahrem anlara kadar her şeyin kaydedilmesi, bireyi öznelliğinden koparıp izlenen bir nesneye dönüştürmektedir (Andrejevic, 2019). Kullanıcılar, sıradan yaşantıların bile platform tarafından kârlı bir ticari metaya (Zuboff, 2019), yani bütün toplumsal ilişkilerin sömürüldüğü bir çıkarım sahasına (Couldry ve Mejias, 2019) dönüştürüldüğünü fark etmektedir:

“Mesela bir ihtiyacını dile getiriyorsun, bakıyorsun arkasına onunla ilgili reklamlar çıkıyor, içerikler çıkıyor... izlendiğini falan düşündürüyor yani bu da insanı doğal olarak rahatsız ediyor” (K11, 28, E, Öğretmen).

“Arkadaşlarla sohbet ortamındaki şeyler bir de önümüze çıkıyor. Hani sadece bende değil, diğerlerinde de öyle oluyormuş. Bunu fark ettik mesela biz [...] Rahatsız ediyor çünkü bizim özel alanımız” (K18, 23, K, Grafik tasarım).

Katılımcıların gerçek yaşamdaki sohbetlerinin anında dijital bir içeriğe veya reklama dönüşmesini “özel alanın ihlali” olarak tanımlamaları, fenomenolojik bağlamda “yaşantılanan mekân” (van Manen, 1990) varoluşunun dönüşüme uğradığını göstermektedir. Geleneksel anlamda bireyin sığınağı ve mahremiyetin kalesi olan fiziksel mekân, dijital mimarinin nüfuz edici yapısıyla sınırlarını yitirerek gözetim ve sömürü sahasına dönüşmüştür. Dinlenildiğini hisseden kullanıcıların tecrübe ettiği bu ihlal, sistemin insani deneyimi (mahrem sohbetleri ve anlık ihtiyaçları dahi) satılabilir bir “davranışsal veriye” ve ücretsiz bir hammaddeye (Zuboff, 2019) dönüştürme iştahının göstergesidir. Sohbet esnasında dile getirilen bir ihtiyacın ekranda belirmesi, dijital ideolojik aygıtın kullanıcıyı çağırmasıdır (Althusser, 2010). Katılımcıların izlendiklerini fark edip bundan ciddi bir rahatsızlık duymalarına rağmen platformu terk etmemeleri ise çalışmanın temel kavramsallaştırması olan “öz-veri” pratiğinin ne denli kuşatıcı olduğunun göstergesidir. Kullanıcı, en özel alanındaki varoluşunun (öz) ticari bir nesneye (veri) dönüştürüldüğü bu panoptik ihlali tecrübe etmekte ancak algoritmanın neden olduğu sosyal kilitlenme nedeniyle sistemde kalarak rıza göstermeye devam etmektedir. Gözetim kapitalizmi koşullarında kullanıcıların dijital geçmişleri ve izleri platformların altyapılarında tutulmaktadır. Kullanıcılar, rıza metinleri veya çerez politikaları aracılığıyla sürekli gözetim halini bir sömürü pratiği olarak tecrübe etmektedir:

“Sonuçta her izin verdiğimiz şey veya her uygulamaya girerken belli başlı şeylere izin veriyoruz. Ve bizim dijital ayak izimiz sonuçta buralara hapsoluyor. Ve bir daha hiçbir şekilde silinmeden orada oluyor. Siz oradan çıksanız da orada verileriniz... bu da aslında çok da güvenli hissettirmiyor” (K13, 26, K, Araştırma görevlisi).

“Yani çünkü benim o şeylere, o veritabanlarımla onlara her girişimde belirli bir ticari amaçla kullanılması bana şey geliyor, saçma geliyor, fazla geliyor. [...] Sömürüldüğünü düşünüyorum” (K10, 25, E, Mimar).

Katılımcıların dijital izlerinin platformun mimarisine hapsolmasını ve ticari amaçlara tahsis edilmesini doğrudan “sömürü” olarak tanımlamaları, algoritmik onay süreçlerinin ardındaki asimetriyi gözler önüne sermektedir. K13’ün dijital ayak izlerinin “hiçbir şekilde silinmeden” platformda kalmasına yönelik hissettiği güvensizlik, bireyin sisteme giriş yaparken verdiği onayın aslında geri dönüşü olmayan bir veri mülksüzleştirme pratiği olarak tecrübe edildiğini göstermektedir (Couldry ve Mejias, 2019). Bu deneyimde teknolojik altyapı, kullanıcının kendi verisi üzerindeki denetimini yitirdiği, fenomenolojik anlamda gözetim ve “hapsolma” varoluşsalı olarak yaşantılanmaktadır (van Manen, 1990). K10’un, kişisel eylemlerinin her adımda belirli bir ticari amaca hizmet edecek şekilde veritabanlarına aktarılmasını açık bir sömürü olarak nitelendirmesi ise gözetim kapitalizminin ihtiyaç duyduğu davranışsal hammadde çıkarma iştahının gündelik düzeyde kullanıcılar tarafından nasıl tespit edildiğine işaret etmektedir. K13’ün vurguladığı sistemden “çıksanız da” verilerin orada kalmaya devam etmesi gerçeği, dijital iktidarın bireyin güncel eylemlerini aşan, silinmez ve altyapıya mecbur bırakan bir “kilitlenme” uzamı inşa ettiğini ortaya koymaktadır (Plantın vd., 2018). Kişisel verilerin sistem tarafından mülksüzleştirilmesi (Couldry ve Mejias, 2019) süreci, kullanıcıların konum bilgilerinin ve anlık hareketlerinin takip edilmesiyle genişlemektedir:

“Yani bence bundan kimse hoşnut olmaz. Çünkü o bizim özelimiz. Özellikle konum. Yani Instagram’da konumun olması bence doğru değil. [...] Evet mahremiyet alanına girildiğini düşünüyorum” (K17, 27, E, Yazılımcı).

