

Öğrenci Gözünden

Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi

ISSN 3149-9074

Yıl 2026

Sayı 1



ORTAÖĞRETİM
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

Öğrenci Gözünden

Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi

ISSN 3149-9074

Yıl 2026

Sayı 1

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Yusuf TEKİN*
Millî Eğitim Bakanı

Genel Yayın Yönetmeni *Cengiz METE*
Ortaöğretim Genel Müdürü

Yayın Yönetmeni *Dr. Yasin ELÇİ*
Ortaöğretim Genel Müdür Yardımcısı

Yayın Koordinatörü *Ahmet Yaman DURMUŞOĞLU*
Eğitim Politikaları Daire Başkanı

Editörler *Doç. Dr. Bekir KUL*
Dr. Emrah ÖZYÜREK

Dil Editörü *Aysun ATABEK ALTUN*

Kapak Tasarımı ve Dizgi *Zeynep ÇETİN*

Adres ve İletişim Bilgileri *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı*
Merkez Teşkilatı, Bakanlıklar, Kızılay, Çankaya
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Ankara / Türkiye
03124132685
Web Sitesi: <https://ogm.meb.gov.tr>

İçindekiler

Sosyal Faaliyetlerin Okul İklimine Etkisi • Ebru KARA, Nisan ONARBAY, İkbal ÇENGE, Fatma Su YILMAZ.....	6
Kültürel Habitustan Dijital Sükûta: Şiirin Müzikal Formda Ontolojik Dönüşümü • Zeynep Ada SARIERİKLİ, Alya AKPINAR	8
Ebeveyn Bağlanma Düzeylerinin Ergenlerin Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi • Defne KARAGÖZ	19
Atıktan Sanata: Ortaokul Öğrencilerinde Geri Dönüşüm Bilinci ve Sürdürülebilirlik Farkındalığı • Deva Eşe KORKMAZ, Ahmet EKERBİÇER	26
Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İngilizce Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi • Elif Nur KARA, Melis ALTINTAŞ	40
Mısraların Matematiği: Lise Öğrencilerinin Yapay Zekâ Şiirlerini Algılama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme • Ege HÜSEYİNCA, Ömer ALTAYTAŞ	48
Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Faktörleri ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi • Arya Eftelya BİTNEL, Yağmur Aslı ŞİMŞEK.....	56
Lise Öğrencilerinde Münazara Etkinliğine Katılım ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi • Mehmet Ali GÜNER.....	67
Geleneksel Zanaat Temelli Program Dışı Etkinliklerin Öğrencilerin Kültürel Miras Farkındalığına Etkisi: Yemenicilik Örneği • Ayşegül Balım YABACI, Zeynep Reyyan SARITAŞ.....	76
Sanal Rehberlik • Şefika Zeynep ÇELEBİ	89
Evrensel Ahlakın İki Yüzü: Kohlberg'in “Adalet” Arayışı ve Yunus Emre'nin “Gönül” Felsefesi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz • Kıvanç ERGİNBAŞ	98
Afet Eğitiminde Uygulamanın Yeri: Lise Öğrencilerinin Deprem Tatbikatı Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz (Kayseri Örneği) • Dila KAYA, Fendiye ÖZTÜRK.....	106
Lise Öğrencilerinin Enflasyon Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi: Talas İlçesi Örneği • İsmail TOPAK, Ahmed Miraç TÜZÜN	129

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç'ta Aile Kavramı • Sümeyra UMUCU, Efe TAKAN, Begüm ESEN, Kağan Veysel DOĞAN.....	138
Dijital Bağımlılığın Öğrencilerin Fiziksel Sağlığına ve Hareket Düzeyine Etkisi • Azra PAYMAN, Yağmur KAYABAŞILI	146
Sosyal Medyanın Değerler Sistemi Üzerindeki Etkisi ve Ahlaki Erozyon • Fatma Öykü CANPOLAT, Ecrin YAMAN	155
Yaş Ayrımcılığına (Ageism) Karşı Sosyolojik Bir İnceleme • Beyza EROL	164
Problemlili Yapay Zekâ Kullanımının Yordayıcıları: Aile Aidiyeti, Yalnızlık, Sosyal Destek ve Mutluluk • Saliha ÖZER, Meliha Armina SÜRÜCÜ, Ceren ŞAHİNGÖZLÜ	174
Biyoloji Öğretim Programında Beceri Temelli Etkinliklerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Günlük Yaşamda Zihinsel Gelişime Etkisi • Buğlem Kezban KARAGÖZ.....	183
Tavşanlı'da Geri Dönüşüm Kutularının Kullanımı ve Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi • Buğlem KAYA.....	193
İnsan Belleği ile Yapay Zekâ: Ünye Mutfak Kültürünün Karşılaştırmalı Analizi • Hazal SENCAR	203
İnsan Haklarının Evrenselliğine Karşı Kültürel Görelilik: İnsan Hakları Her Kültürde Aynı Yorumlanabilir Mi? • Edip Seha KABAKCI.....	211

Sosyal Faaliyetlerin Okul İklimine Etkisi

Ebru KARA, Nisan ONARBAY, İkbal ÇENGE, Fatma Su YILMAZ

Adana Kız Lisesi, 973792@meb.k12.tr

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026 Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Kara, E., Onarbay, N., Çenge, İ., & Yılmaz, F. S. (2026). Sosyal faaliyetlerin okul iklimine etkisi. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin katıldıkları sportif, kültürel ve sosyal faaliyetlerin okul iklimi ve bütüncül gelişim üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Adana Kız Lisesinde öğrenim gören 75 öğrenci ve görev yapan 28 öğretmen ile yürütülen çalışmada, program dışı etkinliklerin akademik motivasyon, özgüven, sosyal-duygusal gelişim ve kurumsal aidiyet üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış, veriler 5'li Likert tipi ölçeklerle toplanarak aritmetik ortalamalar üzerinden değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin en çok takım çalışmasına uyum ($x= 4.12$) ve mutluluk hissi ($x= 3.99$) boyutlarında gelişim gösterdiğini; öğretmenlerin ise iletişim becerilerindeki artışı ($x= 4.79$) ve olumlu sosyal etkileşimi ($x= 4.79$) en yüksek değerlerle gözlemlediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak sosyal faaliyetlerin okul iklimini pozitif yönde dönüştürdüğü, disiplin sorunlarını minimize ettiği ve öğrenci aidiyetini köklü bir biçimde güçlendirdiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul iklimi, program dışı etkinlikler, sosyal-duygusal gelişim, özgüven

Giriş

Eğitim, bireyin sadece zihinsel kapasitesini artırmakla kalmayan, aynı zamanda karakterini, sosyal becerilerini ve toplumsal uyum yeteneğini şekillendiren çok katmanlı bir süreçtir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” doğrultusunda, günümüzde okulun misyonu sadece teorik bilgi aktarmak değil; öğrenciye deneyimleme, üretme ve toplumsal katılım yoluyla bütünsel bir gelişim imkânı sunmaktır. Bu yaklaşım çerçevesinde, lise dönemi bireyin kimlik inşasında ve gelecek vizyonunu belirlemede en kritik evrelerden birini teşkil etmektedir. Bu evrede okul, sadece akademik bir platform değil; aynı zamanda öğrencinin sosyal bir varlık olarak kendini gerçekleştirdiği bir ekosistemdir.

Okul iklimi kavramı, bir okulun paydaşları (öğrenci, öğretmen, veli, idareci) tarafından algılanan ve okuldaki sosyal etkileşimin kalitesini belirleyen genel atmosferi ifade eder. Pozitif bir okul iklimi, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini, okula aidiyet duymalarını ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağlayan bir zemindir. Bu zemini besleyen en temel damarlardan biri ise literatürde “program dışı etkinlikler” (DDE) olarak tanımlanan sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerdir.

Adana Kız Lisesi, köklü geçmişiyle bu tür faaliyetlerin eğitimdeki rolünü her zaman önemsemiş bir kurumdur. Ancak, akademik başarı baskısının yoğun olduğu lise yıllarında, bu faaliyetlerin öğrenci üzerindeki gerçek etkisi ve okulun genel iklimine olan katkısı genellikle teorik kabullerle sınırlı kalmaktadır. Bizler, Adana Kız Lisesi öğrencileri olarak bizzat katıldığımız bu süreçlerin üzerimizdeki yansımalarını bilimsel bir zeminde sorgulamak istedik. Bir voleybol takımındaki iş birliğinin, bir şiir dinletisindeki özgüvenin veya bir sosyal sorumluluk projesindeki empati duygusunun “başarı” tanımımızı nasıl değiştirdiğini anlamak bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışma, okulun sadece “dört duvar ve bir yazı tahtası” olmadığını; kulüp odalarında, spor salonlarında ve kermes alanlarında büyüyen “görünmez bir müfredatın” varlığını kanıtlamayı hedeflemektedir.

Araştırmamız; okulun sadece akademik bir platform olmayıp aynı zamanda öğrencinin sosyal bir varlık olarak kendini gerçekleştirdiği bir ekosistem midir? sorusuna cevap aramıştır.

Alanyazın Taraması

Program dışı etkinliklerin eğitim sistemindeki yeri, modern pedagojide “örtük programın” en güçlü bileşeni olarak kabul edilir. Alanyazın incelendiğinde, bu etkinliklerin öğrencilerin bilişsel olmayan becerilerini (soft skills) geliştirmedeki rolü üzerine sayısız çalışma tespit edilmiştir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim ve İş Birliği

Ergenlik dönemindeki lise öğrencileri için sosyal onay ve akran grubuyla kurulan sağlıklı iletişim, ruhsal sağlık açısından hayatidir. Program dışı etkinlikler, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini destekleyerek onların empati, öz düzenleme ve çatışma çözme becerilerini geliştirir. Yerli literatürde Safran (2019), okul içi sosyal etkinliklerin öğrencilerin kurumsal aidiyet duygusunu pekiştirdiğini ve onları okul terki gibi riskli davranışlardan uzaklaştırdığını vurgulamaktadır. Öğrenci, bir topluluğa ait olduğunu hissettiğinde akademik zorluklarla baş etme gücü de artmaktadır.

Fiziksel Gelişim ve Sağlıklı Yaşam

Sportif faaliyetler, lise öğrencilerinin sedanter (hareketsiz) yaşam tarzından uzaklaşmalarını sağlamanın yanı sıra disiplin duygusunu güçlendirmektedir. Düzenli antrenman yapan öğrencilerin, stres yönetiminde daha başarılı oldukları ve kortizol seviyelerini dengeleyerek sınav kaygısını daha iyi yönettikleri saptanmıştır. Adana Kız Lisesi bünyesindeki spor takımlarının başarısı, sadece madalyalarla değil, bu takımlarda yer alan öğrencilerin öz disiplinlerindeki artışla da açıklanabilir.

Ahlaki Gelişim, Değerler ve Sosyal Sorumluluk

Kültürel ve sosyal sorumluluk projeleri, öğrencilerin ahlaki gelişimine ve toplumsal katkı bilincine doğrudan hizmet eder. Bir huzurevi ziyareti veya çevre temizliği projesi, öğrenciye teorik derslerde verilemeyen “toplumsal duyarlılık” değerini bizzat yaşatarak öğretir. Bu süreçler, öğrencinin hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirirken onun sadece bir öğrenci değil; aynı zamanda duyarlı bir dünya vatandaşı olmasını sağlar.

Okul İklimi ve Akademik Motivasyon

Genel bir yanılgı olarak sosyal faaliyetlerin ders başarısını düşürdüğü düşünülse de Öztürk ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada, etkinliklere katılan öğrencilerin “derslere katılım isteği” ve “sorumluluk bilincinin” arttığını saptamışlardır. Pozitif bir okul iklimi, öğrencinin okula isteyerek gelmesini sağlar; bu da doğrudan akademik motivasyonu besler.

Kültürel Etkinlikler ve Estetik Bilinç

Okul çatısı altında yürütülen tiyatro, koro, halk oyunları ve görsel sanatlar gibi kültürel faaliyetler, öğrencilerin sadece teknik becerilerini değil, aynı zamanda estetik algılarını ve kültürel sermayelerini de geliştirmektedir. Literatürde kültürel etkinliklerin, bireyin kendisini ifade etme biçimlerini çeşitlendirdiği ve farklı bakış açılarına duyulan saygıyı artırdığı vurgulanmaktadır. Yıldırım ve Karataş (2021), sanatsal faaliyetlere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bu faaliyetlere katılmayan akranlarına oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Bu tür etkinlikler, öğrenciye kültürel mirası tanıma fırsatı sunarken aynı zamanda yaratıcı problem çözme yetisini de destekleyerek akademik başarıyı dolaylı yoldan olumlu etkilemektedir.

Yöntem

Bu araştırma, Adana Kız Lisesindeki mevcut durumu betimlemek amacıyla tasarlanmış, nicel verilerin toplandığı bir tarama modelidir.

Örneklem ve Evren

Araştırmanın örneklemini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Adana Kız Lisesinde farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 75 öğrenci ve okulda görev yapan farklı branşlardan 28 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve tüm etik onaylar (veli izin belgesi ve araştırma uygulama onamı) titizlikle toplanmıştır.

Katılımcı Gruplandırması



Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ayrı ölçek kullanılmıştır:

- **Öğrenci Ölçeği:** Üç bölümden oluşmaktadır: «Katılım Durumu», «Duygusal ve Psikolojik Etki» ve «Akademik ve Kişisel Gelişim». Ölçekte 14 madde bulunmaktadır. Bu ölçek 5’li Likert tipi (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) puanlamaya sahiptir.
- **Öğretmen Ölçeği:** “Gözlemsel Değerlendirme” ve “Akademik/Sosyal Etki” başlıkları altında 12 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek 5’li Likert tipi (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) puanlamaya sahiptir.

Veri Analizi

Toplanan veriler, Ms Excel ve istatistik yazılımları yardımıyla analiz edilmiştir. Her bir madde için toplam cevap puanı ve aritmetik ortalama (\bar{x}) değerleri çıkarılmıştır. Bulgular, alanyazınla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Anketlerden elde edilen ham puanlar ve ortalamalar, sosyal faaliyetlerin okulumuzdaki iklimi nasıl dönüştürdüğünü somut rakamlarla ortaya koymaktadır.

Öğrenci Gözüyle Gelişimsel Etkiler

Öğrenci verileri incelendiğinde, sosyal faaliyetlerin en güçlü etkisinin “Takım çalışmasına uyum” ($\bar{x}=4.12$) maddesinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okuldaki kulüp ve takım çalışmalarının bireyseliği kırarak kolektif başarıyı ön plana çıkardığını göstermektedir.

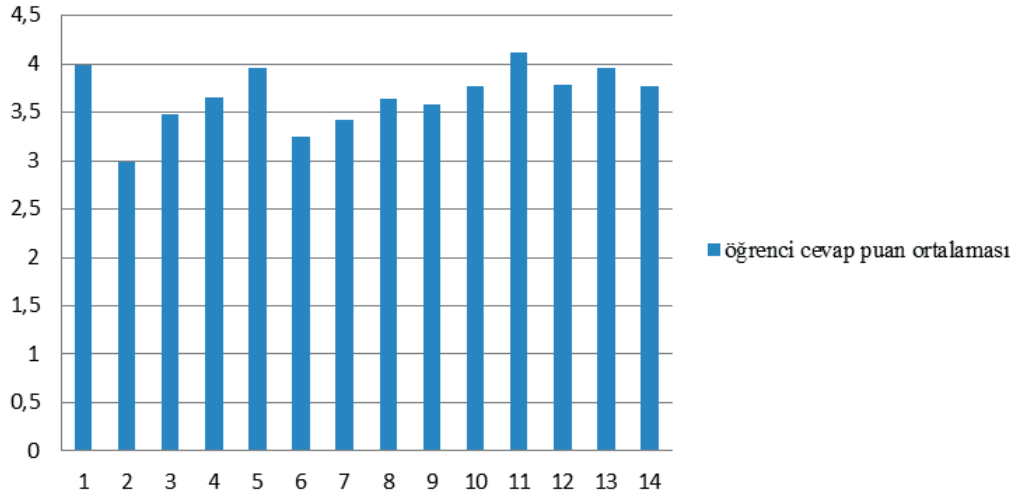
- **Mutluluk ve Değerlilik Hissi:** Öğrenciler etkinliklere katıldıklarında kendilerini belirgin şekilde daha mutlu hissetmektedir ($\bar{x}=3.99$) ve kendilerini daha değerli görmektedirler ($\bar{x}=3.64$).
- **Kişisel Keşif ve Sosyal Çevre:** “Yeteneklerimi keşfetmemi sağladı” ($\bar{x}=3.96$) ve

“Sosyal çevrem genişledi” ($x=3.96$) maddelerinin yüksek puan alması, faaliyetlerin birer “kendini tanıma laboratuvarı” gibi çalıştığını göstermektedir.

- **Stres Yönetimi:** Lise öğrencilerinin yoğun sınav baskısı altında olmasına rağmen, bu faaliyetler aracılığıyla streslerinin azaldığı ($x=3.41$) saptanmıştır.

Buna karşın, “Okula karşı ilgim arttı” maddesi ($x=2.99$) diğerlerine oranla daha düşük seyretmiştir. Bu durum, akademik yükün öğrenci üzerinde hâlâ baskın bir stres unsuru olduğunu ve sosyal faaliyetlerin derslere yönelik ilgiyi artırmada tek başına yeterli olmadığını göstermektedir.

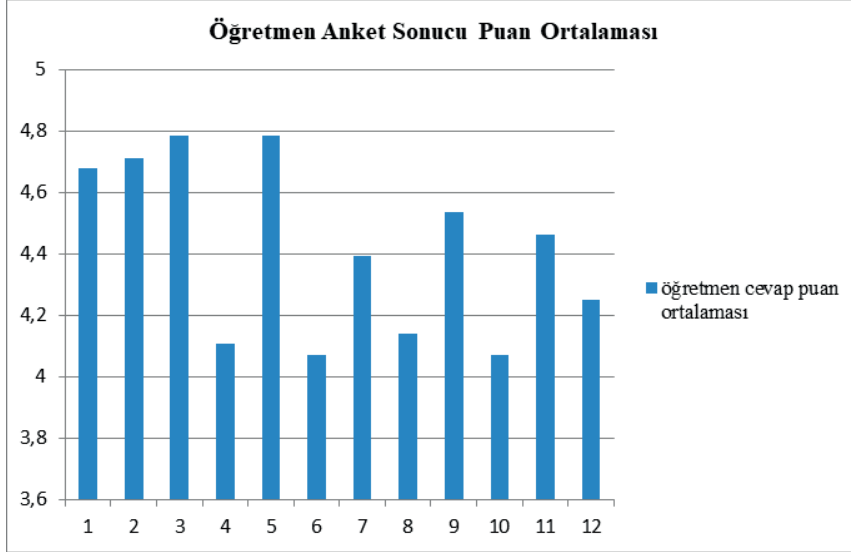
Öğrenci Anket Sonucu Puan Ortalaması



Öğretmen Gözlemleri ve Okul İklimi

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğrencilerin gelişimini çok daha yüksek puanlarla teyit etmektedir.

- **İletişim ve Etkileşim:** Öğretmenler, faaliyetlere katılan öğrencilerin iletişim becerilerinin ($x=4.79$) ve aralarındaki olumlu sosyal etkileşimin ($x=4.79$) zirve yaptığını belirtmişlerdir. Bu, okul ikliminin “çatışma” yerine “iletişim” odaklı hale geldiğinin kanıtıdır.
- **Özgüven ve Aidiyet:** Öğretmen gözlemlerine göre özgüven artışının $x=4.71$, okul aidiyetinin ise $x=4.68$ olduğu tespit edilmiştir.
- **Disiplin ve Davranış:** Sosyal faaliyetlerin disiplin sorunlarında azalma sağladığı ($x=4.11$) ve problemleri davranışları minimize ettiği ($x=4.14$) öğretmenler tarafından güçlü bir şekilde onaylanmıştır.



Tartışma

Öğretmenlerin puanlamalarının öğrencilerden yüksek çıkması, okul iklimindeki değişimin dışarıdan daha net gözlemlenebilir olduğunun işaretidir. Öğrenciler kendi değişimlerini içsel bir süreç olarak değerlendirirken öğretmenler bu değişimin sınıfa ve okul bahçesine yansıyan «samimiyet ve disiplin» dengesini görmektedir. Takım çalışması kültürü ($x=4.46$) öğretmenlerce de teyit edilerek okulun bir “başarı fabrikası”ndan ziyade bir “yaşam alanı” olarak algılandığı sonucuna varılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

1. Sosyal faaliyetler, Adana Kız Lisesi öğrencilerinde takım ruhunu ve kolektif iş yapma becerisini en üst düzeye çıkarmaktadır.
2. Etkinlikler, öğrencilerin kendilerini değerli ve mutlu hissetmelerini sağlayarak okul aidiyetini köklü bir biçimde güçlendirmektedir.
3. Öğretmen perspektifine göre, bu faaliyetler okul içi iletişimi şeffaflaştırmakta ve disiplin olaylarının doğal yollarla azalmasına imkân tanımaktadır.
4. Sanılanın aksine, sosyal katılımın yüksek olması öğrencilerin sorumluluk bilincini ($x=4.39$) olumlu yönde etkilemekte ve onları hayata daha dirençli hazırlamaktadır.

Öneriler

1. **İlgi Alanlarının Genişletilmesi:** Mevcut kulüp yelpazesi, dijital sanatlar ve siber güvenlik gibi “Yeni Nesil” alanlarla zenginleştirilerek katılmayan kitlenin de sisteme dahil edilmesi sağlanmalıdır.
2. **Akademik Entegrasyon:** Sosyal etkinliklerde kazanılan “takım çalışması” ve

“sorumluluk” gibi becerilerin ders içi performansa ve projelere yansıtılması için öğretmenler teşvik edici yöntemler geliştirmelidir.

3. **Veli Farkındalığı:** Sosyal faaliyetlerin stres azaltıcı ve sorumluluk artırıcı etkisi anket verilerimizle birlikte velilere sunularak bu etkinliklerin bir “zaman kaybı” olmadığı bilimsel olarak anlatılmalıdır.
4. **Fiziksel Alanların İyileştirilmesi:** Okul bahçesi ve kulüp odaları, öğrencilerin sosyal etkileşimini daha da artıracak “serbest sosyal alanlar” olarak yeniden düzenlenmelidir.

Teşekkür: Araştırmanın planlanması, verilerin analizi ve makale yazım sürecindeki değerli rehberlikleri, akademik katkıları ve bizlere sağladığı motivasyon için öğretmenlerimiz Sayın Yakup SAROHAN ve Melek KETRE YILMAZ’a, çalışmamızın her aşamasında bizleri yüreklendirip desteklerini esirgemeyen Okul Müdürümüz Sayın Fatma YILMAZ’a içtenlikle teşekkür ederiz.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayım etiğine bağlı kaldığımızı; tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve her türlü etik sorumluluğu üstlendiğimizi beyan ederiz.

Kaynakça

- Öztürk, N., Bozkurt Altan, E., ve Tan, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin geleceğe hazırlanıyorum problemlere çözüm arıyorum projesinin kendilerine katkılarına yönelik değerlendirmelerin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(225), 153-179.
- Safran, M. (Ed.). (2019). *Dünya eğitime yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Karataş, H. (2021). Kültürel etkinliklerin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme ve estetik değer algıları üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Kültürel Habitustan Dijital Sükûta: Şiirin Müzikal Formda Ontolojik Dönüşümü

Zeynep Ada SARIERİKLİ, Alya AKPINAR

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Lisesi Mgugsl2024@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026 Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Sarierikli, Z. A. ve Akpınar, A. (2026). Kültürel habitustan dijital sükûta: Şiirin müzikal formda ontolojik dönüşümü. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu çalışma, 1970-2024 yılları arasında bestelenmiş Türk şiirlerini, kültürel belleğin kuşaklar arası aktarımında temel mecra olarak ele almaktadır. Araştırmanın amacı; şiirin müzikal form içerisindeki ontolojik dönüşümünü saptamak ve bu değişimi teknolojik determinizm ile kuşak kuramları bağlamında analiz etmektir. Pierre Bourdieu'nun "Kültürel Habitus" ve Karl Mannheim'in "Kuşaklar Kuramı" üzerine kurgulanan araştırmada, karma yöntem (Açımlayıcı ardışık desen) benimsenmiş; 54 yıllık süreçte üretilen 500 eserlik veri seti analiz edilmiştir. Kronolojik karşılaştırmalı analiz sonucunda elde edilen bulgular; 1990-2010 periyodunda 04.02 dakika olan ortalama şarkı sürelerinin, dijitalleşme ve algoritma baskısıyla 2024 yılında 02.10 dakikaya gerilediğini göstermektedir. Söz konusu mutasyonun somutlaştırılması amacıyla çalışmada; Attila İlhan'ın lirik derinliğini temsil eden Alpay'ın "Üçüncü Şahsın Şiiri" (Vaka A) ile dijital çağın pragmatik dilini yansıtan Blok3'ün "Napiyosun Mesela" (Vaka B) eserleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma, edebî metnin müzikal alandan tasfiyesini ifade eden "Dijital Sükût" kavramını alanyazına önermekte ve bu sessizliğin Alfa kuşağının edebî belleğinde yarattığı yapısal kırılmayı tartışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: kültürel bellek, kuşak kuramı, teknolojik determinizm, dijital sükût

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca birbirini besleyen musiki ve şiir, Türk kültüründe “sözün” ezgiye varlık sebebi olduğu organik bir bağ kurmuştur. 1970’li yıllarda Anadolu rock ve protest müzik akımlarıyla ivme kazanan bu birliktelik, edebî külliyyatın kitlelere ulaştırılmasında estetik bir habitus işlevi görmüştür. Ancak 21. yüzyıl dijital devrimi, müziği algoritmalarla şekillenen ve hızlı tüketilen bir metaya dönüştürerek bu bağı yapısal bir mutasyona uğratmıştır.

Bu çalışma, 1970-2024 yılları arasında müzik taşıyıcılarının dijitalleşmesiyle şiirin müzikal formdaki temsil alanının daralma nedenlerini sorgulamaktadır. Araştırmanın temel problemi, edebî belleğin aşınması olarak tanımlanan “Dijital Sükût” olgusunun, edebî kanonun tasfiyesi yoluyla Alfa kuşağının kültürel belleğinde yarattığı ontolojik boşluktur. Bu bağlamda çalışma, şiirin müzikal formdaki dönüşümünü teknolojik determinizm ve kuşak kuramları ekseninde analiz ederek alanyazına kavramsal bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Alanyazın Taraması

Bu çalışma, şiir-müzik ilişkisini sosyolojik ve teknolojik bir perspektifle kuramsallaştırmaktadır. Adorno (1941) “Kültür Endüstrisi” kavramıyla sanatın standartlaşmasını açıklarken; Postman (1994), metin derinliğindeki azalmayı teknolojinin kültürü tahakküm altına almasıyla ilişkilendirir. Benjamin’in (2012) “aura” vurgusu, günümüzde bağlamından koparılan eserlerin “algoritmik belirlenimciliğine” evrilmiştir.

Bourdieu (2015) “Kültürel Habitus” çerçevesinde edebî kanonun bestelenme oranındaki düşüşü, toplumsal beğenin yüksek kültürden hızlı tüketim metinlerine kaymasıyla açıklar. Mannheim’ın (1952) “Kuşaklar Kuramı” ise müziğin gayriresmî eğitim işlevini yitirmesinin Alfa kuşağı üzerindeki ontolojik etkilerini anlamlandırmada temel dayanaktır. Makale ile alanyazını önerilen “Dijital Sükût” kavramı, edebî derinliğin dijital gürültü içinde zamansal daralma ve anlamsal seyreltme yoluyla sessizleşmesini ifade eden yapısal dönüşümü tanımlamaktadır.

Araştırma Sorusu

1970-2024 yılları arasında Türk müziğinde bestelenmiş şiirlerin süre, yapı ve edebî işlev bakımından geçirdiği dönüşüm, dijitalleşme ve algoritmik kültür ekseninde nasıl açıklanabilir?

Alt Araştırma Soruları

1. Bestelenmiş şiirlerin ortalama eser süreleri dönemsel olarak nasıl değişmiştir?
2. Şiirsel/metinsel yapıdaki değişim, müzikal formun anlatı niteliğini nasıl etkilemiştir?
3. Dijital platformların algoritmik yapısı, eserlerin süre ve içerik özellikleri üzerinde nasıl bir etki oluşturmuştur?
4. Bestelenmiş şiirlerin dönüşümü, kuşaklar arası kültürel aktarım açısından nasıl değerlendirilebilir?
5. “Dijital Sükût” kavramı, çağdaş müzik üretimindeki edebî aşınmayı açıklamak için işlevsel bir çerçeve sunmakta mıdır?

Bu sorular doğrultusunda çalışma, bestelenmiş şiirlerin dijitalleşme sürecindeki dönüşümünü çok boyutlu bir perspektifle ele almaktadır.

Yöntem

Araştırma, nicel verilerin nitel vaka analizleriyle derinleştirildiği karma yöntem kapsamındaki “Açımlayıcı ardışık desen” (Creswell & Plano Clark, 2011) modeli üzerine kurgulanmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma, 1970–2024 periyodunda bestelenmiş şiirlerin müzikal dönüşümünü; tarihsel-sosyolojik değişimi nicel (süre, dağılım) ve nitel (edebî yoğunluk, işlev) boyutlarla bütünleştiren karma bir tasarımla incelemeyi amaçlamaktadır.

Örnekleme ve Veri Seti

Araştırma örnekleme, 1970–2024 periyodunda amaçlı örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2016) ile seçilen 500 eserden oluşmaktadır. Taramada saptanan 612 eserlik havuz; mükerrer ve teknik açıdan yetersiz kayıtlar ayıklanarak, veri doygunluğu ve dönemsellik dengesi uyarınca 500 parçalık nihai veri setine dönüştürülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Veri tarama süreci, çok kaynaklı doğrulama yaklaşımıyla yürütülmüştür:

- TRT “Bestelenmiş Şiirler” arşivi
- Spotify
- YouTube Music
- Apple Music

Bu kaynaklar arasında çapraz kontrol yapılmış, yalnızca üçlü doğrulaması sağlanan eserler veri setine dâhil edilmiştir. Bu yöntem, veri güvenilirliğini artırmak amacıyla kullanılmıştır.

Dâhil Edilme Ölçütleri

Veri setinin oluşturulmasında aşağıdaki metodolojik ölçütler esas alınmıştır:

1. Edebî Kanon ve Derinlik

Örneklemedeki şairler; İsmail Parlatır’ın Türk Edebiyatı Tarihi (2006) ve Berna Moran’ın Türk Romanına Eleştirel Bakışı (1983) eserlerindeki edebî meşruiyet ölçütleri referans alınarak saptanmıştır. Bu seçim, ‘Dijital Sükût’ analizi için gereken yüksek edebî yoğunluğu ve kanonik temsiliyeti belgelemektedir.

2. Müzikal Tür Çeşitliliği

Anadolu roctan güncel Trap/Drill formlarına uzanan geniş bir tür yelpazesi örnekleme dâhil edilmiştir. Böylece dönüşümün yalnızca tek bir müzik türüne özgü olmadığı, kültürel sistem genelinde gerçekleştiği test edilmiştir.

3. Zamansal Temsiliyet ve Periyotlandırma

54 yıllık süreç üç ana döneme ayrılmıştır:

- 1970–1990: Analog Dönem
- 1990–2010: Geçiş (Kaset/CD) Dönemi
- 2010–2024: Dijital / Algoritmik Dönem

2010 sonrası dönem ayrıca “platform algoritmalarının içerik süresini optimize ettiği kırılma evresi” olarak teorik olarak konumlandırılmıştır. Bu kırılma, alanyazınında dijital kültürün hız ve dikkat ekonomisi üzerinden içerik sürelerini kısalttığını ileri süren çalışmalarla uyumludur.

4. Popülerlik ve Kültürel Etki

Satış, dijital dinlenme ve kültürel görünürlük verileri ikincil değişkenler; yayın yılı, şarkı süresi, şair ekolü, müzik türü ve teknolojik taşıyıcı (plak, kaset, CD, dijital) ise temel kodlama değişkenleri olarak kullanılmıştır.

Edebî Yoğunluk Rubriği

Edebî yoğunluk; imge, anlatı katmanı ve soyutlama boyutlarından oluşan bir rubrikle ölçülmüş; üç bağımsız kodlayıcı arası uyum Cohen’s Kappa (1960) = 0,82 olarak saptanmıştır. Rubriğin bilimsel geçerliliği ise edebiyat ve müzikoloji uzmanlarının görüşleriyle belgelenmiştir.

Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Ayrıca dönemler arası karşılaştırmalarda tek yönlü ANOVA (1925) uygulanmış, şarkı sürelerindeki değişimin zamansal eğilimi trend analizi ile incelenmiştir.

Tüm istatistiksel analizler Microsoft Excel ve ek doğrulama amacıyla SPSS üzerinden yürütülmüştür.

Nitel veriler ise vaka analizi yöntemiyle çözümlenmiş, metin-müzik ilişkisi bağlamında içerik analizi uygulanmıştır.

Veri Güvenirliği ve Geçerlilik

Araştırmanın güvenilirliği için:

- Çoklu kaynak doğrulama
- Kodlayıcılar arası uyum testi
- Veri temizleme prosedürü
- Tekrarlı kayıt eliminasyonu uygulanmıştır.

Veri Temsili Örneklem

Dönemsel kırılmaları temsil etmek amacıyla seçilen eserler, veri setinin alt kümelerinden örnek olarak analiz edilmiştir. Bu örnekleme, istatistiksel genelleme değil temsil gücü yüksek vaka seçimi mantığıyla oluşturulmuştur.

Şekil 1

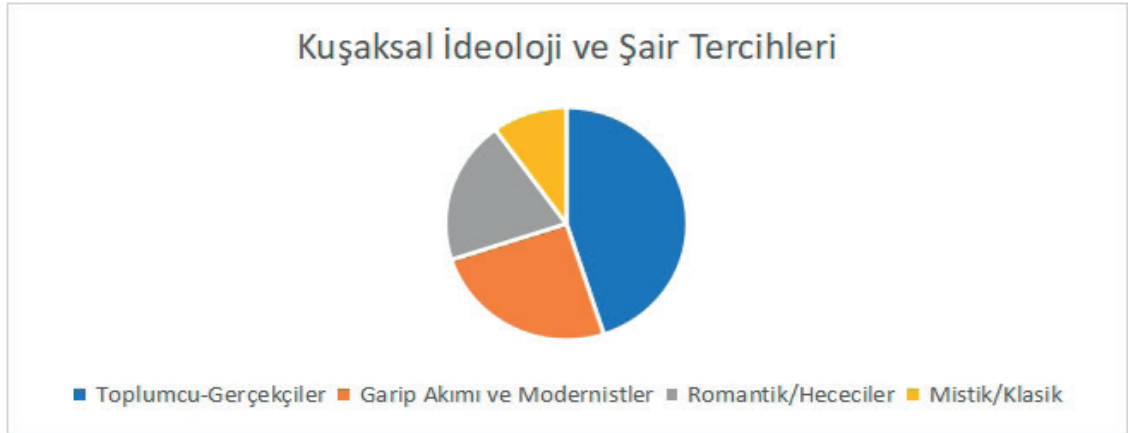
1970-2024 Arası Bestelenmiş Şiirlerin Müzik Türlerine Göre Dağılımı



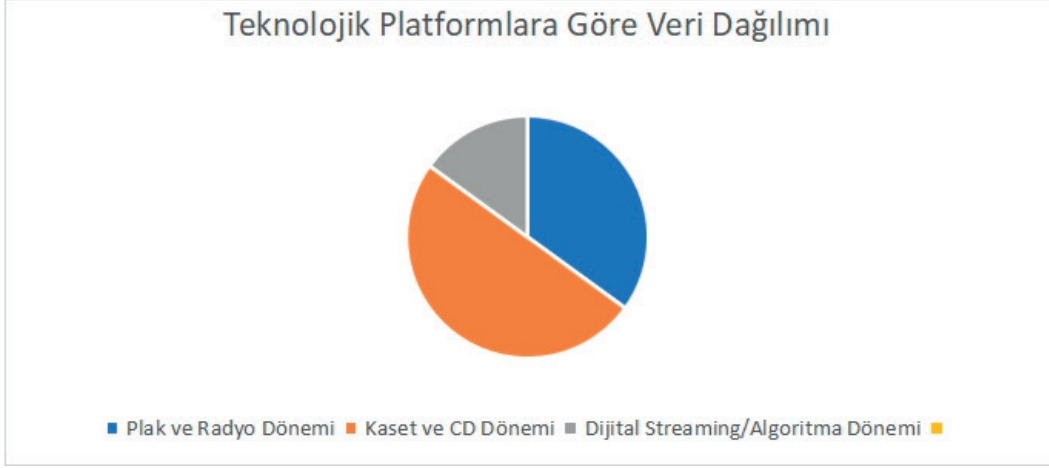
Şekil 1 verilerine göre, bestelenmiş şiirlerin %40'ı pop müzikte yoğunlaşmakta; bu eğilimi Anadolu rock, özgün müzik ve arabesk izlemektedir. Bourdieu'nun "Kültürel Habitus" kavramı bağlamında bu tablo, şiirsel metnin "yüksek kültür" alanından popüler beğeni sahasına eklenildiğini belgelemektedir. Şiirin farklı türlere sirayetiyle, özellikle 1970 ve 1990 periyotlarında pop müzik içerisindeki şiir besteciliği belirgin bir artış kaydetmiştir.

Şekil 2

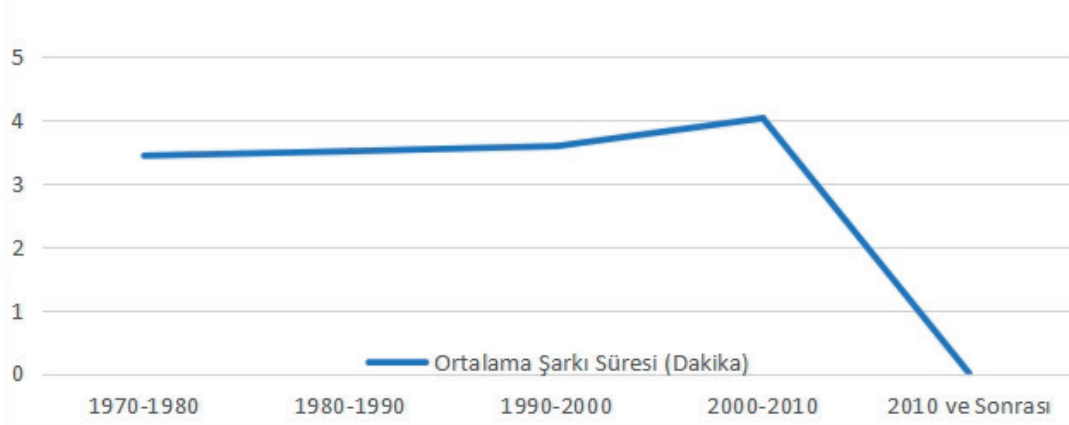
Bestelenme Sıklığına Göre Şairlerin Dönemsel Dağılımı: Kuşaksal İdeoloji ve Şair Tercihleri



Şekil 2'de sunulan veriler, toplam örneklemin %45'inin Nâzım Hikmet ve Ahmed Arif gibi Toplumcu Gerçekçi şairlerden oluştuğunu göstermektedir. Bu şair grubunun özellikle 1970-1990 yılları arasında etkili olduğu tespit edilmiştir. 1990 sonrasındaki süreçte ise edebî kanon dışı veya anonim metinlerin yanı sıra, modern ve bireysel temalı şairlerin kullanımında belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

Şekil 3*Teknolojik Taşıyıcılar ve Dönemsel Dağılım*

Şekil 3, teknolojik taşıyıcıların sanatsal formu belirleyici gücünü ve 1980-2010 (Kaset/CD) periyodunun şiirdeki “altın çağ” niteliğini belgelemektedir. 1970-2000 aralığında fiziksel mecraların etkisiyle 03.43’ten 03.58 dakikaya yükselen süreler, 2010 sonrası dijitalleşme ve algoritmik baskıyla 02.10 dakikaya gerileyerek şiir besteleme oranında %80 düşüğe yol açmıştır. Bu “Dijital Sükût” süreci, edebî belleği bütüncül bir mirastan işitsel bir fragmana dönüştüren yapısal bir kopuşu temsil etmektedir.

Eser Sürelerinin Dönemlere Göre Değişimi**Yıllara Göre Bestelenmiş Şiirlerin Ortalama Eser Süreleri (Dakika)****Dönemsel Veri Analizi ve Ortalama Süreler**

1970-1980 (Başlangıç): Ortalama 03.43 dakikalık süre, şiirin bütüncül aktarımına olanak tanıyan bir zamansal genişlik sunmuştur. Pop ve Anadolu rock türlerinin baskın olduğu bu evrede Timur Selçuk ve Cem Karaca gibi figürler ön plandadır.

1980-1990 (Gelişim): Ortalama sürenin 03.50 dakikaya yükseldiği bu dönemde şiir, siyasal kırılmaların etkisiyle melankolik bir “hikâye anlatıcılığına” formuna evrilmiştir. Özgün/Halk müziği formları ağırlık kazanmıştır.

1990-2000 (Yükseliş): Kaset/CD formatının teknik imkânlarıyla süre 03.58 dakikaya ulaşmıştır. Bu artışta, edebî metnin “yüksek yoğunluklu bir tüketim nesnesi” olarak kurgulanması belirleyicidir.

2000-2010 (Zirve): 04.02 dakika ile en yüksek seviyeye ulaşan bu evre, şiir ve müzik arasındaki organik bağın “son dengesi” olarak tanımlanmaktadır.

2010 Sonrası (Dikey Düşüş): Dijital platformların algoritmik dayatmaları sonucu şiir, müzik içerisinde ontolojik bir mutasyona uğramış ve eser süreleri dikey bir düşüş eğilimine girmiştir.

Bu kronolojik seyir, şiirin müzikal varlığının teknolojik taşıyıcılarla genişleyip dijitalleşmeyle ontolojik düzeyde daraldığını belgelemektedir. Yarım asırlık süreçte 04.02’den 02.10 dakikaya yaşanan dikey düşüş, “Dijital Sükût”un istatistiksel kanıtıdır. Dönem, süre, ekol ve mecra değişkenlerine göre kodlanan veriler; betimsel istatistik (Akgöz, 2004), içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve sosyolojik yorumlama yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Dönemsel Değişim Matrisi ve Algoritmik Baskı

Şekil 1, 2 ve 3 araştırmanın kodlama protokolüyle elde edilen müzik türü, şair ekolü ve teknolojik taşıyıcı değişkenlerinin doğrudan nicel çıktılarıdır. Frekans ve yüzde dağılımlarına dayanan bu görselleştirmeler, edebî kanonun temsiliyetini ve kültürel üretimin zamansal dönüşümünü belgeleyerek araştırmanın metodolojik tutarlılığını desteklemektedir. Analiz süreci, müzikal formdaki yapısal mutasyonu “Dijital Sükût” ve kuşaklar arası aktarım ekseninde bütüncül bir perspektifle ortaya koymaktadır.

Tablo 1

1970-2024 Arası Bestelenmiş Şiirlerin Dönemsel Değişim Matrisi

Dönem	İncelenen Eser Sayısı (n)	Baskın Şair Grubu / Ekolü	Baskın Müzik Türü	Ortalama Süre
1970-1980	120	Toplumcu Gerçekçi (Ümit Yaşar Oğuzcan vb.)	Pop / Anadolu rock	03.43
1980-1990	150	Toplumcu Gerçekçi (Hasan Hüseyin Korkmazgil vb.)	Özgün müzik / Halk	03.50
1990-2000	130	Modern Hece / Garip (Cemal Safi / Orhan Veli vb.)	Arabesk / Pop	03.58
2010-2024	100*	Edebî Kanon Dışı (Anonim/Sentetik Metinler)	Rap/Indie	02.10

(Tablo Notu: 1990-2010 periyodunda 04.02 olan ortalama süre, 2024’te 02.10’a düşmüştür.)

karşılaştırılmıştır. 1970-1980 dönemindeki 03.43 dakikalık zamansal genişlik, Fernand Braudel'in "uzun süre" kavramı uyarınca şiirin parçalanmadan bütüncül aktarımını sağlamıştır. Cem Karaca ve Timur Selçuk gibi sanatçıların toplumcu gerçekçi şairlerden yaptığı besteler, dönemin kültürel habitusunu ve Mannheim'ın (1952) "ideolojik kolektiflik" kuramını yansıtarak şiiri toplumsal hafızanın sesli temsiline dönüştürmüştür. Mekanik kayıtların koruduğu bu felsefi bütünlüğün aksine, 2010 sonrası sürelerin %46'lık kayıpla 02.10 dakikaya gerilemesi, sanatın bir algoritmik optimizasyon nesnesine dönüştüğünü kanıtlamaktadır.

Kültürel Habitus ve Şiirsel Tasfiyenin Nitel Analizi

1970-1990 arası dönemde toplumcu gerçekçi şairlerin %45'lik baskınlığı, müziğin toplumsal hafıza işlevini pekiştirmiştir. 1990-2000 periyodu ise Cemal Safi ve Turgut Uyar gibi isimlerle şiirin müzikteki "Altın Çağı" olarak kurgulanmıştır.

Ancak 2010 sonrasında edebî kanona ait eserlerin ana akım listelerden tasfiye edilmesi, Bourdieu'nun işaret ettiği kültürel sermayenin (1984) yerini "sentetik metinlere" bıraktığını doğrulamaktadır. Güncel üretimde metin artık müziğin taşıyıcı unsuru olmaktan çıkmış; düşük bilişsel çaba gerektiren ve ritmin altına yerleştirilmiş bir "dolgu malzemesi" niteliğine bürünmüştür.

Vaka Analizi: Attila İlhan'ın Liriklerinden "Napiyosun Mesela"nın Algoritmik Pragmatizmine

Müzik ve şiir arasındaki ontolojik mutasyonu somutlaştırmak amacıyla, edebî sermaye ve teknolojik determinizm ekseninde iki uç örnek karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir:

- **Vaka A: Alpay - "Üçüncü Şahsın Şiiri" (1970'ler):** Bu eser Attila İlhan'ın şiirine dayanır. Şiir yoğun bir imge yapısına sahiptir. Eser müzikal anlatı gücünü temsil eder. Braudel'in "uzun süre" estetiğine hizmet eden zamansal yapısı, şiirin felsefi bütünlüğünü koruyarak dinleyiciyi metnin katmanlarını çözen aktif bir okur pozisyonuna yerleştirmektedir.
- **Vaka B: Blok3 – "Napiyosun Mesela" (2024):** Edebî imgenin yerini gündelik dile bıraktığı tipik bir "Dijital Sükût" örneğidir. İçerik analizi bulgularına göre bu yapısal sadelik, "ilk 30 saniye" ve "atlama oranı" odaklı algoritmik dayatmaların sonucudur. Gelir ve önerilme optimizasyonu amacıyla geleneksel formun yıkıldığı eserde, en dinamik bölüm (hook) yapısal bir zorunlulukla başlangıca taşınmıştır.

İki dakikaya gerileyen şarkı süreleri, metni edebî derinliğinden kopararak dijital ekosisteme uygun bir "fonetik uyarana" dönüştürmüştür. Attila İlhan'daki "anlamsal doluluk", yerini düşük bilişsel çaba gerektiren bir aşınmaya bırakmış; dilsel sadeleşme ve zamansal daralma, edebî belleğin algoritma ekonomisine feda edildiğini belgelemiştir. Bu dönüşüm, şiirin estetik ve anlatsal işlevinin zamansal genişlikten hızlı tüketilebilir bir yapıya evrilmesi olarak yorumlanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Dijitalleşme, müziğe erişimi kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte, edebî derinlik açısından yapısal bir tasfiye süreci de ortaya çıkarmıştır. 1970’li yılların “Uzun Süre” estetiğinden 2024 yılının “Algoritmik Tasfiye” sürecine uzanan bu dönüşüm, Türk kültürel belleğinde yapısal bir kopuşa işaret etmektedir.

“Dijital Sükût” ikliminde yetişen Alfa kuşağı, şiirsel imgeden arındırılmış bir ses evrenine maruz kalmaktadır. Bu durum sadece estetik bir kayıp değil aynı zamanda Alfa kuşağının karmaşık dilsel yapıları çözümlene yetisinin (derin okuma/dinleme) erozyona uğramasıdır. Müzikal formdaki bu anlamsal daralma, bireyin uzun soluklu anlatılarla kurduğu bilişsel bağı zayıflatmakta ve eğitim süreçlerinde ihtiyaç duyulan odaklanma süresi ile soyut düşünme becerilerini negatif yönde etkilemektedir. Söz konusu sessizlik, edebî belleğin kuşaklar arası aktarımında yapısal bir kopuşa ve dilin estetik kullanım alanının daralması riskini beraberinde getirmektedir. Nitekim bu kültürel aşınmanın önlenmesi amacıyla şu stratejik adımlar önerilmektedir:

Algoritmik Düzenleme: Dijital müzik platformlarının yalnızca “dinlenme sayılarına” değil “içerik derinliği ve niteliğine” odaklanan destekleyici algoritmalar geliştirmesi teşvik edilmelidir.

- Dijital Hümanizm:** Teknolojinin insanı ve sanatı merkeze aldığı bir yaklaşım benimsenerek; eğitim müfredatlarında popüler kültür ürünlerine yönelik “algoritma okuryazarlığı”, ”medya okuryazarlığı” ve “estetik eleştiri” yetkinlikleri artırılmalıdır.
- Disiplinler Arası Projeler:** Genç sanatçıların edebî kanonla yeniden bağ kurmasına teşvik edecek kamusal fonlar ve sanatsal yarışmalar organize edilmelidir.

Nihayetinde sükût, her zaman bir erdemi temsil etmemekle beraber; kimi zaman bir kültürel mirasın sessizce tasfiyesi anlamına gelmektedir. Bu sessizliğin aşılması, dijital ekosistemin reddedilmesiyle değil; bu mecraların insani ve edebî değerlerle yeniden kodlanmasıyla mümkündür.

Teşekkür: Bana rehberlik eden kıymetli Başöğretmenim Fatma CAMCI’ya ve yazar dostuma, teşekkürlerimi sunarım.

Yazar Katkıları: Zeynep Ada SARIERİKLİ (Kuramsal çerçeve, veri analizi ve nihai yazım) Alya AKPINAR (Veri toplama, tablo ve grafik düzenleme).

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığımızı; tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve her türlü etik sorumluluğu üstlendiğimizi beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı İçin Yapay Zekâ Kullanımı: Metnin yalnızca dil kontrolü ve biçimlendirme süreçlerinde yapay zekâ araçlarından destek alınmış; içerik üretimi, veri analizi veya bilimsel yorumlama aşamalarında herhangi bir dijital müdahalede bulunulmamıştır.

Kaynakça

- Adorno, T. W. (1941). On popular music. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 9(1), 17–48.
- Adorno, T. W. (2003). *Kültür endüstrisi: Kültür yönetimi* (N. Üner, M. Tüzel ve E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları. (Orijinal çalışma 1944).
- Akbaş, A. (2023). Göreceliğin ötesindeki gerçek: Karl Mannheim'in düşünce yapıları. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 1–15.
- Akbayram, E. (1998). Vesikalı yarım (Gelirli şiir) [Şarkı]. *Bestelenmiş 20 Orhan Veli Şiiri*.
- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107–112.
- Alpay. (1978). Üçüncü şahsın şiiri [Şarkı]. *Aşk ve sevgi*. Öncü Plak.
- Arar, F. (2000). Kaldırımlar [Şarkı]. *Kaldırımlar*. TMC Müzik.
- Benjamin, W. (2012). *Pasajlar* (M. Kayaoğlu, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Blok3. (2024). Napiyosun mesela [Şarkı]. GNY Entertainment.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine* (H. Tufan, Çev.). İletişim Yayınları.
- Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales: La longue durée. *Annales*, 13(4), 725–753.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Çuhacı, A. (2009). Sevda değil [Şarkı]. *Gökkuşluğu gönder bana*. İda Müzik.
- Erdoğan, Ö. (1973). Bedava [Şarkı]. *Sivrisinek saz*.
- Fisher, R. A. (1925). *Statistical methods for research workers*. Oliver and Boyd.
- Gencebay, O. (1990). Tek hece (Aşk) [Şarkı]. *Utan–dokunma*. Kervan Plakçılık.
- Guest, G. & Fleming, P. (2014). Mixed methods research. *In Public health research methods* (pp. 581–610). Sage.
- Hümeyra. (1977). Anlatamıyorum [Şarkı]. *Anlatamıyorum*.
- İlhan, A. (1988). Yağmurun elleri [Şarkı]. *Yeşilmişik*.
- Kaplan, M. ve Yardımcıoğlu, M. (2020). Alan, habitus ve sermaye kavramlarıyla Pierre Bourdieu. *Habitus Toplum Bilim Dergisi*, 22–38.

- Karabulut, M. ve Biricik, İ. (2017). Postmodern edebiyatın “ne”liği. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi*, 3, 34–45.
- Karaca, C. (1987). Çok yorgunum [Şarkı]. *Merhaba gençler ve her zaman genç kalanlar*.
- Karaca, C. ve Dervişan. (1977). Yoksulluk kader olamaz [Albüm].
- Karaca, C. ve Moğollar. (1973). Obur dünya [Şarkı].
- Kocatepe, A. (1989). Ben sana vurgunum [Şarkı]. *Altın şarkılar*.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. In P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276–322). Routledge. (Orijinal çalışma 1928).
- Mığdıs Şeker, L. ve Bogenç Demirel, Z. E. (2020). Nâzım Hikmet’in edebiyat alanındaki konumu ve bestelenmiş şiirlerinin müzikal analizi. *Kültür ve İletişim*, 23(1), 45–68.
- Moran, B. (1983). *Türk romanına eleştirel bir bakış 1: Ahmet Mithat’tan A. H. Tanpınar’a*. İletişim Yayınları.
- Parlatır, İ. (2006). *Osmanlı edebiyatı: Tanzimat’tan Cumhuriyet’e*. Akçağ Yayınları.
- Postman, N. (1994). *Teknopoli: Kültürün teknolojiye teslim oluşu* (M. İ. Özdemir, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Safi, C. (1990). Rüyalarım olmasa [Şarkı]. *Sev beni*.
- Selçuk, M. N. (1997). Kalamış (Nihavent–Aksak) [Şarkı].
- Soncu, A. G. ve Demir, S. (2024). İletişim bağlamında habitus ve kültürel sermaye. *Emek ve Toplum*, 400–418.
- Türkçenin Sesi Radyosu. (2020, 27 Ekim). *Bestelenmiş şiirler* [Radyo yayını]. TRT Türkiye’nin Sesi Radyosu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ebeveyn Bağlanma Düzeylerinin Ergenlerin Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi

Defne KARAGÖZ

Yenimahalle Fen Lisesi, Ankara. karagozdefne@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 16.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Karagöz, D. (2026). Ebeveyn bağlanma düzeylerinin ergenlerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırma, ergenlerin ebeveynlerine olan bağlanma düzeylerinin arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'da bir fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasından ebeveyn ve arkadaş bağlanma puanlarına göre "ölçüt örnekleme" yoluyla seçilen 11 katılımcıdan oluşmaktadır. Görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara göre; ebeveyn bağlanması yüksek ergenler arkadaşlık ilişkilerini güven, destek ve paylaşım üzerine kurarken; bağlanma düzeyi düşük olanlar daha çok bağımsızlık ve eğlence odaklı ilişkiler geliştirmektedir. Ayrıca ebeveynlerin, özellikle annelerin beklentilerinin arkadaş seçiminde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ergenlik, ebeveyn bağlanması, arkadaşlık ilişkileri, fen lisesi öğrencileri, karma araştırma yöntemi

Giriş

Ergenlik dönemi 10-19 yaş aralığını kapsayan; bireylerin fiziksel, bilişsel ve psikososyal değişimler yaşadığı insan gelişiminin önemli bir aşamasıdır (World Health Organization, t.y.). Fiziksel olarak ergenliğin başından büyümenin sonlandığı dönemi kapsayan bu süreçte, fiziksel gelişimle birlikte akıl yürütme ve soyut düşünme yeteneği de kazanılır (Barry vd. 2015, aktaran Tuncer Kayhan, 2023). Erikson (1968), ergenlik döneminde kimlik ve rol karmaşasının çözülmesi, bireye özgü bir kimlik yapısının oluşturulması ve anlamlı ilişkilerin kurulabileceği sosyal ortamın bulunmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Ergenlik dönemi içinde sosyal ilişkiler değişmekte, yeni ilişkiler kurma isteği ön plana çıkmakta ve akran ilişkileri önem kazanmaktadır (Bayhan & Işıtan, 2010). Bağlanma, gebelikle başlayan ve çocuk ile bakım veren kişi arasındaki etkileşimle şekillenen duygusal bir bağ kurma sürecidir (Ainsworth, 1997, aktaran Çam & Keskin, 2007). Ergenlik dönemiyle birlikte bağlanma figürünün ebeveynlerden arkadaşlara doğru yöneldiği görülmektedir. Bu durum ebeveynlerden bir kopuş anlamına gelmemekte, sadece beklentilerin yön değiştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, fen lisesi öğrencilerinin ebeveyn bağlanma düzeylerinin arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini ve bu etkinin niteliğini farklı bağlanma profilleri üzerinden derinlemesine incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin ebeveyn bağlanma düzeyleri ile arkadaşlık ilişkilerini tanımlama biçimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Ebeveyn bağlanma düzeyi yüksek olan öğrenciler ile düşük olan öğrencilerin arkadaş seçim kriterleri ve beklentileri nasıl farklılaşmaktadır?
3. Ergenlerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde ebeveynlerin etkisi ve yönlendirmesi ne düzeydedir?

Alanyazın Taraması

Bağlanma stilleri, bireylerin yaşam boyu kurdukları ilişkilerin kalitesini etkileyen temel faktörlerden biridir (Tok, 2019). Güvenli bağlanma, bireyin kendisine ve başkalarına olumlu atıflarda bulunmasını sağlarken; güvensiz bağlanma, ilişkilerde kaçınan veya kaygılı tutumlara yol açabilmektedir (Bartholomew & Horowitz, 1991). Bu durum, çocuklukta kurulan ilk bağların, ilerideki sosyal ilişkilerimize nasıl yön verdiğini ve yeni arkadaşlıklardan neler beklediğimizi belirlediğini göstermektedir. Mikulincer ve Shaver (2007), güvenli bağlanan bireylerin çatışma çözme ve yakınlık kurma konusunda daha yetkin olduklarını belirtmektedir. Ancak bu yetkinlik sadece bireysel bir beceri değil, aynı zamanda ebeveynle kurulan güvenli zeminin sosyal ilişkilere aktarılan bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. İlk yıllardan itibaren ebeveynlerle kurulan ilişkinin kalitesi, ilerleyen yıllarda çevreyle kurulacak ilişkinin kalitesini de etkilemektedir (Çam & Keskin, 2007).

Ergenlerin arkadaşlık ilişkileri onların sosyal ve duygusal gelişimleri için hayati önem taşımaktadır. İyi kurulmuş akran ilişkileri beraberinde çevreye uyumu getirmekte ve bireyin ruh

sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Ragelienė, 2016). Literatürdeki bu yaygın görüşe rağmen, ergenliğin getirdiği bağımsızlaşma çabası ile ebeveyn olan bağlılığın nasıl bir denge kurduğu ve bu dengenin arkadaşlık kalitesine nasıl yansıdığı, akademik tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Bu dönemde ergenler bağlanma figürleriyle kaygılarını, korkularını paylaşmak isterler. Ergenler arkadaşlarından yakınlık, güven ve bağlılık duygusu beklerler. Güvenli bağlanan çocukların ergenlik döneminde de güçlü arkadaşlık ilişkileri kurmaları muhtemel bir sonuçtur (Karakuş, 2012). Karakuş'un vurguladığı bu "muhtemel sonuç", güvenli bağlanmanın ergenin sosyal kaygılarını azaltarak onu yeni ilişkilere karşı daha açık ve dirençli hale getirmesiyle açıklanabilir.

Akranlar, ergenlerin stresle başa çıkmalarına, yalnızlık hissine kapılmamalarına ve güvenli bir kimlik oluşturmalarına destek olur (Kayhan, 2019). Özellikle Fen Lisesi gibi akademik rekabetin ve başarı beklentisinin yüksek olduğu ortamlarda, bu sosyal desteğin duygusal bir tampon işlevi görmesi, öğrencinin psikolojik sağlamlığı için kritik bir öneme sahiptir. Literatürde bağlanma ve akran ilişkileri üzerine nicel çalışmalar yoğunlukta olsa da, özellikle akademik başarısı yüksek öğrenci gruplarında bu ilişkinin nitel boyutlarını, ebeveyn beklentileriyle birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu sınırlılık, öğrencilerin sıklıkla sadece sınav başarısı üzerinden tanımlandığı bir eğitim ikliminde, onların öznel deneyimlerine ve duygusal dünyalarına dair derinlemesine bir bakış açısı sunma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desen, nicel yöntemlerle elde edilen verilerin ardından nitel yöntemlerin kullanılarak sonuçların derinlemesine açıklanmasını sağlar (Yıldırım, 2021). Araştırmada nicel veriler nitel aşamanın katılımcılarını belirlemek (ölçüt örnekleme) amacıyla bir araç olarak kullanılmış; ana odak noktası, seçilen öğrencilerin derinlemesine görüşleri ve deneyimleri olmuştur. Nitel aşamada ise durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde inceleyen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı belirleme sürecinde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada, Ankara ilinde bir Fen Lisesinin 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenim gören 282 öğrenciye ulaşılmıştır. İkinci aşamada ise bu öğrencilerin bağlanma puanları analiz edilerek "ölçüt örnekleme" yöntemiyle 11 asıl katılımcı belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, belirlenen kriterleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda katılımcılar; ebeveyn ve arkadaş bağlanma puanları "Yüksek-Yüksek", "Yüksek-Düşük", "Düşük-Yüksek" ve "Düşük-Düşük" olan farklı profillerden seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve İşlem

Katılımcıların bağlanma düzeylerini belirleyip odak grubu seçmek amacıyla Yavuz vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri-Gözden geçirilmiş

form (EABE-G) kullanılmıştır. İlgili uyarılama çalışması 15-17 yaş grubu ergenler üzerinde yapılmış olup, ölçeğin ebeveyn ve arkadaş bağlanma alt boyutlarının her ikisi için de Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.889 olarak oldukça yüksek hesaplanmıştır. Ayrıca yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı rapor edilerek, formun bu yaş grubu için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır.

Araştırmanın temel nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Görüşme formunda; ergenlerin arkadaşlık algısı, seçim kriterleri, ebeveyn beklentileri ve sorun çözme stratejilerini irdeleyen 8 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Formun ergen psikolojisine uygunluğunu ve kapsam geçerliğini teyit etmek amacıyla bir psikolojik danışmanın (rehber öğretmen) alan uzmanlığına başvurulmuştur. Ayrıca, soruların hedef kitle olan lise öğrencileri tarafından doğru anlaşılmasını sağlamak amacıyla bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından dil geçerliği incelemesi yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Verilerin toplanması işlemi; nicel ölçekler katılımcılara okul ortamında uygulanmış, nitel görüşmeler ise öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamda, gönüllülük esasına dayalı olarak ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Seçilen 11 katılımcıdan elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. Katılımcıların cevapları doğrultusunda elde edilen kavramlar (güven, destek, uyum vb.) kodlanmış, frekansları belirlenmiş ve ilgili literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, farklı bağlanma profillerine sahip 11 katılımcıdan elde edilen nitel bulgular, belirlenen temalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen tema, kod ve frekans dağılımları özet olarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Görüşlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kodlar (Öne Çıkan İfadeler)	Frekans (f)
<i>Arkadaşlık Algısı</i>	<i>Destek (5), Paylaşım (5), Güven (4), Rahatlık (4), Yakınlık (3)</i>	<i>21</i>
<i>Arkadaş Seçim Kriterleri</i>	<i>Uyum (5), Güvenilirlik (4), Kişilik/Karakter (3), Dış Görünüş (2)</i>	<i>14</i>
<i>Ebeveyn Beklentileri</i>	<i>Kötü Alışkanlık Olmaması (5), Güven Duyma (4), Beklenti Yok (5)</i>	<i>14</i>
<i>Onaylanmayan Arkadaşa Tepki</i>	<i>Aile Kararına Uyuma (3), İlişkiye Devam Etme (2), İdare Etme/İkili Oynama (1), Rest Çekme (1)</i>	<i>7</i>
<i>Sorun Paylaşma Tercihi</i>	<i>Duruma Göre Değişken (7), Önce Arkadaş (6), Önce Aile (5), Paylaşmama (2)</i>	<i>20</i>

Arkadaşlık Algısı ve Kriterleri

Katılımcıların “arkadaş” kavramına yükledikleri anlamlar incelendiğinde öncelikle güven, destek, yakınlık ve paylaşım kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü üzere, “Destek” ve “Paylaşım” kodları en yüksek frekansa sahiptir. Bulgulara göre, ebeveyn bağlanma puanı yüksek olan katılımcılar, arkadaşlığı “sorunlarını çekinmeden anlatabildikleri ve koşulsuz destek gördükleri” bir ilişki biçimi olarak tanımlarken; bağlanma puanı düşük olanlar daha çok “sohbet ve eğlence” odaklı tanımlar yapmışlardır. Arkadaş seçim kriterlerinde ise “kişilik/karakter”, “uyum” ve “güvenilirlik” en çok aranan özelliklerdir.

Bu bulgu, Mikulincer ve Shaver’ın (2007) güvenli bağlanan bireylerin yakınlık kurmada ve ilişkilerde derinlik aramada daha yetkin oldukları görüşüyle örtüşmektedir. Güvenli bağlanma, ergenin arkadaşlık ilişkilerinde de duygusal bir zemin aramasını sağlamaktadır.

Ebeveyn Beklentileri ve Müdahalesi

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, ebeveynlerin arkadaş seçimi üzerindeki etkisidir. Birçok katılımcı, ebeveynlerinin (özellikle annelerinin) arkadaş seçiminde “kötü alışkanlıkların olmaması” yönünde beklentileri olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn bağlanma düzeyi yüksek olan katılımcılar, bu beklentilerin kendi düşünceleriyle uyumlu olduğunu ve ebeveynlerinin arkadaşlarını tanımasından memnuniyet duyduklarını ifade etmiştir. Buna karşın, bağlanma düzeyi düşük olan katılımcılar ebeveyn beklentilerine uymadıklarını, bu durumu önemsemediklerini veya bağımsızlıklarını ön plana çıkardıklarını belirtmişlerdir.

Bu durum, Bartholomew ve Horowitz’in (1991) güvensiz bağlanan bireylerin bağımsızlıklarına düşkün olabileceği ve otorite figürleriyle çatışma veya mesafe koyma eğiliminde olabileceği tespiti ile paralellik göstermektedir. Güvensiz bağlanan ergenler, ebeveyn müdahalesini bir tehdit veya gereksiz bir kontrol mekanizması olarak algılamaktadır.

Sorun Çözme Stratejileri

Ergenlerin yaşadıkları sorunları paylaşma tercihleri de bağlanma düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Ebeveyn bağlanması yüksek olanlar, sorunlarını öncelikle arkadaşlarıyla paylaşmaya yatkınken, çözemedikleri durumlarda ebeveynlerine başvurmaktadır. Ebeveyn bağlanması düşük olan grup ise sorunlarını genellikle kimseyle paylaşmamayı veya kendi içlerinde çözmeyi tercih etmektedir. Bu sonuç, güvenli bağlanmanın sosyal destek arama davranışını artırdığını, güvensiz bağlanmanın ise içe kapanma veya yardımdan kaçınma ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, ergenlerin ebeveyn bağlanma düzeylerinin; arkadaşlık ilişkilerini yapılandırma biçimlerini, arkadaş seçim kriterlerini ve sorunlarla başa çıkma stratejilerini doğrudan etkilediği görülmüştür. Ebeveyn bağlanması güçlü olan ergenler, arkadaşlıklarında da güven ve duygusal bağ arayışındayken; zayıf olanlar bağımsızlık ve kendi seçimlerini yapma eğilimindedir. Araştırmada ayrıca arkadaş seçiminde annelerin beklentilerinin daha baskın olduğu ve ebeveyn

onayı almanın, güvenli bağlanan ergenler için bir “güven alanı” oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerinin arkadaş çevresini tanınması, güvenli bağlanan ergenleri memnun ederken, güvensiz bağlananlarda bu durum bir müdahale olarak algılanabilmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Okullarda gerçekleştirilen sosyal-duygusal gelişim odaklı program dışı etkinliklerde (kulüp çalışmaları, projeler vb.), ergenlerin sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurabilmeleri için ebeveyn katılımını da içeren atölye çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma akademik başarısı yüksek bir grupta yapılmıştır; farklı okul türlerinde (meslek lisesi, anadolu lisesi vb.) benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırma bulgularında güvensiz bağlanan ergenlerin ebeveyn ilgisini bir “müdahale” olarak algıladığı görülmüştür. Bu bağlamda, okul rehberlik birimleri tarafından velilere yönelik “ergenlikte sınır ihlali yapmadan güvenli takip” konulu seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin sorunlarını çözmeye aile yerine ağırlıklı olarak akranlarına veya içe kapanmaya yönelmesi (özellikle düşük bağlanma profillerinde) dikkat çekicidir. Okullarda akran arabuluculuğu ve çatışma çözme becerileri eğitimleri yaygınlaştırılarak, ergenlerin arkadaşlık krizlerini daha sağlıklı yönetmeleri desteklenebilir.

Teşekkür: Araştırma sürecindeki destekleri için Emrah BOZDOĞAN’a, Kübra EREN BOZDOĞAN’a ve öğrencileri bilimsel çalışmalara teşvik edici yaklaşımlarından dolayı Yenimahalle Fen Lisesi Okul Müdürü Sayın Ebru SATICI’ya teşekkür ederim.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Bu makale tek yazarlı olup; araştırmanın tasarımı, literatür taraması, verilerin toplanması, analizi ve makalenin raporlaştırılması süreçlerinin tamamı yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarın herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim. Tüm etik ihlallerde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu kabul ederim. (Araştırma için Ankara Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğünden 27.11.2024 tarihli ve 23201757030 sayılı izin alınmıştır).

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Kaynakça

- Bartholomew, K., ve Horowitz, M. L. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test Of A Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bayhan, P., ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış. *Aile ve Toplum*, 5(20), 33-44.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Demirel, F., ve Karadeniz, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çam, O., ve Keskin, G. (2007). Bağlanma Sürecinin Ergen Açısından Değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23(2), 159-172.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık Arasındaki İlişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 33-46.
- Kayhan, B. (2019). *Lise 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri, Akran İlişkileri ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Mikulincer, M., ve Shaver, P. R. (2007). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. Guilford Publications.
- Ragelienė, T. (2016). Links Of Adolescents Identity Development And Relationship With Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.
- Tok, C. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Bağlanma Stilleri ile Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tuncer Kayhan, S. (2023). *Ergenlik Döneminde Öz Şefkatin Saldırganlık Davranışlarına Etkisi* [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- World Health Organization. (t.y.). *Adolescent Health*. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Yavuz, M., Yüksel, N., ve Göksan Yavuz, B. (2018). *Ebeveyne ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Gözden Geçirilmiş Formunun Psikometrik Açısından Değerlendirilmesi ve Ergenlik Depresyonu ile İlişkisi*. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(Ek 2), 72-79. <https://doi.org/10.5455/apd.5031>
- Yıldırım, İ. (2021). *Karma Araştırma Yöntemi. İçinde Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Atıktan Sanata: Ortaokul Öğrencilerinde Geri Dönüşüm Bilinci ve Sürdürülebilirlik Farkındalığı

Devva Eşe KORKMAZ¹, Ahmet EKERBİÇER²

1 Altıeylül Fen Lisesi, devakrmz@gmail.com

2 Altıeylül Fen Lisesi, ekerbicerahmet123@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Korkmaz, D. E., ve Ekerbiçer, A. (2026). Atıktan sanata: Ortaokul öğrencilerinde geri dönüşüm bilinci ve sürdürülebilirlik farkındalığı. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Günümüzde hızlı kentleşme ve değişen tüketim alışkanlıkları, evsel atık miktarını artırarak ciddi çevresel sorunlara yol açmaktadır. Evsel katı atıkların yaklaşık %65'ini oluşturan organik atıkların geri dönüştürülmesi, sürdürülebilirlik açısından kritik öneme sahiptir. Bu araştırma, evsel organik atıklardan elde edilen doğal boyalarla gerçekleştirilen sanatsal etkinliklerin, ortaokul öğrencilerinin çevre bilinci ve sürdürülebilirlik farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test modelinin kullanıldığı çalışmaya 88 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veriler, uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, sanatsal uygulama sonrasında öğrencilerin geri dönüşüm kavramına yönelik algılarında ve çevreye karşı sorumluluk değerlerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, sanat temelli uygulamalı etkinliklerin değerler eğitimi bağlamında çevresel farkındalık kazandırmada etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: değerler eğitimi, çevre bilinci, sürdürülebilirlik, atık yönetimi, geri dönüşüm

Giriş

Hızlı kentleşme, nüfus artışı ve sanayileşme gibi modern çağın getirdiği dinamikler, doğal kaynaklar üzerinde geri dönülemez baskılar oluşturmaktadır. Tüketim alışkanlıklarının değişmesiyle birlikte evsel atık miktarında meydana gelen büyük artış, ekolojik dengeyi bozmuş ve çevre kirliliğini küresel bir boyuta ulaştırmıştır. Bu durum sadece bugünü değil, sürdürülebilir bir geleceği de tehdit etmektedir (Yüzüak vd., 2022). Bu noktada “geri dönüşüm” ve “sıfır atık” kavramları, doğal kaynakların korunması için birer tercih değil, zorunluluk haline gelmiştir.

Eğitim kurumları, bu farkındalığın inşa edildiği temel alanlardır. Ancak geleneksel eğitim yöntemlerinde çevre bilinci genellikle teorik bilgi aktarımıyla sınırlı olduğu için bilgilerin davranışa dönüşmesi yetersiz kalmaktadır (Erten, 2004). Bu çalışmanın temel motivasyonu, öğrencilerin sürece doğrudan dahil olduğu, atığı “değerli bir hammadde” olarak deneyimlediği bir öğrenme ekosistemi oluşturmaktır. Böylece, evsel organik atıkların sanatsal birer araca dönüştürülmesiyle ortaokul öğrencilerinin çevresel sorumluluk ve sürdürülebilirlik değerlerini pekiştirmeye katkı sunulabilecektir. Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu şudur: “Evsel organik atıkların sanatsal etkinliklerde değerlendirilmesi, ortaokul öğrencilerinin çevresel sorumluluk ve sürdürülebilirlik bilinci üzerinde nasıl bir etki oluşturmaktadır?”

Alanyazın Taraması

Çevresel Sürdürülebilirlik ve Evsel Atık Yönetimi

Evsel katı atıklar, modern toplumun en büyük atık yönetim problemlerinden birini oluşturmaktadır. Literatürdeki güncel veriler, evsel katı atıkların yaklaşık %65’inin organik materyallerden oluştuğunu göstermektedir (Yüksel, 2020; T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2021). Bu oran, çöpe giden materyallerin büyük kısmının aslında geri kazandırılabilir nitelikte olduğunu kanıtlamaktadır. Organik atıkların sadece bertaraf edilmesi yerine yaratıcı süreçlere dahil edilmesi, döngüsel ekonomi ve çevresel farkındalık açısından stratejik bir öneme sahiptir.

Değerler Eğitimi ve Uygulamalı Öğrenme

Çevre eğitimi, özü itibarıyla bir değerler eğitimidir. Palmer (1998) ve Tilbury (1995), çevresel farkındalığın kalıcı hale gelmesinin ancak bireylerin sürece aktif katılım sağladığı deneyim temelli etkinliklerle mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencinin bir atığı alıp ondan bir sanat eseri üretmesi, sadece bir geri dönüşüm eylemi değil, aynı zamanda nesneye verilen değer ve sorumluluk bilincinin yeniden inşasıdır.

Sanatın Çevresel Farkındalık Üzerindeki Gücü

Sanat, soyut kavramları somutlaştıran ve bireyin çevresiyle olan ilişkisini sorgulamasını sağlayan güçlü bir araçtır. Gablik (1991), sanatın bireyin doğayla olan bağımlı yeniden kurma potansiyeline dikkat çekerken Inwood (2010), atıkların sanatsal yollarla yeniden kullanılmasının bireylerin atık algısını kökten değiştirdiğini savunmaktadır. Curtis, Reid ve Ballard (2012) tarafından yapılan araştırmalar, öğrencilerin atıklarla sanatsal ürünler ortaya koymasının hem yaratıcılıklarını

geliştirdiğini hem de çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarını artırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, sanat temelli uygulamalar geri dönüşümü teknik bir işlem olmaktan çıkarıp etik bir davranış haline getirmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir yaklaşımı temel almaktadır. Araştırma deseni olarak, tek grup üzerinde uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerin yapıldığı “Ön Test-Son Test Deneysel Desen” modeli benimsenmiştir. Çalışmanın temel motivasyonu, öğrencilerin atığı “değerli bir hammadde” olarak deneyimlediği bir öğrenme ekosistemi oluşturmaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir ilinde bir ortaokulda öğrenim gören, yaşları 10 ile 12 arasında değişen toplam 88 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü, farkındalık ve değerler eğitimi temelli çalışmalar için yeterli düzeydedir. Uygulama süreci, ilgili makamlardan alınan yasal izinler çerçevesinde 15.01.2025 ile 15.01.2026 tarihleri arasında yürütülmüştür (Ek 1).

Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan “Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır (Ek 2).

Birinci Bölüm: Öğrencilerin okul bilgileri ve cinsiyetlerine ilişkin demografik soruları içermektedir.

İkinci Bölüm: Evsel atıklar, geri dönüşüm, organik atıkların değerlendirilmesi ve doğal kaynakların korunmasına yönelik bilgi, farkındalık ve tutum düzeylerini ölçen evet-hayır ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Uygulama Süreci (Veri Toplama Teknikleri)

Uygulama; doğal pigment eldesi, geri dönüştürülmüş kâğıt üretimi ve sanatsal çalışma ile görüşme formunun doldurulması aşamalarını kapsamaktadır.

Boya Eldesi: Kırmızı pancar, mor lahanaya, ıspanak gibi kaynaklar 1 saat kısık ateşte kaynatılıp süzülerek pigmentler elde edilmiştir (Ek 3).

Kâğıt Üretimi: Atık kâğıtlar suda yumuşatılıp bal ve xanthan gum ile yoğrulmuş, 150 °C fırında kurutularak resim yüzeyine dönüştürülmüştür (Ek 4).

Sanatsal Çalışma ile Görüşme Formu: Öğrencilere geri kazanılmış boya ve kâğıtlarla sanatsal çalışmalar yaptırılmış ve görüşme formu ön test-son test formatında uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla kullanılan görüşme formu, hem nicel (evet-hayır) hem de nitel (açık uçlu) soruları içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde aynı öğrenci grubuna ön test ve son test uygulanarak ölçümlerin tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veriler yüzde (%) değerleri kullanılarak analiz edilmiş ve karşılaştırmalı grafikler aracılığıyla sunulmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilerek öğrencilerin farkındalık düzeyindeki değişimler yorumlanmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Balıkesir ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 88 öğrenci ile sınırlıdır. Ayrıca materyal üretimi, gıda atıklarından elde edilen belirli renk pigmentleri ve geri dönüştürülmüş atık kâğıtların kullanımıyla sınırlandırılmıştır.

Uygulama Etkinliği ve Süreç Yönetimi

Bu bölümde, araştırmacılar tarafından daha önceden hazırlanan doğal materyallerin, ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen sanatsal etkinliklerde kullanım süreci ve etkinlik akışı detaylandırılmıştır.

Ön Hazırlık ve Materyal Sunumu

Uygulama öncesinde, evsel organik atıklardan (kırmızı pancar, mor lahana, ıspanak vb.) elde edilen pigmentler ve geri dönüştürülmüş atık kâğıtlar araştırmacılar tarafından hazır hale getirilmiştir. Etkinlik başlangıcında, 88 öğrenciye bu materyallerin hangi atıklardan ve hangi yöntemlerle (kaynatma, süzme, hamurlaştırma) üretildiği görsel desteklerle anlatılmıştır. Bu aşamanın amacı, öğrencilerin günlük hayatta “çöp” olarak nitelendirdikleri maddelerin nitelikli birer sanatsal hammaddeye dönüşebileceğini kavramalarını sağlamaktır.

Sanatsal Uygulama

Teorik bilgilendirmenin ardından öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan boyalar dağıtılmış ve öğrenciler çeşitli sanatsal çalışmalar yapmışlardır (Ek 5). Ayrıca hazırlanan pano çalışması ile etkinlik kalıcı hale getirilmiştir (Ek 6).

Değerlendirme

Etkinliğin tamamlanmasının ardından görüşme formlarının öğrenciler tarafından doldurulmasıyla veri eldesi sağlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmamızda, anket formunda yer alan evet–hayır şeklindeki sorular nicel veri sağlamış, “Bitkisel kökenli evsel atıklar nasıl değerlendirilebilir?” şeklindeki açık uçlu soru ise öğrencilerin düşüncelerindeki değişimi nitel olarak inceleme olanağı sunmuştur. Açık uçlu soruya verilen yanıtlar, etkinlik öncesi ve sonrası karşılaştırılarak öğrencilerin çevresel farkındalık düzeylerindeki gelişim değerlendirilmiştir. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, etkinliklerin öğrencilerin çevre bilinci ve geri dönüşüm farkındalığı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir.

Anketin açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde ön testte öğrencilerin bitkisel

kökenli evsel atıkların değerlendirilmesine yönelik sınırlı ve yüzeysel ifadeler kullandıkları, son testte ise doğal boya üretimi, sanatsal çalışmalar ve geri dönüşüm gibi daha çeşitli ve bilinçli yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu durum, etkinliğin öğrencilerin düşünme biçimlerini dönüştürdüğünü ve atıklara yönelik algıyı “çöp” kavramından çıkararak “kaynak” anlayışına yönelttiğini göstermektedir.

Görüşme formundaki 1. soruya ön testte “Evet” cevabı veren öğrencilerin yaklaşık %85 olduğu görülmektedir. “Atıkların geri dönüştürülmesi doğal kaynakların korunması açısından önemli midir?” sorusuna verilen evet cevabı öğrencilerin çok büyük kısmının atıkların geri dönüştürülmesinin öneminin farkında olduğunu göstermektedir (Ek 7).

2. soru olan “Bitkisel kökenli evsel atıkların değerlendirilmesi mümkün müdür?” sorusuna, etkinlik öncesi yapılan ön testte “Evet” cevabını verenler yaklaşık %54’tür (Ek 8). 2. soruya yönelik sorulan açık uçlu “Bitkisel kökenli evsel atıklar nasıl değerlendirilebilir?” sorusuna çoğunlukla boya ve gübre cevabı gelmiştir. Bu soruya gelen cevapların sınırlı ve çok benzer olarak gelmesi öğrencilerin atıkları geri dönüştürürken ne gibi malzemelere dönüştürülebileceğini fazla bilmediklerini gösterir. “Atıktan Sanata” etkinliği yapıldıktan sonra ise aynı soruya gübre cevabına ek olarak doğal boya üretimi, sanatsal çalışmalar, geri dönüşüm, güneş kremi, kâğıt, seramik gibi daha çeşitli ve bilinçli cevaplar gelmiştir.

Elde edilen veriler, öğrencilerin evsel atıkları yalnızca “çöp” olarak değil, geri kazanılabilir ve sanatsal çalışmalarda kullanılacak bir kaynak olarak algılamaya başladıklarını göstermiştir. Bu durum, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin geri dönüşüm bilinci ve çevreye yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

3. soru olan “İlaç, kozmetik ve boya sanayinde bitkisel atık ve artıkların hammadde olarak kullanılabilirliğini biliyor muydunuz?” sorusuna ön testte verilen %14,7 evet cevabı, öğrencilerin çoğunun bitkisel atıkların sanayide geri dönüştürülebileceğini bilmediklerini, son testte gelen %94 evet cevabı ise bu konuda bilinçlendiklerini göstermektedir (Ek 9).