“Tabii özel hayatın gizliliği olsun vesaire... Mahremiyet alanına giriliyor, sömürge gibi geliyor, mesela ücretli ortaklık falan olur ama istemediğin halde paylaşılsa orasını istemem yani, istenilmez” (K12, 21, K, Öğrenci).

Katılımcıların konumlarının denetlenmesini doğrudan “özel alanın ihlali” ve bir tür “sömürge” olarak tanımlamaları, kapitalizmin dijital ağlardaki yeni genişleme mantığının gündelik düzeyde nasıl hissedildiğini yansıtmaktadır. K17’nin fiziksel “konum” bilgisinin alınmasını mahremiyetine yönelik bir saldırı olarak görmesi, fenomenolojik bağlamda bireyin en temel sığınağı olan “yaşantılanan mekân” (van Manen, 1990) sınırlarının dijital altyapılar tarafından aşılarak ekonomik bir düzeneğe entegre edildiğini göstermektedir. Öte yandan K12’nin kendi mahremiyet alanına girilmesini “sömürge gibi geliyor” ifadesiyle anlamlandırması, platform kapitalizminin kişisel yaşamı yapısal bir veri çıkarma sahası olarak konumlandığı “veri sömürgeciliği” sürecinin kullanıcılar tarafından bizzat teşhis edildiğini göstermektedir (Couldry ve Mejias, 2019). İzlenme ve mahremiyet ihlali ile karakterize olan kuşatılmışlık hissi, son kertede kullanıcının zamanını ve ekonomik kaynaklarını hedef alan bir tüketim döngüsü olarak yaşantılanmaktadır:

“Kişisel verilerini kapitalizme seni şey yapmak için kullanıyor diyeyim yani. Mesela ben sporla ilgili bir şeye baktığım zaman hemen etrafımdaki spor salonları, ayakkabı baktığım zaman hemen ayakkabı şeyleri... Onlar seni harcamaya yönlendiriyor. Cebindeki parayı çıkartmaya... Bak Instagram senin zamanını senden alıyor. Instagram reklamları da senin parayı senden alıyor” (K1, 26, E, Mühendis).

K1, verilerinin toplanarak kendisine karşı bir tüketim stratejisi olarak kullanıldığını fark etmektedir. “Instagram senin zamanını, reklamlar da parayı alıyor” şeklindeki tespit, kullanıcının gündelik “yaşantılanan zaman” (van Manen, 1990) algısının kapitalist birikim modeline eklemlendiğini göstermektedir. Platformun katılımcının vaktini ve dikkatini ele geçirerek harcamaya yönlendirmesi, ticari bir hedefe dönüştüren dikkat makinesinin (Vaidhyanathan, 2021) pratiklerdeki yansımalarından biri olarak okunabilmektedir. Katılımcının anlık ilgilerinin (spor salonu, ayakkabı) reklam veya satın alma önerisi olarak karşısına çıkması ise deneyimin öngörülebilir ve yönlendirilebilir bir davranışsal hammaddeye dönüştüğünü göstermektedir (Zuboff, 2019).

Çağırılma ve Gözetim Gerilimi Arasında Kullanıcı Stratejileri

Bu tema, katılımcıların platformun ideolojik çağrısına duydukları aidiyet ihtiyacı ile verilerinin sömürüldüğüne dair farkındalıkları arasındaki yapısal gerilimi ele almaktadır. Kullanıcılar, gözetimi bilmelerine rağmen sistemde kalmayı sürdürmektedir. Katılımcılar, tahakkümün sınırları içinde mikro direniş pratikleri geliştirmektedir. Aşağıdaki kategoriler, gözetimi nasıl rasyonalize ettiklerini ve algoritmik stratejiye karşı ne tür taktiksel sapmalar geliştirdiklerini tartışmaktadır.

Gözetim Realizmi ve Rasyonalizasyon

Kullanıcılar, verilerinin ticari bir amaçla kullanıldığını bilmelerine rağmen sistemde kalmaya devam etmektedir. Bu durumun dijitalleşme sürecinde mecburi olduğu hissi, sistemin işleyişini normalleştirme ve kabullenme ile uyumlu özne üretmektedir:

“İndirdiğimiz bütün uygulamalar kişisel verilerimizi kullanıyor. Hepsinde o verileri kullanmasına izin veriyorum işaretlemeszen ilerleyemiyor zaten. Hepsi kullandığı için ya sosyal medyayı ve hiçbir uygulamayı hiç kullanmayacaksın ya da buna razı olacaksın” (K3, 29, K, Öğrenci).

“Bütün uygulamaların hepsinde olduğu için aslında sakıncalı bir durum ama her uygulamada var. Verilerimizi kullandığı için bu artık alışılmış bir şey yani. Çok da bir önemi yok” (K14, 24, E, Öğrenci).