“Ülkemizde bir günde yaklaşık 65 bin ton çöp üretildiğini biliyor muydunuz?” sorusuna ilişkin ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin etkinlik öncesinde ülkede ne kadar atık çıkabileceğinin bilincinde olmadıkları, etkinlik sonrasında ise bu konuda farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Etkinlik öncesi soruya verilen “Evet” cevabının yaklaşık %8 olması ülkemizde çıkan çöp miktarından haberdar olmayan öğrencilerin çok fazla olduğunu göstermektedir (Ek 10).

“Evsel katı atıkların %65’inin organik atıklar, kalan kısmının ise kâğıt, karton, plastik, tekstil, deri, metal ve cam gibi maddelerin oluşturduğunu biliyor muydunuz?” sorusuna ön testte verilen “Evet” cevabının %6’dan az olması öğrencilerin pek çoğunun organik atıkların evsel atıklardaki payını bilmediğinin göstergesidir (Ek 11). Ek 11’de organik atıkların değerlendirilebilir olduğuna yönelik farkındalığın etkinlik sonrasında belirgin şekilde arttığı görülmektedir.

Soru olan “Bir ton kullanılmış kâğıt, geri kazanıldığında 17 tane ağacın kesilmesinin önlenebileceğini biliyor muydunuz?” sorusuna çoğunluğun “Hayır” cevabını vermesi öğrencilerin çoğunun bir ton kullanılmış kâğıttan ne kadar ağaç kurtarılabilirliğini bilmediklerini gösterir (Ek 12).

“Bir cam şişenin doğada 4000 yıl, plastiğin 1000 yıl, cikletin 5 yıl, teneke kutununun 10-100 yıl süre ile yok olmadığını biliyor muydunuz?” sorusuna ilişkin öğrenci cevapları incelendiğinde yaklaşık % 37 öğrencinin etkinlik öncesinde cam, plastik, ciklet ve teneke gibi atıkların doğada ne kadar sürede yok olduğunun bilincinde olduğu tespit edilmiştir. Atıktan sanata etkinliği sonrası ise bu oran % 94’e çıkmıştır (Ek 13). Bu bulgu, sanat temelli uygulamaların öğrencilerde farkındalık oluşturmada etkili bir yöntem olduğunu desteklemektedir.

“Yeni üretime kıyasla, metal ve plastik geri kazanımı ile %95 enerji tasarrufu sağlanabileceğini biliyor muydunuz?” sorusuna ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında etkinlik öncesinde öğrencilerin çok büyük oranının atıklardan enerji tasarrufu sağlanabileceğini bilmediği söylenebilir. Etkinlik öncesinde bitkisel atıkların yeniden değerlendirilebileceği konusunda yeterli farkındalığa sahip olmayan öğrencilerin, etkinlik sonrasında bu konuya ilişkin bilinç düzeylerinin yükseldiği görülmektedir (Ek 14).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda, evsel organik atıklardan elde edilen boyalarla gerçekleştirilen sanatsal etkinliklerin öğrencilerin çevre bilinci ve geri dönüşüm farkındalığını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin geri dönüşüm sürecine aktif katılım sağlamaları, teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesine katkı sağlamış ve çevresel farkındalığın kalıcı hâle gelmesine yardımcı olmuştur. Elde edilen sonuçlar, etkinlik öncesi ve sonrası uygulanan ölçümler arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir.

Etkinlik öncesi öğrencilerin geri dönüşüm, organik atıklar ve atıkların yeniden değerlendirilebilirliği konularındaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğu görülürken etkinlik sonrasında bu konularda bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirgin şekilde arttığı tespit edilmiştir. Bu artış, öğrencilerin atık materyalleri yalnızca “çöp” olarak değil, yeniden kullanılabilir ve dönüştürülebilir bir kaynak olarak algılamaya başladıklarını ortaya koymaktadır. Sanat temelli uygulamaların öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlaması, öğrenmenin kalıcılığını artırmış ve çevresel farkındalığın deneyim yoluyla gelişmesine katkı sunmuştur. Bu tür uygulamalı ve disiplinler arası çalışmaların, öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemesi nedeniyle eğitim ortamlarında yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, sanat yoluyla gerçekleştirilen çevre temelli farkındalık çalışmalarının, değerler eğitimi ve çevre eğitimi açısından güçlü bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin geri dönüşüm sürecine aktif katılımını sağlayan benzer farkındalık çalışmalarının, farklı yaş gruplarıyla ve daha geniş çalışma gruplarıyla uygulanması önerilmektedir. Eğer bu gibi benzer çalışmalar yapılacaksa organik atıkların değerlendirilmesi için farklı yöntemlerin de araştırılması çeşitlilik açısından önemlidir. Bu süreçte, öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak hem geri dönüşümün çevresel etkileri hem de doğanın döngüsel yapısı uygulamalı bir şekilde öğretilir. Böylelikle, çevresel bilinci artırmaya yönelik bir eğitim süreci desteklenebilir. Bu tür çalışmaların etkisini artırmak için etkinlik haftası düzenlenmesi önerilmektedir.

Etkinlik haftası kapsamında, öğrencilere geri dönüşümle ilgili eğlenceli ve öğretici faaliyetler sunulabilir. Örneğin, atık malzemelerle sanatsal çalışmalar yapma, geri dönüştürülmüş

materyallerden oyunlar tasarlama veya çevre temalı bilgi yarışmaları düzenleme gibi etkinlikler, öğrencilerin bu konulara olan ilgisini artırabilir. Ayrıca, geri dönüşümle ilgili bilimsel deneylerin yapılması, öğrencilerin geri dönüşüm süreçlerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Düzenlenecek bu tür faaliyetlerde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenebilir. Örneğin, atık malzemelerden yenilikçi projeler tasarlamaları istenebilir. Bu süreçte, sadece çevresel bilincin artırılması değil, aynı zamanda problem çözme ve proje geliştirme becerilerinin de desteklenmesi amaçlanabilir.

Geri dönüşümle ilgili faaliyetlerin günlük hayata entegre edilebilmesi için öğrencilerin evde uygulayabilecekleri basit geri dönüşüm yöntemleri de etkinliklere dahil edilebilir. Eğitim kurumlarında bu tür çalışmaların düzenlenmesi, sadece öğrencilerin bireysel farkındalıklarını artırmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal bilinçlenmeye de katkı sağlayabilir. Böylece, geri dönüşümün ve çevre dostu yaşamın uzun vadeli bir alışkanlık haline gelmesi hedeflenebilir.

Son olarak etkinlik haftasına yönelik yapılan planlamalarda, yerel yönetimlerden veya çevre ile ilgili çalışan sivil toplum kuruluşlarından destek alınması önerilmektedir. Bu tür iş birlikleri, etkinliklerin daha geniş bir kitleye ulaşmasını ve sürdürülebilirliğini sağlayabilir. Örneğin, yerel yönetimlerin atık toplama sistemleri hakkında bilinçlendirme faaliyetlerinde bulunması bu süreçleri destekleyebilir. Bu sayede, öğrencilere sadece teorik bilgiler değil, aynı zamanda günlük hayatta uygulanabilir çözümler de sunulabilir.

Teşekkür: Katkılarından dolayı danışmanımız Dr. Eda KÖSE BARAN'a, Burhan Erdayı Ortaokulu öğrenci ve öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Her bir yazarın katkı oranı eşittir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.





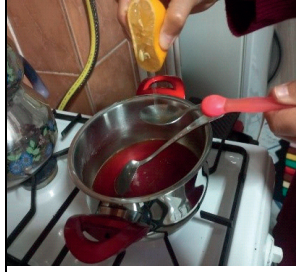




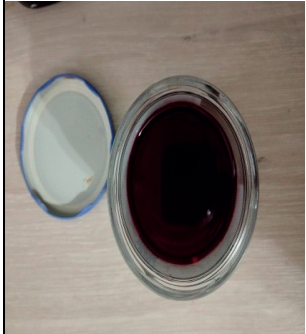

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.







Kaynaklar

- Curtis, D. J., Reid, N., & Ballard, G. (2012). Communicating ecology through art: What scientists think. *Ecology and Society*, 17(2), Article 3. <https://doi.org/10.5751/ES-04670-170203>
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevresel farkındalık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1–8.
- Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. Thames and Hudson.
- Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism through art education. *Art Education*, 63(6), 33–38. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519088>
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212. <https://doi.org/10.1080/1350462950010206>
- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2021). *Atık yönetimi ve geri dönüşüm raporu*. Ankara.
- Yüksel, Y. (2020). Bireylerin geri dönüşüm davranışları ve çevresel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Çevre Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 45–58.
- Yüzüak, A., Kaya, M., & Demir, S. (2022). Çevre eğitimi kapsamında geri dönüşüm bilincinin geliştirilmesi. *Uluslararası Çevre Eğitimi ve Bilim Dergisi*, 4(2), 112–125.

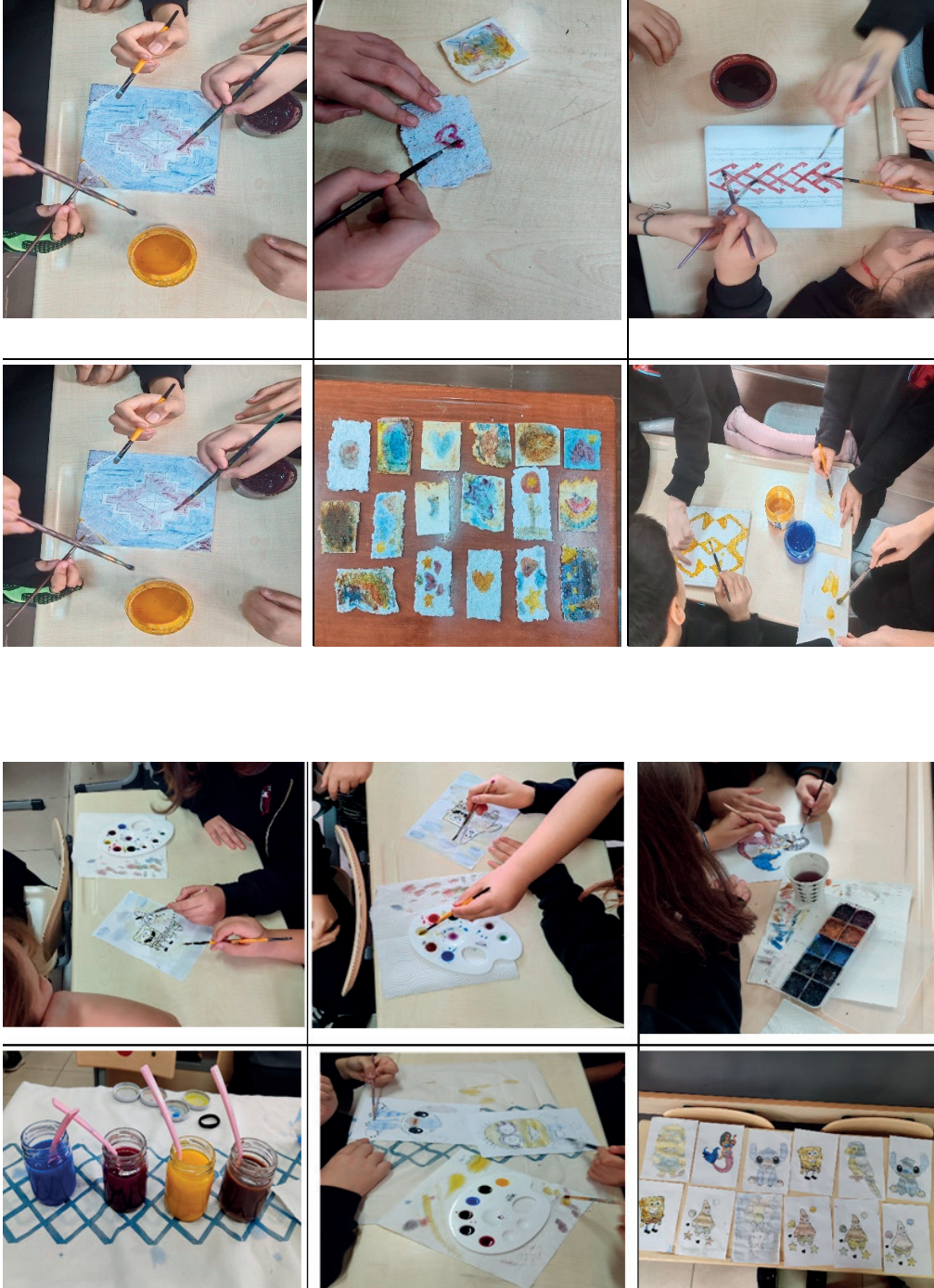
Ek 3. Boyaların Yapım Aşamaları

		
Kırmızı pancarların atık kısımları doğranır	Doğranan kırmızı pancarlar kaba alınır	Tencereye 300 ml su eklenir
		
Kısık ateşte 1saat boyunca kaynatılır	Posasını sıvıdan ayırmak için Süzülür	Sıvıya limon suyu eklenir
		
Mor lahana temizlenir	Mor lahana rendelenir	100g limon tuzu ilave edilir ve iyice karıştırılır, 1 saat kapalı kaptaki dinlendirilir
		
Dinlenmiş mor lahanalar suyunu salmış ve suyuyla posası ayrılır	Ayrılan suya Arap zıncı ve mısır nişastası katılır	Uygulanabilir boya

Ek 4. Kâğıt Yapım Aşamaları

		
Atık kâğıtlar küçük parçalara bölünür	Parçalanmış kâğıtlar 20dk suda yumuşatılır ve ardından içerisine bal eklenir	Hamur tepsiye serilir
		
Hamur fırında 150 °C’de 30dk ısıtılıp kurutulur	Çıkan kâğıt soğumaya bırakılır	Elde edilen kâğıt kesilip kullanılabilir

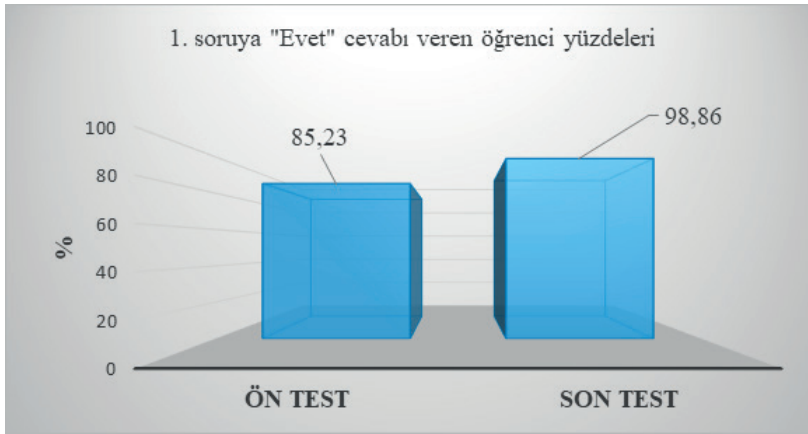
Ek 5. Sanatsal Çalışmalara Ait Bazı Görseller



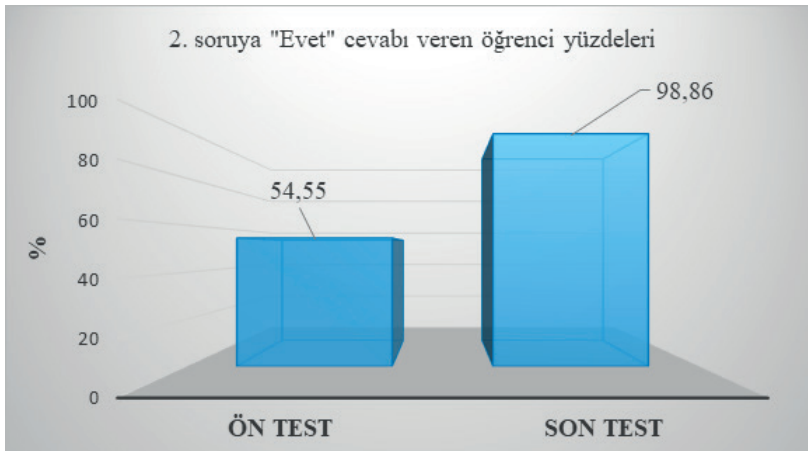
Ek 6. Okul Panosuna Ait Görsel



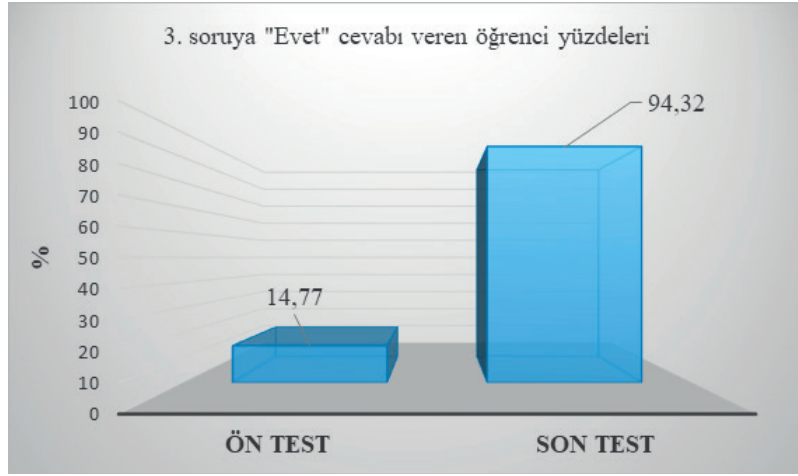
Ek 7. Değerlendirme Formu 1. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



Ek 8. Değerlendirme Formu 2. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



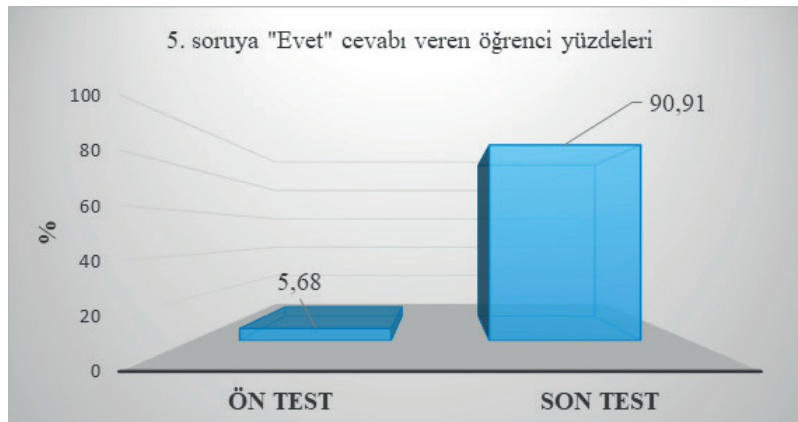
Ek 9. Değerlendirme Formu 3. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



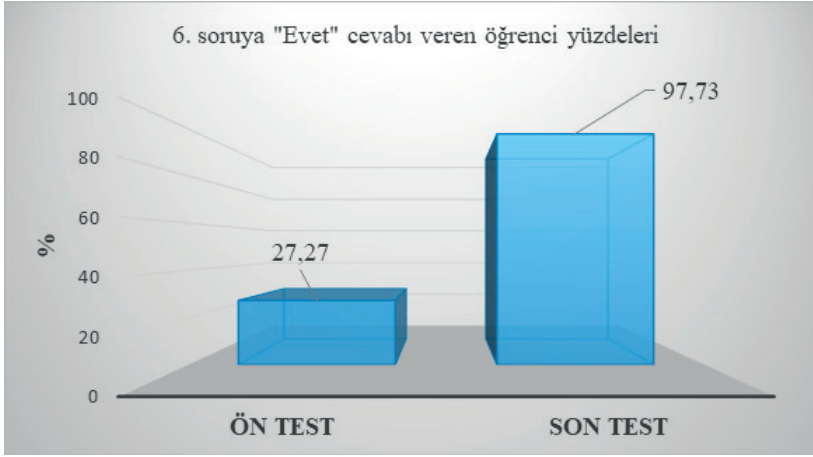
Ek 10. Değerlendirme Formu 4. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



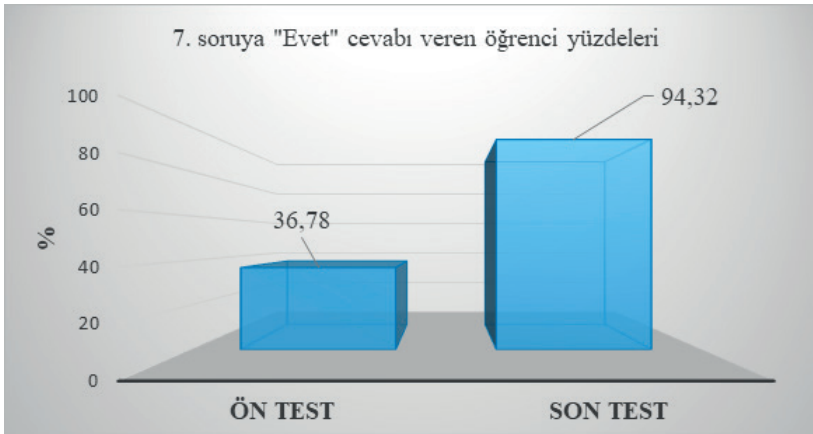
Ek 11. Değerlendirme Formu 5. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



Ek 12. Değerlendirme Formu 6. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



Ek 13. Değerlendirme Formu 7. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



Ek 14. Değerlendirme Formu 8. Soru Ön Test- Son Test Cevapları



Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İngilizce Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Elif Nur KARA¹, Melis ALTINTAŞ²

1 Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi, eelifnur61714@gmail.com

2 Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezi, melisaltintass27@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Kara, E. N., Altıntaş, M. (2026). Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırma ve geliştirme projesinde, lise öğrencilerinin İngilizce eğitimi almalarına rağmen konuşma becerilerinin hedeflenen düzeyin altında kalması problem olarak ele alınmıştır. Bu durumun yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmüş ve duygusal zekâ kavramı incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) ile ölçülmüş, İngilizce konuşma becerileri ise okul konuşma sınavı notları üzerinden belirlenmiştir. Veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Bulgulara göre duygusal zekâ puan ortalaması 96,00, İngilizce konuşma puan ortalaması ise 87,45'dir. Standart sapma değerleri her iki değişkende de belirli bir dağılım olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrencilerin konuşma becerilerinin de daha yüksek olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, İngilizce konuşma becerisinin yalnızca bilgiye değil duygusal zekâya da bağlı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: dil öğrenimi, İngilizce, konuşma becerisi, duygusal zekâ

Giriş

Bu araştırmanın problemi, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin uzun yıllar İngilizce dil eğitimi almalarına rağmen İngilizce konuşma becerilerinin hedeflenen düzeyden düşük olmasıdır. Bu noktada araştırmacılar tarafından sorulan sorular şunlar olmuştur: Lise öğrencileri neden uzun yıllar İngilizce eğitim almalarına rağmen konuşma becerileri hedeflenen düzeyden düşüktür? Bu öğrencilerin İngilizce konuşamamalarındaki tek sebep bilişsel unsurlar mıdır? Bu sorular doğrultusunda öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin hedeflenen düzeyden düşük olmasının sebebinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal faktörlerle de ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Psikoloji, insan davranışlarını ve zihinsel süreçlerini inceleyen sürekli gelişen bir bilim dalıdır (Karakelle, 2009). Öğrenme psikolojisi ise öğrenme sürecinin duygusal ve sosyal faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Nunan, 2012). Bu bağlamda duygusal zekâ kavramı ön plana çıkmaktadır. Salovey ve Mayer'e (1997) göre duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıyıp yönetebilme becerisidir. Literatürde, duygusal zekâsı yüksek öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha aktif katıldığı belirtilmektedir (Bora, 2012). Yapılan araştırmada gerçekleştirilen literatür taramaları sonucunda araştırmacılar tarafından cevabı aranan asıl soru şu olmuştur; lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin İngilizce konuşma becerilerine herhangi bir etkisi var mıdır?

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın kavramsal çerçevesi açıklanmış, alanyazın taramasında önceki çalışmalar incelenmiştir. Yöntem bölümünde nicel araştırma modeli, örneklem grubu, REIS ölçeği ve veri analiz süreci açıklanmıştır. Bulgular ve tartışma bölümünde elde edilen veriler değerlendirilmiş, sonuç ve öneriler bölümünde ise eğitim alanına yönelik çıkarımlar sunulmuştur. Araştırmanın, yabancı dil öğretiminde duyuşsal unsurların önemine dikkat çekerek alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Alanyazın Taraması

S. Karakelle (2009)'ye göre psikoloji, bilimsel yöntemleri kullanarak insanların zihinsel süreçlerini ve fiziksel davranışlarını aşamalı olarak inceleyen bir alandır. Bu nedenle psikoloji, sürekli gelişen ve değişen bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme psikolojisi ise öğrenme süreçlerini ortaya çıkaran mekanizmaların derinlemesine incelenmesine odaklanmaktadır. Öğrenme, deneyim yoluyla davranış veya bilgi düzeyinde meydana gelen kalıcı bir değişim olarak tanımlanmaktadır (Nunan, 2012). Bu tanım, öğrenmenin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutları da içerdiğini göstermektedir. Bu noktada öğrenmenin özellikle dil öğrenimi gibi karmaşık alanlarda bireyin kimliğini, sosyal çevresini ve kültürel etkileşimlerini şekillendiren geniş bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Sakız, 2022).

Dil, bireyin kendini ifade etmesini sağlayan ve toplumlar arası iletişimi mümkün kılan temel bir araçtır. En geniş anlamıyla insanın varlığını konumlandıran en önemli unsurlardan biri olarak kabul

edilmektedir (Kolaç, 2008). Günümüzde İngilizce; ekonomik, sosyal, politik, sanatsal ve bilimsel alanlarda küresel bir ortak dil haline gelmiş ve uluslararası iletişimin temel aracı olmuştur (Özer ve Korkmaz, 2016). Bu durum, İngilizce öğretiminin önemini artırmış ve Gökdemir (2010) tarafından da vurgulandığı üzere, giderek küreselleşen dünyada İngilizce eğitimi zorunlu bir gereklilik haline gelmiştir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin temel amacı öğrencilere dört temel dil becerisini (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) kazandırmaktır (Aydın, 2006). Bu beceriler arasında konuşma, dili aktif kullanmayı gerektirdiği için en önemli becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Ur, 1996). Konuşma becerisi; bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini karşı tarafa aktarabildiği karmaşık ve etkileşimli bir süreçtir (Howarth, 2001; Florez, 1999; Eckard & Kearny, 1981).

Konuşma becerisini etkileyen önemli faktörlerden biri de duyuşsal değişkenlerdir. Oxford (1990), dil öğreniminde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Krashen (1982) ise kaygı, motivasyon ve özgüven gibi duyuşsal değişkenlerin ikinci dil edinimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda duygular, duygusal zekânın temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Abraham (1999) & Goleman (1998), duygusal zekâyı bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, anlama ve düzenleme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu özellik, duygusal zekâyı konuşma becerisini etkileyen önemli bir duyuşsal faktör haline getirmektedir.

Sonuç olarak alanyazın incelendiğinde, duygusal zekânın yabancı dil öğrenme sürecinde özellikle konuşma becerisi üzerinde etkili olabileceği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca bilişsel yeterliklerinin değil aynı zamanda duygusal becerilerinin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim düzeyini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir ve herhangi bir müdahale yapılmaksızın mevcut veriler üzerinden değerlendirme yapılmasını sağlar (Fraenkel vd., 2012).

Bu model doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce konuşma notları ile Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (REIS) puanları aynı veri toplama formu üzerinden elde edilmiştir. Araştırmada değişkenler değiştirilmeden veya saptırılmadan, araştırmacılar tarafından hiçbir yönlendirme veya deneysel işlem uygulanmadan toplanmış ve analiz edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini ilde bulunan bir sosyal bilimler lisesinden 130 öğrenci (78 kız, 52 erkek) ve ilde bulunan bir anadolu lisesinden 120 öğrenci (72 kız, 48 erkek) olmak üzere toplam 250 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde ulaşılabilirlik esas alınmış ve çalışma grubu araştırmanın uygulanabilir olduğu sınıf düzeylerinden oluşturulmuştur. Evren ve örneklem Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Evren ve örneklem tablosu*

Sınıf Düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
Hazırlık Sınıfı	41	22	63
9. Sınıf	38	23	61
10. Sınıf	37	30	67
11. Sınıf	34	25	59
Toplam	150	100	250

Tablo 1’deki toplam sayı incelendiğinde, dört ana sınıf düzeyi olan Hazırlık Sınıfı, 9. Sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıf öğrencileri arasında farklı oranlarla dağılım gösterilmiştir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde ise, örneklemin genelinde kız öğrencilerin (n=150) erkek öğrencilere (n=100) kıyasla önemli ölçüde daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Cinsiyetler arası bu sayısal farklılık, sınıf düzeyleri arasında da tutarlı bir örüntü sergilemektedir; Her dört sınıf düzeyinde de kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazladır. Bu dağılım, çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini değerlendirirken, cinsiyet dağılımındaki bu farklılığın potansiyel bir sınırlılık olarak dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmada veriler, Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen ve Dr. Yusuf Türker tarafından yabancı dilden Türkçeye çevrilmiş olan Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) Duygusal Zekâ Testi aracılığıyla araştırmacılar tarafından toplanmıştır ve gerekli MEB izinleri alınmıştır. Ölçeğin yer aldığı sayfada öğrencilerin İngilizce ders içi konuşma performans notlarını belirtmelerini istediğimiz bir bölüme yer verilmiştir. Bu performans notları öğrencilerin ders programlarında öngörülen problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, yaratıcılığını kullanabilme, okuduğunu anlama ve araştırma sonucunda elde edilmiş kazanımların sözlü olacak şekilde paylaşılmasına yönelik ilgili dersin öğretmeninin gözetiminde bireysel veya sınıf topluluğuyla yapılan çalışmayı ifade eder (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Bu araştırmada veriler tek bir formla toplanmıştır. Öğrencilerin hem duygusal zekâ düzeyleri hem de konuşma performanslarına ilişkin veriler aynı belge üzerinden elde edilmiştir. Uygulama süreci, bütün öğrencilerin formu aynı şartlarda doldurabilmeleri için dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak ve sessiz bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin tamamı öğrencilerin formlarında bulunan, kendi verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Bu yöntem, hem duygusal zekâ puanlarının hem de İngilizce konuşma notlarının tek bir form üzerinde bulunmasını sağlayarak verilerin düzenli, güvenilir ve karşılaştırılabilir bir şekilde elde edilmesini sağlamıştır.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Duygusal zekâ değişkeni için çarpıklık değeri -0,012,

basıklık değeri 0,005; İngilizce konuşma becerisi değişkeni için ise çarpıklık değeri -1,120 ve basıklık değeri 0,416 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin tamamı literatürde kabul edilen sınırlar içerisinde yer almaktadır. Can'a (2014) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile $+1.5$ aralığında olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda her iki değişkenin de normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Veri analiz sürecinde ilk olarak değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş; ortalama, standart sapma, minimum–maksimum değerler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (Can, 2014; Tabachnick & Fidell, 2015). Ardından değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2022) göre korelasyon katsayısının 0'a yaklaşması zayıf, 1'e yaklaşması ise güçlü ilişkiyi göstermektedir. Bu çalışmada da değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve gücü bu ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmada yer alan duygusal zekâ ve İngilizce konuşma becerisi değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur. Her iki değişkende de gözlem sayısı eşittir ($N = 250$) ve eksik veri bulunmamaktadır.

Tablo 2

Duygusal Zekâ ve Konuşma Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma (SS)
Duygusal zekâ	250	33,00	139,00	96,00	19,30
İngilizce konuşma becerisi	250	50,00	100,00	87,45	13,80

Tablo 2 incelendiğinde, duygusal zekâ değişkeninin ortalama puanının 96,00 olduğu ve puanların 33,00 ile 139,00 arasında değiştiği görülmektedir. İngilizce konuşma becerisi değişkeninin ortalama puanı ise 87,45 olarak hesaplanmış olup değerler 50 ile 100 arasında dağılım göstermektedir. Standart sapma değerlerinin sırasıyla 19,30 ve 13,80 olması, değişkenlerde puanların ortalama etrafında belirli bir çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tabloda yer alan tüm katılımcıların verileri geçerli olup eksik gözlem bulunmamaktadır.

Değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Duygusal Zekâ ve Konuşma Becerisi Arasındaki Korelasyon*

Değişken	Duygusal zekâ	İngilizce konuşma becerisi
Duygusal zekâ	1	.292**
İngilizce konuşma becerisi	.292**	1

$p < .01$ düzeyinde anlamlıdır (**).

Tablo 3'te görüldüğü üzere, duygusal zekâ ile İngilizce konuşma becerisi arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .292$, $p < .01$). Korelasyon katsayısı Cohen'in (1988) sınıflamasına göre düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif ve anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Bu sonuç, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının da daha yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Veri analiz sürecinde duygusal zekâ ve İngilizce konuşma becerisi değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş; değişkenlerin ortalama, standart sapma, minimum–maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış değişkenlerin dağılımlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür (Can, 2014; Tabachnick & Fidell, 2015). Analizler sonucunda duygusal zekâ puanlarının ortalama 96,00; İngilizce konuşma becerisi puanlarının ise ortalama 87,45 olduğu belirlenmiştir. Değişkenlerde belirli düzeyde varyasyon bulunması, öğrenciler arasında anlamlı bireysel farklılıkların olduğunu göstermektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda duygusal zekâ ile İngilizce konuşma becerisi arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .292$, $p < .01$). Sonuç olarak elde edilen bulgular, İngilizce konuşma becerisinin yalnızca bilişsel bilgi düzeyiyle değil öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak İngilizce konuşma becerisinin yalnızca bilişsel unsurlardan değil ayrıca öğrencileri etkileyen duygusal zekâ gibi duyuşsal unsurlardan da etkilendiğini göstermektedir. İkinci olarak, bu alanda çalışmış olan Bora (2012)'dan farklı olarak bu araştırma projesinde üniversite öğrencilerinden farklı olarak lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin İngilizce konuşma becerilerine etkisi araştırılmış; duygusal zekâ düzeyi düşük öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin de düşük olduğu, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise İngilizce konuşma becerilerinin duygusal zekâlarına bağlı olarak yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma İngilizce konuşma becerilerinin yalnızca bilişsel unsurlarla değil aynı zamanda duyuşsal bir unsur olan duygusal zekâyla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal zekâ ile konuşma becerileri arasında bulunan pozitif ve anlamlı ilişki İngilizce öğretim sürecinde yalnızca dilbilgisi ve kelime öğretimine odaklanmak yerine öğrencilerin duygusal farkındalıklarına yönelik etkinliklerin ders sürecine entegre edilmesinin konuşma becerilerinin gelişimini destekleyebileceği; ayrıca duygusal zekâ temelli öğretim yaklaşımlarının daha kalıcı ve

etkili öğrenme ortamları oluşturabileceği ve Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretim stratejilerine duygusal zekâyı dahil eden müfredatlar ve pedagojik yaklaşımlar ile ilgili çalışmalar artırılabilir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişiminde duygusal zekânın etkisi saptanmıştır. Bu nedenle okullarda duygusal zekâ farkındalığı için öğrencilerin duygularının farkına varma, bu duyguların yönetimi ve sosyal ilişkilerde dengeyi koruma becerilerine yönelik atölye ve sınıf içi etkinlikler yapılabilir. İngilizce derslerine duygusal faktörleri destekleyen öğretim yöntemleri eklenebilir; hata yapma kaygısını azaltan ortam oluşturulup, çoklu konuşma etkinlikleri uygulanabilir. Yabancı dil eğitiminde sonuç yerine süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi öğrencilerin özgüvenlerini artırabilir. Ayrıca duygusal zekânın farklı dersler ile olan akademik ilişkisini inceleyen geniş kapsamlı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yazar Katkıları: Bütün yazarlar çalışmanın hazırlanması sürecinde eşit rol almıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu çalışmanın hazırlanması ve sunulması sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yapay zekâ araçlarından biçimlendirme konusunda destek alınmıştır.

Kaynakça

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125(2), 209.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Bora, F. D. (2012). The impact of emotional intelligence on developing speaking skills: From brain-based perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2094–2098.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.

- Eckard, R., ve Kearny, M. (1981). *Teaching conversational skills in ESL*. Center of Applied Linguistics.
- Eğilimler, G. U., ve Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel. *Turkish Journal of Special Education*, 4(1), 1-26.
- Florez, M. A. (1999). *Improving adult English language learners' speaking skills*. ERIC Digest. (ERIC Belge No. ED435204).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. baskı). McGraw-Hill.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gökdemir, C. V. (2010). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Howarth, P. (2001). Process speaking: Preparing to repeat yourself. *MET*, 10(1), 39-44.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007.
- Kolaç, E. (2008). Yabancı diller ve Türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin “yabancı dil öğretimi” ve “yabancı dille öğretim” konusundaki yönelim ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 397-412.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat>
- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning styles and strategies. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1990*, 438.
- Özer, B., ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, (67), 59-84.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.

Mısraların Matematiği: Lise Öğrencilerinin Yapay Zekâ Şiirlerini Algılama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

Ege HÜSEYİNCA, Ömer ALTAYTAŞ

Edirne Süleyman Demirel Fen Lisesi, aliyalcin22@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 10.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Hüseyinca, E., ve Altaytaş, Ö. (2026). Mısraların Matematiği: Lise Öğrencilerinin Yapay Zekâ Şiirlerini Algılama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *Öğrenci Gözünden – Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Gelişen yapay zekâ teknolojileri, yaratıcı yazarlık süreçlerini de dönüştürerek insan ve makine üretimi eserlerin ayırt edilebilirliği sorunsalını gündeme getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait özgün şiirler ile yapay zekâ tarafından üretilen sentetik metinleri ayırt etme becerilerini ölçmektir. Edirne Fen Lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu Turing testi varyasyonunda; 10'u özgün insan eseri, 10'u yapay zekâ üretimi olmak üzere farklı edebî türlerde toplam 20 şiir kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların divan ve halk şiiri gibi biçimsel kurallara dayalı türlerde yapay zekâyı ayırt etmekte zorlandıkları, buna karşın modern şiirde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çalışma, dijital çağda eleştirel okuma ve dijital okuryazarlık becerilerinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, Turing, Türk edebiyatı, dijital okuryazarlık, hesaplamalı yaratıcılık

Giriş

21. yüzyılın en dönüştürücü teknolojilerinden biri olan yapay zekâ, gün geçtikçe yalnızca veri işleme, hesaplama ya da bilgi edinme gibi işlevsel yeteneklerini aşarak; insana özgü kabul edilen yaratıcılık, sanat ve edebiyat alanlarına da dâhil olmaktadır (Boden, 2016). Günümüzde gelişmiş dil modelleri, karmaşık algoritmalar ve istatistiksel olasılıklar aracılığıyla şaşırtıcı düzeyde şiirler üretebilmektedir. Ancak bu noktada kritik bir soru ortaya çıkmaktadır: Milyonlarca dizeyi analiz ederek oluşturulan bu matematiksel üretimler; yaşanmışlığın, acının ve derin bir ayrılığın insan ruhunda bıraktığı sahici izleri yansıtabilir mi? Bu araştırmanın odaklandığı temel sorun, makinenin sunduğu estetik kusursuzluğun, insanın kusurlu fakat hakiki duygu dünyasını ikame edip edemeyeceğidir.

Yapay zekâ ve insan zekâsı arasındaki bu ayrıma dair tartışmaların kökeni, Alan Turing’in 1950 yılında yayımladığı “Computing Machinery and Intelligence” makalesine dayanmaktadır. Turing, bir makinenin düşünüp düşünemediğini sorgulamak için bugün “Turing Testi” olarak bilinen kavramı öne sürmüştü ve şu önermeyi sunmuştur: “Bir makine eğer bir insanı, kendisinin de insan olduğuna dair ikna edebiliyorsa, o makinenin zeki olduğu kabul edilebilir” (Turing, 1950). Günümüzde yapay zekânın edebî metinler üretmesi, bu testin en zorlu aşamalarından biridir. Çünkü yapay zekâ, milyonlarca dizeyi analiz ederek belirli şairlerin üsluplarını matematiksel olarak modelleyebilse de (Elkins & Chun, 2020), şiir sadece kelimelerin dizilimi değil; şairin karakterinin ve dönemin ruhunun yansımasıdır.

Bir algoritmanın; Fuzuli’nin Divan edebiyatındaki o derin ve mistik ızdırabını veya Orhan Veli’nin Garip akımıyla getirdiği gündelik, samimi ve alaycı tavrını matematiksel kodlarla simüle etmesi oldukça iddialı bir girişimdir. Bu bağlamda araştırma, yapay zekânın dilin sadece biçimsel yapısını değil aynı zamanda bu karakteristik özellikleri ne ölçüde taklit edebildiğini sorgulamaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, Edirne Fen Lisesi öğrencilerinin Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait özgün insan üretimi şiirler ile yapay zekâ tarafından aynı üslupta oluşturulmuş sentetik metinleri ayırt etme düzeylerini belirlemektir. Yapay zekânın hayatın her alanına nüfuz ettiği bu dönemde, neyin “gerçek” neyin “sentetik” olduğunu ayırt edebilmek, hayati bir eleştirel düşünme becerisidir. Algoritmaların manipülasyon gücünün arttığı bir dünyada, insanın kendi sanatsal ve kültürel değerlerini koruyabilmesi için bu dijital okuryazarlık yetisi kritik önem taşımaktadır (UNESCO, 2023).

Bu temel amaç doğrultusunda, çalışmanın merkezine aşağıdaki araştırma soruları yerleştirilmiştir:

1. Lise öğrencilerinin yapay zekâ tarafından sentetik olarak üretilen şiirler ile insan üretimi özgün şiirleri ayırt etme düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin yapay zekâ ve insan şiirlerini ayırt etme başarıları; şiirin ait olduğu edebî döneme ve biçimsel özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin edebî derinliği ve imge yoğunluğu yüksek olan metinleri algılayışları ile belirli biçimsel kurallara dayalı metinleri algılayışları arasında nasıl bir fark vardır?

Alanyazın Taraması

Yapay zekâ teknolojilerinin insan davranışlarını taklit etme yeteneği, bilgisayar biliminin kuramsal temellerinden biri olan Turing Testi çerçevesinde değerlendirilmektedir. Turing Testi, bir sorgulayıcının karşısındaki deneğin insan mı yoksa bilgisayar mı olduğunu ayırt edememesi esasına dayanır (Turing, 1950; Taştan, 2024). Testin felsefi ve teknik sınırları üzerine yapılan tartışmalar, günümüzde yapay zekânın sadece mantıksal verileri işleme kapasitesini değil; sanatsal, işitsel ve görsel çıktıları ne ölçüde “insana yakın” üretebildiği sorusunu da beraberinde getirmiştir.

Literatürde yapay zekâ çıktılarının insan algısı üzerindeki manipülatif etkisini ölçen pek çok çalışma mevcuttur. Örneğin, Korshunov ve Marcel (2020), yapay zekâ tarafından üretilen “deepfake” yüzlerin insanlar ve algoritmalar tarafından ayırt edilebilirliğini test etmiş; makine üretiminin insan algısını yanıltma kapasitesinin kritik bir eşiğe ulaştığını ortaya koymuştur. Görsel alandaki bu “ikna kabiliyeti”, metin tabanlı üretken yapay zekâ modellerinin (LLM) gelişimiyle birlikte edebiyat alanına da sirayet etmiştir.

Yaratıcı yazarlık ve estetik algı düzleminde Turing Testi, yapay zekânın edebî yetkinliğini ölçmek amacıyla sıklıkla başvurulan bir yöntem haline gelmiştir. Konuyla ilgili güncel bir çalışmada Tunç (2025), GPT-4 modelinin ürettiği divan, halk ve çağdaş Türk şiiri örnekleri ile gerçek şairlere ait metinleri karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Edebiyat eğitimi alan lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, yapay zekânın ürettiği metinlerin, alan uzmanı sayılabilecek bir kitle tarafından dahi ayırt edilmesinin güç olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma ise literatürdeki benzer araştırmalardan farklılaşarak hedef kitleyi lise öğrencileri bazında ele almaktadır. Uzmanlık eğitimi almamış ancak “dijital yerli” olarak tanımlanan genç bireylerin, yapay zekâ tarafından üretilen şiirleri ayırt etme düzeyi, projenin temel araştırma problemini oluşturmaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türk edebiyatının farklı dönemlerini kapsayan geniş bir örneklem üzerinden, lise düzeyinde güncel bir edebî Turing Testi örneği teşkil etmektedir.

Yöntem

Araştırma, lise öğrencilerinin yapay zekâ tarafından üretilen edebî metinler ile insan üretimi özgün eserleri ayırt etme düzeylerini inceleyen nicel desenli bir araştırmadır. Araştırma, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan genel tarama deseniyle yürütülmüş katılımcıların algıları istatistiksel verilerle analiz edilmiştir (Karasar, 2012). Veriler, belirlenen 10 farklı edebî dönem ve tür için hem insan hem de yapay zekâ (GPT-4o ve Gemini) tarafından üretilen eş değer şiirlerin karşılaştırılması sonucunda elde edilmiştir.

Veri toplama sürecinde, katılımcıların tahminlerindeki netliği ve çeldiricilerin gücünü ölçmek amacıyla 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan değerlendirme ölçeği ve puanlama mantığı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Şiirlerin Kaynağına Yönelik Algı Düzeylerini Belirleme Ölçeği*

Puan	Seçenek	Algı Tanımı ve Değerlendirme Kriteri
1	Kesinlikle İnsan Üretimi	Katılımcı, metindeki duygu ve üslup derinliğinden dolayı eserin bir insan şaire ait olduğundan tam emindir.
2	Muhtemelen İnsan Üretimi	Katılımcı eseri insana yakın bulmakla birlikte bazı ifadelerde tereddüt yaşamaktadır.
3	Kararsızım / Ayırt Edemiyorum	Metin, insan ve makine üretimi arasında belirgin bir fark sunmamakta; katılımcı “Turing Testi”nin belirsizlik alanında kalmaktadır.
4	Muhtemelen Yapay Zekâ Üretimi	Katılımcı, metindeki bazı yapaylıklardan veya kopukluklardan dolayı eserin makine üretimi olduğunu düşünmektedir.
5	Kesinlikle Yapay Zekâ Üretimi	Katılımcı, metindeki teknik kusurları veya duygusuzluğu net bir şekilde tespit ederek eserin yapay zekâyâ ait olduğundan tam emindir.”

Araştırmada kullanılan “Şiir Algı Envanteri”, farklı dönemlerini temsil eden 20 adet şiir örneğinden oluşmaktadır. Bu örneklemin 10 adedi özgün insan eseri, diğer 10 adedi ise ilgili dönem ve şairlerin üslup özellikleri modellenerek oluşturulmuş sentetik metinlerdir. Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla kontrol grubu olarak seçilen özgün şiirlerin; şairlerin en karakteristik özelliklerini yansıtan, literatürde tanınmış eserler olmasına özen gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2). Çalışmada kullanılan özgün eserlerin listesi Tablo 2’de sunulmuştur. Yapay zekâ metinleri ise bu eserlerin tematik ve biçimsel özellikleri referans alınarak GPT-4o ve Gemini modellerine ürettirilmiştir.

Tablo 2*Araştırmada İnsan Zekâsını Temsil Eden Özgün Eserler ve Şairleri*

Soru No	Dönem / edebî Akım	Şair	Kullanılan Şiirin Adı
1	Cumhuriyet (Mistik Duyarlılık)	Necip Fazıl Kısakürek	Kaldırımlar
4	Cumhuriyet (Öz Şiir)	Ahmet Hamdi Tanpınar	Ne İçindeyim Zamanın
6	Halk Edebiyatı	Karacaoğlan	Ala Gözlerini Sevdiğim
7	Cumhuriyet (Garip Akımı)	Orhan Veli Kanık	Kitabe-i Seng-i Mezar
9	Cumhuriyet (Toplumcu Gerçekçi)	Nazım Hikmet Ran	Davet
10	Servetifünun	Cenap Şahabettin	Elhan-ı Şita
13	Divan Edebiyatı	Fuzuli	Beni Candan Usandırdı
17	Millî Edebiyat Dönemi (Bağımsız)	Yahya Kemal Beyatlı	Kar Musikileri
19	Millî Edebiyat	Ziya Gökalp	Lisan
20	Modern Şiir (İkinci Yeni)	Cemal Süreya	Üvercinka

Yöntemin Sınırlılıkları

Bu araştırma, Edirne Fen Lisesi'nde öğrenim gören 40 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamında, yapay zekâ modelleri (GPT-4 ve Gemini) tarafından üretilen 10 adet sentetik şiir kullanılmıştır. Ancak bu şiirlerin, Türk edebiyatının farklı dönem ve türlerini temsil etmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların anlık dikkat düzeyleri ve mevcut edebiyat bilgilerinden kaynaklanabilecek bireysel farklılıklar, araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Örneklem grubu sayısal olarak sınırlı olmakla birlikte; katılımcıların akademik yetkinliği ve envanterdeki soru çeşitliliği, elde edilen bulguların tutarlılığını ve yorumlanabilirliğini desteklemektedir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, Edirne Fen Lisesi öğrencilerine uygulanan “Yapay Zekâ ve İnsan Şiiri Algı Envanteri”nden elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara, Türk edebiyatının farklı dönemlerini ve şairlerini temsil eden 10 adet özgün insan eseri ve 10 adet yapay zekâ üretimi sentetik metin sunulmuştur. Katılımcıların bu metinlerin kaynağına yönelik tahmin dağılımları ve ayırt etme düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Yapay Zekâ ve İnsan Üretimi Şiirleri Ayırt Etme Düzeylerine İlişkin Dağılım

Soru No	Dönem / Tür	Eser Kaynağı	İnsan Sanma Oranı (%)	YZ Sanma Oranı (%)	Kararsız (%)
1	Modern Şiir (N. Fazıl Kısakürek)	GERÇEK (İnsan)	37,5	37,6	24,9
2	Halk Şiiri	YAPAY ZEKÂ	62,5	25	12,5
3	Halk Şiiri	YAPAY ZEKÂ	77,1	16,6	6,3
4	Modern Şiir (A.Hamdi Tanpınar)	GERÇEK (İnsan)	48	37,5	14,5
5	Servetifünün	YAPAY ZEKÂ	60,4	25	14,6
6	Halk Şiiri (Karacaoğlan)	GERÇEK (İnsan)	58,3	18,8	22,9
7	Modern Şiir (Orhan Veli Kanık)	GERÇEK (İnsan)	47,8	33,3	18,9
8	Modern Şiir	YAPAY ZEKÂ	37,5	41,7	20,8
9	Modern Şiir (Nazım Hikmet)	GERÇEK (İnsan)	48	47,9	4,1
10	Servetifünün (Cenap Şahabettin)	GERÇEK (İnsan)	50	33,2	16,8
11	Millî Edebiyat	YAPAY ZEKÂ	36,9	47,8	15,3
12	Modern Şiir	YAPAY ZEKÂ	37,4	43,7	18,9

13	Divan Edebiyatı (Fuzuli)	GERÇEK (İnsan)	68,8	14,8	16,4
14	Modern Şiir	YAPAY ZEKÂ	44,3	39,3	16,4
15	Divan Edebiyatı	YAPAY ZEKÂ	58,1	25,1	16,8
16	Divan Edebiyatı	YAPAY ZEKÂ	60,5	18,7	20,8
17	Servetifünun (Y. Kemal)	GERÇEK (İnsan)	41,8	39,3	18,9
18	Modern Şiir	YAPAY ZEKÂ	16,7	70,7	12,6
19	Millî Edebiyat (Z. Gökalp)	GERÇEK (İnsan)	46	43,4	10,6
20	Modern Şiir (Cemal Süreya)	GERÇEK (İnsan)	18,8	43,5	37,7

Tablo 3 incelendiğinde görüleceği üzere; yapay zekâ, özellikle halk şiiri ve Divan edebiyatı gibi belirli kalıplara (hece, aruz, kafiye şeması) dayalı türlerde katılımcıları yanıltmakta üstün bir başarı göstermiştir. Özellikle 3. maddede yer alan sentetik halk şiiri örneğine katılımcıların %77,1 oranında “İnsan Üretimi” demesi, araştırmanın en çarpıcı bulgularından biridir. Benzer şekilde 16. maddedeki yapay zekâ üretimi Divan şiirinde de yanlış oranı %60,5 seviyesindedir. Bu durum, lise öğrencilerinin şiiri değerlendirirken “anlam derinliğinden” ziyade, şiirin biçimsel özelliklerine odaklandıklarını göstermektedir. Yapay zekâ, vezin ve kafiye matematiğini kusursuz uyguladığı için, biçimci türlerde insan algısını kolaylıkla manipüle edebilmektedir.

Biçimsel kurallara dayalı şiirin aksine, modern şiir ve serbest nazım örneklerinde yapay zekâ kaynaklı metinlerin ayırt edilebilirliği belirgin düzeyde artmıştır. Tablo 3’teki 18. madde incelendiğinde katılımcıların %70 gibi yüksek bir oranla metnin yapay zekâ tarafından üretildiğini tespit ettiği görülmektedir. İnsan ruhunun özgür çağrışımlarına ve kuralsızlığına dayanan bu türde, yapay zekânın ürettiği metinler “mekanik” ve “duygudan yoksun” bulunmuştur. Bu bulgu, yapay zekânın “matematiği” (biçimi) taklit edebildiğini ancak “felsefeyi” (imgeyi) henüz tam anlamıyla simüle edemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici ve tartışmaya açık bulgusu ise Türk edebiyatının usta şairlerine ait eserlerin “Yapay Zekâ”ya atfedilmesidir. 20. maddede yer alan Ahmet Hamdi Tanpınar’a ait şiire, katılımcıların sadece %18,7 oranında “İnsan Üretimi” diyebilmesi düşündürücüdür. Katılımcıların %43,3’ü bu eseri yapay zekâyâ atfederken %37,5’i kararsız kalmıştır. Benzer bir durum 9. maddedeki Nazım Hikmet şiirinde de yaşanmış; katılımcılar %48’e %47,9 gibi kritik bir oranla ikiye bölünmüştür.

Bu veriler, “anlam kapallığı” ve “yoğun imge” içeren üst düzey edebî metinlerin, öğrenciler tarafından “anlamsızlık” veya “bilgisayar hatası” olarak yorumlandığını göstermektedir. Öğrenciler, zihinsel şemalarına uymayan veya hemen kavrayamadıkları derinlikli ifadeleri, yapay zekânın ürettiği sentetik metinlerle karıştırma eğilimindedir.

Sonuç ve Öneriler

Edirne Fen Lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu “ edebî Turing Testi” çalışması, yapay zekânın yaratıcı yazarlık alanındaki yetkinliğini ve genç kuşağın dijital okuryazarlık reflekslerini ölçen çarpıcı veriler ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, yapay zekânın katı biçimsel kurallara (aruz, hece ölçüsü, kafiye şeması) sahip türlerde insanı taklit etme başarısının %60-70 bandına ulaştığını göstermiştir. Katılımcılar, metnin anlam derinliğinden ziyade “arkaik kelime kullanımı” ve “kafiye düzeni” gibi dış yapı unsurlarına odaklanmış; bu unsurları gördükleri metinleri doğrudan “İnsan Üretimi” olarak kodlamışlardır. Buna karşın serbest nazım ve modern şiir örneklerinde yapay zekânın ayırt edilebilirliği belirgin düzeyde artmıştır. Katılımcıların %70’e varan oranlarda yapay zekâ metinlerini tespit edebilmesi; algoritmanın matematiksel kalıpları kopyalayabildiğini ancak insan ruhuna özgü olan “imge özgünlüğünü” ve “bağlamsal çağrışımları” simüle etmekte yetersiz kaldığını kanıtlamaktadır.

Çalışmanın en dikkat çekici sonucu; Ahmet Hamdi Tanpınar ve Nazım Hikmet gibi Türk edebiyatının derinlikli şairlerine ait eserlerin, katılımcılar tarafından yüksek oranlarda «Yapay Zekâ» veya «Kararsızım» kategorisine atfedilmesidir. Tanpınar örneğinde «İnsan» diyebilenlerin oranının %18,7’de kalması; öğrencilerin «anlamlandıramadıkları karmaşıklık» bir sanat derinliği olarak değil yapay zekânın ürettiği bir «halüsinasyon» veya «hata» olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, lise öğrencilerinin «mekanik metin» ile «estetik metin» arasındaki ayrımı yapmakta zorlandığını; özellikle diline yabancı oldukları metinlerde teknoloji tarafından kolayca manipüle edilebildiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle edebiyat derslerinde şiir incelemeleri yapılırken sadece “ölçü, kafiye, redif” bulmaya dayalı yapısalcı yaklaşımdan vazgeçilmeli; “imge, bağlam ve duygu analizi”ne (semantik derinlik) ağırlık verilmelidir. Tanpınar örneğindeki yanılığın önlemenin yolu, öğrenciye şiirin “matematiğini” değil “felsefesini” öğretmekten geçmektedir. Ayrıca müfredata, yapay zekâ tarafından üretilen metinler ile usta şairlerin eserlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği “Eleştirel Okuma Atölyeleri” eklenmelidir. Öğrencilere “Bu dizeyi bir makine neden kuramaz?” sorusu yöneltilerek estetik sezgileri geliştirilmelidir.

Yapay zekâ okuryazarlığı, sadece teknoloji derslerinin değil dil ve anlatım derslerinin de konusu olmalıdır. Öğrencilere, üretken yapay zekânın çalışma prensibi anlatılmalı; onun “hissetmediği”, sadece “istatistiksel olarak en olası kelimeyi seçtiği” gerçeği vurgulanmalıdır. Gelecek araştırmalarda ise bu çalışma şiir türü ile sınırlı tutulmayıp benzer bir Turing testi “öykü” veya “deneme” türlerinde de yapılarak yapay zekânın olay örgüsü kurma becerisi test edilebilir. Ayrıca örneklem grubu genişletilerek Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile lise öğrencileri arasındaki ayırt etme farkı incelenebilir.

Yazar Katkıları : Çalışmanın tasarımı, veri toplama süreci, analiz ve raporlama makalenin yazarları Ege HÜSEYİNCA ve Ömer ALTAYTAŞ'ın ortak katkısıyla gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar, bu çalışmada herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Araştırmanın tüm bilimsel süreçleri bizzat araştırmacılarca yürütülmüş yapay zekâdan yalnızca dil ve biçim düzenlemesinde yararlanılmıştır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Teşekkür: Bu araştırmanın uygulama sürecinde, anket çalışmalarına gönüllü olarak katılan ve veri toplanmasına destek sağlayan Edirne Süleyman Demirel Fen Lisesi öğrencilerine katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Kaynakça

Boden, M. A. (2016). *AI: Its nature and future*. Oxford University Press.

Elkins, K., & Chun, J. (2020). Can GPT-3 pass a writer's Turing Test?. *Journal of Cultural Analytics*, 5(2).

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Korshunov, P., & Marcel, S. (2020). Deepfake detection: Humans vs. machines. *2020 IEEE International Workshop on Information Forensics and Security (WIFS)*, 1-6.

Taştan, Ü. (2024). Turing testinin sınırları üzerine felsefi bir inceleme. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 325-344.

Tunç, G. (2025). Yapay zekâ şiir yazabilir mi? ChatGPT örneğinde yapay zekânın şiir yazma kabiliyetinin incelenmesi. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 9(2), 930-951.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.

Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Faktörleri ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi

Arya Eftelya BİTNEL¹, Yağmur Aslı ŞİMŞEK²

1 Sarıyer Bilim ve Sanat Merkezi, aryabitnel2809@gmail.com

2 Sarıyer Bilim ve Sanat Merkezi, yagmurasli0811@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 12.02.2026 Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Bitnel, A. E., ve Şimşek, Y. A. (2026). Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Faktörleri ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM'e devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu durumun program kademelerine göre değişimini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya, İstanbul ilinde öğrenim gören 86 öğrenci katılmıştır. Veriler; Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Ortaokulda Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile toplanmıştır. Analiz sonuçları, kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılıktaki toplam varyansın %43,9'unu açıkladığını ortaya koymuştur. Özdenetim ve dışadönüklük dayanıklılığı artıran temel koruyucu faktörler olarak saptanırken, nevrotikliğin anlamlı bir risk faktörü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dayanıklılık düzeylerinin BYF kademesinden ÖYG kademesine geçişte, özellikle sınav baskısının arttığı ÖYG-2 aşamasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düştüğü saptanmıştır. Sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinin program geçiş süreçlerinde stratejik olarak desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekli öğrenciler, bilsem, psikolojik dayanıklılık, kişilik özellikleri, beş faktör kişilik modeli

Giriş

Günümüzde eğitim anlayışları, bireyi sadece akademik bilgilerle donatılacak bir yapı olarak değil; zihinsel, sosyal, duygusal ve ahlaki açılardan bütün olarak geliştirmeyi hedefleyen çağdaş bir modele dönüşmektedir. Modern eğitim yaklaşımları, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve stres faktörleri karşısında sergiledikleri uyum becerisini, akademik başarının ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmektedir (MEB, 2024b; Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu ihtiyacı merkeze alarak, eğitimi bütüncül gelişim ilkesi üzerine kurgulamış; hedeflenen insan profilini ise kendini tanıyan, yönetebilen ve engeller karşısında direnç gösteren yetkin ve erdemli insan olarak tanımlamıştır (MEB, 2024a). Bu profilin temel taşlarından olan öz-düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerinin sağlıklı gelişimi, doğrudan öğrencinin kişilik yapısı ve dayanıklılık kapasitesi ile ilişkilidir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Türkiye'nin stratejik insan kaynağını oluşturan özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli nitelikli performansa dönüştürebilmeleri, yalnızca zihinsel kapasitelerine değil, aynı zamanda psikolojik sağlamlık düzeylerine bağlıdır. Psikolojik dayanıklılık, bireylerin stresli ve zorlu durumlarla başa çıkabilme kapasitelerini ifade ederken; öğrencilerin akademik başarıları, sosyal uyumları ve duygusal gelişimleri üzerinde kritik bir rol oynamaktadır (Connor & Davidson, 2003; Tunç ve Ekşi, 2022). Araştırmanın temel amacı; özel yetenekli ortaokul öğrencilerinde kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılığı ne düzeyde etkilediğini ve bu kapasitenin BİLSEM program kademelerine göre nasıl bir değişim sergilediğini incelemektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Kişilik özellikleri, öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri, devam ettikleri BİLSEM program kademelerine göre farklılık göstermekte midir?

Alanyazın Taraması

Psikolojik dayanıklılık, bireylerin zorlu yaşam olayları karşısında sergiledikleri uyum sağlama ve toparlanma becerisini ifade eden dinamik bir süreçtir (Masten, 2014). Bu yetkinlik, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ilişkilerini ve duygusal sağlıklarını da doğrudan etkilemektedir (Tunç ve Ekşi, 2022). Literatürde; dışadönüklük, özdenetim ve yumuşak başlılık gibi kişilik özelliklerinin dayanıklılığı artırdığı; nevrotikliğin ise bu süreci zorlaştıran temel bir risk faktörü olduğu vurgulanmaktadır (Fayombo, 2010; McCrae ve Costa Jr., 1999; Oshio vd., 2018). Özellikle sorumluluk alma ve özdenetim becerisi, gençlerde dayanıklılığı destekleyen en güçlü koruyucu etken olarak tanımlanmaktadır (Özcanlı ve Kozikoğlu, 2023).

Özel yetenekli öğrenciler, yüksek bilişsel kapasitelerine rağmen “asen kron gelişim” nedeniyle kendine has duygusal riskler taşımaktadır (Silverman, 1997). Zihinsel gelişimin duygusal

gelişimden hızlı ilerlemesi, bu öğrencilerin olayları yetişkin gibi analiz ederken çocuk hassasiyetiyle tepki vermelerine ve aşırı duyarlılığa neden olabilmektedir (Saranlı ve Metin, 2012; Papadopoulos, 2020). Araştırmalar, yüksek kapasitenin sınav stresi gibi başarı beklentisi içeren durumlarda her zaman koruyucu olmadığını, bazen kırılabilirliğini artırabildiğini göstermektedir (Yanık ve Afat, 2022; Prokhorenko, 2022).

Özel yetenekli bireylerde görülen mükemmeliyetçilik eğilimleri, uyumsuz bir yapıya büründüğünde kaygıyı artırarak dayanıklılığı düşürebilmektedir (Kanlı, 2011). Türkiye merkezli çalışmalar, bu öğrencilerin sağlık düzeylerinde kişilik yapısı, aile desteği ve öz-yeterlik algısının belirleyici olduğunu kanıtlamaktadır (Yıldırım ve Kılıçaslan-Çelikkol, 2024). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğrencilerin, yoğun akademik beklentiler karşısında okul tükenmişliği yaşama risklerinin daha düşük olduğu saptanmıştır (Yörük-Topuz ve Cihangir-Çankaya, 2022).

Eğitim seviyesi ve gelişimsel süreçler de dayanıklılık üzerinde etkilidir; özellikle ortaokul döneminde sınav stresiyle başa çıkma becerisi olan “akademik direnç” kavramı büyük önem taşımaktadır (Turner et al., 2020). Ancak, özel yetenekli öğrencilerin dayanıklılığını doğrudan kişilik özellikleri ve BİLSEM program kademeleri temelinde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, güncel ölçme araçlarını (Tunç ve Ekşi, 2022; Özcanlı ve Kozikoğlu, 2023) kullanarak kişilik özelliklerinin koruyucu rolünü ve kademelerdeki değişimleri inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki bağın varlığını ve bu bağın ne kadar güçlü olduğunu belirlemek amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 86 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken, gruptaki her öğrencinin çalışmaya katılma şansının eşit olduğu “basit rastgele örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin program kademelerine göre dağılımı ise şöyledir: 12 öğrenci BYF-1, 23 öğrenci BYF-2, 35 öğrenci ÖYG-1 ve 16 öğrenci ÖYG-2 seviyesindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin kademe bilgilerini belirlemek amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır. Ardından öğrencilerin kişilik ve dayanıklılık düzeylerini belirlemek için şu ölçeklerden yararlanılmıştır:

Beş Faktör Kişilik Ölçeği: Özcanlı ve Kozikoğlu (2023) tarafından geliştirilen bu ölçek; nevrozizm, dışadönüklük, yumuşak başlılık, özdenetim ve deneyime açıklık olmak üzere beş boyutu

ölçmektedir. Tablo 1’de 20 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin bu çalışma için yapılan analizlerde güvenilirlik katsayısı .764 olarak bulunmuştur.

Tablo 1

Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

<i>Reliability Statistics</i>		
<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
.764	.784	20

Ortaokulda Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Tunç ve Ekşi (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan bu test, öğrencilerin sorunlar karşısındaki toparlanma gücünü ölçmektedir. 7’li Likert tipinde ve toplam 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Tablo 2’de bu çalışma için yapılan analizlerde ölçeğin güvenilirlik katsayısı .863 olarak saptanmıştır.

Tablo 2

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

<i>Reliability Statistics</i>		
<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
.863	.869	20

Bu değerler, her iki testin de araştırmamız için güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Veriler istatistik programı (SPSS 26) kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden önce sonuçların genel dağılıma uygunluğunu belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Kişilik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler ve normallik değerleri Tablo 3’te; psikolojik dayanıklılığa ilişkin değerler ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3

Beş Faktör Kişilik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

	<i>Descriptive Statistics</i>								
	<i>N Statistic</i>	<i>Minimum Statistic</i>	<i>Maximum Statistic</i>	<i>Mean Statistic</i>	<i>Std. Deviation Statistic</i>	<i>Skewness</i>		<i>Kurtosis</i>	
						<i>Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Statistic</i>	<i>Std. Error</i>
<i>Yumusak_Baslilik_Top</i>	86	4,00	15,00	13,0581	2,01964	-1,537	,260	3,836	,514
<i>Ozdenetim_Top</i>	86	3,00	15,00	11,4651	2,74697	-,812	,260	,411	,514
<i>Disadonukluk_Top</i>	86	8,00	20,00	15,7093	2,79860	-,693	,260	,321	,514
<i>Nevrotiklik_Top</i>	86	5,00	25,00	11,6047	3,77384	,767	,260	1,035	,514
<i>Aciklik_Top</i>	86	4,00	20,00	16,9651	3,08105	-2,052	,260	6,011	,514
<i>Valid N (listwise)</i>	86								

Tablo 4

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

	<i>Descriptive Statistics</i>								
	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Dayanıklılık_Top	86	67,00	140,00	107,0233	16,66485	-,412	,260	-,621	,514
Valid N (listwise)									

Yapılan analizler sonucunda, özellikle ana bağımlı değişken olan psikolojik dayanıklılık puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma uygun aralıkta olduğu saptanmıştır. Bazı kişilik alt boyutlarında görülen dağılım farklılıkları nedeniyle, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen “Spearman Korelasyon Analizi” kullanılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin hangi kişilik özelliklerinin dayanıklılık düzeyini daha fazla etkilediğini belirlemek amacıyla “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” uygulanmıştır. Ayrıca, farklı BİLSEM program kademelerindeki öğrenciler arasında dayanıklılık puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yönteminden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilmiş ve ilgili literatür eşliğinde tartışılmıştır.

1. Kişilik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında yapılan Spearman Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Kişilik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Correlations						
		Dayanıklılık Top	Yumuşak Başlılık Top	Özdenetim Top	Disadonukluk Top	Nevrotiklik Top	Aciklik Top	
Spearman's rank correlation coefficient	Dayanıklılık_ Top	Correlation Coefficient	1,000	,516**	,567**	,485**	-,416**	,293**
		Sig. (2-tailed)	.	<,001	<,001	<,001	<,001	,006
		N	86	86	86	86	86	86
	Yumuşak Başlılık_Top	Correlation Coefficient	,516**	1,000	,516**	,503**	-,208	,382**
		Sig. (2-tailed)	<,001	.	<,001	<,001	,054	<,001
		N	86	86	86	86	86	86
	Özdenetim_ Top	Correlation Coefficient	,567**	,516**	1,000	,335**	-,316**	,422**
		Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	.	,002	,003	<,001
		N	86	86	86	86	86	86
	Disadonukluk _Top	Correlation Coefficient	,485**	,503**	,335**	1,000	-,189	,338**
		Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	,002	.	,081	,001
		N	86	86	86	86	86	86
	Nevrotiklik_ Top	Correlation Coefficient	-,416**	-,208	-,316**	-,189	1,000	-,065
		Sig. (2-tailed)	<,001	,054	,003	,081	.	,555
		N	86	86	86	86	86	86
	Aciklik_Top	Correlation Coefficient	,293**	,382**	,422**	,338**	-,065	1,000
		Sig. (2-tailed)	,006	<,001	<,001	,001	,555	.
		N	86	86	86	86	86	86

Özdenetim ($r = .567$), Yumuşak Başlılık ($r = .516$) ve Dışadönüklük ($r = .485$) ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır ($p < .05$). Bu bulgu, sorumluluk sahibi, uyumlu ve sosyal etkileşimi yüksek olan öğrencilerin stresle daha başarılı başa çıktığını gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Oshio et al., 2018; Özcanlı ve Kozikoğlu, 2023). Literatürde, dışadönüklük ve uyumluluk gibi özelliklerin sosyal destek mekanizmalarını harekete geçirdiği, bunun da dayanıklılığı artırdığı vurgulanmaktadır (Masten, 2001; Tunç ve Ekşi, 2022). Ayrıca Nevrotiklik boyutu ile dayanıklılık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.416$, $p < .05$). Bu sonuç, kaygı ve duygusal dengesizliğin bireyin psikolojik sağlamlığını zorlayan temel bir risk faktörü olduğunu ortaya koyan literatür verilerini desteklemektedir (Fayombo, 2010).

2. Kişilik Özelliklerinin Psikolojik Dayanıklılığı Yordama Gücüne Yönelik Bulgular

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin bir bütün olarak dayanıklılık düzeylerini ne ölçüde tahmin ettiğini belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 6 ve 7'de özetlenmiştir.

Tablo 6

Durben-Watson ve ANOVA testleri

Model Summary					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,663 ^a	,439	,404	12,86485	1,856

a. Predictors: (Constant), Aciklik_Top, Nevrotik_Top, Disadonukluk_Top,Ozdenetim_Top, Yumusak_Baslilik_Top

b. Dependent Variable: Dayaniklilik_Top

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F Değeri	Sig.
	Regression	10365,604	5	2073,121	12,526	<,001 ^b
1	Residual	13240,350	80	165,504		
	Total	23605,953	85			

a. Dependent Variable: Dayaniklilik_Top

b. Predictors: (Constant), Aciklik_Top, Nevrotik_Top, Disadonukluk_Top,Ozdenetim_Top, Yumusak_Baslilik_Top

Tablo 7

Coefficients Tablosu

Coefficients^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	60,446	11,198		5,072	<,001		
	Yumusak_Baslilik_Top	,613	,931	,074	,658	,512	,550	1,817
	Ozdenetim_Top	2,473	,600	,408	4,125	<,001	,718	1,393
	Disadonukluk_Top	1,825	,609	,306	2,998	,004	,671	1,490
	Nevrotiklik_Top	-,900	,380	-,204	-2,370	,020	,948	1,055
	Aciklik_Top	-,472	,543	-,087	-,869	,387	,695	1,439

a. Dependent Variable: Dayaniklilik_Top

Sonuçlar, beş kişilik özelliğinin birlikte psikolojik dayanıklılıktaki toplam varyansın %43.9'unu açıkladığını göstermiştir ($r = .439$, $p < .05$). Bu bulgu, kişilik yapısının özel yetenekli bireylerde psikolojik sağlamlık üzerinde yüksek düzeyde bir belirleyiciliğe sahip olduğunu kanıtlamaktadır. En güçlü yordayıcının Özdenetim ($\beta = .408$, $p < .05$) olduğu görülmüştür. Bu durum, öz-düzenleme ve planlı olma becerilerinin, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini korumada en güçlü koruyucu etken olduğunu belirten yerel literatürle örtüşmektedir (Yıldırım ve Kılıçaslan-Çelikkol, 2024). Nevrotikliğin negatif yordayıcı etkisi ise ($\beta = -.204$, $p < .05$), özel yetenekli öğrencilerin yüksek bilişsel kapasitelerine rağmen “farklı zamanlı gelişim” nedeniyle yaşadıkları duygusal hassasiyetlerin dayanıklılığı düşürebileceği tartışmalarını desteklemektedir (Silverman, 2002; Saranlı ve Metin, 2012; Prokhorenko, 2022).

3. BİLSEM Program Kademelerine Göre Psikolojik Dayanıklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin devam ettikleri BİLSEM program kademelerine göre dayanıklılık düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8 ve 9'da verilmiştir.

Tablo 8

Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Descriptives

Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					BYF_1	32		
BYF_2	21	110,7143	15,93469	3,47723	103,4609	117,9677	76,00	131,00
OYG_1	21	105,1429	15,58296	3,40048	98,0496	112,2361	73,00	131,00
OYG_2	12	91,2500	12,60682	3,63927	83,2400	99,2600	77,00	111,00
Total	86	107,0233	16,66485	1,79702	103,4503	110,5962	67,00	140,00

Tablo 9

Program Kademesine Göre Psikolojik Dayanıklılık Puanlarının ANOVA Sonuçları

ANOVA					
Dayanıklılık_Top					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between Groups	4060,846	3	1353,615	5,679	,001
Within Groups	19545,107	82	238,355		
Total	23605,953	85	238,355		

Program kademesi ilerledikçe dayanıklılık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde düştüğü görülmektedir ($F = 5.679$, $p = .001$). ÖYG-2 kademesindeki öğrencilerin dayanıklılık ortalamasının ($= 91.25$), BYF-1 ($= 111.75$) ve BYF-2 ($= 110.71$) gruplarından anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır. Bu düşüş, üst kademelerde artan akademik beklentiler ve sınav kaygısı gibi faktörlerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Turner et al., 2020). Literatürde, özel yetenekli öğrencilerin yaş ilerledikçe duyuşsal açıdan daha hassaslaştıkları ve bu durumun stres karşısındaki toparlanma güçlerini (dayanıklılık) zayıflatabildiği belirtilmektedir (Silverman, 2002; Saranlı ve Metin, 2012). ÖYG öğrencilerinin dayanıklılık açısından bir “kırılma” yaşayabildikleri ve özel bir duyuşsal desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen veriler, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinde psikolojik dayanıklılığın %43,9 gibi yüksek bir oranda kişilik yapısı tarafından yordandığını göstermektedir. Bu bulgu, bireyin sahip olduğu zihinsel potansiyeli somut bir başarıya dönüştürmesinde karakter özelliklerinin belirleyici bir rol üstlendiğini kanıtlamaktadır. Yapılan analizler neticesinde, özdenetim ve dışadönüklük boyutlarının dayanıklılığı destekleyen temel “koruyucu etkenler” olduğu; nevrotiliğin (duygusal dengesizlik) ise bu süreci zorlaştıran en belirgin “risk faktörü” olduğu saptanmıştır. Özellikle planlı hareket etme, sorumluluk üstlenme ve sosyal etkileşim becerileri geliştikçe öğrencilerin zorluklarla başa çıkma gücünün arttığı görülmüştür. Bu tablo, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hedeflenen “yetkin ve erdemli insan” profilinin gelişiminde, duyuşsal niteliklerin bilişsel süreçler kadar kritik bir öneme sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Gelişimsel süreçlerde ise BİLSEM program kademeleri ilerledikçe öğrencilerin dayanıklılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gerileme yaşandığı sonucuna varılmıştır. Özellikle ÖYG-2 seviyesindeki öğrencilerin dayanıklılık kapasitelerinin, BYF kademesindeki daha küçük yaş gruplarına kıyasla ciddi bir düşüş sergilediği belirlenmiştir. Bu durum, literatürde vurgulanan “asen kron gelişim” süreci ile ortaokul son sınıftaki sınav baskısının yarattığı akademik kaygının ortak bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Araştırma, yüksek zihinsel kapasiteye sahip bireylerin yaşları ilerledikçe ve performans beklentisi arttıkça duyuşsal açıdan daha hassas bir yapıya büründüklerini kanıtlamaktadır. Araştırma 86 kişilik sınırlı bir grupta yapılmış olsa da kişilik özelliklerinin psikolojik sağlamlıktaki koruyucu etkisini verilerle kanıtlaması bakımından alana bir katkı sunmaktadır.

Araştırma bulguları ışığında, BİLSEM rehberlik birimlerinin dayanıklılık düzeyleri düşen üst kademe öğrencilerine yönelik kaygı ve stres yönetimi odaklı destek programlarına öncelik vermesi önerilmektedir. Öğrencilerin yalnızca akademik çıktılarına odaklanmak yerine, öz-düzenleme ve sosyal beceri atölyeleriyle karakter temelli psikolojik sağlamlıklarının artırılması kritik önem taşımaktadır. Ayrıca, ergenlik dönemindeki özel yetenekli bireylerin duyuşsal hassasiyetleri konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi sürecin yönetimini kolaylaştıracaktır.

Teşekkür: Danışmanımız Sevinç HARÇ'a akademik rehberliği; Sarıyer Bilim ve Sanat Merkezine ise araştırmamıza sağladığı kurumsal veri desteği için teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Makalede iki yazar bulunmaktadır. Katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması olmamıştır.

Etik Beyanı: Çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Yazarlar çalışmaya katkıda bulunmuştur ve aralarında çıkar çatışması olmamıştır. Tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansman: Araştırmada fon alınmamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yapay zekâ araçlarından dil kontrolü ve biçimlendirme için sınırlı destek alınmıştır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 001-214.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Fayombo, G. A. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among Caribbean adolescents. *International Journal of Psychological Studies, 2*(2), 105–110. <https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p105>
- Kanlı, E. (2011). Üstün zekâlı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*(33), 103–121.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 139–153). Guilford Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan. <https://tymm.meb.gov.tr/ogrenci-profil>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – Genel Bakış. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>
- Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 127*, 54–60. <https://doi.org/10.1016/j.persindiv.2018.05.016>

paid.2018.01.048

- Özcanlı, N., ve Kozikoğlu, İ. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1565–1582.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305–323.
- Prokhorenko, L. I. (2022). Giftedness as asynchronous development of children with special educational needs. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 8, 111–123.
- Saranlı, A. G., ve Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139–163. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36–58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Tunç, M. F., ve Ekşi, H. (2022). Ortaokulda Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. In A. Kaya & E. Hamarta (Eds.), 23. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Tam Metin Kitabı* (s. 134–150). Türk PDR Derneği Yayınları.
- Turner, M., Bowen, P., Ryan, J., & Hayes, P. (2020). Development and validity of a resilience at secondary school scale. *Australian Journal of Education*, 64(1), 40-53.
- Yanık, Z. Y., ve Afat, N. (2022). Metacognitive awareness as a predictor of social emotional learning skills in gifted and talented students. *Gifted and Talented International*, 37(2), 109–118.
- Yıldırım, Ö., ve Kılıçaslan-Çelikkol, A. (2024). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 25(2), 321–345.
- Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yörük-Topuz, İ., ve Cihangir-Çankaya, Z. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlamlığının yordayıcıları: Benlik saygısı, akran ilişkileri ve ebeveyn tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271–294.

Lise Öğrencilerinde Münazara Etkinliğine Katılım ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi

Mehmet Ali GÜNER

Özel Üsküdar Amerikan Lisesi, aguner28@my.uaa.k12.tr

Gönderilme Tarihi: 12.02.2026 Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Güner, M. A. (2026). Lise öğrencilerinde münazara etkinliğine katılım ve eleştirel düşünme eğilimi ilişkisi. *Öğrenci Gözünden – Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde münazara etkinliğine katılım ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tarama modelinde tasarlanan çalışma, İstanbul'da 14–18 yaş aralığında 61 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular; münazara etkinliklerine katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ve alt boyutlarının (katılım, bilişsel olgunluk, yenilikçilik) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuçlar; münazaranın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini destekleyebilecek önemli bir program dışı etkinlik olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: lise, müfredat dışı, münazara, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi

Giriş

Ülkemizde ve dünyada yaygınlığını ve önemini giderek artıran program dışı etkinlikler; sosyal, duygusal ve kişisel anlamda öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlar (Uzun vd., 2023). Spor, sanat, bilim ve sosyal projeler gibi geniş bir yelpazeye yayılan bu etkinlikler, geniş kapsam alanları sayesinde öğrencilere yaşam becerilerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için fırsatlar sunar (MEB, 2025a). Yapılan araştırmalarda program dışı etkinlikler, daha yüksek bir eğitim düzeyi, kişiler arası becerilerde artış, eleştirel bakış açısı, kişisel ve sosyal anlamda artan olgunluk gibi beceriler ile ilişkilendirilmiştir (Moriani vd., 2006).

Ortaöğretim seviyesinde öne çıkan etkinliklerden biri olan münazara, tartışmayı yapılandırılmış bir düşünme pratiğine dönüştürür. Yıllar içinde münazara, okullarda ve okul dışı ortamlarda giderek yaygınlaşmıştır (Baketa vd., 2023). Bir münazara maçının amacı, belirli bir konu üzerine karşıt görüşleri savunan ikişer kişilik takımların argümanlarını sistematik bir biçimde sunarak hem karşı tarafı hem de jüriyi ikna etmeye çalışmaktır (American Debate League, 2025). Bu sayede yarışmacılar, görüşlerini ifade etmeyi ve karşı argümanlarla karşılaştıklarında streslerini yönetebilmeyi öğrenirler.

Münazaranın gençlik gelişimine katkılarını inceleyen araştırmalar, bu öğretme-öğrenme stratejisinin hem kişiler arası becerilerin hem de öğrenme ve bilişsel süreçlerin gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Koklanaris vd., 2008). Ayrıca münazaranın üst biliş, karar verme gibi birçok bilişsel beceriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Aclan ve Aziz, 2014).