K3’ün, uygulamalara erişebilmek, “ilerleyebilmek” için onay vermesi ve “ya hiç kullanmayacaksın ya da razı olacaksın” şeklinde kabullenmesi, veri kullanımının içselleştirildiğini

göstermektedir. Zorundalık hissi, dijital ağırları kullanamama endişesiyle kullanıcıyı bağımlı hale getirmektedir. Kullanıcı, kurumsal veri toplama mekanizmalarının her uygulamada olduğunu kabullenerek, yapısal kuşatılmışlığı bir gözetim realizmi olarak tecrübe etmektedir (Dencik, 2018). Özellikle K14'ün veri mülksüzleşmesini (Couldry ve Mejias, 2019) önce “sakıncalı bir durum” olarak nitelendirip sonrasında “çok da bir önemi yok” diyerek sıradanlaştırması, öznenin eleştirel direncinin rasyonalizasyon pratikleriyle zayıflatıldığını imlemektedir. Sömürünün rızaya dayalı kabul edilişi, algoritmik tahakkümün kullanıcı da psikik uyuşma haline neden olmaktadır (Zuboff, 2015). Rasyonalizasyon süreci, yapısal sınırlılığa dayalı bir kabullenişin yanı sıra gözetimin sağladığı konforun ‘faydalı’ bir araca dönüştürülmesini de içermektedir. Katılımcılar, kendi verilerinin ticari değerini küçümseyerek kişiselleştirilmiş içeriklerin yarattığı hazzı olumlamaktadır:

“Benim bilgilerimin kimin ne gibi işine yarayacak gibi bir yerden düşündüğüm için çok tedirgin eden bir nokta da değildir... Yani şöyle aslında pek fazla rahatsız etmiyor. Çünkü zaten o sıra benim bakınacağım bir şeyde konuştuysam benim araştıracağım bir şeyin karşına çıkması bir yanılla işime geliyor” (K6, 23, K, Öğrenci).

K6'nın kişisel bilgilerinin ticari değerini “kimin ne gibi işine yarayacak” diyerek küçümsemesi ve algoritmanın konuştuklarını karşısına çıkarmasını “işime geliyor” diyerek olumlaması, gözetime dayalı ticari akışın kullanıcının arzuları üzerinden rızaya dönüştürüldüğünü göstermektedir. K4 karşısına çıkan reklamların sayısının çok olmamasından dolayı “rahatsız olmaması” ve bir “sıkıntısını görmediğini” belirtmesi, veri çıkarım sürecinin bir uyuşma haliyle normalleştirildiğine işaret etmektedir (Fuchs, 2024). K6'nın verisel mülksüzleşme sürecini, kolaylaştırıcı “hizmet” olarak tanımlaması, tahakküm ile rıza arasındaki sınırların belirsizleştiğini göstermektedir (Mager, 2012). Katılımcıların gözetimden rahatsız olmamaları, fenomenolojik boyutta “yaşantılanan zaman”ın (van Manen, 1990) yeniden yapılandırıldığını imlemektedir. Dolayısıyla rasyonalizasyon süreci, kullanıcıların algoritmik konfordan yararlanmak için kişisel verilerinin kullanım hakkını gönüllü olarak feda ettikleri yapısal bir “öz-veri” eylemi olarak yaşantılanmaktadır. Bu bağlamda öz-veri, yapının fail üzerindeki tek taraflı tahakkümünün doğrusal bir sonucu değildir. Kavram, failin duygulanımsal kendilik inşasını, nesnel ve ölçülebilir bir veri çıkarma sistemiyle eklemleneyen aracı konumu imlemektedir. Platformla kurulan bu ilişki, günümüzde inşa edilen sosyal benliğin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Dijital göçmenlerden dijital yerli kuşağa doğru gidildikçe bu rıza mekanizması çok daha belirgin ve doğal bir öznelleşme zeminine dönüşmüştür.

Taktiksel Sapmalar ve Sınır Çizme Pratikleri

Önceki kategoride tartışılan kabullenmeye rağmen kullanıcılar, platformun veri çıkarma stratejilerine karşı direnç alanları açmak için çeşitli taktikler geliştirmektedir:

“Ben kişisel hesap kullanmıyorum. Tamamen fake ve boş içerik izleme amaçlı kullandığım bir şey. [...] Yani biri beni izlese bile, bir şeylerimi kaydetse bile bilir ki bu kız çok saçma şeyler izliyor. Bundan zarar gelmez diye düşünür gibi hissediyorum” (K3, 29, K, Öğrenci).

“Algoritmayı değiştirmek için aktif çaba harcamam gerektiği oldu mesela bir kere. Yalnız bir yemek videosu beğenmişim ve karşına yemeklerle ilgili şeyler çıkıyordu ve ben diyet yapıyordum. Yani bile isteye yemek olmayan ne olursa olsun beğenmeye başlamışım ki algoritma değişsin. Gerçekten işe de yaradı değişti” (K13, 26, K, Araştırma görevlisi).

“Sürekli giriyorsun. Komik videolar, bir şeyler karşına çıksın diye arayışta bulunuyorsun. Ondan sonra çok zaman kaybettim fark ettim. Kısıtlayıcı koydum ben Instagram'a. Bir saat kısıtlayıcı koydum. [...] Ondan sonra kısıtlayıcıda da baktım ki o bir saat iki saate çıktı. İki saat üç saate çıktı anladın mı?” (K1, 26, E, Mühendis).