Eleştirel düşünme, bilişsel çaba göstererek kolay ve ustaca düşünme yeteneğini ifade eden bir beceridir (American Psychological Association, 2018). Eleştirel düşünme eğilimi ise bireyin eleştirel düşünmeye olan isteğini ifade eder (Zhang, 2003). Ancak eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, bu beceriyi gerektiği şekilde kullanabilmek anlamına gelmez (Facione, 1992). 21. yüzyıl eğitim anlayışı, öğrencilerin sahip olduğu kapasite ve yeteneği ortaya çıkararak, bilgiden çok beceri, yetkinlik ve eğilimlerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Uçak ve Erdem, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde öğrencilerin sahip olmaları gereken becerileri incelemiş ve bunların öğrencilere müfredat çerçevesinde kazandırılmasını hedeflemiştir (Cansoy, 2018). Bu çerçevede öne çıkan yeterliliklerden bazıları; etkili iletişim kurabilme, uluslararası iletişime ilgi duyma, beceri ve yeterliklerini geliştirebilme ve bilimsel sorgulama yapabilmektir. Bu yeterliliklerin genelde eleştirel düşünme eğilimiyle ve özelde münazara yöntemiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21. Yüzyıl Öğrenci Profili (MEB, 2025b) araştırması, öğrencilerin bu beceriler konusunda yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar; sorumlu, bilinçli, farkındalık sahibi ve özgüvenli bireyler yetiştirmenin yollarından birinin münazarayı eğitim programına dahil etmek olduğunu göstermektedir (Baketa vd., 2013). Bu bağlamda, Türkiye'de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine uygun şekilde yetiştirilmeleri amacıyla, münazaranın eğitim sürecine nasıl etkili biçimde dahil edilebileceğinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Türkiye'de münazara üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır ve mevcut araştırmaların çoğunun üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği ve münazaranın eleştirel düşünme

becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir (Aclan & Aziz, 2014). Türkiye’de eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde münazaranın rolünü inceleyen araştırmalar az sayıda da olsa bulunmaktadır ancak münazaraya katılım ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada lise öğrencilerinde münazaraya katılım ile eleştirel düşünme eğiliminin olası bağlantıları ele alınacak ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile münazaraya katılımları ilişkili midir?
2. Münazaraya katılma süresi ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkili midir?
3. Eleştirel düşünme eğilimi, cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Akademik başarı ortalaması, münazaraya katılma ile ilişkili midir?

Alanyazın Taraması

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme literatürü, felsefi ve psikolojik yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Felsefi yaklaşım ideal düşünme standartlarına odaklanırken psikolojik yaklaşım bireyin gerçek düşünme süreçlerini ve gözlenebilir davranışlarını esas alır (Lai, 2011). Özetle, eleştirel düşünme bilişsel stratejilerin kullanımı olarak tanımlanmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eleştirel düşünme ile ilgilenenler, eleştirel düşünme becerisinin tek başına yeterli olmayıp eleştirel düşünme eğilimlerinin de gerekli olduğunu vurgulamışlardır (Ennis, 1996). Facione (1995), eleştirel düşünme eğilimini sorunlarla ilgilenmek ve kararlar almak için düşünmeyi kullanma konusunda tutarlı içsel motivasyon olarak tanımlamıştır.

Münazaranın Etkileri

Bununla birlikte, münazaranın bilişsel gelişim ile ilişkisi yıllar boyunca uzmanlar tarafından farklı açılardan araştırılmıştır. Green ve Klug (1990), münazaranın öğrenciler üzerindeki etkilerini ele almış, münazaranın argümantasyon ve eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olduğunu iddia etmişlerdir. Jagger (2013), münazara yapan öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek münazaranın sınıf içi katılım ve aktifliği artırdığını savunmuştur. Zare ve Othman (2015) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışma, münazara gibi düşünce egzersizlerinin öğrencilerin bilişsel gelişimini ve sorgulama yeteneğini desteklediğini göstermiştir.

Yöntem

Araştırmada, tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma, İstanbul’da lise düzeyi 14–18 yaş aralığındaki 61 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, elverişli örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma, yüzdeler dilimi 0–1 aralığında olan Özel Üsküdar Amerikan Lisesinde

gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, ölçüm aracı olarak 2003'te Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır (Irani vd., 2007). Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır ve Likert tipinde puanlanmaktadır. Yüksek puan öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak raporlanmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, münazaraya katılım, akademik başarı ortalamasına ilişkin sorular yer almıştır.

Verilerin toplanabilmesi için okul müdürlüğünden ve çalışmaya katılan öğrencilerin velilerinden yazılı onamlar alınmıştır. Ölçek, Google Forms platformu aracılığıyla uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmaların yapılması amacıyla bağımsız örneklem t-testi, gruplar arası ilişkileri tespit etmek içinse Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu kısmında bulgular, çalışmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur. İlk olarak betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1

Betimsel İstatistikler

		n	%	Min	Max	M	SD
Cinsiyet	Kadın	36	59				
	Erkek	25	41				
Münazara Yapma Durumu	Evet	31	50.8				
	Hayır	30	49.2				
Not Ortalaması (GPA)		61		51	100	90.32	8.00
		61		14	18	15.48	0.99
Eleştirel Düşünme Eğitimi Ölçeği							
	Katılım			23	55	42.66	7.90
	Bilişsel Olgunluk	61		15	35	27.39	4.44
	Yenilikçilik	61		14	35	27.23	5.16
	Ölçek Toplam Puanı	61		54	125	97.28	16.03

Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Münazara Katılım Durumu**Tablo 2**

Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Münazara Etkinliklerine Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Ölçek / Alt Boyut	Grup	n	M	SD	t	df	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplam)	Münazara yapan	31	102.45	11.60	2.67	59	.009
	Münazara yapmayan	30	91.93	18.29			
Katılım	Münazara yapan	31	44.94	5.64	2.38	59	.021
	Münazara yapmayan	30	40.30	9.23			
Bilişsel Olgunluk	Münazara yapan	31	28.94	3.08	2.92	59	.005
	Münazara yapmayan	30	25.80	5.09			
Yenilikçilik	Münazara yapan	31	28.58	4.08	2.14	59	.037
	Münazara yapmayan	30	25.83	5.83			

$p < .05$

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, münazara etkinliklerine katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, münazara etkinliklerine katılan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ($M = 102.45$, $SD = 11.60$), münazara etkinliklerine katılmayan öğrencilere ($M = 91.93$, $SD = 18.29$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir, $t(59) = 2.67$, $p = .009$. Alt boyutlar incelendiğinde, münazara etkinliklerine katılan öğrencilerin katılım ($t(59) = 2.38$, $p = .021$), bilişsel olgunluk ($t(59) = 2.92$, $p = .005$) ve yenilikçilik ($t(59) = 2.14$, $p = .037$) puanlarının da münazara etkinliklerine katılmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda program dışı bir faaliyet olan münazara etkinliklerine katılım süresi ve eleştirel düşünme eğilimi arasında aynı yönlü ilişki bulunduğu ve eleştirel düşünme puanlarının münazaraya katılım gösterme açısından farklılaştığı saptanmıştır. Bu bulgu, üniversite eğitiminde münazara ve eleştirel düşünme eğilimi bağlantısını ele alan çalışmalarla (Hwang & Kim, 2023) ve lise öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimini geliştirmek için internet temelli münazara destek sistemini kullanan eğitim programlarının etkililiğini test eden çalışmalarla tutarlıdır. Eğilimler, bireylerin eleştirel düşünme etkinliklerine ulaşmak için kullandıkları kapılar olarak ele alınabilir (Irani vd., 2007). 21. yüzyıl yeterlilikleri çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olabilmeleri için eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin bir arada öğretilmesi ve kullanılması gerekmektedir (Facione, 1995). Bu bağlamda münazara etkinliklerine katılımın eleştirel düşünme eğilimlerini desteklediğini söylemek mümkündür (Chen vd., 2022). Bir münazara yarışmasına katılmak; argüman ve fikirler oluşturma, karşıt argümanları cevaplama ve rakibin fikirlerini çürütme gibi birçok zorluğu da beraberinde getirir. Eleştirel düşünme eğilimi bu zorluklarla baş etmek için iyi bir araç olabileceğinden münazaracıların eleştirel düşünme eğilimleri, münazaraya katılmayanlardan daha yüksek çıkmış olabileceği değerlendirilmektedir.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Münazaraya Katılım Süresi**Tablo 3***Münazara Etkinliklerine Katılma Süresi ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5
1. Katılım (Alt Boyut)	—				
2. Bilişsel Olgunluk	.76**	—			
3. Yenilikçilik	.72**	.78**	—		
4. Eleştirel Düşünme Eğilimi (Toplam)	.94**	.90**	.89**	—	
5. Münazara Katılım Süresi	.30*	.33*	.34**	.35**	—

 $p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, münazara etkinliklerine katılma süresi ile eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .35$, $p = .006$). Alt boyutlar incelendiğinde, münazara etkinliklerine katılma süresinin katılım ($r = .30$, $p = .018$), bilişsel olgunluk ($r = .33$, $p = .011$) ve yenilikçilik ($r = .34$, $p = .008$) boyutları ile de düşük–orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler sergilediği belirlenmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Cinsiyet

Yapılan t-testi, kız ($M = 99.00$, $SD = 16.78$) ve erkek ($M = 94.80$, $SD = 14.86$) öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin analizler de benzer biçimde, katılım ($t(59) = 0.70$, $p = .486$), bilişsel olgunluk ($t(59) = 1.05$, $p = .300$) ve yenilikçilik ($t(59) = 1.15$, $p = .255$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Münazaraya Katılım Durumu ve Akademik Başarı Ortalaması

Yapılan t-testi sonuçları, münazara etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının ($M = 91.48$, $SD = 6.16$), münazara etkinliklerine katılmayan öğrencilerin ortalamalarından ($M = 89.12$, $SD = 9.50$) daha yüksek olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir, $t(59) = 1.16$, $p = .253$. Bu bulgu, münazara etkinliklerine katılımın öğrencilerin akademik başarı ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre münazara etkinliğine katılmak, akademik başarı üzerinde fark yaratmamaktadır. Bu bulgu, daha önceki araştırmalarla tutarsızlık göstermektedir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2002). Mevcut çalışmaya LGS’de yüzde 1’lik diliminde olan okullarda öğrenim gören öğrenciler katılmış ve katılımcıların not ortalamalarının 90 puanın üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırma grubunun akademik başarısı yüksek öğrencilerden oluşmasının bu tutarsızlığın sebebi olabileceği düşünülmektedir. Daha sonra yapılacak araştırmalar bu konuya ışık tutacaktır.

Sonuçlar ve Öneriler

Münazaranın eleştirel düşünme eğilimi ile bağlantılı olduğunu gösteren bu çalışmanın sonuçları, 21. yüzyıl eğitimindeki olgularla ilişkilendirilebilir. Eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi, bu yüzyılda öğrencilere kazandırılması beklenen temel bilişsel özelliklerdir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme etkinliklerinde münazara yöntemleri geliştirmeleri ve öğrencilerin program dışı bir faaliyet olarak münazara etkinliklerine katılmalarını teşvik etmeleri için temel oluşturabilir. Örneklemenin sınırlı büyüklüğü, araştırmanın genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu nedenle, ileride yapılacak çalışmaların hem daha geniş örneklemelere ulaşması hem de farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencileri kapsaması önerilmektedir. Ayrıca, münazaranın yalnızca eleştirel düşünme becerisi üzerindeki değil aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki olası etkilerini de bütüncül bir biçimde ele alan araştırmaların planlanması, alana daha kapsamlı katkılar sağlayacaktır.

Teşekkür: Makalenin yazım sürecinde bana rehberlik eden danışman öğretmenim Dr. Bihter Karahan'a ve anket sürecinde destek olan tüm öğrenci arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımı beyan ederim.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Aclan, E. M., & Aziz, N. H. A. (2014). Exploring parliamentary debate as a pedagogical tool to develop English communication skills in EFL/ESL classrooms. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 1–16. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.1>
- Akbıyık, C., ve Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90–99.
- American Debate League. (2025). What is debate? <https://www.americandebateleague.org/what-is-debate.html>
- American Psychological Association. (2018). *Critical thinking*. APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/critical-thinking>
- Baketa, N., Kovačić, M., & Mornar, M. (2023). The role of debate in cognitive development and development of civic awareness of young people: A qualitative analysis. *Sociologija*, 65, 400–417. <https://doi.org/10.2298/SOC2303400B>
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112–3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Chen, X., Wang, L., Zhai, X., & Li, Y. (2022). Exploring the effects of argument map-supported online group debate activities on college students' critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856462>
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165–182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Facione, P. A. (1992). A letter from Peter Facione. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 9(1), 12–13. https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase26?openform&fp=inquiryct&id=inquiryct_1992_0009_0001_0012_0013
- Facione, P. A. (1995). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1). <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Green, C. S., & Klug, H. G. (1990). Teaching critical thinking and writing through debates: An experimental evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462–471. <https://doi.org/10.2307/1317631>
- Hwang, H., & Kim, C. J. (2023). Justifying the use of debate as a teaching tool in medical ethics education: Critical thinking dispositions, problem-solving skills, and medical professionalism. *Korean Journal of Medical Ethics*, 26(1), 47–71.
- Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Ricketts, J., Friedel, C., & Rhoades, E. (2007). *Critical thinking instrumentation manual*. University of Florida. <http://step.ufl.edu/resources/critical>

[thinking/ctmanual.pdf](#)

- Jagger, S. (2013). Affective learning and the classroom debate. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(1), 38–50. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.746515>
- Kılıç, H. E., ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1–12. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- Koklanaris, N., MacKenzie, A. P., Fino, M. E., Arslan, A. A., & Seubert, D. E. (2008). Debate preparation/participation: An active, effective learning tool. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(3), 235–238. <https://doi.org/10.1080/10401330802199534>
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz-Olivares, R. (2006). Extracurricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35–46. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i8.1179>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Program dışı etkinlikler*. <https://tymm.meb.gov.tr/program-disi-etkinlikler>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Öğrenci profili: Yetkin ve erdemli insan*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogrenci-profilii>
- Uçak, S., ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76–93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Uzun, F., ve Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14–35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>
- Zare, P., & Othman, M. (2015). Students’ perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. *Asian Social Science*, 11(9). <https://doi.org/10.5539/ass.v11n9p158>
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517–544.

Geleneksel Zanaat Temelli Program Dışı Etkinliklerin Öğrencilerin Kültürel Miras Farkındalığına Etkisi: Yemencilik Örneği

Ayşegül Balım YABACI¹, Zeynep Reyyan SARITAŞ²

1 Karabük Bilim ve Sanat Merkezi, a.balimyabaci@gmail.com

2 Karabük Bilim ve Sanat Merkezi, reyyansaritas7@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Yabacı, A. B., & Saritaş, Z. R. (2026). Geleneksel zanaat temelli program dışı etkinliklerin öğrencilerin kültürel miras farkındalığına etkisi: Yemencilik örneği. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Okul programları dışında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin bilgiyi deneyimleyerek ve etkileşim içinde yapılandırılmalarına olanak tanımaktadır. Program dışı etkinlikler, öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeylerini artırmada önemli bir role sahiptir. Bu çalışmada, geleneksel bir zanaat olan yemencilik örneği üzerinden tasarlanan program dışı bir etkinliğin ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada tek gruplu ön test–son test desenine dayalı nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Karabük ilinde bulunan iki okulda öğrenim gören toplam 388 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bilgilendirici sunumlar, görsel materyaller, etkileşimli dijital uygulamalar ve somut örneklerle desteklenen program dışı etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlik öncesinde ve sonrasında uygulanan Likert tipi ölçme aracıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin kültürel mirasa yönelik farkındalık düzeylerinde %67,5 oranında artış olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, yemencilik gibi yerel ve kültürel içeriklerle zenginleştirilen program dışı etkinliklerin farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve kültürel farkındalıklarına belirgin katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: program dışı etkinlikler, öğrenci farkındalığı, kültürel miras, geleneksel zanaatlar, yemencilik

Giriş

Okullarda yürütülen ders temelli öğretim faaliyetleri, öğrencilerin akademik bilgi ve beceri kazanmalarında öğrenme çıktılarını üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Ancak eğitim yalnızca sınıf ortamı ile sınırlı kaldığında bireylerin çok yönlü gelişimlerini desteklemede yetersiz kalabilmektedir. Bu durum, katılımcıların ilgi alanlarını keşfetmelerine, öğrenmeyi günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve bilgiyi anlamlandırmalarına olanak tanıyan program dışı uygulamalara duyulan gereksinimi artırmaktadır. Ders içi öğretimin program dışı uygulamalarla desteklenmesi, öğrenme sürecinin bütüncül gelişimini desteklemektedir (Alsancak vd., 2023).

Program dışı etkinlikler, deneyim temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde bireylerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan yapılandırılmış uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında, bu uygulamaların akademik başarıyı desteklemenin yanı sıra sosyal ve kişisel gelişim üzerinde de etkili olduğu belirtilmektedir (Uzun ve Bolat, 2023). Son yıllarda söz konusu uygulamaların yerel ve kültürel içeriklerle ilişkilendirilmesi, literatürde etkili bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda geleneksel bir zanaat olan yemenicilik, bireylerin yaparak ve görerek öğrenmelerine olanak tanıyan işlevsel bir program dışı etkinlik içeriği sunmaktadır. Bu çalışmada, yemenicilik temelli bir program dışı etkinliğin öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, yemenicilik temelli program dışı etkinliklerin öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

“Yemenicilik temelli program dışı etkinlikler öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeylerini artırmakta mıdır?”

Araştırmada ayrıca aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin etkinlik öncesi farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. Etkinlik sonrasında farkındalık düzeylerinde belirgin bir değişim oluşmuş mudur?
3. Program dışı etkinlikler öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl desteklemektedir?

Alanyazın Taraması

Öğrencilerin program dışı etkinliklere katılımının akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde belirgin ve çoğunlukla olumlu etkiler oluşturduğu çok sayıda araştırmada ortaya konmuştur. Ergenlik döneminde düzenli ders dışı etkinliklere katılımın akademik başarıyı desteklediği, not ortalamalarını yükselttiği ve yükseköğrenime devam etme olasılığını artırdığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, okul saatleri dışında gerçekleştirilen yapılandırılmış etkinliklere katılımın riskli davranışları azalttığı, sosyal becerileri geliştirdiği ve öğrencilerin okula uyum süreçlerini desteklediği vurgulanmaktadır. Feraco ve Meneghetti'nin (2022) çalışmasında, program dışı etkinliklere katılan öğrencilerde öz girişim, azim, merak ve sosyal farkındalık gibi kişisel özelliklerin belirgin biçimde geliştiği ortaya konmuştur.

Program dışı etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisini açıklamada deneyim temelli öğrenme

yaklaşımı açıklayıcı bir kuramsal zemin sunmaktadır. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme modeline göre öğrenme; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, kavramsallaştırma ve aktif deneme süreçlerinin bütünleşmesiyle gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin bilgiyi pasif biçimde almak yerine deneyim yoluyla yapılandırmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda program dışı etkinlikler, öğrenilen bilgilerin gerçek yaşam bağlamında uygulanmasına imkân tanıyarak farkındalık ve anlamlandırma süreçlerini güçlendirebilmektedir. Nitekim Farb ve Matjasko'nun (2012) meta-analiz bulguları, okul dışı etkinliklere katılımın geleneksel müfredat hedeflerini tamamladığını göstermektedir. Söz konusu çalışmalar, bu tür etkinliklerin öğrencilerin hem akademik hem de akademik olmayan gelişim alanları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, etkinliğin türü, süresi ve öğrencinin katılım motivasyonu gibi değişkenlerin elde edilen kazanımlar üzerinde belirleyici olabildiği de ifade edilmektedir.

Program dışı etkinliklerin etkililiğini artıran unsurlardan biri, öğrenme içeriklerinin kültürel ve yerel bağlamlarla ilişkilendirilmesidir. Yer temelli eğitim yaklaşımı, öğrencilerin yaşadıkları çevreyle bağ kurmalarını sağlayan öğrenme deneyimlerinin daha belirgin ve kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmalar, kültürel miras temelli içeriklerin sınıf içi öğretimde etkili biçimde sunulmasını güçleştiren çeşitli pedagojik ve yapısal etmenlerin bulunduğunu göstermektedir (Cantürk ve Akpınar, 2025). Bu durum, kültürel içeriklerin aktarımında okul dışı öğrenme ortamlarının önemini artırmaktadır. Bu bağlamda program dışı etkinlikler, kültürel mirasın deneyim temelli biçimde ele alınmasına olanak tanımaktadır. Şengül ve ark. (2025) tarafından yapılan bir çalışmada, müze temelli program dışı etkinliklerin öğrencilerin tarih algıları ve tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, kültürel miras temelli projelere odaklanan araştırmalar, bu tür etkinliklerin öğrencilerin kültürel farkındalık ve aidiyet duygularını belirgin düzeyde geliştirdiğini göstermektedir (Gümüş ve ark., 2025).

Somut olmayan kültürel mirasın eğitim yoluyla aktarımına yönelik çalışmalarda çoğunlukla ritüeller, müzik ve sözlü anlatılar gibi daha görünür unsurlara odaklanıldığı; buna karşın geleneksel zanaat temelli eğitim araştırmalarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Oysa geleneksel zanaatlar, üretim süreci ve uygulamaya dayalı yapılarıyla deneyim temelli öğrenme açısından güçlü bir potansiyel taşımaktadır. UNESCO tarafından somut olmayan kültürel miras kapsamında değerlendirilen yemencilik, yok olma riski taşıması ve uygulamaya elverişli yapısı nedeniyle eğitim temelli farkındalık çalışmaları için anlamlı bir örnek oluşturmaktadır. Zanaat temelli deneyimsel öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kültürel miras farkındalığını belirgin biçimde artırdığı (Tang ve ark., 2024) ve somut olmayan kültürel miras odaklı eğitimlerin öğrencilerin kültürel kimlik algılarını güçlendirdiği (Xu, 2023; Cao, 2022) alan yazında bildirilmektedir. Amanet Araz ve Altın'ın (2025) bulguları, program dışı etkinliklerde teknoloji temelli uygulamaların öğrencilerin katılım ve motivasyon süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Genel olarak alan yazın, program dışı etkinliklerin özellikle kültürel ve yerel içeriklerle desteklendiğinde öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeylerini artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte, geleneksel zanaat temelli program dışı etkinliklerin etkisini nicel verilerle inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle yemenciliğin program dışı etkinlik kapsamında ele alınması, alan yazındaki önemli bir boşluğun giderilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, program dışı etkinliklerin öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan nicel bir eğitim araştırmasıdır. Araştırmada, söz konusu etkinliğin etkisini belirlemek amacıyla tek gruplu ön test–son test desenine dayalı yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma süreci hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada tek gruplu ön test–son test deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda, etkinlik öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçümler karşılaştırılarak öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeylerinde meydana gelen değişim değerlendirilmiştir. Araştırma süreci, deneyim temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim öğretim yılında Karabük Bilim ve Sanat Merkezi ile Safranbolu Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören ve etkinliğe gönüllü olarak katılan toplam 388 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, öğrencilerin yemencilik temelli program dışı etkinliğe ilişkin farkındalık ve öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Likert tipi bir ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Ölçme aracı toplam 2 sorudan oluşmakta olup maddeler 1 ile 4 arasında puanlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin konuya ilişkin bilgi, farkındalık ve öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanların artması, öğrencilerin konuya ilişkin farkındalık ve öğrenme düzeylerinin yükseldiği şeklinde yorumlanmıştır.

Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda madde ifadelerinde anlaşılabilirlik, yaş düzeyine uygunluk ve içerik kapsamı açısından gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracına son hâli verilmiştir. Ölçme aracının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmasında güçlük yaşanan bazı ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve bu değer .86 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracı, uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamaları aynı öğrenci grubuna uygulanmış, böylece etkinlik sonrasında meydana gelen değişimin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracının uygulanma süresi ortalama 5-10 dakika arasında değişmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında, geleneksel bir zanaat olan yemencilik örneği temel alınarak program dışı bir etkinlik tasarlanmış ve uygulanmıştır. Etkinlik sürecinde sunumlar, görsel materyaller,

etkileşimli dijital uygulamalar ve somut örneklerden yararlanılmıştır. İçeriğin hazırlanması sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınarak kapsam ve içerik açısından uygunluğu desteklenmiştir.

Uygulama süreci 4 Şubat 2026 ile 11 Şubat 2026 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Etkinlik toplam 5 oturumdan oluşmuş ve her bir oturum 40 dakika sürmüştür. Böylece uygulama süresi toplam 200 dakika olarak planlanmıştır. Oturumlarda sırasıyla yemenicilik zanaatının tarihsel gelişimi, üretim süreci, kültürel miras bağlamındaki önemi ve öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik dijital uygulamalar ele alınmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ön test uygulanmış, etkinlik tamamlandıktan sonra ise aynı ölçme aracı son test olarak yeniden uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası farkındalık ve öğrenme düzeylerinde meydana gelen değişim karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası farkındalık düzeylerindeki değişimi belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca bu değişim, ön test ve son test puanları arasındaki farkın yüzdelik artış oranı dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Gerekli görülmesi durumunda veriler yüzde, frekans, ortalama, standart sapma vb. değerleri üzerinden de yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu araştırmada, yemenicilik temelli program dışı etkinliklerin öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi ön test–son test karşılaştırması yoluyla incelenmiştir. Etkinlik öncesinde uygulanan 1–4 aralıklı Likert ölçeği sonucunda öğrencilerin farkındalık düzeyi, 1,1 aritmetik ortalama ile düşük düzeyde belirlenmiştir. Bu değer yüzdelik sisteme dönüştürüldüğünde başlangıç farkındalığının %27,5 olduğu görülmüştür (Grafik 1). Etkinlik sonrasında uygulanan son testte ise aritmetik ortalama 3,8'e yükselmiş, farkındalık düzeyi %95 olarak hesaplanmıştır (Grafik 2). Ön test ve son test sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin farkındalık düzeylerinde 2,7 puanlık ve %67,5 oranında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yapılandırılmış program dışı etkinliklerin öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeylerinde belirgin bir değişim oluşturabildiğini göstermektedir. Ayrıca bu tür etkinliklerin, öğrenme sürecine aktif katılımı destekleyerek deneyim temelli öğrenmeyi güçlendirdiği düşünülmektedir. Etkinliklerde sunumların, görsel materyallerin ve Kahoot tabanlı etkileşimli dijital uygulamaların birlikte kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine pasif alıcılar yerine etkileşimli katılımcılar olarak dâhil olmalarını sağlamıştır. Bu durum, Kolb'un deneyimsel öğrenme modelinde vurgulanan somut deneyim ve aktif deneme süreçlerinin öğrenmeyi güçlendirdiğine ilişkin kuramsal yaklaşımla örtüşmektedir.



Grafik 1: Öğrencilerin Ön Test Farkındalık Düzeyleri



Grafik 2: Son Test Farkındalık Düzeyleri

Araştırma bulguları, program dışı etkinliklerin akademik ve akademik olmayan çıktılar üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyumludur. Okul saatleri dışında gerçekleştirilen yapılandırılmış etkinliklerin öğrencilerin akademik gelişimini desteklediği ve çeşitli bireysel kazanımlar sağladığı literatürde belirtilmektedir (Shulruf, 2010). Bu çalışmada belirlenen farkındalık artışı da söz konusu bulgularla paralellik göstermektedir. Çalışmanın dikkat çeken yönlerinden biri, program dışı etkinliğin yerel ve kültürel bir içerik çerçevesinde yapılandırılmış olmasıdır. Bu bağlamda, yerel bağlamla ilişkilendirilen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirdiği ve çevreleriyle kurdukları bağı güçlendirdiği ifade edilmektedir (Yemini ve ark., 2023). Bu çalışma, kültürel içeriklerin program dışı etkinliklerle desteklenmesinin öğrenci farkındalığı üzerindeki etkisini nicel verilerle ortaya koyarak ilgili literatüre katkı sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, yemenicilik temelli program dışı etkinliklerin öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test–son test bulguları, uygulama sonrasında öğrencilerin konuya ilişkin farkındalık düzeylerinde belirgin bir artış meydana geldiğini göstermiştir. Başlangıçta düşük düzeyde olan farkındalığın, sunumlar, görsel materyaller, somut örnekler ve etkileşimli dijital uygulamalarla desteklenen yapılandırılmış etkinlikler sonucunda belirgin biçimde yükseldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle ilişkili bir kültürel miras unsurunun öğrenme içeriğine dönüştürülmesi, öğrenmenin bağlamsal ve deneyim temelli bir çerçevede gerçekleşmesini desteklemiştir. Bu bulgu, somut olmayan kültürel miras unsurlarının eğitim ortamlarında ele alınmasının, öğrencilerin farkındalık ve öğrenme süreçlerini güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, program dışı etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve farkındalıkları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koyan alan yazınla genel olarak örtüşmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın tek gruplu ön test–son test deseniyle yürütülmesi, kontrol grubunun bulunmaması ve ölçümlerin kısa süreli olması çalışmanın temel sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu nedenle elde edilen bulguların bağlama özgü biçimde değerlendirilmesi

gerekmektedir. Gelecek araştırmalarda farklı kültürel içeriklere odaklanan, kontrol gruplu ve uzun süreli izleme çalışmaları yapılması; ayrıca farkındalık ve öğrenme düzeylerini daha kapsamlı biçimde değerlendirebilecek çok boyutlu ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Okullarda yerel ve kültürel miras temelli program dışı etkinliklerin planlı ve sürdürülebilir biçimde desteklenmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesine ve kültürel farkındalıklarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, yemenicilik gibi geleneksel zanaatleri konu alan program dışı etkinliklerin öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeylerini artırabildiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, eğitim temelli kültürel miras araştırmalarına nicel verilerle desteklenen, tutarlı ve alana özgü bir katkı sunmaktadır.

Araştırma bulguları, “Yemenicilik temelli program dışı etkinlikler öğrencilerin farkındalık ve öğrenme düzeylerini artırmakta mıdır?” sorusuna olumlu yönde yanıt vermektedir.

Teşekkür: Bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde destek sağlayan Karabük Bilim ve Sanat Merkezi ve Safranbolu Bilim ve Sanat Merkezine teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Ayşegül Balım Yabacı; araştırmanın tasarımı, alan yazın taraması, veri toplama ve veri analizi süreçleri ile makalenin yazımında görev almıştır. Zeynep Reyyan Sarıtaş; araştırmanın planlanması, uygulama süreci, veri toplama araçlarının hazırlanması ve bulguların yorumlanmasına katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Beyanı: Yazarlar, bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı herhangi bir uygulamada bulunulmadığını beyan etmektedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen tüm uygulamalar için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmış, katılımcılara ilişkin veli onamları temin edilmiştir. Etik ilkelere ilişkin tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Finansman: Bu araştırma için herhangi bir kurum, kuruluş veya proje kapsamında finansal destek alınmamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı İçin Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazım sürecinde, dil ve anlatımın iyileştirilmesi amacıyla yapay zekâ destekli araçlardan sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Çalışmanın tüm akademik içeriği ve sorumluluğu yazarlara aittir.

Kaynakça

- Alsancak, İ., Öztaş, F., Eltut, Ö., & Pamukçi, M. S. (2023). Okullarda ders dışı etkinlikler ve işlevleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 140, 354–360. <https://doi.org/10.29228/ASOS.69159>
- Amanet Araz, Z., & Altın, Z. Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ölçme değerlendirme süreçlerinde dijital teknolojilerin kullanımı: İmam Hatip Lisesi örneğinde bir durum çalışması. *Talim*, 9(2), 173–195. <https://izlik.org/JA46HY42JF>
- Cantürk, A., & Akpınar, M. (2026). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültür ve miras öğrenme alanında beceri kazandırmaya yönelik sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 244–269. <https://izlik.org/JA42MN32YC>
- Cao, Y. (2022). Raising students' awareness of protecting and thriving traditional handicrafts in education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 637, 954–958. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.173>
- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1–48. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>
- Feraco, T., & Meneghetti, C. (2022). Sport practice, fluid reasoning, and soft skills in 10- to 18-year-olds. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 857412. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.857412>
- Gümüş, A., Dolamaç, B., Buran, C., Gümüş, İ., & Ünal, K. (2025). Özhemşehrilerim bir sancağın hikâyesi: Karakeçililerin izinde bir kültürel miras örnekleme. *Journal of Research in Informal Environments*, 10(1), 98–125. <https://izlik.org/JA56KY27AW>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Shulruf, B. (2010). Do extracurricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5), 591–612. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9180-x>
- Şengül, E. Ö., Şen, M. H., & Şengül, Ö. E. (2025). 9. sınıf lise öğrencilerinin okul dışı tarih öğretimi ve müze eğitimine yönelik tutumlarının araştırılması: “Tarih Kokan Mektuplar”. *Journal of Research in Informal Environments*, 10(2), 142–165. <https://izlik.org/JA66RA54PB>
- Tang, B., Sereerat, B.-O., Songsiengchai, S., & Thongkumsuk, P. (2024). The development of intangible cultural heritage curriculum based on experiential learning theory to improve undergraduate students' understanding in intangible cultural heritage. *World Journal of Education*, 14(1), 43–55. <https://doi.org/10.5430/wje.v14n1p43>
- Uzun, F., & Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14–35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>

- Xu, W. (2023). Research on primary and secondary school intangible cultural heritage education and student cultural identity. *Journal of Sociology and Ethnology*, 5(11), 187–192. <https://doi.org/10.23977/jsoce.2023.051125>
- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education: A systematic review of literature. *Educational Review*, 77(2), 640–660. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

Ekler

Araştırma kapsamında yürütülen farkındalık çalışmaları doğrultusunda slayt sunumları ve afişler hazırlanmış; Kahoot platformu aracılığıyla etkileşimli oyun temelli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri Sistemi üzerinden gerekli resmi izinler alınmıştır.

Ek :Farkındalık Sunumu



PROBLEM DURUMU

- Yemencilik, bu gelenekler arasında yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır.
- Günümüzde Safranbolu’da bu mesleği aktif olarak sürdüren usta sayısı yok denecek kadar azdır.
- Mesleğin unutulması, kültürel mirasın kaybına yol açmaktadır.



PROJENİN AMACI

- Safranbolu yemenciliğinin mevcut durumunu bilimsel yöntemlerle incelemek
- Kültürel sürekliliği tehdit eden unsurları ortaya koymak
- Yemenciliğin sürdürülebilirliğine yönelik çözüm önerileri geliştirmek
- Öğrencilerde kültürel miras farkındalığı oluşturmak



YÖNTEM

- Literatür taraması
- Alan uzmanlarıyla görüşmeler
- Erhan Usta ile derinlemesine mülakat
- Ön test – son test anketleri
- Bilgilendirme ve deneyim temelli etkinlikler
- Nicel veri analizi



FARKINDALIK ÇALIŞMALARI

- Sunum ve bilgilendirme etkinlikleri
- Erhan Usta’dan alınan saya derisi ve kösele ile deneyim temelli öğrenme
- Kahoot tabanlı eğitsel oyun
- Afiş, broşür ve QR kodlu dijital içerikler
- Okul ve BİLSEM panoları

Ek Afiş Örnekleri

KAYBOLMAYA YÜZ TUTAN DEĞER YEMENİCİLİK

Safranbolu'nun yüzyıllardır süregelen yemenicilik zanaatı, günümüzde yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır.

Bu proje ile:

- Yemenicilik hakkında farkındalık oluşturmak,
- Üretim sürecini ve usta-çırak geleneğini belgelemek,
- Kültürel mirası genç kuşaklara aktarmak amaçlanmaktadır.



Ek Kahoot Etkileşimli Oyun Görselleri



Kahoot Safranbolu Yemenciliği

▶ 388 kez oynandı 👤 388 katılımcı

Yemencilik nedir?

▲ Bir süs eşyası yapım sanatı ◆ Geleneksel bir el yapımı ayakkabı üretimi ✓

● Bir yemek kültürü ■ Bir müzik türü

Safranbolu'nun UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer almasının temel nedeni nedir?

▲ Doğal güzellikleri ◆ Modern mimarisi

● Tarihi ve kültürel dokusunun korunmuş olması ✓ ■ Sanayi gelişmişliği

Yemencilik hangi kültürel miras türüne girer?

▲ Somut kültürel miras ◆ Doğal miras

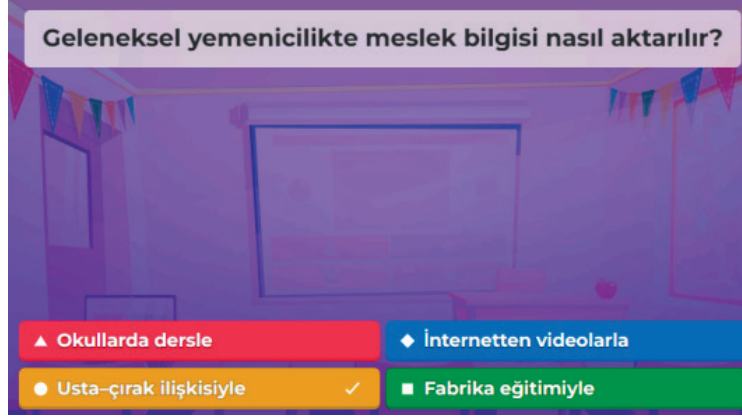
● Somut olmayan kültürel miras ✓ ■ Arkeolojik miras

Yemeniler genellikle hangi malzemelerden üretilir?

▲ Plastik ve kauçuk ◆ Kumaş ve sentetik taban

● Suya derisi ve kösele taban ✓ ■ Ahşap ve keçe

Geleneksel yemencilikte meslek bilgisi nasıl aktarılır?



▲ Okullarda dersle

◆ İnternette videolarla

● Usta-çırak ilişkisiyle ✓

■ Fabrika eğitimiyle

Bu proje kapsamında yemencilik nasıl tanıtılmıştır?



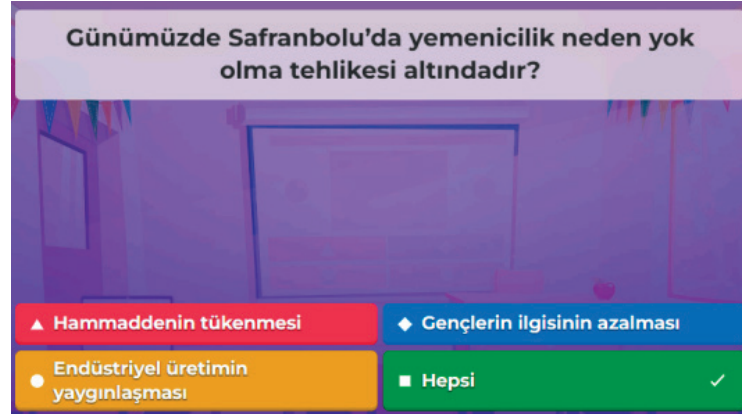
▲ Sadece yazılı kaynaklarla

◆ Sadece broşürle, afişle

● Sunum, deneyim, oyun ve görsel materyallerle ✓

■ Yalnızca anketle

Günümüzde Safranbolu'da yemencilik neden yok olma tehlikesi altındadır?



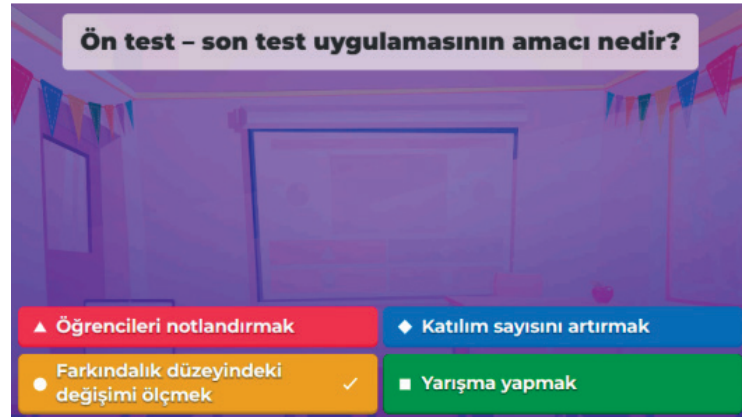
▲ Hammaddenin tükenmesi

◆ Gençlerin ilgisinin azalması

● Endüstriyel üretimin yaygınlaşması

■ Hepsi ✓

Ön test - son test uygulamasının amacı nedir?



▲ Öğrencileri notlandırmak

◆ Katılım sayısını artırmak

● Farkındalık düzeyindeki değişimi ölçmek ✓

■ Yarışma yapmak

Sanal Rehberlik

Şefika Zeynep ÇELEBİ

Kardemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi/760220@meb.k12.tr

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026 Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Çelebi, Ş. Zeynep (2025). Sanal Rehberlik. *Öğrenci Gözünden- Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırma, lise öğrencilerinin psikolojik destek ve rehberlik ihtiyaçları için yapay zekâ (YZ) tabanlı sohbet araçlarını bir “dijital sırdaş” olarak kullanma motivasyonlarını, bu araçların algılanan verimliliğini ve potansiyel risklerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden keşfedici desenin kullanıldığı çalışmada, Karabük ilinde öğrenim gören ve YZ araçlarını aktif kullanan 50 lise öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, gençlerin YZ’ye yönelmelerindeki temel motivasyonun “yargılanmama isteği” ve “7/24 erişilebilirlik” olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı, okul psikolojik danışmanlarının (PDR) “gizlilik ihlali” ve “yeterince tanımama” gibi nedenlerden ötürü YZ’yi daha güvenli bir iletişim alanı olarak tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılımcılar, YZ’nin empatik yetenekten yoksun olduğunu farkındadır ama sunduğu hızlı ve nötr geri bildirimler nedeniyle bu araçları kullanmaya devam etmektedir. Sonuç olarak, YZ’nin mevcut PDR sistemindeki boşlukları dolduran bir “dijital sığınak” işlevi gördüğü belirlenmiş; YZ’nin bir tehdit değil, eğitsel ve mesleki rehberlikte bir asistan olarak konumlandırıldığı “Hibrit Danışmanlık” modelinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, siber psikoloji, okul rehberlik servisi, dijital sırdaş, ergenlik

Giriş

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri, bireyin kendini gerçekleştirme ve topluma uyum sağlaması için profesyonelce sunulan sistematik psikolojik yardımlardır (Can, 2002; Yeşilyaprak, 2016). Bu hizmetler ağırlıklı olarak okullarda yürütülmektedir (Korkut, 2007).

PDR servisleri, rehberlik hizmetlerini nitelikli hale getirecek fiziki ortam ve donanım yetersizlikleri (Karaküçük, 2010), psikolojik danışman sayısının yetersizliği ve danışman-öğrenci-veli-yönetici arasındaki karmaşık ilişkiler nedeniyle aksaklıklar yaşayabilmektedir (Çalık, 2007). Bu zorluklar karşısında, uluslararası standartlar danışmanlık mesleğinde teknolojinin entegrasyonunu açıkça göstermiştir (Liu vd., 2016). Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı, rehberlik hizmetlerinin verimliliğini artırmak amacıyla “E-Rehberlik Modülü” geliştirmiştir (Canpolat, 2021).

Özellikle kariyer rehberliği alanında teknoloji kullanımını önemlidir. Bu teknolojiler bireylerin bilgi edinmelerini kolaylaştırmaktadır. MyNextMove ve Traitify gibi uygulamalar kişiselleştirilmiş meslek önerileri sunmaktadır (Özdoğan ve Karacan Özdemir, 2023).