K13'ün diyet yaparken karşısına çıkan yemek videolarından kurtulmak için “bile isteye yemek olmayan” içerikleri beğenmesi ve algoritmayı “değiştirmek için aktif çaba harcaması”, kullanıcının sisteme karşı gösterdiği mikro-direnış taktiğidir (Certeau, 2002). Benzer bir şekilde K3'ün kendi

gerçekliğini gizleyip platformu “tamamen fake ve boş içerik” izlemek için kullanması, gözetim kapitalizminin veri çıkarma hedefini bulandırma çabası olarak okunabilmektedir. K1’in ise içerik arayışıyla “çok zaman kaybettiğini” fark edip uygulamaya “kısıtlayıcı koyması”, fenomenolojik bağlamda “yaşantılanan maddesellik” (van Manen, 1990) üzerinden platforma karşı sınır koyma stratejisidir. Ancak K1’in kendi koyduğu kısıtlayıcı sınırı esneterek “bir saatten üç saate çıkarması”, tasarım altyapısına gömülü alışkanlık oluşturan kanca modelinden kaynaklanmaktadır (Eyal, 2014). Dolayısıyla gözetim altındaki öznenin, geliştirdiği taktiksel direnç stratejileri yetersiz kalmakta ve sistemin içinde kalmaya devam etmektedir (Bucher, 2018; Dencik, 2018). Kullanıcıların geliştirdiği bir diğer taktiksel sapma ise gözetim hissini ve performans baskısını azaltmak için arayüzdeki “yakın arkadaşlar” veya “gizli hesap” özelliklerini kullanmalarıdır:

“Herkes açık olan kısımlarda biraz daha özenli oluyorum. İşte daha üzerine ne yazayım, nasıl düzenleyeyim, daha çok mesai harcadığım bir kısmı var. Ama yakın arkadaşlar kısmına doğrudan çat diye attığım, üzerinde mesai harcamadığım ya da ne yazacağım kaygısına çok düşmediğim bir şey oluyor” (K12, 21, K, Öğrenci).

“Hesabım gizli ve tanıdıklarım ve yakın çevrem dışında kabul etmiyorum. Yani illa tanıdığım biri olacak. Ve seçici oluyorum evet paylaşımlarımda da” (K18, 23, K, Grafik Tasarım).

Katılımcıların “yakın arkadaşlar” listesini kullanması veya hesaplarını “gizli” tutarak takipçi kabulünde ‘seçici’ davranması, “yaşantılanan ilişki” (van Manen, 1990) boyutunda denetimsiz dijital arka oda oluşturma pratiğidir. K12’nin herkese açık paylaşımlarında “üzerine ne yazayım” kaygısıyla daha fazla “mesai” harcadığını belirtmesi, platformun ideal profil talebi karşısında sarf edilen “görünürlük emeği”ni imlemektedir (Abidin, 2016). Kullanıcının yakın arkadaşlar seçeneğinde ise “doğrudan çat diye” paylaşım yapabilmesi, görece bir özgürlük hissi yaşadığını göstermektedir. Ancak, K18 örneğinde olduğu gibi, kullanıcıların kendi iradeleriyle çizdikleri sınırlar ve inşa ettikleri mikro-direnç alanları, platformun yapısal veri çıkarma mantığı karşısında yetersiz kalmaktadır (Bucher, 2018; Zuboff, 2019). Taktiksel çabalar, rıza ile sömürü arasındaki çizgiyi belirsizleştirmekte (Fuchs, 2024; Solove, 2009) ve kullanıcıya özgürlük illüzyonu sunmaktadır (Lanzing, 2019). Kullanıcının ideolojik gözetimden kaçmak için platformun sunduğu özelliklere başvurması ve uygulamada kalmaya devam etmesi sistemin devamlılığını sağlayan yapısal bir “öz-veri” pratiği olarak işlemektedir.

Sonuç

Bu çalışmada Instagram’ın kültürel bir kimlik inşası alanı olmasının yanı sıra çok katmanlı bir yapı olarak nasıl işlediği fenomenolojik boyutta tartışılmıştır. Althusser ve Zuboff’un ortaya koyduğu iki kuramsal çerçevenin fenomenolojik düzlemde okunması, kullanıcının Instagram’a gönüllü bağlılığının hem inşa edici unsur oluşunu hem de ücretsiz hammadde olarak işleyişini görünür kılmıştır. Araştırmanın bulguları, Instagram’daki sömürü sürecinin doğrudan kullanıcının toplumsal onay ve aidiyet arayışıyla işlediğini göstermektedir. Katılımcıların görünür olmak amacıyla sergilediği performans ve harcadığı duygusal emek, gözetim kapitalizminin ihtiyaç duyduğu davranışsal veri üretiminin temelini oluşturmaktadır. Kullanıcıların izlendiklerini ve yönlendirildiklerini bilmelerine rağmen platformda kalmaya devam etmeleri, dijital izolasyon endişesiyle açıklanmaktadır. Bu endişe, veri toplanmasına yönelik rahatsızlığı bastırmakta ve sürecin gözetim realizmi çerçevesinde kabullenilmesine zemin hazırlamaktadır. Üstelik kişiselleştirilmiş içeriklerin algoritmik konforu, gözetim pratiklerini işlevsel bir hizmet gibi göstererek kullanıcının eleştirel tutumunu esnetmektedir. Bu dinamikler, kullanıcıların yönlendirmelere karşı geliştirdiği taktiksel dirençlerin neden platformun sınırlarını aşamadığını da özetlemektedir. Kullanıcının kendi sınırlarını çizme çabası, sistem içi denetimi katlanılabilir kılan bir denge yaratarak kullanıcıyı mevcut veri toplama mekanizmasına yeniden entegre etmektedir.