YZ, psikopatolojilerin teşhis süreçlerini hızlandırma, tedavi süreçlerini kişiselleştirme ve klinik simülasyonlar sunma potansiyeline sahiptir (Konyalı vd., 2025). Mobilyze ve SARA gibi araçlar kullanıcıların duygusal durumlarını, kaygı seviyelerini, uyku saatlerini ve sosyal durumlarını takip ederek yardımcı araçlar sunar (Konyalı vd., 2025; Canpolat, 2021). Hatta bazı sohbet robotları (Woebot), genç yetişkinlerde depresyon ve anksiyete semptomlarını hafifletmek için Bilişsel Davranışçı Terapi sağlayabilmektedir (Fitzpatrick vd., 2017).

YZ sistemleri, duygusal zekâdan yoksun olması ve sadece biçimsel simgeleri bilmekten ibaret olması gibi nedenlere eleştirilmektedir (Pirim, 2006; Akkan ve Ülker, 2023; Öz, 2023). Dijitalleşen dünyada lise öğrencileri, psikolojik destek ihtiyaçlarını karşılamak için geleneksel yüz yüze danışmanlık yerine 7/24 ulaşılabilir olan ve yargılama içermeyen yapay zekâ (YZ) sohbet botlarına yönelme eğilimi göstermektedir (Konyalı vd., 2025). Ancak alan yazın; YZ’nin empatik yeteneklerden yoksun olduğunu, derin duygusal bağ kuramadığını (Akkan ve Ülker, 2023) ve veri güvenliği açısından ciddi riskler taşıdığını (Ajlouni vd., 2023) ortaya koymaktadır. Buna karşın, okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) servisleri; öğrenci sayısı fazlalığı, zaman yetersizliği ve öğrencilerin “disiplin odaklı” algıları nedeniyle her öğrenciye anlık destek sunmakta zorlanmaktadır (Donat Bacıoğlu vd., 2017).

Özetle ifade etmek gerekirse araştırmanın temel çıkış noktası, gençlerin profesyonel ve insani destek yerine riskleri henüz tam belirlenmemiş “yapay” bir desteğe yönelmelerinin altında yatan motivasyonlarını araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin psikolojik destek ve rehberlik ihtiyaçları için geleneksel PDR servisleri yerine YZ sohbet araçlarını tercih etmelerinin temel nedenleri nelerdir?
2. Öğrencilerin PDR uzmanları ile YZ sohbet araçlarına yönelik ‘güven’ ve ‘gizlilik’ algıları arasında nasıl bir farklılık bulunmaktadır?
3. Öğrenciler, PDR servisleri ile YZ sohbet araçlarını verimlilik, çözüm odaklılık ve kendilerini yeterince tanıma açısından nasıl karşılaştırmaktadır?

Alanyazın Taraması

YZ kavramı, 1956 yılında John McCarthy tarafından ortaya atılmıştır (Arslan, 2020; Koç, 2024; Pirim, 2006). McCarthy'ye göre YZ, insan benzeri zeki makineler veya zeki bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliğidir (Arslan, 2020). Başka bir tanıma göre ise YZ, doğal zekânın bir taklidini oluşturmayı amaçlayan kuramsal bir alandır (Nilsson, 1990; Arslan, 2020). Son yıllarda YZ birçok sektörü kökten değiştirmiştir. Eğitim alanı da bu dönüşümden etkilenmiş; özellikle Akıllı Öğretici Sistemler (AÖS), uzman sistemler ve sohbet robotları (chatbotlar) gibi uygulamalar öne çıkmıştır (Arslan, 2020; Koç, 2024; İncemen & Öztürk, 2024).

Carnegie Learning'in MATHia yazılımı ve ALEKS gibi uyarlanabilir yazılımlar, öğrencilerin ilerlemesini sürekli analiz ederek onlara özel öğrenme yolları oluşturur ve öğretmenlere destekleyici bilgiler sunar (Foster, 2024; Cosyn vd., 2021; Yılmaz, 2017). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları, geçmişte daha çok öğrencinin bilgi eksikliğini gidermeyi hedefleyen ve matematik/fen öğretimine odaklanan AÖS üzerinden tanımlanmış olsa da (Arslan, 2020; Koç, 2024), günümüzde bu teknolojinin odağı evrilmiştir. Günümüzde insan dilini anlama ve üretme yeteneğine sahip Büyük Dil Modelleri (LLM) ve üretken yapay zekâ araçları (ChatGPT vb.) önem kazanmaktadır. ChatGPT gibi gelişmiş sohbet botları kullanıcının girdilerine göre metin üretebilen, bağlamı takip edebilen ve bir 'sanal danışman' rolü üstlenerek kişiselleştirilmiş, etkileşimli bir iletişim süreci sunabilen yapılar olarak öne çıkmaktadır (Ajlouni vd., 2023; Sallam, 2023). Bu araçlar, sadece akademik bilgi sağlamakla kalmayıp, yargılayıcı olmayan bir ortamda kullanıcıların kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığı için ruh sağlığı ve rehberlik alanında dönüştürücü bir potansiyel oluşturmaktadır (Ajlouni vd., 2023).

Literatür, YZ'nin eğitim ve danışmanlık eğitiminde potansiyelini gösterse de (Ajlouni vd., 2023; Akkan ve Ülker, 2023), mevcut çalışmalar çoğunlukla YZ'yi bir bilgi aktarım platformu veya eğitim aracı olarak ele almıştır (Liu, Li vd., 2016). Fakat yukarıda da bahsedilen yeni durumlarla birlikte YZ'nin genç bireylerin motivasyonuna etkileri, algılanan verimliliğinin ve bu verimliliğin sonuçlarının sistematik bir analize ihtiyaç duyulduğu da ortadadır. Literatürde, insanların eşyalarla veya yapay zekâlarla kurduğu ilişkinin yalnızlık hissini gidermeye yönelik bir 'yapay dostluk' biçimine dönüşebileceği de tartışılmaktadır.

Yöntem

Yapay Zekânın ruh sağlığı alanındaki kullanımı hızla yaygınlaşmasına rağmen getirdiği etik tartışmalar, insan-makine etkileşiminin psikolojik boyutları ve özellikle gençler üzerindeki etkileri literatürde henüz gelişim ve araştırma aşamasındadır (Akkan ve Ülker, 2023; Konyalı vd., 2025). Bu nedenle sınırları henüz tam çizilmemiş bu yeni olguyu derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden "keşfedici araştırma" deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu; Karabük ilinde lise öğrenimine devam eden ve psikolojik destek, dertleşme veya rehberlik amacıyla yapay zekâ sohbet botlarını (ChatGPT, Gemini vb.) aktif olarak kullandığını beyan eden 50 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Formu kullanılmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların gönüllülük esası gözetilmiş ve görüşmeler yapılmadan önce gerekli izinler alınmıştır. Araştırma Eylül 2025 ile Aralık 2025 tarihleri arasında yapılmıştır.

Elde edilen verilerdeki görüşme dökümleri incelenerek bulgu kısmı oluşturulmuştur. Bulgularda objektiflik sağlanması adına görüşmelerde ne söylendiye olduğu gibi yazılmıştır. Kişi isimleri ise kodlanarak analizler yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan 50 öğrenci 13 yaş-17 yaş aralığındadır. Katılımcıların %50'si kız, %50'si erkektir. Ailelerin eğitim durumları incelendiğinde annelerin çoğunlukla ilkokul ve lise; babaların ise lise ve üniversite mezunu olduğu, tüm katılımcıların orta gelir grubuna mensup olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı daha önce YZ uygulamalarını (ChatGPT, Gemini, NoteBookLM vb.) kullanmıştır. Kullanım sıklığına bakıldığında 20 kişi “her gün”, 13 kişi “haftada 5 gün” cevabını vererek yüksek bir aşinalık sergilemiştir.

Katılımcılar, YZ'yi tercih etme nedenlerini yargılanmama, pratiklik ve hız ve 7/24 ulaşılabilirlik temalarıyla açıklamışlardır. Özellikle PDR servisinin çalışma saatleri dışındaki erişilemezliği ve randevu zorunluluğu önemli bir engel olarak belirtilmiştir. Güven boyutunda ise çarpıcı bir bulgu olarak; öğrencilerin bir kısmında PDR uzmanlarının gizliliği ihlal ederek bilgilerinin aile veya idareyle paylaşabileceği endişesi tespit edilmiştir. Bu düşüncedeki katılımcı öğrenciler, YZ'yi bu konuda daha güvenilir bulmaktadır.

YZ ile güvende ve rahat hissedilip hissedilmediğine 23 kişi “Evet”, 27 kişi “Hayır” yanıtını vermiştir. Güven duyanlar YZ'nin mantıklı oluşunu ve yargılamamasını gerekçe gösterirken; güven duymayanlar YZ'nin empati kurmadığını, resmi konuştuğunu ve veri sızıntısı riskini vurgulamıştır. Destek alınan konular arasında; verimli ders çalışma, kariyer hedefleri, ailevi/sosyal ilişkiler, duygu yönetimi ve diyet tavsiyeleri öne çıkmıştır.

Hem PDR hem YZ'den destek alan 36 öğrenciden 23'ü, “YZ'nin daha faydalı olduğunu” ifade etmiştir. YZ'yi başarılı bulanlar daha çok çözüm sunması ve tarafsızlığına değinirken; PDR'yi başarılı bulanlar empati ve yüz yüze iletişim avantajını dile getirmiştir. Genel tabloda katılımcıların 31'i YZ'nin kendilerini daha iyi tanıdığını, 30'u YZ'nin daha tarafsız ve güncel olduğunu düşünmektedir. Ancak kültürel uyumda PDR servisi ezici bir üstünlüğe sahiptir.

YZ'nin bir uzmanın yerini alabileceğini düşünen 18 kişi; ulaşılabilirlik, bilgi derinliği ve gelişim potansiyelini gerekçe göstermiştir. “Hayır” diyen 21 kişi ise empati yoksunluğu ve insani temasın yerinin dolamayacağını savunmuştur. Deneyim sonrası 23 kişi “tek bir görüşme hakkı” olsa YZ'yi seçeceğini belirtmiştir. Bu da neredeyse görüşme yapılan kişilerin yarısına denk gelmektedir. PDR servisinin kaldırılması durumunda ise bazı öğrenciler bu eksikliğin YZ ile kapatılamayacak kadar insani ve duygusal olduğunu ifade etmiştir.

Şekil 1

Araştırmada Elde Edilen Bulguların Özeti

Yaşları 13-17 olan 50 ortaöğretim öğrencisinin psikolojik danışmanlık süreçlerindeki tercihleri, güven, gizlilik ve verimlilik algıları üzerine bir inceleme. Öğrencilerin neredeyse tamamı YZ deneyimine sahip, hem akademik hem kişisel konularda destek alıyor.



Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda "geleneksel PDR hizmetlerinin sınırlılıkları" ve "YZ'nin sunduğu erişilebilirlik/yargılanmama avantajları" ikilemini doğrulayan çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur.

"Yargılanmama" ihtiyacı ve "yapay dostluk" yanılması araştırmanın en belirgin bulgularından biridir. Katılımcıların "yargılanmama" isteği insani etkileşimlerdeki sosyal değerlendirilme kaygısından kaçarak, nötr bir dinleyiciye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. "Yapay dostluk" kavramıyla bulgular ilişkilendirildiğinde; katılımcı öğrencilerin YZ ile kurduğu ilişkinin, derin bir bağdan ziyade, "güvenli ve steril bir iletişim alanı" arayışından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, insani ilişkilerin getirdiği duygusal yük ve hesap verme zorunluluğundan kaçınmak için paradoksal bir biçimde "duygusuz" bir makineyle "duygusal" konuları konuşmayı tercih ediyor gözükmektedir.

Ciddi bulgulardan biri de öğrencilerin okul PDR servislerine karşı duydukları güvensizliktir. Buna karşın YZ'nin veri güvenliği riskleri ise başka bir paradoksu doğurmaktadır. Öğrenciler, YZ'yi "sır tutan bir arkadaş" olarak kodlamaktadır. Bu durum PDR'nin "gizlilik ilkesini" öğrencilere yeterince hissettiremediğini ve öğrencilerin "insani dedikodu/ispiyon" riskini "dijital veri ihlali" riskinden daha korkutucu bulduğuna dair ipuçlarını göstermektedir.

Öğrencilerin YZ'yi tercih etmesinde 7/24 erişilebilirliğin kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Öğrencilerin anlık geri bildirim alma isteği YZ'nin hızlı ve pratik cevaplar üretme kapasitesiyle tam bir uyum içindedir.

Öğrencilerin "YZ yorum konularında hata yapabiliyor, kritik konularda uzmana ihtiyaç var" görüşü, insan faktörünün tamamen devreden çıkamayacağını kanıtlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada YZ'nin bir rakip değil, PDR uzmanları için bir "ön eleme" veya "7/24 destek asistanı"

olarak entegre edilmesi gerekliliği dikkat çekmektedir.

Çalışmanın en çarpıcı ve sistem açısından en düşündürücü sonuçlarından biri de öğrencilerin “Sizce sizi YZ mi yoksa PDR mi daha iyi tanıyor?” sorusuna verdikleri yanıttır. Katılımcılardan sadece 3 öğrenci “PDR” cevabını vermiştir. Bu durum PDR servisinde görev yapan öğretmenlerin araştırmaya katılan öğrencileri iyi tanımadıklarını, onlara yeterince zaman ayırmadıkları veya ayıramadıkları ve öğrenci bilgilerine yeterince hâkim olmadıklarını da işaret etmesi açısından önemlidir.

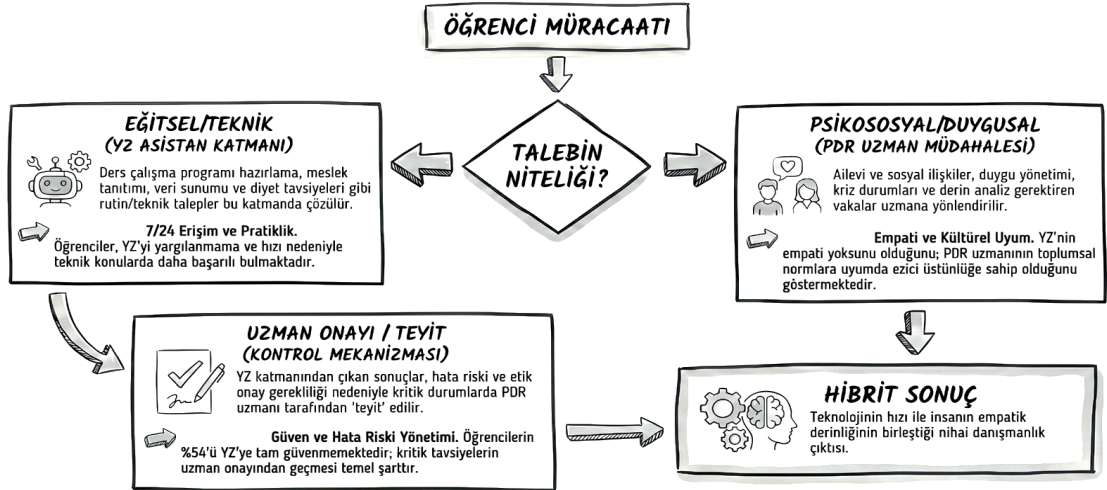
Bu araştırma, “öğrencilerin YZ kullanım motivasyonlarını anlama” hedefiyle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin YZ’ye yönelmesinin sadece teknolojik bir merak değil, mevcut PDR sistemindeki “güven, tanınma ve erişilebilirlik” açıklarından kaynaklanan bir “dijital sığınma” davranışı olduğunu göstermektedir.

Bu açıdan bu araştırmanın sonucunda birkaç öneri ortaya koymak mümkündür:

1. Okul PDR servisleri “Hibrit Danışmanlık” modeline geçiş yapmalıdır. YZ rutin bilgi verme, ders çalışma programı hazırlama veya meslek tanıtımı gibi “eğitsel ve mesleki rehberlik” görevlerinde bir asistan olarak kullanılabilir.

Şekil 2

Hibrit Danışmanlık Akış Modeli



2. PDR servisleri; öğrenciye hangi durumların gizlilik dışı olduğunu ve asla paylaşılmayacağını şeffaf bir şekilde anlatmalı, YZ’ye duyulan “mekanik güven” insani zemine taşınmalıdır.

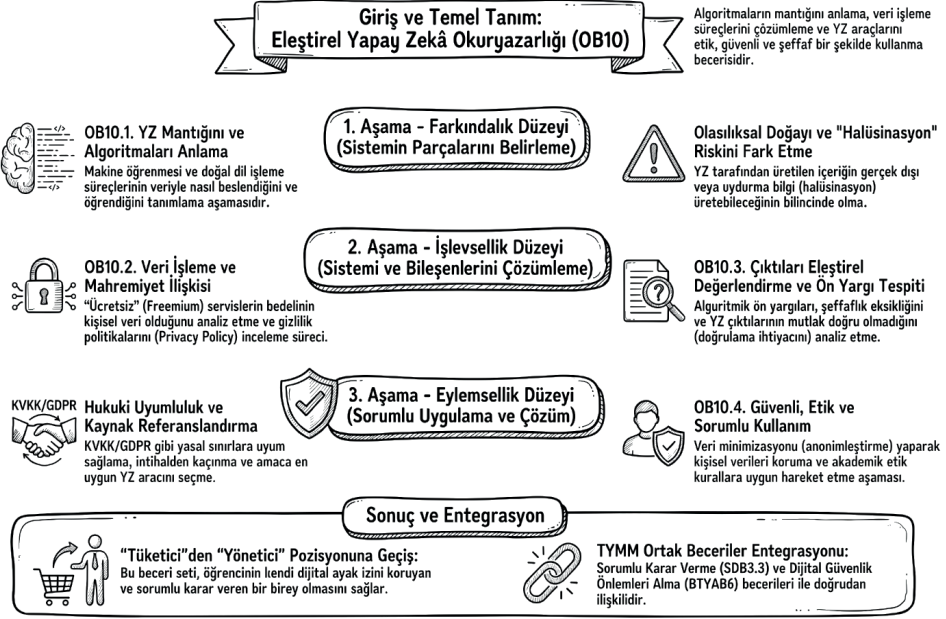
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline öğrencilerin YZ algoritmalarının nasıl çalıştığını, verilerin nasıl işlendiğini ve “ücretsiz” servislerin bedelinin “kişisel veri” olduğunu anlatan “Eleştirel

Yapay Zekâ Okuryazarlığı (Şekil 3) “ becerisi ve modülleri eklenmelidir.

Şekil 3

Tür

Eleştirel Yapay Zekâ Okuryazarlığı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (OB10) Akış Şeması



4. Millî Eğitim Bakanlığı, Türk kültürel normlarına, etik değerlerine ve eğitim sistemine uygun, verilerin yurt içinde kaldığı “Yerli ve Millî Rehberlik Botu” geliştirmelidir. Bu YZ aracının adı “İrfan”, “Maarif” “Mira” veya “Yetkin” olabilir.

5. Öğrencilerin odalarına kapanıp YZ ile dertleşmesi aile içi iletişimin koptuğunun bir sinyali olarak görülmelidir. Ailelere, çocuklarıyla “yargılamadan” iletişim kurma becerileri kazandırılarak çocuğun dijital bir araca sığınma ihtiyacı azaltılmalıdır.

6. Gençlere YZ’den aldıkları sağlık, hukuk veya psikoloji temelli tavsiyeleri mutlaka bir uzmanla teyit etmeleri gerektiği bilinci aşılanmalıdır.

Teşekkür: Bu araştırmanın hazırlanmasında öncelikle bana danışmanlık yapan Felsefe Grubu öğretmeni Ferdi Demircan’a, dilbilgisi ve yazım konularında bana yardımcı olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Özlem Ovalı’ya teşekkür ederim. Daha sonra verilerin toplanmasından bana yardımcı olan Kardemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi idareci, öğretmen ve öğrencilerine de yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Yazar Beyanı ve Katkısı: Bu çalışma tek yazar tarafından planlanmış, yürütülmüş ve raporlanmıştır. Bu nedenle yazar bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Etik Beyanı: Bu çalışma için Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi üzerinden gerekli izinler alınmış olup bilimsel etik ilkelere uyulmuştur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu araştırma sırasında elde edilen veriler araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: “Giriş” bölümündeki alan yazını taraması ve etik ihlallerin önüne geçilmesi için sınırlı düzeyde yapay zekâdan yararlanılmıştır.

Kaynaklar

- Ajlouni, A. O., Almahaireh, A. S., ve Wahba, F. A.-A. (2023). Students' perception of using ChatGPT in counseling and mental health education: The benefits and challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(20), 199–218.
- Akkan, G., ve Ülker, S. V. (2023). Ruh sağlığı hizmetlerinde yapay Zekâ uygulamaları ve ilişkili teknolojiler. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 242–263.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–88.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem Yayıncılık.
- Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 1–25.
- Cosyn, E., Uzun, H., Doble, C., ve Matayoshi, J. (2021). A practical perspective on knowledge space theory: ALEKS and its data. *Journal of Mathematical Psychology*, 101, Makale 102512.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123–139.
- Donat Bacıoğlu, S., Kocabıyık, O. O., ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45–62.
- Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., ve Vierhile, M. (2017). Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): A randomized controlled trial. *JMIR Mental Health*, 4(2), Makale e19.
- Foster, M. E. (2024). Evaluating the impact of supplemental computer-assisted math instruction in elementary school: A conceptual replication. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(1), 94–118.
- İncemen, S., ve Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, 7(1), 27–49.

- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi (Rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 421–440.
- Koç, O. (2024). Teknoloji eğitiminde yapay Zekâ uygulamaları. *International European Journal of Managerial Research Dergisi*, 8(15), 19–36.
- Konyalı, A., Naipoğlu, C., Güner, S., Bakkal, İ., ve Çelik, A. R. (2025). Psikolojide yapay Zekâ kullanımı ve uygulamaları. *Journal of Kocaeli Health and Technology University*, 3(1), 1–17.
- Korkut, F. (2007). Counselor education, program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22(1), 57–67.
- Liu, L., Li, W., ve Scherer, R. (2016). Danışmanlık eğitimi ve uygulamasında teknoloji: Vaka analizi ve dinamik bir ders tasarımı. *Uluslararası Öğretim ve Öğrenmede Teknoloji Dergisi*, 12(2), 123–138.
- Nilsson, N. (1990). *The mathematical foundations of learning machines*. Morgan Kaufmann.
- Öz, Ş. M. (2023). *İnsan – Yapay Zekâ dönüşümü: Akıllı haz makineleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özdoğan, H. K., ve Karacan Özdemir, N. (2023). 21. yüzyılda kariyer psikolojik danışmanlığı ve yapay Zekâ uygulamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2127–2152.
- Pirim, H. (2006). Yapay Zekâ. *Journal of University*, 1(1), 81–93.
- Sallam, M. (2023). ChatGPT utility in healthcare education, research, and practice: Systematic review on the promising perspectives and valid concerns. *Healthcare*, 11(6), Makale 887. <https://doi.org/10.3390/healthcare11060887>
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2017). *Effects of adaptive learning technologies on math achievement: A quantitative study of ALEKS math software* (Yayın No. 10281040) [Doktora tezi, University of Missouri-Kansas City]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/4a787c44163764de48e587b6a0bc43cc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

Evrensel Ahlakın İki Yüzü: Kohlberg'in "Adalet" Arayışı ve Yunus Emre'nin "Gönül" Felsefesi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz

Kıvanç ERGİNBAŞ

Karaman Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Fen Lisesi, kivancerginbas@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Erginbaş, K. (2026). Evrensel Ahlakın İki Yüzü: Kohlberg'in "Adalet" Arayışı ve Yunus Emre'nin "Gönül" Felsefesi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Öğrenci Gözünden-Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu çalışma, ahlak kavramını Batı psikolojisinin rasyonel temelleri ile Anadolu irfanının gönül merkezli yaklaşımı ekseninde karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak Lawrence Kohlberg'in "Bilişsel Ahlak Gelişim Kuramı" ile Yunus Emre'nin insan sevgisi ve kendini bilmek üzerine kurulu ahlak anlayışı analiz edilmiştir. Karşılaştırmalı analizler sonucunda Kohlberg'in ahlaki adalet, yasa ve evrensel ilkeler çerçevesinde bilişsel bir süreç olarak ele aldığı; Yunus Emre'nin ise ahlaki sevgi, gönül ve içsel farkındalık temelinde duyuşsal bir olgunluk olarak değerlendirdiği saptanmıştır. Çalışma, günümüz değerler eğitiminde yalnızca kuralları öğreten bilişsel süreçlerin tek başına yeterli olmayabileceğini ve bireyin içsel denetimini destekleyen duyuşsal yaklaşımlarla birlikte ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu sentez, bilişsel ahlak gelişimi ile duyuşsal ahlak anlayışını birleştiren bütüncül bir model önerisi sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ahlak psikolojisi, Lawrence Kohlberg, Yunus Emre, değerler eğitimi.

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca ahlak kavramı, toplumsal düzenin önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmiştir. Ancak günümüz modern toplumlarında, eğitim seviyesinin yükselmesine ve kuralların yazılı hale gelmesine rağmen, etik ihlallerin ve bireysel yabancılaşmanın artması, ahlak eğitimi yönelik yaklaşımların sorgulanmasını zorunlu kılmaktadır. Modern psikoloji, ahlaki genellikle zihinsel bir süreç, bir “akıl yürütme” becerisi olarak ele alırken; tasavvufi ve geleneksel ahlak anlayışları daha çok içsel ve duyuşsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmanın temel çıkış noktası, ahlakın sadece “bilmekle” (bilişsel) mi, yoksa “hissetmekle” (duyuşsal) mi ilgili olduğu sorunsalıdır.

Batı dünyasında ahlak psikolojisinin en önemli kuramcılarında biri olan Lawrence Kohlberg, geliştirdiği “Bilişsel Ahlak Gelişim Kuramı” ile ahlaki olgunlaşmayı adalet, hak ve yasa kavramları üzerinden altı evreli bir hiyerarşiye oturtmuştur (Kohlberg, 1981). Kohlberg’e göre en üst ahlaki seviye, evrensel etik ilkelerin akıl yoluyla kavranmasıdır. Ancak bu rasyonel yaklaşım, bireyin “doğruyu bilip yanlış seçmesi” paradoksunu açıklamakta bazen yetersiz kalmaktadır. Bu durum, ahlaki davranışta duyuşsal süreçlerin rolünü de tartışmaya açmaktadır.

Bu noktada Yunus Emre’nin yaklaşımı, ahlakın duyuşsal boyutunu merkeze alan alternatif bir perspektif sunmaktadır. Anadolu tasavvuf düşüncesinin önemli temsilcilerinden biri olan Yunus Emre’nin düşünceleri, Karaman’ın kültürel mirasıyla ilişkili bir değer olarak da ele alınmaktadır. Yunus Emre’ye göre ahlak, dışsal bir kurala itaat etmekten öte, “Yaradılanı severiz, Yaradandan ötürü” ilkesiyle insana ve diğer varlıklara sevgi temelli bir yaklaşım geliştirmektir. Onun “İlim ilim bilmektir ilim kendin bilmektir” dizesi, ahlakın merkezini dış dünyadan (yasa/toplum) bireyin iç dünyasına (vicdan/öz) taşımaktadır (Tatcı, 2021).

Bu araştırma, ahlak kavramını iki farklı medeniyet havzası üzerinden karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, Kohlberg’in “Adalet ve Kural” odaklı yaklaşımı ile Yunus Emre’nin “Sevgi ve İnsan” odaklı yaklaşımı literatür taraması ve doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın temel problemi, günümüz değerler eğitiminde yaşanan “davranışa dönüşmeyen bilgi” sorunudur. Çalışmanın özgün değeri ise, genellikle ayrı disiplinlerde ele alınan Batı menşeli gelişim psikolojisi ile Anadolu tasavvufunu aynı düzlemde buluşturarak, bilişsel ve duyuşsal boyutları bir araya getiren bütüncül bir ahlak modeli önerisi sunmasıdır. Bu kapsamda araştırmada şu soruya yanıt aranacaktır: Lawrence Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişimi kuramı ile Yunus Emre’nin gönül merkezli ahlak felsefesi arasındaki temel farklar nelerdir ve bu iki yaklaşımın sentezi günümüz değerler eğitimi için nasıl bütüncül bir model sunabilir?

Alanyazın Taraması

Bu bölümde, araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan Lawrence Kohlberg’in Bilişsel Ahlak Gelişim Kuramı ve Yunus Emre’nin tasavvufi ahlak felsefesi incelenmiştir. Literatür taraması, “adalet etiği” ve “gönül etiği” kavramları ekseninde tematik olarak yapılandırılmıştır.

Bilişsel Ahlak Gelişim Kuramı: Adalet ve Akıl

Modern ahlak psikolojisinin önemli kuramcılarında biri olan Lawrence Kohlberg, ahlaki gelişimi bireyin bilişsel kapasitesine dayandırmaktadır. Kohlberg'e (1981) göre ahlak, kültürel kuralların ezberlenmesi değil, evrensel adalet ilkelerinin akıl yoluyla keşfedilmesidir. Kuram, ahlaki yargılamayı üç temel düzey ve altı evre içinde ele alır:

1. Gelenek Öncesi Düzey (Ben-Merkezci): Birey, kurallara sadece fiziksel cezadan kaçınmak (1. Evre: Ceza ve İtaat) veya kişisel bir çıkar sağlamak (2. Evre: Saf Çıkarıcı) için uyar. Kohlberg (1984), bu evredeki bireyin kuralın özülüyle ilgilenmediğini, sadece dışsal sonuçlara odaklandığını belirtir.

2. Geleneksel Düzey (Toplum-Merkezci): Birey, "iyi insan" olarak anılmak (3. Evre: Kişilerarası Uyum) veya toplumsal düzeni korumak (4. Evre: Kanun ve Düzen) için kurallara uyar. Cüceloğlu (2001), Türk toplumunda toplumsal kabul ve grup uyumunun önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Nitekim bireylerin toplumsal kabul görmek uğruna grup baskısı altında kalarak kendi doğrularından taviz verebildiği Asch (1956) tarafından yapılan uyum deneyleriyle de desteklenmektedir.

3. Gelenek Sonrası Düzey (İlke-Merkezci): Bu en üst düzeyde birey, yasalarla çatışsa bile evrensel insan haklarını, adaleti ve yaşam hakkını savunur (6. Evre: Evrensel Ahlak İlkeleri) (Kohlberg, 1981).

Anadolu İrfanında Ahlak: Gönül ve Kendini Bilmek

Batı ahlak kuramları çoğunlukla bilişsel ve kural temelli süreçlere odaklanırken, Anadolu tasavvuf geleneği duyuşsal ve içsel boyutları öne çıkarmaktadır. Bu felsefenin önemli temsilcilerinden biri olan Yunus Emre, ahlaki dışsal bir kurala uyum sorunu olarak değil, bir varoluş ve olgunlaşma (kemâlat) sorunu olarak görür. Tatcı'nın (2021) hazırladığı Yunus Emre Divanı incelendiğinde, Yunus'un ahlak anlayışının temelinde "Kendini Bilmek" ilkesinin yattığı görülür. "İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir" dizesi, ahlakın kaynağını dış dünyadan (toplum baskısı veya yasa korkusu) bireyin iç dünyasına taşır. Yunus Emre'ye göre en büyük ahlaki ilke "incitmek"tir. "Gönül Çalab'ın tahtı gönüle Çalap bahdı / İki cihân bedbahtı kim gönül yıkar ise" beyitleri, gönül kırmayı ahlaki ve manevi açıdan olumsuz bir davranış olarak değerlendirmektedir (Tatcı, 2021). Bu bağlamda Yunus Emre'nin yaklaşımı, ahlaki davranışın dışsal yaptırımlardan ziyade içsel sevgi ve vicdan temelli bir motivasyona dayanmasını öne çıkarmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, ahlak kavramını Batı ve Anadolu düşünce sistemleri üzerinden karşılaştırmalı olarak inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak "Doküman İncelemesi" yöntemi kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

Çalışmanın veri seti, ahlak psikolojisi ve tasavvuf literatürünün temel kaynaklarından oluşturulmuştur.

1. Batı Perspektifi İçin: Lawrence Kohlberg'in ahlak gelişim evrelerini ve adalet yönelimini teorileştirdiği "Essays on Moral Development" (Kohlberg, 1981) adlı temel eseri ile Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramını açıklayan ve yorumlayan temel akademik çalışmalar incelenmiştir.

2. Anadolu Perspektifi İçin: Kültür Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı kaynakları esas alınarak hazırlanan "Yunus Emre Divanı" (Tatcı, 2021) taranmıştır. Yunus Emre'nin ahlak, sevgi, vicdan ve içsel denetim temalarını doğrudan yansıtan beyitler veri setine dahil edilmiştir.

Verileri Analizi

Elde edilen veriler, Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği nitel veri analizi basamaklarına uygun olarak "Betimsel Analiz" ve "Karşılaştırmalı Analiz" teknikleriyle çözümlenmiştir. Analiz süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Kodlama: Kohlberg'in metinlerinde "yasa, ceza, adalet" kavramları; Yunus Emre'nin metinlerinde "aşk, gönül, incitmemek" kavramları kodlanmıştır.

2. Tema Oluşturma: Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek "Motivasyon Kaynağı (Dışsal-İçsel)" ve "Denetim Odağı (Toplumsal Normlar – İçsel Farkındalık)" gibi ortak temalar belirlenmiştir.

3. Karşılaştırma Matrisi: Belirlenen temalar ışığında, Kohlberg'in ahlak evreleri ile Yunus Emre'nin ahlaki öğütleri birbiriyle karşılaştırmalı olarak analiz edilerek teorik bir karşılaştırma matrisi oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 1).

Araştırmada kullanılan kaynaklar, ilgili düşünürlerin ahlak anlayışlarını doğrudan ortaya koyan temel eserler arasından seçilmiştir. Kod ve temaların oluşturulmasında literatürde tekrar eden kavram örüntüleri esas alınmış; analiz sürecinde yorumların araştırma problemiyle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmada, ahlak kavramı Batı menşeli "Bilişsel Gelişim" (Kohlberg) ve Anadolu menşeli "Tasavvufi Gelişim" (Yunus Emre) perspektiflerinden incelenmiştir. Yapılan doküman incelemesi ve betimsel analizler sonucunda elde edilen bulgular; "Motivasyon Kaynağı", "Denetim Mekanizması" ve "Nihai Hedef" olmak üzere üç ana tema altında tartışılmıştır.

1. Motivasyon Kaynağı: Literatür taramasından elde edilen ilk bulgu, iki yaklaşımın ahlaki davranışın motivasyon kaynağını farklı biçimlerde ele aldığı görülmektedir; "korkuya" karşı "aşk".

Kohlberg Perspektifi: Kohlberg'in (1981) kuramında ahlaki gelişimin başlangıç noktası (1. Evre) "Ceza ve İtaat"tir. Birey, otoriteden (polis, ebeveyn, devlet) gelecek fiziksel cezadan korktuğu için "iyi" davranır. Bu yaklaşımda motivasyon tamamen dışsaldır ve korku temellidir.

Yunus Emre Perspektifi: Yunus Emre felsefesinde ise ahlakın kaynağı korku (cehennem/ceza) değil, "Yaratılanı Yaratandan ötürü sevmek" (Aşk) ilkesidir. Yunus Emre'nin "Cennet Cennet dedikleri / Bir ev ile birkaç Hûrî / İsteyene vergil onu / Bana seni gerek seni" dizeleri (Tatcı, 2021), Kohlberg'in ödül-ceza temelli açıklamalarından farklı bir ahlak anlayışını yansıtmaktadır.

Kohlberg'in yaklaşımında toplumsal düzen ve evrensel ilkeler önemli bir yer tutarken, Yunus Emre'nin yaklaşımı vicdani sorumluluk ve içsel farkındalığı ön plana çıkarmaktadır.

2. Denetim Mekanizması: Analiz edilen metinlerdeki ikinci temel ayırım, bireyin davranışlarını kime göre ayarladığı (referans noktası) ile ilgilidir; "sosyal uyuma" karşı "kendini bilmek".

Kohlberg Perspektifi: Kuramın en yaygın evresi olan "Geleneksel Düzey" (3. ve 4. Evre), bireyin toplumla uyumlu olmasını ve yasalarla çatışmamasını esas alır. Kohlberg'e göre "iyi insan", toplumun normlarına uyan kişidir (Kohlberg, 1984).

Yunus Emre Perspektifi: Yunus Emre ise dışsal bir sosyal uyumdan ziyade, içsel bir farkındalığa, yani "Kendini Bilmek" ilkesine vurgu yapar. "Sen kendini bilmezsin yâ niçe okumaktır" dizesi, ahlakın topluma şirin görünmek (sosyal maske) değil, kişinin kendi özüne ve vicdanına sadık kalması olduğunu belirtir.

Kohlberg'in sosyal uyum odaklı yaklaşımı, bazı durumlarda bireyin çoğunluk baskısından etkilenmesi açısından eleştirilmektedir. Asch (1956) de çalışmalarında, bireylerin çoğunluk baskısı karşısında açıkça yanlış olan yargılara bile onay verebildiğini, dolayısıyla salt dışsal bir sosyal uyumun ahlaki açıdan riskler barındırdığını ortaya koymaktadır. Ancak Yunus Emre'nin "Kendini Bilmek" ilkesi, dış şartlar ne olursa olsun bireyin içsel denetim mekanizmasını (vicdan) korumayı amaçlar.

Kohlberg ve Yunus Emre'nin ahlaki önceliklerini somutlaştırmak adına, Kohlberg'in literatürde bireyin otorite, dürüstlük ve sözleşme ahlakını ölçmek için kullandığı "Joe ve Babasının İkilemi" üzerinden bir analiz yapılabilir. Bu senaryoda Joe, kendi kazandığı parayla kampa gitmek isterken babasının bu parayı kendisi için istemesi ve Joe'nun babasına yalan söyleyip söylememe kararı tartışılır (Kohlberg, 1984).

Kohlberg perspektifinden bu durum; hiyerarşik bir hak ve sözleşme meselesidir. Üst evrelerdeki bir birey, paranın Joe'nun emeğiyle kazanılmış olması ve babasının daha önce verdiği sözü çiğnemesi üzerinden rasyonel bir hak savunusu yapar. Buradaki ana odak, paranın mülkiyet hakkı ve sözün mantıksal geçerliliğidir. Yunus Emre'nin ahlak felsefesinde ise bu ikilem, teknik bir hukuk mücadelesinden ziyade ahlaki ve vicdani bir değerlendirme sürecine dönüşmektedir. Yunus Emre için dürüstlük, bir toplumsal sözleşme gereği değil, varoluşsal bir zorunluluktur. O, bu durumu "Cümleler doğrudur sen doğru isen, doğruluk bulunmaz sen eğri isen" (Tatçı, 2021) diyerek özetler.

Bu noktada önerilen sentez modeli şudur; bu karşılaştırma, Kohlberg'in yaklaşımının bilişsel muhakemeyi; Yunus Emre'nin yaklaşımının ise vicdani ve duyuşsal farkındalığı öne çıkardığını göstermektedir. Joe'nun babasına karşı tutumu, sadece bir kurala uymak değil, özüyle sözünü bir kılarak bir "ahlaki tutarlılık geliştirme" eylemidir. Böylece bilişsel gelişim, duyuşsal bir olgunlukla tamamlanarak bütüncül bir ahlak yapısı oluşturur.

3. Karşılaştırmalı Analiz Matrisi: Elde edilen veriler ışığında, Batı ve Anadolu ahlak öğretilerinin teorik karşılaştırması Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1*Kohlberg'in Ahlak Evreleri ile Yunus Emre Felsefesi Karşılaştırma Matrisi*

Karşılaştırma Kriteri	Kohlberg (Batı/ Bilişsel Yaklaşım)	Yunus Emre (Anadolu/İrfani Yaklaşım)	Sentez / Fark
Temel Odak	Adalet ve Akıl: Ahlak, doğru akıl yürütme (muhakeme) işidir.	Sevgi ve Gönül: Ahlak, kalbi arındırma ve hissetme işidir.	Kohlberg bilişsel süreçlere ağırlık verir, Yunus Emre duyuşsal süreçleri öne çıkarır.
Başlangıç Noktası	Ceza ve İtaat (1. Evre): Otorite korkusuyla kurala uyulur.	Aşk ve Teslimiyet: Yaratan sevgisiyle kötülükten uzak durulur.	İki yaklaşım arasındaki temel farklardan biri motivasyon kaynaklarıdır.
Toplumsal Bakış	Sosyal Uyum (3. Evre): “El ne der?” kaygısı ve iyi görünme çabası.	Kendini Bilmek: “Ben kimim?” sorusu ve öz denetim.	Kohlberg toplumsal normlara uyumu, Yunus Emre ise içsel farkındalığı vurgulamaktadır.
Zirve Noktası	Evrensel İlkeler (6. Evre): Soyut adalet ve insan hakları.	Gönül Yapmak: İncitmemek ve birlik bilinci (Vahdet).	Kohlberg'in yaklaşımı evrensel hak ilkelerine, Yunus Emre'nin yaklaşımı ise kişilerarası duyarlılığa vurgu yapmaktadır.

Genel Değerlendirme

Tablo 1 incelendiğinde Kohlberg'in modeli ahlakın bilişsel ve yapısal boyutuna; Yunus Emre'nin yaklaşımı ise duyuşsal ve manevi boyutuna odaklanmaktadır. Batı psikolojisi “Neden adil olmalıyım?” sorusuna rasyonel cevaplar ararken (toplum düzeni için, hak olduğu için vb.); Yunus Emre “Neden iyi olmalıyım?” sorusuna varoluşsal bir cevap verir: “Çünkü özün sevgidir, incitirsen aslında kendini incitirsin.”. Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin kuralları bilmelerine rağmen (Bilişsel Yeterlilik), davranışa dönüştürmede sorun yaşamalarının (Duyuşsal Yetersizlik) nedenlerinden biri, eğitim süreçlerinde bilişsel boyutun daha baskın olması olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ahlak kavramını Batı menşeli bilişsel gelişim kuramları (Kohlberg) ve Anadolu menşeli tasavvuf felsefesi (Yunus Emre) üzerinden karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Yapılan doküman incelemesi ve teorik sentez sonucunda şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yapı ve Ruh Ayrımı: Kohlberg'in kuramı ahlakın bilişsel ve yapısal boyutuna; Yunus Emre'nin yaklaşımı ise duyuşsal ve manevi boyutuna odaklanmaktadır. Batı yaklaşımı ahlakı bir “zihin problemi” olarak görürken, Yunus Emre bir “gönül problemi” olarak görmektedir.