Çalışma, iletişim ve medya sosyolojisi alanının yanı sıra özellikle mahremiyetin dönüşümü, gözetim farkındalığı ve dijital kimlik inşası üzerine yürütülen ulusal literatürdeki güncel tartışmalara (Aka, 2024; Kalafat Çat ve Aydın, 2023; Topsakal, 2023; Turan, 2024; Yılmaz v.d., 2022) özgün bir

fenomenolojik katkı sunmaktadır. Araştırmanın literatüre sunduğu öneri, kullanıcının veri toplanma süreçlerine yönelik farkındalığına rağmen platformda kalma çelişkisini açıklayan “öz-veri” kavramıdır. Kullanıcının sosyal onay arzusuyla kendini dijital ağlarda özgür bir “özne” (öz) olarak inşa etme çabası, algoritmik sistemler tarafından ticari bir “nesneye” (veri) dönüştürülmektedir. Kullanıcının ağda kalabilmek ve görünürlüğünü sürdürebilmek adına metalaşma sürecine gönüllü bir fedakârlıkla (öz-veri) katılması, sürecin temel dinamiğini oluşturmaktadır. Bu bağlamda kullanıcı, gözetim kapitalizmi koşullarında yalnızca bir özne ya da pasif bir veri değildir. Kendi öznelliğinin ticari bir hammaddeye dönüşmesine yapısal bir mecburiyetle rıza gösteren bir “öz-veri” konumundadır. Önerilen kavramsallaştırma, kullanıcının sisteme bir özne olarak çağrılması ile bir nesne olarak konumlandırılması arasındaki diyalektik ilişkinin gündelik pratiklerde nasıl yaşantılandığını analitik bir zemine oturtmaktadır.

Sonuç olarak araştırma, rıza ve sömürü mekanizmalarının dijital ağlarda nasıl tek bir mimaride bütünleştiğini ortaya koyarak iletişim ve medya sosyolojisi alanına özgün bir perspektif kazandırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın literatüre katkı olarak önerdiği “öz-veri” kavramsallaştırması, kapitalizmin yeni evresinde kullanıcının kendi metalaşmasına gönüllü katılımını açıklayan analitik bir anahtar işlevi görmektedir. Genç yetişkinlerin deneyimleriyle sınırlı olan bu kavramsal inşa, farklı gruplara ve platformlara uyarlanarak dijital sömürü tartışmalarını geniş bir sosyolojik bağlama açma potansiyeli taşımaktadır. Nihayetinde çalışma, kullanıcının algoritmik sistemlerde dışsal bir gücün pasif kurbanı olmadığını, sosyal aidiyet arzusuyla bağlandığı ağlarda kendi gönüllü tahakkümünün hem inşa edicisi hem de ücretsiz hammadde konumuna geldiğini yapısal bir gerçeklik olarak ortaya koymaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarların çalışmaya katkı oranı %50 ve %50 olmak üzere eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abidin, C. (2016). Visibility labour: Engaging with Influencers' fashion brands and #OOTD advertorial campaigns on Instagram. *Media International Australia*, 161(1), 86-100. doi:10.1177/1329878X16665177
- Aka, L. B. (2024). Sosyal Ağlar ve Dijital Gözetim. *Uşak Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 40-48.
- Aliu, O. H., Omaji, S., Ukhurebor, K. E., Abiodun, A. O. ve Onaseso, O. O. (2024). Analysis of users' perceptions of data privacy on social media networks in Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 7(3), 878-887. doi:10.53894/ijirss.v7i3.2959
- Alter, A. (2018). *Irresistible: The rise of addictive technology and the business of keeping us hooked*. New York: Penguin Books.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (A. Tümer, Çev.) (4. bs.). İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2007). *Kapital'i okumak*. (A. Işık, Ergüden, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Althusser, L. (2015). *Marx için*. (Işık, Ergüden, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Andrejevic, M. (2019). Automating Surveillance. *Surveillance and Society*, 17(1/2), 7-13. doi:10.24908/ss.v17i1/2.12930