2. Motivasyon Eksikliği: Öğrencilerin etik kuralları bilmelerine rağmen davranışa dönüştürememelerinin nedeni; zihinsel süreçlere odaklanıp "insan sevgisi" ve "kendini bilme" becerilerine yönelik motivasyon eksikliğinden kaynaklıdır.

3. Bütüncül Model İhtiyacı: Bu çalışma kapsamında önerilen ahlak eğitimi modeli, aklın yasası (Kohlberg) ile vicdanın sesini (Yunus Emre) birleştiren bütüncül bir yaklaşımdır. Bu sentez, öğretmenlerin de disiplin odaklı bir "bilgi aktarıcısı" olmanın ötesine geçerek; öğrencinin hem mantıksal muhakeme süreçlerini destekleyen hem de duyuşsal gelişimine katkı sağlayan "bütüncül bir mentor" rolü üstlenmesini gerekli kılmaktadır.

Önerilen bu bütüncül modelin eğitim ortamlarındaki somut yansıması, öğrencilere sunulan ahlaki ikilemlerin hem "hak/hukuk" hem de "gönül/merhamet" perspektifiyle tartışılmasıdır. Örneğin, sınıfta "Joe ve babası" ikilemi ele alınırken öğrencilere önce "Joe'nun hakları nelerdir?" sorusu sorularak bilişsel muhakeme geliştirilmeli; ardından "Joe babasını incitmeden bu durumu nasıl yönetebilir?" veya "Yunus Emre bu durumda hangi erdemi öncelendi?" sorularıyla duyuşsal farkındalık kazandırılmalıdır. Bu çift yönlü sorgulama, bireyin sadece doğru kuralı seçmesine değil, aynı zamanda öz değerlendirme ve vicdani farkındalık becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayabilir.

Bu çalışma, nitel bir doküman incelemesi ile sınırlı olup elde edilen bulgular Kohlberg'in temel eserleri ve Yunus Emre Divanı'nın seçili beyitleri üzerinden kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmanın temel sınırlılığı, önerilen sentez modelinin henüz deneysel bir ortamda veya öğrenci grupları üzerinde gözlemlenmemiş olmasıdır. Gelecek çalışmalarda, bu bütüncül ahlak eğitimi modelinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler üzerindeki etkisinin karma araştırma yöntemleriyle incelenmesi, alan yazınına daha kapsamlı veriler sağlayacaktır.

Öneriler

Araştırma bulguları, Millî Eğitim Bakanlığı'nın vizyon belgesi olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül gelişim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda şu öneriler geliştirilmiştir:

Maarif Modeli ile Entegrasyon

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan "bütüncül gelişim" ilkesi gereği; Değerler Eğitimi müfredatında Batı kaynaklı evrensel normların yanında (adalet, eşitlik), bu normların köklerini Anadolu irfanında (Yunus Emre, Mevlana) bulan "gönül eğitimi" modüllerine daha fazla yer verilebilir.

Akıl ve Kalp Sentezi

Öğrencilere ahlaki ikilemler (dilemma) çözdürülerek zihinsel süreçleri (Kohlberg) geliştirilirken; aynı zamanda "Hizmet ve Merhamet" odaklı sosyal sorumluluk projeleriyle (Yunus Emre) duyuşsal zekâlarının desteklenmesi önerilebilir.

Kültürel Kodların Kullanımı

Eğitim materyallerinde kurallar öğretilirken, yalnızca dışsal yaptırımlara dayalı yaklaşımlar yerine Yunus Emre'nin "Yaratılanı severim Yaratan'dan ötürü" düsturu gibi içsel denetimi (fitrat ve

vicdan) harekete geçirecek kültürel kodlar ön plana çıkarılabilir.

Teşekkür: Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında değerli görüşleriyle bana yol gösteren danışmanım Nazmiye ERGİNBAŞ'a, verilerin sağlanmasında desteklerini esirgemeyen okulum Karaman TOBB Fen Lisesi Okul Yönetimi'ne ve araştırmamın her aşamasında yanımda olan aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yazar Katkıları: Makale tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapılmamıştır. Çalışma literatür taraması ve doküman incelemesi yöntemine dayalı olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu makalenin dil bilgisi kontrolü, APA 7 formatına uygun biçimsel düzenlemeleri, metin akışının iyileştirilmesi ve bilimsel yazıma uygun olması süreçlerinde yapay zekâ araçlarından destek alınmıştır. İçerik fikri ve üretimi, bilimsel analiz ve yorumlamalar yazarın özgün çalışmasıdır.

Kaynakça

- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70(9), 1–70. <https://doi.org/10.1037/h0093718>
- Cüceloğlu, D. (2001). *İçimizdeki Biz*. Remzi Kitabevi.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage Publications.
- Tatçı, M. (2021). *Yunus Emre Dîvân - Seçmeler* (6. baskı). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları

Afet Eğitiminde Uygulamanın Yeri: Lise Öğrencilerinin Deprem Tatbikatı Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz (Kayseri Örneği)

Dila KAYA¹, Fendiye ÖZTÜRK²

1 Hidayet Aydoğan Sosyal Bilimler Lisesi, dila08kaya@gmail.com

2 Hidayet Aydoğan Sosyal Bilimler Lisesi, fendiyeozturk38@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Kaya, D., ve Öztürk, F. (2026). Afet Eğitiminde Uygulamanın Yeri: Lise Öğrencilerinin Deprem Tatbikatı Algıları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz (Kayseri Örneği). *Öğrenci Gözünden- Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Okullarda düzenli olarak gerçekleştirilen deprem tatbikatları öğrencilerin afet bilincini artırmak, doğru davranışları öğrenmelerini sağlamak ve olası bir deprem durumunda hayatlarını korumak için hayati önem taşımaktadır. Bu araştırma, liselerde gerçekleştirilen deprem tatbikatlarının öğrenciler üzerindeki eğitsel etkisini ve algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Kayseri'nin Melikgazi ilçesindeki üç devlet ve iki özel lisede öğrenim gören 420 öğrencinin katılımıyla yürütülen araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Literatürde uygun bir ölçek bulunmadığı için araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmış; veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin temel bilgiye sahip olduğunu ancak deprem sigortası, cenin pozisyonu ve yaşam üçgeni gibi kavramlarda eksiklikler bulunduğunu göstermiştir. Analizler sonucunda, özel lise öğrencilerinin tatbikatlara yönelik tutum puanlarının devlet lisesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; sınıf düzeyi arttıkça, özellikle 12. sınıf öğrencilerinde, tatbikatlara verilen önemin azaldığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, okullardaki afet eğitimlerinin okul türüne göre farklılaştırılarak, uygulamalı ve senaryo tabanlı hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: deprem, tatbikat, algı, lise öğrencisi

Giriş

Deprem, yer kabuğunda meydana gelen kırılmalar sonucu oluşan ve dalgalar halinde yayılan sarsıntılardır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2024). Tektonik kökenli depremler, Türkiye gibi riskli bölgelerde doğa olayından ziyade yönetilmesi gereken toplumsal bir risktir. Türkiye'nin Alp-Himalaya deprem kuşağında yer alması, bu gerçeği bilimsel bilgidен ziyade toplumsal bir sorumluluğa dönüştürmektedir. Depremlerin etkileri, sadece fiziksel yıkımla sınırlı kalmayıp, toplum üzerinde uzun süreli psikolojik ve sosyolojik travmalara da yol açmaktadır (Uluğ, 2004). Bu nedenle afet eğitimi, sadece bilgi aktarımı değil bir "afet kültürü" oluşturma süreci olarak ele alınmalıdır (Öcal, 2005).

Günümüz teknolojik ilerlemelerine ve yaşanan gelişmelere rağmen, deprem gibi doğal afetlerin tamamen önüne geçilmesi veya engellenmesi halen mümkün görünmemektedir. Depremle mücadelede en kritik başlıklar, afet olmadan önce yapılacak hazırlıklar ve bilinçlendirme çalışmalarıdır. Nitekim 1999 Marmara Depremi ve 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler, afetlere hazırlık sürecinde toplumsal bilincin ne denli hayati olduğunu açık biçimde ortaya koymuştur. Deprem felaketleri karşısında, deprem bilincine sahip, depremlere karşı farkındalık sahibi ve duyarlı bireyler yetiştirmek, eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır (Demirkaya, 2007).

Okullar, afet kültürünün oluşturulmasında ve yaygınlaştırılmasında stratejik bir öneme sahiptir. Uluslararası literatür incelendiğinde de okul tabanlı afet eğitiminin, çocukların risk algısını yönetmede en etkili araç olduğu vurgulanmaktadır (Shiwaku ve ark., 2016; Torani ve ark., 2019). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) koordinesinde yürütülen afet eğitimleri ve düzenli tatbikatlar da öğrencilerin olası bir deprem anında refleksif olarak doğru davranışları sergilemelerini amaçlamaktadır. Ancak, "çök-kapan-tutun" gibi temel davranış kalıplarının ötesinde, bu tatbikatların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, ciddiye alınıp alınmadığı ve eğitsel değerinin ne olduğu sorgulanması gereken bir konudur.

Ulusal literatür tarandığında, deprem eğitimi üzerine yapılan çalışmaların (Yıldırım, 2024; Özkorkmaz ve ark., 2023; Karakuş, 2013) genellikle genel durum tespiti veya öğretim programı analiziyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Mevcut araştırmaların çoğu, öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmeye odaklanmış; ancak bu bilginin "tatbikatlar yoluyla" davranışa nasıl dönüştüğünü veya okul türünün (devlet-özel) bu süreçteki rolünü irdeleyen karşılaştırmalı çalışmalara yeterince yer vermemiştir. Oysaki okulların fiziksel imkânları, öğrenci mevcutları ve yönetsel yaklaşımları, afet eğitiminin niteliğini doğrudan etkileyen faktörlerdir.

Bu araştırma, öğrencilerin deprem bilgi düzeylerinin yanı sıra deprem tatbikatlarının anlamını ve okul türüne göre farklılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çıkış noktası, öğrencilerin deprem bilgisine sahip olmalarına rağmen bazı kritik konularda eksik veya riskli tercihler sergileyebilecekleridir. Bu varsayımın sınanması, okul tatbikatlarının etkililiğini artırmaya yönelik somut veriler sunması açısından önemlidir. Araştırmanın temel problemi, devlet ve özel liselerdeki tatbikat uygulamalarının öğrenci algısı üzerindeki farklılıklarıdır. Bu kapsamda öğrencilerin deprem kavram bilgisi, deprem olgusuna ilişkin bilgi düzeyi, okul ve ev ortamında deprem anındaki davranış eğilimleri ile tatbikat algıları incelenmiştir. Ayrıca tatbikat algısının cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi

ve aile gelir durumuna göre değişimi analiz edilmiştir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin deprem tatbikatlarına yönelik algıları nasıldır?
2. Öğrencilerin deprem bilgi ve davranış düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Tatbikat algısı; cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile gelir durumuna göre değişmekte midir?

Alanyazın Taraması

Ulusal literatürde 2000-2024 yılları arasında deprem eğitimine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Öcal, 2005; Demirkaya, 2007; Karakuş, 2013; Demirci ve Yıldırım, 2015; Yıldırım, 2024). Bu araştırmalar genellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde yoğunlaşmış ve çoğunlukla bilgi düzeyi, tutum ve öğretim programı analizi üzerine odaklanmıştır. Ancak bu çalışmalar, okullarda gerçekleştirilen deprem tatbikatlarının öğrencileri doğru bilgi, tutum ve davranışlarla ne ölçüde hazırladığını yeterince ortaya koymamaktadır. Literatürde devlet ve özel liselerde gerçekleştirilen deprem tatbikatlarının öğrenciler üzerindeki eğitsel değerleri ve algılarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle devlet ve özel okullarda gerçekleştirilen deprem tatbikatlarının yeterliliği ve buna yönelik öğrenci algıları Kayseri örneği üzerinden değerlendirilmiş, araştırmanın sonunda önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, mevcut durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim yılında Kayseri'deki üç devlet ve iki özel liseden seçilen toplam 420 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket kullanılmıştır. Alanyazında araştırmanın kapsamına uygun, geçerliliği kanıtlanmış bir ölçek bulunmadığından veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anket, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Sorular ve bilgi formları hazırlanırken Demirci ve Yıldırım'ın (2015) çalışması ile kurumsal kaynaklardan yararlanılmıştır. Veri toplama aracı; demografik bilgiler, deprem bilgi/davranış düzeyi (31 soru) ve tatbikat algısı (20 soru) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Likert tipi sorular 5'li derecelendirme ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için MEB izinleri ve veli onamları alınmış; katılımcılar gizlilik ve gönüllülük esasları hakkında bilgilendirilmiştir. Veriler 5–20 Aralık 2024 tarihleri arasında toplanmış ve SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Likert tipi soruların değerlendirilmesinde aritmetik ortalamalar esas

alınmış ve puan aralıkları (En Yüksek Değer- En Düşük Değer) / Seçenek Sayısı formülü $(5- 1) / 5 = 0,80$ formülüne göre belirlenmiştir. Buna göre ortalama puanlar; 1,00-1,80 aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 “Kararsızım”, 3,41-4,20 “Katılıyorum” ve 4,21-5,00 “Kesinlikle Katılıyorum” olarak sınıflandırılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Katılımcı profiline bakıldığında (bkz. Ek A), grubun yarısından fazlasının (%56,9) üst gelir grubunda olduğu ve devlet liselerinin örnekleme ağırlık taşıdığı görülmektedir (bkz. Ek B).

Tablo 1

Öğrencilerin Depremle İlgili Bazı Kavramlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Kavramlar	İyi bilgi sahibiyim		Tarif edecek kadar biliyorum		Kavramı duydum		Hiç bilgim yok	
	n	%	n	%	n	%	n	%
“Yat/çök – Korun/kapan – Tutun” hareketi	147	35	146	34,8	122	29	5	1,2
Cenin Pozisyonu	122	29	132	31,5	106	25,2	60	14,3
Deprem Çantası	154	36,6	157	37,4	91	21,7	18	4,3
Deprem Sigortası	80	19	106	25,2	139	33,1	95	22,7
Yaşam Üçgeni	140	33,3	133	31,7	126	30	21	5
*Toplam	643		674		584		199	

* Kavramlara yönelik birden fazla işaretleme yapılmıştır.

Araştırma bulguları, geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarla kıyaslandığında, öğrencilerin afet bilincinde belirli konularda olumlu bir değişim yaşandığını göstermektedir. Örneğin, Demirci ve Yıldırım’ın (2015) İstanbul’da yürüttüğü çalışmada, “Yaşam Üçgeni” kavramını doğru bilen öğrencilerin oranı %17,3 iken, bu çalışmada söz konusu oranın %65 seviyelerine (iyi bilenler ve tarif edebilenler) yükseldiği görülmüştür. Bu artış, son yıllarda medya ve okullar aracılığıyla yürütülen “Çök-Kapan-Tutun” ve “Yaşam Üçgeni” odaklı bilinçlendirme kampanyalarının hedefine ulaştığını göstermektedir. Ancak aynı başarı, “Deprem Sigortası” (DASK) konusunda sağlanamamıştır. Gelir düzeyi yüksek ailelerde bile sigorta bilincinin düşük kalması, afet eğitiminin ekonomik boyutunun halen ihmal edildiğini ve eğitimin daha çok “hayatta kalma” merkezli fiziksel tepkilerle sınırlı kaldığını doğrulamaktadır.

Tablo 2*Deprem Anında Öğrencilerin Okuldaki Tutumları*

Bilgiler	Evet		Hayır		Yanıt yok	
	n	%	n	%	n	%
1-Hızla koşarak sınıftan ve okuldan dışarı çıkmaya çalışırım. (Y)	118	28	283	67,3	19	4,5
2-Kendimi hızla camdan dışarı atarım. (Y)	37	8,8	367	87,3	16	3,8
3-Sınıf kapısının eşiğinde beklerim. (Y)	31	7,6	368	87,6	21	5
4-Sırada oturarak sarsıntının geçmesini beklerim. (Y)	93	22,1	310	73,8	17	4
5-Sıranın altına girerek beklerim. (Y)	206	49	197	46,9	17	4
6-Sıranın yanına çömelerek, başımı kollarımın arasına koyarak beklerim. (D)	363	86,4	45	10,7	12	2,8
7-Sarsıntının sona ermesi ile okulun bahçesine güvenli bir boşluğa giderek beklerim. (D)	391	93	17	4	12	2,8
Toplam	1379		1587		114	

D: Doğru, Y: Yanlış

Araştırmanın en dikkat çekici sonucu, öğrencilerin bildikleri ile yaptıkları arasındaki tutarsızlıktır. Öğrencilerin %86,4'ü okulda “sıranın yanına çök-kapan” refleksini göstererek doğru davranışı bildiklerini kanıtlamaktadır (bkz. Tablo 2).

Tablo 3*Deprem Anında Öğrencilerin Evdeki Tutumları*

Davranışlar	Evet		Hayır		Yanıt Yok	
	n	%	n	%	n	%
1-Asansörü kullanarak binadan dışarı çıkmaya çalışırım. (Y)	20	4,7	394	93,8	6	1,4
2-Merdivenlere koşarak kendimi binanın dışına atmaya çalışırım. (Y)	136	32,3	266	63,3	18	4,2
3-Giriş katı veya birinci kattaysam camdan dışarı atlarım. (Y)	193	45,9	207	49,2	20	4,2
4-Yüksek katlı binalardaysam üst katlara doğru tırmanırım. (Y)	87	20,7	297	70,7	36	7,8
5-Deprem sırasında 5-10 saniye içerisinde dışarıya çıkabileceğimi düşünürsem hızla bunu gerçekleştirmek için çabalarım. (D)	303	72,1	102	24,2	15	3,5
6- Kapı eşiğinde ayakta ya da oturarak beklerim. (Y)	47	11,1	361	85,9	12	2,8
7- Çekyat ve kanepeler gibi sağlam eşyaların yanlarında kafamı koruyarak uzanırım. (D)	352	83,8	54	12,8	14	3,3
8- Mutfaktaysam sırtımı buzdolabı veya bulaşık makinesi gibi sağlam eşyalara dayayarak, cenin pozisyonunda uzanarak beklerim. (D)	326	77,6	71	16,9	23	5,4

9-Güvenli bir köşeye çökerim, başımı koruyarak beklerim. (D)	379	89,5	24	5,7	17	4
10-Hiçbir şey yapmadan olduğum yerde sarsıntının geçmesi için beklerim. (Y)	60	14,2	329	78,3	31	7,3
Toplam	1903		2105		192	

D: Doğru, Y: Yanlış

Ancak temel sorun, söz konusu doğru davranış refleksinin ev ortamına transfer edilememesidir. Ev senaryolarında öğrencilerin okulda sergilediği bilinçli tutum zayıflamakta; merdivenlere yönelme veya camdan atlama gibi riskli eğilimler tehlikeli boyutta artmaktadır. Bu durum, okulda kazanılan soğukkanlılığın ev ortamında sürdürülemediğini ve bilişsel hazırlığın yerini panik davranışına bıraktığını belgelemektedir. Okul türleri karşılaştırıldığında ise (bkz. Ek D ve Ek E), devlet ve özel okul öğrencileri arasında belirgin bir algı farkı var. Sonuç olarak veriler, mevcut afet eğitimlerinin okul duvarları arasına sıkışıp kaldığını işaret etmektedir. Öğrencilerin sadece okulda değil evde de o hayat kurtaran refleksi gösterebilmesi için, eğitimlerin sadece “okul tatbikatı” formatından çıkarılıp farklı senaryolarla (ev, gece, uyku saati vb.) desteklenmesi gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Kayseri’de devlet ve özel liselerde öğrenim gören 420 öğrencinin deprem tatbikatlarına yönelik algılarını ve afet anı davranış reflekslerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin deprem okuryazarlığı konusunda teorik bilgi ile pratik uygulama arasında anlamlı bir “davranışsal boşluk” yaşadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri, öğrencilerin okul ortamında “Çök-Kapan-Tutun” gibi doğru davranışları (%86,4) yüksek oranda benimsemesine rağmen; güvenli alan dışına (ev ortamına) çıktıklarında bu bilincin zayıflamasıdır. Ev senaryolarında öğrencilerin “merdivenlere koşma” (%32) veya “camdan atlama” (%45) gibi hayati risk taşıyan panik davranışlarına yönelmeleri, okulda kazanılan refleksin günlük hayata transfer edilemediğini göstermektedir. Ayrıca, örneklemin çoğunluğu üst gelir grubunda olmasına rağmen “Deprem Sigortası” konusundaki bilgi eksikliği (%22,7), afet bilincinin ekonomik güvence boyutunun ihmal edildiğini ve hazırlığın sadece fiziksel önlemlerle sınırlı algılandığını kanıtlamaktadır.

Okul türü değişkeni incelendiğinde, özel lise öğrencilerinin tatbikatlardan ve yönetim ilgisinden daha memnun olduğu ($\bar{x}=3,29$); devlet lisesi öğrencilerinin ise mevcut uygulamaları daha yetersiz bulduğu ($\bar{x}=2,84$) tespit edilmiştir. Devlet okulu öğrencilerinin “Yönetim tatbikatlara önem vermeli” maddesine katılımı ($\bar{x}=4,43$), mevcut uygulamaların “rutin” algılandığını ve daha gerçekçi eğitim talep edildiğini belgelemektedir. Sınıf düzeyi açısından ise 9. sınıftan 12. sınıfa doğru gidildikçe tatbikatlara verilen önemin azalması, sınav kaygısı ve akademik yoğunluğun afet bilincini gölgelediğini düşündürmektedir. Araştırmanın sınırlılığı, bulguların yalnızca Kayseri il merkezi ve belirlenen okullarla sınırlı olmasıdır. Bu nedenle sonuçlar genellenemez. Ayrıca alanyazında benzer karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bulguların doğrudan kıyaslanması yapılamamıştır.

Bu çerçevede öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Deprem eğitimi her sınıf düzeyi için aynı içerikte yürütülmemeli; yaşa ve gelişim düzeyine uygun farklılaştırılmış programlar hazırlanmalıdır.
- Okullarda öğretmen, öğrenci ve veli temsilcilerinin yer aldığı bir deprem komisyonu kurularak tatbikatların sürekliliği ve niteliği izlenmelidir.
- Tatbikatlar sadece “çök-kapan” rutiniyle sınırlı kalmamalı; gerçeğe yakın senaryolarla (teneffüs, merdiven vb.) zenginleştirilmelidir. Nitekim bu tür uygulamalar, öğrencilerin “yaparak-yaşayarak” öğrenme sürecini desteklemekte ve hizmet kalitesini artırmaktadır (Yavaş ve Koçak, 2016).
- Her sınıfta acil durum çantası bulundurulmalı ve düzenli kontrol edilmelidir.
- Okullarda güvenli deprem sığınma alanları belirgin hale getirilmeli; öğrenciler bu alanları uygulamalı olarak tanınmalıdır.
- Tatbikatların ardından kısa geri bildirim toplantıları yapılarak öğrencilerin yanlış bildiği davranışlar düzeltilmeli ve eksik kavramlar pekiştirilmelidir.

Sonuç olarak bu araştırma, deprem tatbikatlarının öğrencilerde afet bilincini geliştirmede önemli bir araç olduğunu; ancak tatbikatların etki düzeyini artırmak için okul türü, sınıf düzeyi ve bilgi eksikliği alanlarına göre daha hedefli bir planlama yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca tatbikatların, öğrencilerin sadece okulda değil ev ortamında da doğru davranışları sergileyebilmelerini sağlayacak şekilde (okul dışı senaryolarla) genişletilmesi gereklidir.

Teşekkür: Araştırma sürecindeki akademik rehberliği için danışman öğretmenimiz Mustafa HİTHİT'e; araştırmanın hazırlık aşamasındaki kurumsal destekleri için Hidayet Aydoğan Sosyal Bilimler Lisesi Müdürlüğüne; uygulama sürecindeki katkıları için okul yönetimlerine ve araştırmaya katılım sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Araştırmanın tasarımı, literatür taraması, verilerin toplanması, analizi ve makalenin yazım süreçlerine her iki yazar da katkı sağlamıştır. Yazarlar, çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu araştırma kapsamında herhangi bir kurum veya kişiyle çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapılmadığını; tüm yazarların araştırmaya katkıda bulunduğunu ve tüm etik ihlallerde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz. Araştırma sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına uyulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.

Finansman: Araştırma, herhangi bir finansal destek olmaksızın gerçekleştirilmiştir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu araştırmanın dil kontrolü, yazım düzenlemeleri ve biçimsel denetimi aşamalarında yapay zekâ araçlarından destek alınmıştır.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2024). Deprem nedir? <https://www.afad.gov.tr/deprem-nedir>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demirci, A., ve Yıldırım, S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 207, 125-141.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 37-51.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış ergenlerin deprem algısı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Özkorkmaz, H., Taşyürek, M., Türk, M. M., Baran, S., Taşyürek, K. ve Güler, T. (2023). 7. Sınıf öğrencilerinin deprem hakkındaki farkındalıklarının incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(96), 1346-1362. [http:// dx.doi.org/10.5281/zenodo.8112114](http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8112114).
- Shiwaku, K., Ueda, Y., Oikawa, Y. & Shaw, R. (2016). School disaster resilience assessment in the affected areas of 2011 east japan earthquake and tsunami. *Natural Hazards*, 82(1), 333–365. <https://doi.org/10.1007/S11069-016-2204-5/TABLES/8>
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. A. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: *A review article*. *Journal of education and health promotion*, 8(1), 85. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_262_18
- Uluğ, A. (2004). Afetlerden korunma ve afetin tahrip edici enerjisini azaltma yöntemleri. 1. Ulusal Afet Tıbbi Kongresi, Antalya.
- Yavaş, H., ve Koçak, H. (2016). Afet yönetiminde tatbikatların yeri ve önemi. *Kamu yönetiminde değişimin yönü ve etkileri* (ss. 15-30). Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. (2024). Türkiye'de deprem risk azaltma eğitimleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60, 1-24.

Ekler:**EK A***Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken		N (420)	%
Cinsiyet	Kadın	220	52,4
	Erkek	200	47,6
	Toplam	420	100
Sınıf	9	167	39,8
	10	127	30,2
	11	80	19
	12	46	11
	Toplam	420	100
Okul Türü	Devlet lisesi	268	59
	Özel lise	152	41
	Toplam	391	100
Aile Gelir durumu	0-17002 ₺	11	2,6
	17003-30000₺	75	17,9
	30001-45.000 ₺	95	22,6
	45001 ve fazlası	239	56,9
	Toplam	420	100

EK B*Araştırmada Uygulanan Anketlerin Okullara Göre Dağılımı*

Okullar	İlçe	Toplam Anket sayısı	Güvenirliliği olmayan anket sayısı	Kullanılan anket sayısı
Osman Ulubaş Kayseri Fen Lisesi	Kocasinan	75	3	72
Nuh Mehmet Baldöktü Andolu Lisesi	Melikgazi	67	5	62
Hidayet Aydoğan Sosyal Bilimler Lisesi	Talas	115	1	114
Özel Lise 1	Kocasinan	103	11	92
Özel Lise 2	Talas	92	12	80
Toplam	5	452	32	420

EK C*Öğrencilerin Deprem Olgusuna Yönelik Bilgi Düzeyleri (Doğru/Yanlış)*

<i>Bilgiler</i>	<i>Doğru</i>		<i>Yanlış</i>		<i>Yanıt Yok</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>1-Kayseri Türkiye'nin deprem açısından riskli bölgeleri arasındadır. (D)</i>	284	67,6	122	29	14	3,4
<i>2-Depremler, yeryüzü şekillerinin oluşmasında katkı sağlayan önemli doğa olaylarıdır. (D)</i>	353	84	27	6,4	40	9,6
<i>3-Türkiye'de her gün binlerce 2 ve daha küçük büyüklükte deprem meydana gelir. (D)</i>	336	80	24	5,7	60	14,3
<i>4-Depremlerin ne zaman meydana gelebileceği önceden tahmin edilebilir. (D)</i>	134	31,9	235	56	51	12,1
<i>5-Depremler her yerde yaşanır. (Y)</i>	180	42,9	197	46,9	43	10,2
<i>6- Artçı depremler küçük olduklarından binalara zarar vermezler. (Y)</i>	113	26,9	266	63,3	41	9,8
<i>7- Depremler ovalık alanlardan çok dağlık ve Kayalık alanlarda daha şiddetli hissedilir. (Y)</i>	152	36,2	174	41,4	94	22,4
<i>8- Küçük yapay depremler oluşturularak. Olası büyük bir depremin olması engellenebilir. (Y)</i>	88	20,9	176	41,9	156	37,2
<i>9-Depremler engellenebilir doğa olaylarıdır. (Y)</i>	23	5,5	377	89,8	20	4,7

D: Doğru, Y: Yanlış

EK D*Devlet Lisesi Öğrencilerinin Deprem Tatbikatlarına Yönelik İfadelere Verdiği Cevapların Frekans Dağılımları ve Ortalamaları*

İfadeler	1		2		3		4		5		\bar{x}	Std.dv
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1.Deprem tatbikatlarının güvenliğiniz konusunda sizi bilgilendirdiğini düşünüyor musunuz?	66	24,6	186	69,4	13	4,9	1	0,4	2	0,7	2,53	1,125
2.Deprem tatbikatları sırasında öğrendiklerimi gerçek bir deprem sırasında uygulayabileceğime güveniyorum.	131	31,2	52	15,7	83	31,7	1	0,4	1	0,4	2,74	1,125
3.Okulumuzda gerçekleştirilen deprem tatbikatlarının yeterli sıklıkta yapıldığını düşünüyorum.	66	24,6	57	21,3	109	40,7	26	9,7	10	3,7	3,00	1,281
4.Deprem tatbikatları sırasında kendimi güvende hissediyorum.	100	37,3	38	14,2	61	22,8	54	20,1	15	5,6	2,88	1,203
5.Okulumuzda yapılan deprem tatbikatlarının, afet durumlarında ne yapmam gerektiğini bana öğrettiğini düşünüyorum.	216	80,6	11	4,1	26	9,7	15	5,6	0	0	2,10	,998
6.Okullarda yapılan deprem tatbikatlarının öğrenci olarak benim için önemli olduğunu düşünüyorum.	65	24,3	104	38,8	59	22	26	9,7	14	5,2	3,00	1,237

7. Deprem tatbikatlarının daha etkili olabilmesi için daha fazla pratik yapmamız gerektiğini düşünüyorum.	12	4,5	29	10,8	101	37,7	97	36,2	29	10,8	3,49	1,066
8. Okulumuzda deprem tatbikatları konusunda yeterli bilgilendirme yapıyor.	29	10,8	69	25,7	114	42,5	27	10,1	29	10,8	2,74	1,136
9. Deprem tatbikatları sırasında bana verilen talimatlar açık ve anlaşılmalıdır.	16	6	38	14,2	120	44,8	88	32,8	6	2,2	3,10	1,028
10. Deprem tatbikatları sonrasında, tatbikatın değerlendirilmesi ve eksiklerin gözden geçirilmesi konusunda geri bildirim alıyorum.	61	22,8	31	11,6	106	39,6	67	25	3	1,1	3,12	1,255
11. Deprem tatbikatlarında öğrendiğim bilgilerin günlük hayatımda da yararlı olduğunu düşünüyorum.	27	10,1	64	23,9	102	38,1	79	29,5	8	3	2,74	1,102
12. Afet eğitimi ve tatbikatlar sırasında verilen bilgiler, deprem anında yapmam gerekenleri açıkça anlatıyor.	19	7,1	45	16,8	120	44,8	82	30,6	2	0,7	3,32	1,044
13. Okul yönetiminin deprem tatbikatlarına verdiği önemi yeterli buluyorum.	43	16	102	38,1	75	28	31	11,6	17	6,3	2,58	1,211

14. Deprem tatbikatları, acil durumlarda bana güvenli davranışları öğretir.	142	53	65	24,3	37	13,8	15	5,6	9	3,3	2,12	,960
15. Deprem tatbikatları sırasında alınan güvenlik önlemlerini yeterli buluyorum.	91	34	42	15,7	78	29,1	14	5,2	43	16,0	2,58	1,090
16. Tatbikatlar sırasında öğrendiğim bilgiler, afetlere karşı daha hazırlıklı olmama yardımcı oluyor.	145		34	12,7	43	16,0	12	4,5	34	12,7	2,83	,944
17. Deprem tatbikatları hakkında daha fazla bilgi ve eğitim almak isterim.	21	7,8	21	7,8	102	38,1	86	32,1	38	14,2	4,17	1,150
18. Deprem tatbikatlarının gerçekçi ve etkili olduğunu düşünüyorum.	70	26,1	59	22	87	32,5	42	15,7	10	3,7	2,50	1,073
19. Tatbikatlar sırasında verilen bilgiler, evde ve okul dışında da uygulanabilir.	48	17,9	97	36,2	42	15,7	30	11,2	51	19	2,86	1,206
20. Deprem tatbikatları ve afet eğitimlerine okul yönetimi daha fazla önem vermeli.	5	1,9	8	3	22	8,2	85	31,7	148	55,2	4,43	,800
Toplam											2,84	

EK E*Özel Lise Öğrencilerinin Deprem Tatbikatlarına Yönelik İfadelere Verdiği Cevapların Frekans Dağılımları ve Ortalamaları*

İfadeler	1		2		3		4		5		\bar{x}	Std.dv
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Deprem tatbikatlarının güvenliğiniz konusunda sizi bilgilendirdiğini düşünüyor musunuz?	23	15,1	29	19,1	54	35,5	36	23,7	10	6,6	2,88	1,130
2. Deprem tatbikatları sırasında öğrendiklerimi gerçek bir deprem sırasında uygulayabileceğime güveniyorum.	10	6,6	20	13,2	60	39,5	45	29,6	17	11,2	3,25	1,125
3. Okulumuzda gerçekleştirilen deprem tatbikatlarının yeterli sıklıkta yapıldığını düşünüyorum.	10	6,6	18	11,8	64	42,1	43	28,3	17	11,2	3,26	1,100
4. Deprem tatbikatları sırasında kendimi güvende hissediyorum.	8	5,3	20	13,2	55	36,2	50	32,9	19	12,5	3,33	1,090
5. Okulumuzda yapılan deprem tatbikatlarının, afet durumlarında ne yapmam gerektiğini bana öğrettiğini düşünüyorum.	15	9,9	17	11,2	60	39,5	43	28,3	17	11,2	3,19	1,139
6. Okullarda yapılan deprem tatbikatlarının öğrenci olarak benim için önemli olduğunu düşünüyorum.	12	7,9	15	9,9	64	42,1	45	29,6	16	10,5	3,24	1,117

7. Deprem tatbikatlarının daha etkili olabilmesi için daha fazla pratik yapmamız gerektiğini düşünüyorum.	10	6,6	22	14,5	56	36,8	45	29,6	19	12,5	3,27	1,182
8. Okulumuzda deprem tatbikatları konusunda yeterli bilgilendirme yapılıyor.	18	12,7	21	13,5	52	32,4	43	28,3	24	14,1	3,28	1,137
9. Deprem tatbikatları sırasında bana verilen talimatlar açık ve anlaşılabilir.	9	6	22	14,5	68	44,7	50	32,9	3	2,0	3,10	1,026
10. Deprem tatbikatları sonrasında, tatbikatın değerlendirilmesi ve eksiklerin gözden geçirilmesi konusunda geri bildirim alıyorum.	35	23	16	10,5	60	39,5	38	25	2	1,3	3,12	1,257
11. Deprem tatbikatlarında öğrendiğim bilgilerin günlük hayatımda da yararlı olduğunu düşünüyorum.	15	9,9	37	24,3	58	38,2	45	29,6	6	4	2,74	1,103
12. Afet eğitimi ve tatbikatlar sırasında verilen bilgiler, deprem anında yapmam gerekenleri açıkça anlatıyor.	17	7,2	25	16,5	68	44,7	42	27,6	1	0,7	3,32	1,051
13. Okul yönetiminin deprem tatbikatlarına verdiği önemi yeterli buluyorum.	7	4,6	10	6,6	20	13,2	65	42,8	50	32,9	3,93	1,030

14. Deprem tatbikatları, acil durumlarda bana güvenli davranışları öğretir.	19	12,5	24	15,8	56	36,8	38	25	15	9,9	3,04	1,170
15. Deprem tatbikatları sırasında alınan güvenlik önlemlerini yeterli buluyorum.	6	3,9	12	7,9	40	26,3	66	43,4	28	18,4	3,64	1,184
16. Tatbikatlar sırasında öğrendiğim bilgiler, afetlere karşı daha hazırlıklı olmama yardımcı oluyor.	22	14,5	34	22,4	51	33,6	30	19,7	15	9,9	2,88	1,210
17. Deprem tatbikatları hakkında daha fazla bilgi ve eğitim almak isterim.	1	0,7	2	1,3	15	9,9	72	47,4	62	40,8	4,72	1,150
18. Deprem tatbikatlarının gerçekçi ve etkili olduğunu düşünüyorum.	11	7,2	29	19,1	61	40,1	35	23	16	10,5	3,10	1,073
19. Tatbikatlar sırasında verilen bilgiler, evde ve okul dışında da uygulanabilir.	23	15,1	31	20,4	51	33,6	30	19,7	17	11,2	2,91	1,226
20. Deprem tatbikatları ve afet eğitimlerine okul yönetimi daha fazla önem vermeli.	20	13,2	25	16,4	38	25	45	29,6	24	15,8	3,18	1,281
Toplam												3,29

EK-F*Veri Toplama Aracı (Öğrenci Anket Formu)**Okullarda Gerçekleştirilen Deprem Tatbikatlarının Eğitsel Değerleri ve Tatbikatlara Yönelik Öğrenci Algıları Anketi***Değerli Katılımcı,**

Aşağıda yer alan sorular; “Okullarda Gerçekleştirilen Deprem Tatbikatlarının Eğitsel Değerleri ve Tatbikatlara Yönelik Öğrenci Algıları” adlı araştırma amacıyla oluşturulmuştur. Sizlerden edinilecek bilgiler, kimliğiniz ve anket sorularına vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kesinlikle üçüncü kişilerle hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır.

Araştırmamızın doğruluğu ve güvenliği için doğruyu yansıtan, samimi cevaplar vermeniz esastır. Soruları cevaplarken; son 3 yıl içerisinde okulunuzda yapılan tatbikatları temele alınız. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1	Cinsiyetiniz	Erkek ()	Kadın ()			
2	Okul türü	Devlet okulu ()	Özel okul ()			
3	Aile Aylık Gelir durumu	0-17002 ₺ ()	17003-30000₺ ()			
		30001-45.000 ₺ ()	45001 vefazlası ()			
4	Sınıfınız	9 ()	10 ()	11 ()	12 ()	
5	Anne Eğitim durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Lisans ()	Doktora ()
6	Baba Eğitim durumu	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Lisans ()	Doktora ()

BÖLÜM-1**Tablo 1.***Öğrencilerin Depremle İlgili Bazı Kavramlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri*

Kavramlar	Bilgi düzeyi			
“Yat/çök-Korun/kapan-Tutun” hareketi	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Cenin Pozisyonu	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Deprem Çantası	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Deprem Sigortası	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
Yaşam Üçgeni	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()

1- Hiç bilgim yok 2- İyi bilgi sahibiyim 3- Tarif edecek kadar biliyorum 4- Kavramı duydum

Tablo 2.*Öğrencilerin Deprem Olgusuna Yönelik Bilgi Düzeyleri*

Bilgiler	Doğru	Yanlış	Yanıt Yok
1-Kayseri Türkiye'nin deprem açısından riskli bölgeleri arasındadır.			
2-Depremler, yeryüzü şekillerinin Oluşmasında katkı sağlayan önemli doğa olaylarıdır.			
3-Türkiye'de her gün binlerce 2 ve daha küçük büyüklükte deprem meydana gelir.			
4-Depremlerin ne zaman meydana gelebileceği önceden tahmin edilebilir.			
5-Depremler her yerde yaşanır.			
6- Artçı depremler küçük olduklarından binalara zarar vermezler.			
7- Depremler ovalık alanlardan çok dağlık ve Kayalık alanlarda daha şiddetli hissedilir.			
8- Küçük yapay depremler oluşturularak. Olası büyük bir depremin olması engellenebilir.			
9-Depremler engellenebilir doğa olaylarıdır.			

Tablo 3.*Okuldayken Deprem Olursa Yapılabilecek Bazı Davranışlara Öğrencilerin Katılım Durumları*

Davranışlar	Evet	Hayır	Yanıt Yok
1-Hızla koşarak sınıftan ve okuldan dışarı çıkmaya çalışır.			
2-Kendimi hızla camdan dışarı atarım			
3-Sınıf kapısının eşiğinde beklerim.			
4-Sırada oturarak sarsıntının geçmesini beklerim.			
5-Sıranın altına girerek beklerim.			
6-Sıranın yanına çömelerek, başımı kollarımın arasına koyarak beklerim.			
7-Sarsıntının sona ermesi ile okulun bahçesine güvenli bir boşluğa giderek beklerim.			

Tablo 4.

Evdeyken Deprem Olursa Yapılabilecek Bazı Davranışlara Öğrencilerin Katılım Durumları

Davranışlar	Evet	Hayır	Yanıt Yok
1-Asansörü kullanarak binadan dışarı çıkmaya çalışırım.			
2-Merdivenlere koşarak kendimi binanın dışına atmaya çalışırım.			
3-Giriş katı veya birinci kattaysam camdan dışarı atlarım.			
4-Yüksek katlı binalardaysam üst katlara doğru tırmanırım.			
5-Deprem sırasında 5-10 saniye içerisinde dışarıya çıkabileceğimi düşünürsem hızla bunu gerçekleştirmek için çabalarım.			
6- Kapı eşiğinde ayakta ya da oturarak beklerim.			
7- Çekyat ve kanepe gibi sağlam eşyaların yanlarında kafamı koruyarak uzanırım.			
8- Mutfaktaysam sırtımı buzdolabı veya bulaşık makinesi gibi sağlam eşyalara dayayarak, cenin pozisyonunda uzanarak beklerim.			
9-Güvenli bir köşeye çökerim, başımı koruyarak beklerim.			
10-Hiçbir şey yapmadan olduğum yerde sarsıntının geçmesi için beklerim.			