- Backer, D. (2022). Althusser and Education. Radical Politics and Education (First edition.). London: Bloomsbury Academic. doi:10.5040/9781350101517
- Bennett, T. (2015). Theories of the Media, Theories of Society. T. Bennett, J. Curran, M. Gurevitch ve J. Wollacott (Ed.), Culture, Society and the Media içinde (ss. 30-55). Routledge.
- Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven London: Yale University Press.
- Brinkmann, S. ve Kvale, S. (2018). Doing interviews (Second edition.). Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: SAGE.
- Bucher, T. (2018). If...Then: Algorithmic Power and Politics (Oxford Studies in Digital Politics. Oxford University Press, USA.
- Certeau, M. de. (2002). The practice of everyday life. (S. Rendall, Çev.) (2. baskı.). Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.
- Cheney-Lippold, J. (2019). We are data: Algorithms and the making of our digital selves. New York: New York University Press.
- Churchill, S. D. (2022). Essentials of existential phenomenological research. Essentials of qualitative methods series. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cohen, N. (2008). The Valorization of Surveillance: Towards a Political Economy of Facebook. Democ-ratic Communiqué Volume 22 Issue 1 2008. doi:10.7275/DEMOCRATIC-COMMUNIQUE.290
- Couldry, N. (2012). Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice. Cambridge Malden, MA: Polity.
- Couldry, N. ve Hepp, A. (2017). The mediated construction of reality. Cambridge Malden (Mass.): Polity press.
- Couldry, N. ve Mejias, U. A. (2019). The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Culture and economic life. Stanford, [California]: Stanford University Press.
- Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün, Çev.) (3. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- De Ruvo, G. (2025). Algorithmic Objectivity as Ideology: Toward a Critical Ethics of Digital Capitalism. Topoi, 44(1), 175-186. doi:10.1007/s11245-024-10117-9
- Dencik, L. (2018). Surveillance Realism and the Politics of Imagination: Is There No Alternative? Krisis Journal for Contemporary Philosophy, 38(1), 31-43. doi:10.21827/krisis.38.1.38829
- Draper, N. A. ve Turow, J. (2019). The corporate cultivation of digital resignation. New Media and Society, 21(8), 1824-1839. doi:10.1177/1461444819833331
- Eyal, N. (2014). Hooked: How to build Habit-Forming products. Erscheinungsort nicht zu ermitteln: CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Foucault, M. (2015). Öznenin Yorumbilgisi: Collage de France Dersleri (1981-1982). (F. Keskin, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2012). Cinselliğin tarihi. (H. U. Tanrıöver, Çev.) (4. bs.). İstanbul: Ayrıntı.
- Fuchs, C. (2024). Social media: A critical introduction (4th edition.). London Thousand Oaks New Delhi Singapore: SAGE.
- Gerlitz, C. ve Helmond, A. (2013). The like economy: Social buttons and the data-intensive web. *New Media and Society*, 15(8), 1348-1365. doi:10.1177/1461444812472322
- Gondek, N., Tutak, G. ve Gondek, J. (2025). Ideologies in Algorithms. How Do Ideologies Give Shape to Algorithms? *Studia Gilsoniana*, 14(2), 375-394. doi:10.26385/SG.140213
- Hall, S. (1985). Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. *Critical Studies in Mass Communication*, 2(2), 91-114. doi:10.1080/15295038509360070
- Hargittai, E. ve Marwick, A. (2016). "What Can I Really Do?" Explaining the Privacy Paradox with Online Apathy. *International Journal of Communication*, 10, 3737-3757.
- Ignatow, G. ve Robinson, L. (2017). Pierre Bourdieu: Theorizing the digital, 20(7), 950-966. doi:10.1080/1369118X.2017.1301519
- Joseph, J. (2025). The algorithmic self: How AI is reshaping human identity, introspection, and agency. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-6. doi:10.3389/fpsyg.2025.1645795
- Kalafat Çat, A. ve Aydın, B. (2023). Sosyal Medyada Dijital Kimlik İnşası: Instagram Kullanıcılarının Biyografi Yazılarının Cinsiyet ve Kuşak Kategorisine Göre İçerik Analizi, 6(2), 219-233.
- Karatzogianni, A. ve Matthews, J. (2020). Platform Ideologies: Ideological Production in Digital Intermediation Platforms and Structural Effectivity in the "Sharing Economy". *Television and New Media*, 21(1), 95-114. doi:10.1177/1527476418808029
- Kaye, D. B. V., Chen, X. ve Zeng, J. (2021). The co-evolution of two Chinese mobile short video apps: Parallel platformization of Douyin and TikTok. *Mobile Media and Communication*, 9(2), 229-253. doi:10.1177/2050157920952120
- Krips, H. (2006). Interpellation, Populism, and Perversion: Althusser, Laclau and Lacan, 27(2), 81-101.
- Lanxing, M. (2019). "Strongly Recommended" Revisiting Decisional Privacy to Judge Hypernudging in Self-Tracking Technologies. *Philosophy and Technology*, 32(3), 549-568. doi:10.1007/s13347-018-0316-4
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Mager, A. (2012). Algorithmic Ideology: How capitalist society shapes search engines. *Information, Communication and Society*, 15(5), 769-787. doi:10.1080/1369118X.2012.676056
- Manokha, I. (2018). Surveillance: The DNA of Platform Capital—The Case of Cambridge Analytica Put into Perspective. *Theory and Event*, 21(4), 891-913. doi:10.1353/tae.2018.0054.
- Mendonça, R. F., Almeida, V. A. F. ve Filgueiras, F. (2024). *Algorithmic Institutionalism: The Changing Rules of Social and Political Life*. Oxford: Oxford University Press, Incorporated.

- Metzler, H. ve Garcia, D. (2022). Social drivers and algorithmic mechanisms on digital media. doi:10.31234/osf.io/cxa9u
- Mezzadra, S. ve Neilson, B. (2017). On the multiple frontiers of extraction: Excavating contemporary capitalism. *Cultural Studies*, 31(2-3), 185-204. doi:10.1080/09502386.2017.1303425
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., Wang, X. (2016). *How the World Changed Social Media. Why we post*. London: UCL Press.
- Muldoon, J. ve Wu, B. A. (2023). Artificial Intelligence in the Colonial Matrix of Power. *Philosophy and Technology*, 36(4), 1-24. doi:10.1007/s13347-023-00687-8
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri (Cilt 1): Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (Ö. Akkaya, Çev.) (8. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ökten, M. S. (2024). Dijital Çağda Kimlik İnşası: Üniversite Öğrencilerinin Online Kimlikleri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 1-30. doi:10.18490/sosars.1575239
- Papacharissi, Z. (2015). *Affective publics: Sentiment, technology, and politics*. Oxford studies in digital politics. Oxford: Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice (Fourth edition.)*. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC: SAGE.
- Plantin, J.-C., Lagoze, C., Edwards, P. N. ve Sandvig, C. (2018). Infrastructure studies meet platform studies in the age of Google and Facebook. *New Media and Society*, 20(1), 293-310. doi:10.1177/1461444816661553
- Sahu, S. K. ve Sahu, P. (2024). Social Media and Surveillance Capitalism: Facebook, Political Polarization, Orwellian Dystopia, and American Democracy. *Athens Journal of Social Sciences*, 11(3), 141-160. doi:10.30958/ajss.11-3-1
- Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. (S. N. Şad ve A. Tüfekçi, Çev.) (2. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saygın, T. (2009). Louis Althusser. 1900'den günümüze büyük düşünürler içinde (ss. 519-589). İstanbul: Etik Yayınları.
- Schüll, N. D. (2014). *Addiction by Design: Machine Gambling in Las Vegas*. Princeton Classics Series. Princeton: Princeton University Press.
- Solove, D. J. (2009). *Understanding privacy (First Harvard University Press paperback edition.)*. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press.
- Srnicek, N. (2019). *Platform capitalism. Theory redux (Reprinted.)*. Cambridge Malden, MA: Polity.
- Terranova, T. (2010). *Network culture: Politics for the information age*. London Ann Arbor, MI: Pluto Press.
- Therborn, G. (1999). *The ideology of power and the power of ideology (4th impression, 1999, Verso Classics ed.)*. London New York NY: Verso.
- Topsakal, T. (2023). Instagram Kullanıcılarının Gözetim Farkındalıklarının Ortaya Konulmasına Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Yeni Medya Dergisi*, 217-234. doi:10.55609/yenimedya.1247898

- Turan, Y. (2024). Sosyal Medyada Gözetim ve Mahremiyet Algısı: Instagram Kullanıcıları Üzerine Bir İnceleme. Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (47), 146-169. doi:10.31123/akil.1427283
- Tüfekçi, Z. (2019). Twitter and Tear Gas: The Power and Fragility of Networked Protest. Yale University Press.
- Vaidhyanathan, S. (2021). Antisocial media: How Facebook disconnects us and undermines democracy. New York, NY: Oxford University Press.
- van Dijck, J. (2013). The culture of connectivity: A critical history of social media. Oxford New York: Oxford University Press.
- van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. SUNY series in the philosophy of education. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2016). Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. London New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Yılmaz, A., Yeşil, A. ve Ulaş, M. (2022). Surveillance Of The Individual Digital Image: An Empirical Research On Instagram Stalk Practice. İNİF E- Dergi, 115-135. doi:10.47107/inifedergi.1076559
- Zake, I. (2002). The Construction of National(ist) Subject: Applying the Ideals of Louis Althusser and Michel Foucault to Nationalism. Social Thought and Research, 25(1 and 2), 217-246. doi:10.17161/STR.1808.5195
- Zizek, S. (2008). The sublime object of ideology. The essential Žižek. London New York: Verso.
- Zuboff, S. (1988). In the age of the smart machine: The future of work and power. New York, NY: Basic Books.
- Zuboff, S. (2015). Big other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization. Journal of Information Technology, 30(1), 75-89. doi:10.1057/jit.2015.5
- Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs.

Extended Abstract

Introduction

Social media networks have deeply transformed communication practices. Visual platforms like Instagram digitize daily life (Couldry, 2012) and turn it into a mediated construction of reality (Couldry and Hepp, 2017). While functioning as affective public spheres for identity performance, their affordances create a multi-layered structure involving “data colonialism” and “visibility labor,” turning social life into continuous data production (Couldry and Mejias, 2019; Miller et al., 2016). This transformation is explained through Althusser’s (2015) overdetermination. Instagram operates as a digital “ideological state apparatus” (ISA) that subjectifies individuals (Althusser, 2010). The system subjects users to an ideological “interpellation” mechanism, shaping desires and reproducing social order through identity representations. The interface creates an inescapable “machine zone” (Schüll, 2014), guaranteeing continuous interpellation. However, Instagram’s ideological interpellation is strictly intertwined with surveillance capitalism (Zuboff, 2019). The informatization of user actions transforms human experiences into measurable behavioral data (Zuboff, 1988). Users become objects of “automated surveillance” generating value for capital (Andrejevic, 2019), subordinating social relations to capitalist logic (Couldry and Mejias, 2019). Within platform capitalism, user data becomes an object of exploitation (Srnicek, 2019). Instagram’s infrastructural nature creates a “lock-in” effect, forcing individuals to maintain their social existence online. Simultaneously, algorithmic governance and the “like economy” commodify emotional labor, embedding surveillance into daily habits (Bucher, 2018). While digital surveillance is often examined quantitatively or via privacy transformations, studies frequently overlook users’ “lived experience” (van Manen, 1990). Therefore, this study synthesizes Althusser’s (2010) ISAs and Zuboff’s (2019) surveillance capitalism to make Instagram specific lived experiences visible. It problematizes how active users interpret their dialectical relationship with the platform, caught between ideological interpellation and awareness of data surveillance.

Method

This study employs a phenomenological research design to understand the dialectical relationship users establish with Instagram regarding “lived experience” (van Manen, 1990). The objective is to reveal how participants interpret responses to ideological interpellations through aesthetic interfaces and awareness of data exploitation. The participant group was determined using criterion sampling (Patton, 2015). Three criteria were established: being aged 18-30 (immersed in digital identity construction), being a university student/graduate (ensuring fluent articulation) (Creswell, 2014), and being an active Instagram user for at least five years to encompass post-pandemic habits. Data collection concluded upon reaching saturation, yielding 22 participants. Data were collected in early 2026 through semi structured interviews (45-75 minutes). Questions followed phenomenological principles focusing on concrete lived experiences (van Manen, 1990), using exploratory probes to reveal implicit meanings. Data analysis utilized an interpretive phenomenological approach (van Manen, 1990, 2016). Through “thematic reflection,” transcripts underwent holistic, selective, and detailed reading to uncover phenomenal themes. Consequently, participants’ practices under algorithmic surveillance were interpreted through the phenomenological existentials of lived space, lived body, lived time, lived human relation, and lived materiality (van Manen, 1990, 2016). Validity and reliability criteria -credibility, transferability, consistency, and confirmability- were strictly followed with intercoder agreement secured.

Findings

Findings indicate that ideological interpellation on Instagram is experienced as voluntary self-discipline driven by the desire for visibility, likes, and personalized feeds (Althusser, 2010; Foucault, 2015). Constructing digital identities, users transform personal lives into voluntary objects of surveillance to gain social approval. This validation seeking becomes emotional labor; users stage

energetic performances despite negative emotions, reflecting the commodification of emotional labor. The system dictates algorithmic rules, like optimal posting times, which users internalize. Users also experience moral pressure during societal crises, participating out of fear of social exclusion, generating new behavioral inputs for extraction. Despite recognizing influencer artificiality as “marketable selves” (van Dijck, 2013) requiring “visibility labor” (Abidin, 2016), users surrender to the algorithmic flow. Trapped in a “machine zone” (Schüll, 2014), they perceive personalized feeds as free choice while their “brain time” (Vaidhyanathan, 2021) is effectively captured. This subject construction paves the way for privacy exploitation. Participants reported a pervasive sense of surveillance, noting offline conversations immediately turned into targeted advertisements. This transforms the phenomenological “lived space” (van Manen, 1990) -once a privacy sanctuary- into an extraction field where intimate chats become raw material for surveillance capitalism (Zuboff, 2019). Participants view inescapable digital footprints as structural data dispossession (Couldry and Mejias, 2019), defining continuous location tracking as digital “colonialism.” Ultimately, users recognize this mechanism captures their “lived time” (van Manen, 1990), weaponizing personal data as a consumption strategy. Despite this awareness, users remain engaged due to infrastructural lock-in and anxiety over social exclusion. They rationalize surveillance through “surveillance realism” (Dencik, 2018), accepting extraction as the inevitable cost of participation. Some validate it by viewing targeted ads as convenient services. To navigate the tension between belonging and surveillance, users develop tactical deviations (Certeau, 2002), manipulating the algorithm, using fake accounts, or utilizing “close friends” lists to escape exhausting “visibility labor”. However, due to the platform’s addictive hook model (Eyal, 2014), microresistances remain largely ineffective. Users remain integrated, voluntarily sacrificing data to sustain digital visibility.

Conclusion

This study presents an original discussion for the sociology of communication by synthesizing Althusser’s ideological state apparatus theory and Zuboff’s surveillance capitalism regarding Instagram. Examining these frameworks phenomenologically reveals how users’ voluntary attachment functions as both a constructive element and unpaid raw material, produced within structural causality. Findings demonstrate that Instagram’s exploitation process operates directly through the user’s search for social approval and belonging. The emotional labor expended for visibility forms the foundation of behavioral data production required by surveillance capitalism. Users’ persistence, despite knowing they are monitored, is driven by the anxiety of digital isolation. This anxiety suppresses discomfort regarding data collection, facilitating acceptance through surveillance realism. Furthermore, the algorithmic comfort of personalized content frames surveillance as a functional service, softening critical stances. This study provides a unique phenomenological contribution to discussions on privacy transformation, surveillance awareness, and digital identity. The primary conceptual proposal is “self-data,” explaining the paradox of users remaining on the platform despite data extraction awareness. The user’s effort to construct themselves as a free “subject,” driven by social approval, is transformed into a commercial “object” by algorithms. To sustain network visibility, the user participates in this commodification through voluntary sacrifice. Under surveillance capitalism, the user is neither merely a subject nor passive data; they occupy a “self-data” position, structurally compelled to consent to their subjectivity’s transformation into commercial raw material. Ultimately, this structural reality reveals that the user is not a passive victim but, through the desire for belonging, becomes both constructor and unpaid raw material of their voluntary subjugation.