BÖLÜM-2

Deprem Tatbikatlarına Yönelik Öğrenci Algıları

Sececeğiniz ifadenin sağ yanına (x) işareti koyunuz

1. Deprem tatbikatlarının güvenliğinizi konusunda sizi bilgilendirdiğini düşünüyor musunuz?
 - Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
2. Deprem tatbikatları sırasında öğrendiklerimi gerçek bir deprem sırasında uygulayabileceğime güveniyorum.
 - Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum

3. Okulumuzda gerçekleştirilen deprem tatbikatlarının yeterli sıklıkta yapıldığını düşünüyorum.
 - Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
4. Deprem tatbikatları sırasında kendimi güvende hissediyorum.
 - Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
5. Okulumuzda yapılan deprem tatbikatlarının, afet durumlarında ne yapmam gerektiğini bana öğrettiğini düşünüyorum.
 - Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
6. Okullarda yapılan deprem tatbikatlarının öğrenci olarak benim için önemli olduğunu düşünüyorum.
 - Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
7. Deprem tatbikatlarının daha etkili olabilmesi için daha fazla pratik yapmamız gerektiğini düşünüyorum.
 - Kesinlikle katılıyorum

- Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
8. Okulumuzda deprem tatbikatları konusunda yeterli bilgilendirme yapılıyor.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
9. Deprem tatbikatları sırasında bana verilen talimatlar açık ve anlaşılırdır.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
10. Deprem tatbikatları sonrasında, tatbikatın değerlendirilmesi ve eksiklerin gözden geçirilmesi konusunda geri bildirim alıyorum.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
11. Deprem tatbikatlarında öğrendiğim bilgilerin günlük hayatımda da yararlı olduğunu düşünüyorum.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum

12. Afet eğitimi ve tatbikatlar sırasında verilen bilgiler, deprem anında yapmam gerekenleri açıkça anlatıyor.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
13. Okul yönetiminin deprem tatbikatlarına verdiği önemi yeterli buluyorum.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
14. Deprem tatbikatları, acil durumlarda bana güvenli davranışları öğretir.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
15. Deprem tatbikatları sırasında alınan güvenlik önlemlerini yeterli buluyorum.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım
 - Katılmıyorum
 - Kesinlikle katılmıyorum
16. Tatbikatlar sırasında öğrendiğim bilgiler, afetlere karşı daha hazırlıklı olmama yardımcı oluyor.
- Kesinlikle katılıyorum
 - Katılıyorum
 - Kararsızım

- Katılmıyorum
- Kesinlikle katılmıyorum

17. Deprem tatbikatları hakkında daha fazla bilgi ve eğitim almak isterim.

- Kesinlikle katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Kesinlikle katılmıyorum

18. Deprem tatbikatlarının gerçekçi ve etkili olduğunu düşünüyorum.

- Kesinlikle katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Kesinlikle katılmıyorum

19. Tatbikatlar sırasında verilen bilgiler, evde ve okul dışında da uygulanabilir.

- Kesinlikle katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Kesinlikle katılmıyorum

20. Deprem tatbikatları ve afet eğitimlerine okul yönetimi daha fazla önem vermeli.

- Kesinlikle katılıyorum
- Katılıyorum
- Kararsızım
- Katılmıyorum
- Kesinlikle katılmıyorum

Lise Öğrencilerinin Enflasyon Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi: Talas İlçesi Örneği

İsmail TOPAK¹, Ahmed Miraç TÜZÜN²

1 Hidayet Aydoğan Sosyal Bilimler Lisesi, itopak112@gmail.com

2 Hidayet Aydoğan Sosyal Bilimler Lisesi, hmdmirac6868@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026 Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Topak, İ., ve Tüzün, M. A. (2025). Lise öğrencilerinin enflasyon kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi: Talas ilçesi örneği. *Öğrenci Gözünden- Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Günümüzde finansal okuryazar bireylerin ülke ekonomisi ve enflasyon gibi güncel sorunları tanımaları ve anlamlarını kavramaları gerekmektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin enflasyon kavramına dair algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntemlerden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri'nin Talas ilçesinde biri devlet, diğeri özel olmak üzere iki lisede öğrenim gören toplam 215 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, öğrencilerin "Enflasyon ... gibidir; çünkü ..." ifadesini tamamladıkları formlar aracılığıyla toplanmış ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda enflasyona yönelik beş kategoride (değişkenlik, sürekli artış, yıkıcı etkiler, maddi sorunlar, kontrol gerekliliği) 73 geçerli metafor elde edilmiştir. En sık kullanılan metaforlar insan, karabasan, dolar, sınav ve dalga olmuştur. Elde edilen sonuçlardan hareketle, lise öğrencilerinin enflasyon kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların çeşitlilik gösterdiği, enflasyon kavramının toplum üzerindeki etkilerini dikkate alarak metafor ürettikleri ve enflasyon kavramına ilişkin algılarının ağırlıklı olarak olumsuz yönde olduğu bulgularla ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: finansal okuryazarlık, enflasyon, metafor, lise öğrencileri

Giriş

Ekonomi, mal ve hizmetlerin üretimi, dağıtımı, değişimi ve tüketimiyle ilgili faaliyetlerini kapsayan geniş bir alandır (Mesjasz, 2008). Zaman içinde üretim ve tüketim süreçlerinin hızlanması, sınırlı kaynakların verimli kullanımı sorununu daha görünür hale getirmiştir (Gümüş ve Şişman, 2012). Günümüzde ekonomik sistemlerin karmaşıklığı arttıkça bireylerin ekonomik gelişmeleri takip edebilme becerisi kritik bir ihtiyaç haline gelmiştir (Öztürk ve Demir, 2015).

Bu bağlamda finansal okuryazarlık, yalnızca yetişkinler için değil gençler için de önem arz etmektedir. Gençlerin ekonomik kavramlara ilişkin bilgi düzeyinin yetersiz kalması, özellikle kriz dönemlerinde ciddi sonuçlar doğurabilmektedir (Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015). Enflasyon, günlük yaşamı doğrudan etkileyen ve bireylerin satın alma gücünü belirgin biçimde değiştiren temel ekonomik olgulardan biridir.

Bu nedenle lise öğrencilerinin enflasyon gibi soyut ve teknik bir kavramı nasıl algıladıklarını anlamak hem ekonomik farkındalığın ölçülmesi hem de finansal eğitim uygulamalarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin enflasyon kavramını hangi metaforlarla ifade ettikleri ve bu metaforların gerekçelerinin nasıl şekillendiği incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenciler enflasyon kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. Bu metaforların gerekçeleri hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Araştırma, öğrencilerin enflasyon kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyarak finansal farkındalıklarının geliştirilmesinin önemini göstermekte olup bireysel gelişim ve hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilebilir.

Alanyazın Taraması

Metafor temelli çalışmalar, bireylerin soyut kavramları nasıl anlamlandırdığını ortaya koymada işlevsel bir yöntemdir. Ekonomi ve finansal okuryazarlık alanında yapılan araştırmaların önemli bir kısmı yetişkinler, üniversite öğrencileri veya öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Enflasyon kavramına yönelik metafor çalışmalarında “dolar”, “canavar”, “balon” gibi güçlü ve çoğunlukla olumsuz metaforların öne çıktığı görülmektedir (Demir & Şahin, 2024; Nalinci & ve Yapıcı, 2020). Ancak lise öğrencilerinin enflasyon algısını doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Lise dönemi, soyut düşünme becerilerinin geliştiği ve toplumsal olaylara yönelik farkındalığın arttığı kritik bir dönemdir. Bu nedenle araştırma, lise öğrencilerinin enflasyon kavramını metaforlar aracılığıyla nasıl yapılandırdığını ortaya koyarak literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analiz süreci açıklanmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin deneyimledikleri bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir yaklaşımdır. Bu çalışmada “enflasyon” kavramına ilişkin algılar, öğrencilerin ürettiği metaforlar üzerinden incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Talas ilçesinde öğrenim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir (Patton, 2018). Biri devlet, biri özel olmak üzere iki lisede öğrenim gören toplam 215 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan iki bölümlü bir form ile toplanmıştır. Formun birinci bölümünde cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencilerden “Enflasyon ... gibidir; çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu yapı ile metafor (benzetme) ve gerekçe birlikte elde edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere metafor tekniği hakkında kısa bilgilendirme yapılmış, öğrencilere yanıtlarını yazmaları için 20 dakika süre tanınmıştır. Uygulama gönüllülük esasına göre yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Süreç dört aşamada yürütülmüştür:

- Kodlama ve ayıklama:** Metafor içermeyen, gerekçesi olmayan veya anlamsız yanıtlar çıkarılmıştır. 8 form değerlendirme dışı bırakılmış, 207 form geçerli kabul edilmiştir.
- Kategori oluşturma:** Metaforlar ve gerekçeleri benzerliklerine göre gruplandırılmıştır.
- Frekans hesaplama:** Metaforların ve kategorilerin frekansları hesaplanmıştır.
- Kodlama sistemi:** Alıntılar sınıf ve cinsiyet kodlarıyla belirtilmiştir (örnek. 9-E, 10-K)

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlilik çalışmasında, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen [$\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$] formülü kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum oranı %88,26 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda %70 ve üzeri uyumun güvenilir kabul edildiği göz önüne alındığında, bu oranın araştırma için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ürettiği metaforların tamamı ve frekansları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Lise Öğrencilerinin Enflasyon Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
İnsan	11	Beyin	1
Dolar	10	Buz dağı	1
Karabasan	10	Çiçek	1
Sınav	10	Bitki	1
Dalga	9	Çorapla ıslak terlik giymek	1
Yaş	9	Boğazın sıkılması	1
Futbol takımı	8	Dönme dolap	1
Hayvan	8	Uçurtma	1
Kanser	8	Kırmızı ışıқта beklemek	1
Çamur	7	Merdiven çıkmak	1
Hastalık	6	Yapboz	1
Umutsuz vaka	6	Uçurum	1
Uzay	5	Kelepçe	1
Zaman	5	Suyun kaynaması	1
Asansör	4	Kartal	1
İlaç	4	Matematik	1
Meyve	4	Göl	1
Ağaç	3	Şelale	1
Ateş	3	Bilinçsiz birey	1
Bataklık	3	Kimya dersi	1
Çığ	3	İkizler burcu insan	1
Ekonomik güç	3	Ölüm	1
Sosyal medya	3	Topuğu kırık ayakkabı	1
Tahterevallı	3	Parazit	1
Yağlı yiyecekler	3	İnternet	1
Altın	2	Virüs	1
Antibiyotik	2	Fonksiyon	1
Artan fonksiyon grafiği	2	Leke	1
Balon	2	Kara delik	1
Banka	2	Âşık olmak	1
Buzdolabı	2	Dağa tırmanmak	1
Demirin paslanması	2	Moral	1
Kar	2	Gondol	1
Tansiyon	2	Helikopter	1
Terazi	2	Yazın giyilen mont	2
Nüfus	1	Araba	1
Telesiyej	1		

Tablo 2’ye göre öğrenciler toplam 207 geçerli metafor üretmiş ve bu metaforlar 73 farklı kavramla ifade edilmiştir. En sık kullanılan metaforlar “İnsan” (f=11), “Dolar” (f=10), “Karabasan” (f=10), “Sınav” (f=10) ve “Dalga” (f=9) olarak belirlenmiştir.

Metaforların Kategorik Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, lise öğrencilerinin enflasyon kavramına yükledikleri anlamların dayanakları ve gerekçeleri incelenmiştir. Öğrencilerin “çünkü” bağlacıyla belirttikleri gerekçeler içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen veriler 5 ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve kategoriler arasındaki yapısal ilişki Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3

Enflasyon Kavramına İlişkin Metaforlardan Oluşturulan Kategoriler

Sürekli Artış Eğilimi	Dalgalanma/ Değişkenlik	Yıkıcı ve Zorlayıcı Etkiler	Kontrol ve Yönetim Gereksinimi	Maddi Yük ve Geçim Baskısı
f = 24	f = 17	f = 16	f = 12	f = 8
Örnek: Dolar, yaş, balon vb.	Örnek: Asansör, dalga vb.	Örnek: Karabasan, bataklık vb.	Örnek: Futbol takımı, ilaç vb.	Örnek: Kanser, banka vb.

Not: Buradaki f değerleri, metaforların kaç farklı gerekçe ile ilgili kategoriye yerleştirildiğini göstermektedir. Bu nedenle toplam değer, metafor türü sayısından (73) daha yüksek çıkabilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin enflasyon algısının sadece “fiyat artışı” ile sınırlı kalmadığı, aynı zamanda psikolojik (korku, belirsizlik) ve sosyal boyutları da kapsadığı görülmektedir. Özellikle “Sürekli Artış Eğilimi” ve “Yıkıcı ve Zorlayıcı Etkiler” kategorilerindeki yığılma gençlerin geleceğe dair kaygılı bir bakış açısına sahip olduğunu işaret etmektedir. Tablo 4’te lise öğrencilerinin metaforlarının hangi kategoriler altında toplandığı gösterilmektedir.

Tablo 4

Lise Öğrencilerinin Enflasyon Kavramına İlişkin Metaforlarının Kategorik Dağılımı

Kategori	Metaforlar
Dalgalanma / Değişkenlik	Dalga, asansör, tahterevalli, tansiyon, terazi, gondol, moral vb.
Sürekli Artış Eğilimi	Dolar, yaş, insan, altın, balon, nüfus, merdiven çıkmak vb.
Yıkıcı ve Zorlayıcı Etkiler	Karabasan, bataklık, ateş, uçurum, kelepçe, ölüm, çamur vb.
Maddi Yük ve Geçim Baskısı	Banka, kanser, buzdolabı, yazın giyilen mont, leke vb.
Kontrol ve Yönetim Gereksinimi	Futbol takımı, zaman, sosyal medya, internet, yapboz, beyin vb.

Not: Metaforların tamamı Tablo 2’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4’te lise öğrencilerinin enflasyon kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların beş kategori altında dağılımı verilmiştir. En fazla metaforun yer aldığı kategori “Sürekli Artış Eğilimidir” (24 metafor). Kategorilere ilişkin örnek öğrenci ifadeleri aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

1.Dalgalanma / Değişkenlik Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler, enflasyonu zaman içinde artıp azalabilen ve belirsizlik içeren bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu kategoriye ilişkin oluşturulan metaforlardan bazı örnekler şu şekildedir:

“Asansör gibidir. Çünkü aşağı inebilir veya yukarı çıkabilir.” (9-K)

“Sınav notlarım gibidir. Çünkü bazen yüksek bazen düşük olur.” (11-K)

2.Sürekli Artış Eğilimi Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler, artan bir olgu olarak metaforlaştırmıştır.

“Yaş gibidir.” (11-K)

“Dolar gibidir.” (9-K)

3.Kontrol ve Yönetim Gereksinimi Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler, enflasyonun etkilerinin azaltılması için kontrol edilmesi ve yönetilmesi gereken bir durum olduğunu vurgulamıştır.

“Sosyal medya gibidir. Çünkü kontrollü kullanmamız gerekir.” (9-E)

“Futbol takımı gibidir. Çünkü onları kontrol edecek bir koç lazımdır.” (12-K)

4.Yıkıcı ve Zorlayıcı Etkiler Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler, enflasyonu birey ve toplum üzerinde olumsuz sonuçlar doğuran yıkıcı bir olgu olarak tanımlamıştır.

“Bataklık gibidir. Çünkü seni gitgide içine çeker.” (10-K)

“Çamur gibidir. Bir üzerine değdi mi temizlenmez.” (9-E)

5.Maddi Yük ve Geçim Baskısı Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler, enflasyonu aşağıdaki metaforlara benzetmişlerdir.

“Kanser gibidir.” (12-K)

“Banka gibidir.” (10-K)

Bu gruptaki metaforlar, enflasyonun soyut bir ekonomik terimden öte, günlük yaşamda karşılaşılan somut maddi zorluklarla (masraf, para kaybı) eşleştirildiğini göstermektedir. Sonuç olarak; Değişme Potansiyeli kategorisi enflasyonun belirsizliğini, Sürekli Artış kategorisi durdurulamaz yükselişini, Yıkıcı Etkiler kategorisi toplum üzerindeki olumsuz sonuçlarını, Maddi Sorunlar kategorisi finansal yükünü ve Kontrol Gerekliliği kategorisi ise yönetim ihtiyacını temsil etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, lise öğrencilerinin enflasyon kavramını metaforlar aracılığıyla nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, enflasyonun öğrenciler tarafından yalnızca teknik bir fiyat artışı değil; psikolojik, sosyal ve günlük yaşamı etkileyen çok boyutlu bir olgu olarak algılandığını göstermektedir.

Bulgular, öğrencilerin enflasyon algısının ağırlıklı olarak olumsuz olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ürettiği 73 metafor içinde öne çıkan “İnsan”, “Dolar”, “Karabasan” ve “Sınav” metaforları, enflasyonun gençlerce kaygı ve belirsizlik içeren somut bir sorun olarak algılandığını kanıtlamaktadır. Metaforların en fazla “Sürekli Artış Eğilimi” kategorisinde yoğunlaşması ve bu kapsamda “Dolar” metaforunun belirgin biçimde kullanılması, öğrencilerin ekonomik gündemi takip ettiğini ve enflasyonu satın alma gücü üzerinden değerlendirdiğini göstermektedir. Literatürde benzer biçimde “Dolar” metaforunun öne çıkması (Demir ve Şahin, 2024; Nalinci ve Yapıcı, 2020), bu bulgunun önceki araştırmalarla örtüşüğünü göstermektedir.

Bunun yanında öğrencilerin enflasyonu “Kontrol ve Yönetim Gereksinimi” olan bir olgu olarak görmeleri, sorunun çözümüne dair bir farkındalık geliştirdiklerine işaret etmektedir. Öte yandan “Bataklık” ve “Kanser” gibi metaforların yer aldığı “Yıkıcı ve Zorlayıcı Etkiler” kategorisi, enflasyonun gençler üzerinde olumsuz duygular uyandırdığını göstermektedir.

Bu araştırma, Talas ilçesindeki iki lise ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı bölgelerden ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden öğrencilerin dahil edilmesi, enflasyon algısının daha kapsamlı ve karşılaştırmalı biçimde incelenmesine katkı sağlayacaktır.

Teşekkür: Araştırma sürecindeki akademik rehberliği için danışman öğretmenimiz Mustafa HİTHİT’e; araştırmanın hazırlık safhasındaki kurumsal destekleri için Hidayet Aydoğan Sosyal Bilimler Lisesi müdürlüğüne teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Araştırmanın tasarımı, literatür taraması, verilerin toplanması, analizi ve makalenin yazım süreçlerine her iki yazar da katkı sağlamıştır. Yazarlar, çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, bu araştırma kapsamında herhangi bir kurum veya kişiyle çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederler.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapılmadığını; tüm yazarların araştırmaya katkıda bulunduğunu ve tüm etik ihlallerde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz. Araştırma sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına uyulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.

Finansman: Araştırma, herhangi bir finansal destek olmaksızın gerçekleştirilmiştir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu araştırmanın dil kontrolü, yazım düzenlemeleri ve biçimsel denetimi aşamalarında yapay zekâ araçlarından destek alınmıştır.

Kaynakça

- Demir, F. B., ve Şahin, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının enflasyon kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1–19.
- Gümüş, E., ve Şişman, M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Pegem Akademi.
- Kılıç, Y., Ata, H. A., ve Seyrek, İ. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66, 129–150.
- Mesjasz, C. (2008). Ekonomik güvenlik. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 5(18), 125–150.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Nalinci, S., ve Yapıcı, M. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin enflasyon ve işsizliğe ilişkin metaforları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(101), 481–492. <https://doi.org/10.29228/ASOS.40089>
- Öztürk, E., ve Demir, Y. (2015). Finansal okuryazarlık ve para yönetimi: Süleyman Demirel Üniversitesi akademik personel üzerine bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 68, 113–134.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.).Pegem Akademi.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç'ta Aile Kavramı

Sümeýra UMUCU¹, Efe TAKAN², Begüm ESEN³, Kağan Veysel DOĞAN⁴

1 Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi, sumeyraumucu1234@gmail.com

2 Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi, efetakan40@gmail.com

3 Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi, begümesen@gmail.com

4 Prof. Dr. İlhan Kılıçözlü Fen Lisesi, kaganveyseld@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 10.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Umucu, S., Takan, E. ve Esen, B., Doğan, K. V. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç'ta aile kavramı. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli devletimizin ve milletimizin maddi ve manevi yönden gelişimi için gerekli olan şahsiyetli bireyler yetiştirmeyi hedefler. Toplumumuzu ileriye taşıyacak bireylerin; ahlâklı, erdemli, iyi, doğru, faydalı ve güzel işler yapan, idealist, bilinçli ve bilgili olmasını amaçlar. Ulaşılmak istenen toplumsal seviyenin ve yetiştirilmek istenen ideal neslin oluşmasında ailenin önemi oldukça büyüktür. Bu farkındalıkla 2025 yılı ülkemiz genelinde "Aile Yılı" olarak ilan edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle yürütülen çalışmada aile kavramının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki yeri ve önemi analiz edilmiştir. Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç'un şiir ve düşünce yazıları analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular; edebiyatımızın güzide iki şahsiyetinin aileye yükledikleri anlamların yer aldığı metinlerin Maarif modelimizin vurguladığı ahlâk, erdem, değerler eğitimi, sorumluluk, bilinç, inanç, kültürel ve toplumsal aktarım gibi konularda ailenin önemini vurgulamak amacıyla eğitim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: aile, Mehmet Âkif Ersoy, Sezai Karakoç, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler eğitimi

Giriş

Aile, kişinin biyolojik olarak kan bağıının bulunduğu bireylerle bir arada olduğu sosyal bir çevre olmasının yanında; bireyin kişiliğini şekillendiren değer yargılarının, ahlâkının, kültürel özelliklerinin ve inancının oluşmasında en önemli etkiye sahip temel toplumsal yapıdır. Aile aynı zamanda toplumun değer yargılarının, kültürel özelliklerinin gelecek nesillere aktarılmasına aracılık etmektedir. Günümüzde dini ve millî değerlerin göz ardı edilerek farklı kültürel özelliklerin yok sayıldığı, çağın getirdiği teknolojik gelişmeler, kapitalist dünya düzeni, bireyselleşme ve dijitalleşme gibi süreçlerin yaşandığı bir ortamda aile yapısının bütünlüğü bozulmakta, aile değerini yitirmekte ve yıpranmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Vizyonu doğrultusunda 2023 yılında yeni bir eğitim modeli olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni hazırlamıştır. Kişinin sadece akademik yeterliliklerini değil aynı zamanda kişisel özelliklerini geliştirmeye odaklanan bu modelle ahlaki ve kültürel açıdan donanımlı, erdemli, değerler eğitimine sahip bireyler yetiştirilerek bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek amaçlanmaktadır (MEB, 2023). Bu modelde aile konusuna eğitimin doğal paydaşı perspektifinden bakılarak eğitim-öğretim ortamında verilen eğitimin içselleştirilmesi ve değerler eğitiminin ebeveynler desteğiyle kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenciler için rol model olarak ilk eğitim alınan mekânlar aile ortamıdır. İlk rol modeller de aile bireyleridir. Aile, sağlıklı ve ideal toplumun çekirdeğini oluşturur. Bu doğrultuda 2025 yılının Aile Yılı ilan edilmesi aile kurumunun önemine yönelik toplumsal farkındalığı artırma çabasını göstermektedir.

Türk edebiyatında toplumsal yapının bozulması ve yarattığı olumsuzluklar sıklıkla yer alan temalardandır. Edebî metinler işledikleri temalarla okurun düşünce dünyasında olumlu yönde algı değişiklikleri meydana getirir. Edebiyatımızın güzide isimlerinden Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç da kültürel değerler içerisinde aile kavramına sıkça yer veren şairlerimizdendir. Araştırmamızda yanıt aradığımız sorulardan ilki her iki şairimizin şiir ve yazılarında aile kavramını hangi yönlerden ele aldığı ve bu değerlendirmelerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğrenim programında işlevsel olarak kullanılabilir olup olmadığıdır. Araştırmamızda cevaplamaya çalıştığımız bir diğer soru ise her iki şairimizin değerlendirmeleri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında eğitim sistemimizin oluşturmayı amaçladığı birey ve toplum özellikleriyle örtüşmekte midir? Bu şairlerimizden aile kavramı üzerine düşüncelerinin tespiti ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile örtüşen özelliklerinin analizinin yapılması edebî metinler aracılığıyla hedeflerin öğrencilere kazandırılmasında işlevsel olarak kullanılmasına imkân sağlayacak mıdır?

Alanyazın Taraması

Aile kavramı, toplumsal yapının en küçük birimi olması dolayısıyla eğitim, sosyoloji, psikoloji ve edebiyat gibi birçok disiplinin araştırma alanına girmektedir. Türk edebiyatında aile genellikle; kültürel değerlerin aktarımı, toplumsal değişimlerinin izlerinin görüldüğü ilk alanlardan olması, kişisel özelliklerin oluşmasındaki etkisi yönleriyle ele alınmaktadır. Türk edebiyatında Tanzimat döneminden itibaren değişim, dönüşüm, modernleşmenin ilk izleri aile üzerinden aktarılmıştır. Aile,

toplumsal yozlaşmanın önlenmesi için korunması gereken ilk kurum olarak değerlendirilmektedir. Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç gibi şiiir ve yazılarında ülkülerini ve inançlarını dile getiren sanatkarlar güçlü aile kurumunu yozlaşmanın panzehri olarak öne çıkarmışlardır.

Mehmet Âkif Ersoy üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, eserlerinin genellikle değerler eğitimi, eğitim, ahlâk, din, vatan, ümmet ve millet kavramları üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. İstiklal şairimiz bu kavramları çeşitli yönlerden okuyucuya aktarırken doğrudan ya da dolaylı şekilde ailenin önemine değinmiştir. Âkif'e göre aile, kişinin rol model yöntemle eğitim aldığı ilk okuldur. Kişinin karakter gelişimi ailede başlar. Toplumsal bozulmanın ilk emareleri aile kurumunun yıpranması olarak kendini göstermiştir. Safahat'taki anlatılar toplumun binbir yüzünü okuyucuya sunar. M. Akif'in eserlerinde aile fertlerinin özellikle anne ve babaların çocuklarına karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesini eleştirdiği bu durumu toplumsal bozulmanın işareti olarak okuyucuya sunduğu görülmüştür.

Sezai Karakoç üzerine yapılan araştırmalar onun bir ideal olarak Diriliş düşüncesinin gerçekleşmesi için insanın, ailenin ve medeniyetin dönüşümü üzerinde durduğunu vurgulamaktadır. Sezai Karakoç aileyi Diriliş düşüncesine sahip birey için gerekli olan inanç ve kültür açısından ele almıştır. Aile kişi için değerlerin aktarım mekânıdır. Aile zayıflarsa bireye ve topluma Diriliş ideali için gereken değerler aktarılamaz. Bunun sonucunda oluşturulmaya çalışılan medeniyet tasavvuru gerçekleşemez.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrenci, veli, okul iklimi ve öğretim programından oluşan dört temel üzerine inşa edilmiştir. Bunlar içerisinde yer alan okul – veli iş birliği, modelin işlevselliğini ve verimliliğini artıran en önemli unsurlardandır. Buna karşın Türk edebiyatının şahsiyetleriyle öğrencilerimize örnek teşkil eden iki mihenk taşı Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç'un şiiirleri ve yazılarında aile kavramının; değerler eğitimi, toplumun kültürel hazinesinin aktarımı, değerlerin korunması ve medeniyet inşası bağlamında karşılaştırmalı ve bütüncül değerlendirmesi henüz yapılmamıştır. Aile temasının yazarlarımızın eserleri üzerinden güncel eğitim politikalarıyla ilişkilendirilerek sistematik biçimde analiz edildiği çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmayla Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç'un eserlerinde aile kavramının nasıl ele alındığını incelenmiş, elde edilen bulgular Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Mehmet Âkif Ersoy'un Safahat adlı şiiir kitabı ve çeşitli gazete ve dergilerde çıkan yazıları ile Sezai Karakoç'un şiiir kitapları ve düşünce yazıları oluşturmaktadır. Her iki sanatçı üzerine yapılmış edebî ve akademik çalışmalar ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin resmî dokümanlar ve raporlar da çalışma kapsamında incelenmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Metinlerde aile kavramına ilişkin değerlendirmeler belirlenmiş; bu ifadeler erdem, ahlâk, değerler eğitimi ve değer aktarımı, ailenin

toplumsal yapıdaki işlevselliği gibi yönlerden incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin yöntem ve hedefleri bağlamında yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Toplumsal Çürümenin Panzehri Olarak Mehmet Âkif Ersoy'da Aile Kavramı

Mehmet Akif Ersoy'un şiirleri incelendiğinde aile kavramına doğrudan ya da dolaylı yönlerden değindiği görülmektedir. “Mahalle Kahvesi” ve “Hakkın Sesleri” şiirlerinde ailenin önemini metnin merkezine yerleştirmiştir. Âkif'e göre, hayatın en güzeli ve mutlusu aile hayatındadır (Okay, 2008). Şair “Mahalle Kahvesi” şiirinde aileyi şöyle anlatır:

“Hayât-ı aile” isminde bir maîşet var;
Saadet ancak odur... Dense hangimiz anlar?
Hayat-ı aile dünyada en safâlı hayat,
Fakat o âlemi bizler tanır mıyız? Heyhat!
Sabahleyin dolaşıp bir kazanca hizmetle;
Evinde akşam olursan kemâl-i izzetle;
Karın çocukların, annen baban, kimin varsa
Dolaşsalar; seni kat kat bu hâleler sarsa;
Sarây-ı cenneti yurdunda görseñ olmaz mı?” (Safahat).

Âkif, “Meyhane”, “Köse İmam” ve “Asım” şiirlerinde ise aile hayatına değinen manzum hikâyelere yer verir. Âkif sohbet ve vaazlarında benzer şekilde aile kavramının önemine değinir. Ona göre ailenin evladına eksik kazandırdığı ahlaki eğitim kurumları tamamlayamaz. Âkif'in şiirlerinde aile genellikle; sefalet içindeki aile dramları, fedakâr anneler ve sorumluluk bilincine sahip ya da sorumsuz ebeveynler olarak karşımıza çıkmaktadır. O, sürekli olarak aile içi birlik, beraberlik ve dayanışmanın önemine değinir (Sağlık.). Bu birliktelik toplumsal dayanışmanın temelini oluşturur. Şu dizelerde bu yaklaşım açıkça görülür:

“Girmeden tefrika bir millete, düşman giremez;
Toplu vurdukça yürekler, onu top sindiremez.”(Safahat)

Mehmet Âkif Ersoy'a göre aile, bireyin karakterinin şekillendiği ilk mekteptir. Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş yıllarına denk gelen yaşamında toplumsal çözülmenin ana nedenlerinden ilkinin ailede verilen eğitimin yetersizliği olduğunun farkına varmıştır. Ona göre toplumsal çözülme ilk olarak ailede başlar. Ona göre ailede yeterli ahlaki eğitimi almayan birey karakterini oturtamayabilir ve hissiz birine dönüşebilir.

“Duygusuz olmak kadar dünyada lâkin dert yok;
Öyle salgınmış ki mel'un: Kurtulan bir fert yok!

Kendi sağlam... Hissi ölmüş, ruhu ölmüş milletin!

İşte en korkuncu hüsrânın, helâkin, haybetin!”(Safahat,)

Âkif'e göre ailenin çözülmesi, toplumsal çürümenin ilk kıvılcımıdır. Aile içi görev ve sorumlulukların ihmalî önce aileyi sonra toplumu dağıtır. Âkif şiirlerinde aileyi tüm gerçekliğiyle sunar. Hayatın merkezindeki kanlı canlı aile, tüm yönleriyle şiire girer. Yetim ya da öksüz çocukların hayatta savrulmaları, ailesini ihmal ederek içki ve kumar bataklığına saplanmış babalar, fedakâr anneler onun şiirlerinde okuyucuya sürekli vurgulanmaktadır. Âkif, toplumsal çözülmenin ilk olarak ailede başladığını gözler önüne sermektedir. “Kocakarı ile Ömer” şiirinde yoksullaşan toplumda ailenin yaşadığı zorlukları, “Seyfi Baba” gibi şiirlerinde ise yabancılaşan, yalnızlaşan, bireyselleşen toplumun aile üzerindeki yıkıcı etkisini vurgulamaktadır (Gökçek, 2011). Âkif'e göre ebeveynler, sadece aile halkının ekonomik refahını sağlamakla sorumlu değildir. Anne babalar öncelikle evlatlarına ahlâk, edep, erdem, namus, gurur ve azim aşıl原因 bir rehberdir (Ersoy, 2021).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin vurguladığı “huzurlu aile” kavramını Âkif “çalışkan ve dürüst aile” ile vurgular. Âkif, tembelliği kabul etmemektedir. Çalışmak ve helalinden kazanmak için çocuğa ilk rol model anne ve babadır. Ebeveynler birer ahlâk örneği olarak çocuğun karakterinin şekillenmesinde yönlendirici olmalıdır. Bu şekilde “toplumun omurgasının kırılması” önlenecektir.

Sezai Karakoç'ta Diriliş Neslinin İnşasının Ana Unsuru Olarak Aile Kavramı

Sezai Karakoç'un düşünce dünyasını Diriliş düşüncesi oluşturmaktadır. Diriliş genel anlamıyla toplumun ve bireyin İslami normlarla yeniden inşasıdır. Karakoç'un şiirlerinde aileyi doğrudan ana tema olarak işlenmesi de anne, ev ve çocuk imgelerini güçlü şekilde vurguladığını görmekteyiz. Şiirlerini incelediğimizde aile kavramının; aidiyet, fedakârlık, saf sevgi ve koruma yönleriyle şiire yansıdığını görürüz. “Anneler ve Çocuklar” şiirinde bu güçlü bağı şu şekilde vurgulanır:

“Kaçar herkesten

Durmaz bir yerde

Anne ölünce çocuk

Çocuk ölünce anne” (Karakoç, 2021)

Karakoç için anne ve çocuk arasında kopmaz bir bağ vardır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çocukların “sevgi ve şefkat temelli” bir aile ortamında büyüme hedefiyle birebir örtüşür. *Hızır ile Kırk Saat* eserinde şair aileyi, peygamber kıssalarıyla harmanlayarak anlatır. Peygamberlerin yetişmesinde ailenin yaşadığı zorluklar vurgulanmaktadır. Aile, hayatın mucizeleri olan evlatların yetiştiği bir sabır mekânıdır. Evin içinde sağlanacak huzur, dışarıdaki çağın yarattığı fırtınalara karşı en büyük kalkan olacaktır.

Sezai Karakoç'un düşünce yazılarında ise aileyi Diriliş ülküsünde birleşecek medeniyet bilincinin bireye aktarıldığı ilk mekân olarak belirlendiğini görürüz. Aile, Diriliş ülküsünü yaşayan İslam medeniyetinin en küçük unsurudur. Karakoç, çağın getirdiği yıkıcı baskı karşısında, modernizmin olumsuzluklarının karşısında aileyi “metafizik sığınak” olarak konumlandırır. Karakoç'un

yazılarında aile bağı inanç bağına temsil eder. Ev İslami yaşamın en küçük unsurudur. Onun için anne, “gökyüzünden bir parça” gibidir; “şefkati ilahi”dir. Baba ise “iman burcu”dur. Diriliş gençliği şefkati ilahinin himayesinde iman burcunun önderliğinde yetişir (Lekesiz, 2018). Sezai Karakoç aileyi İslam toplumunun hücrelerine benzetir. Eğer bu hücre sağlıklıysa, toplumun bünyesi de sağlamdır. Modern dünya bu sağlıklı hücreye saldırarak onu kanserli hücreye dönüştürmeye çalışır. Şair modernizmin, kadını ve erkeği birbirine yabancılaştırarak aileyi bir otel odasına çevirmek istediğini belirterek okuyucuyu uyarır. *Sütun ve Yitik Cennet* adlı eserlerinde aile kurumunun modernizm tarafından kuşatıldığını vurgulayarak uyarılarını sıklaştırmaktadır. Diriliş gençliğinde olması istenilen nitelikler Maarif Modelinin “millî ve manevî değerlerle donanmış birey” hedefiyle benzeşmektedir.

Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç, aileyi sosyolojik boyutuyla İslam medeniyetindeki yeri ve önemi bakımından ahlâk, inanç ve medeniyet perspektifiyle değerlendirmektedir. Âkif, aileyi toplumsal bozulmanın panzehri olarak görürken; Karakoç, aileyi “Diriliş” düşüncesine sahip bireyin yetiştiği ortam olarak görür. Bu görüşler Maarif Modelimizin eğitim politikalarına paralellik göstermektedir. Bulgular, her iki şairimizin de bireyin karakterinin oluşumunda aileyi merkeze konumlandırıldığını gösterir.

Maarif Modeli, bilgiyle birlikte şahsiyete odaklanır. Âkif’in oğlu üzerinden “Asım” olarak isimlendirdiği karakterli gençlik ancak değerler eğitimi tam anlamıyla veren aileden çıkacaktır. Karakoç’un Diriliş Neslinin sembolü “Taha” ise ailenin manevi derinliğinden doğarak Diriliş inşasına koşmaktadır (İpek,). Bu karakterli neslin yetişmesi günümüz eğitim sisteminde ancak okul - aile iş birliği ile mümkündür. Karakoç’un “Diriliş” düşüncesi ve Âkif’in İslam medeniyeti tasavvuru dijital bağımlılık, kültürel yozlaşma, ahlaki savrulmalar gibi günümüz sorunlarının çözümü için ipuçları vermektedir. Sağlam bir aile yapısı Maarif Modelinin “sosyal-duygusal beceriler” başlığında yer alan becerilerin kazanılmasında hayati bir öneme sahiptir. Âkif’in gerçekçi ve somut olarak resmettiği toplumsal sorunlar Sezai Karakoç’un inşa etmek istediği Diriliş felsefesi ile birleştiğinde “Türkiye Yüzyılı”nın oluşturmak istediği aile ortaya çıkacaktır. Aile, sadece toplumsal yapının çeşitli biyolojik bağlarla bir araya geldiği bir yer değil kültürel değerlerin gelecek kuşaklara devredildiği, dünyayı ve milletimizi huzura kavuşturacak bir geleceğin hazırlandığı maddiyat kadar maneviyatıyla ön plana çıkan bir mekândır.

Sonuç ve Öneriler

Mehmet Âkif Ersoy; aile kurumunu İslami değerlerin gelecek nesillere aktarılmasındaki kilit işlevinden hareketle değerlendirmektedir. Aile, çağın insanının maruz kaldığı ahlaki çözümlere karşı bir dayanak ve kendini koruyacağı sığınaktır. Ümmetin karşı karşıya kaldığı kültürel saldırı, inançsızlık, değerler yitimi, bireyin ve toplumun yozlaşması karşısında direnişin filizlendiği kurum olarak görmektedir. Sezai Karakoç ise aileyi Diriliş düşüncesini benimseyen bireyleri yetiştiren İslam medeniyetinin yeniden inşasını hazırlayacak kurum olarak görmektedir. Her iki şairimizin hedeflerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında eğitim sistemimizin oluşturmayı amaçladığı birey ve toplum özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Sezai Karakoç ve Mehmet Akif Ersoy’un aile

üzerine görüşleri Türk toplumunda aile değerlerinin ve kültürel normların değerinin anlaşılmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın önerileri şu şekilde sıralanabilir:

Eğitim programlarında kullanılması: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hedeflerinin öğrencilerimize kazandırılması doğrultusunda Mehmet Âkif Ersoy ve Sezai Karakoç'un eserlerinin derslerde daha etkin biçimde kullanılması önerilmektedir. Aile kurumunun eğitimin ana unsurlarından olduğu belirtilirken ve medeniyet inşasındaki önemi vurgulanırken öğrencilerimize bu iki şairimizin eserleri üzerinden örnekler sunulması konunun sanatsal yönden ifadesine imkân sağlayacaktır. Öğretim programlarına yönelik hazırlanan materyallerde her iki yazarımızın aile temalı metinlerinden daha çok faydalanılması Modelin hedeflerine ulaşmasında katkı sunacaktır.

Pedagojik uygulamalar: Geçmişin değerlerine sahip çıkarak günümüzün aile kurumunu yozlaştırmaya çalışan her türlü tehdide karşı dimdik duran "Asım"lar ve "Yüzyılın Türkiyesi"ni inşa etmek için kolları sıvayan "Diriliş Neslinin sembolü "Taha"lar yetişmesinde şairlerimizin eserleri işlevsel olarak kullanılabilir.

Yazar Katkıları: Makalede; Sümevra UMUCU %25, Efe TAKAN %25, Begüm ESEN %25, Kağan Veysel DOĞAN %25 katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırılık teşkil edecek eylemlere dayalı hiçbir işlem yapılmamıştır. Tüm yazarlarımız çalışmaya katkıda bulunmuş, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Tüm etik ihlallerde bütün sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Teşekkür: Çalışmamızda destekleyici ve yapıcı katkılarından dolayı Danışman öğretmenimiz Dr. Hüseyin ÖZDEMİR'e teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Ersoy, M. Â. (1968). *Kur'ân-ı Kerîm'den Âyetler (Meâl – Tefsir) – Mev'izeler*, (Derleyen ve Yayınlayan: Suat Zühtü Özalp). Sevinç Matbaası.
- Ersoy, M. Â. (2021). *Safahat (Mehmet Âkif Ersoy Şiir Külliyatı)*. Türkiye Büyük Millet Meclisi. <https://cdn.tbmm.gov.tr/TbmmWeb/Yayinlar/Dosya/a211a41b-6ebd-4b3b-bbd4-a69347fe62cd.pdf>
- Gökçek, F. (2011). “Mehmet Âkif'in Şiirine Dair” M. İ. Uzun(ed.), *Mehmet Âkif Ersoy*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- İpek, S. (2018). “Bir Şairin Varoluş Serüveni: Taha'nın Kitabı”, *Sezai Karakoç ve bir uygarlık tasarımı olarak diriliş (Sezai Karakoç özel sayısı)*. Hece Dergisi
- Karakoç, S. (2021). *Gün Doğmadan*. Diriliş Yayınları.
- Lekesiz, Ö. (2018). “Diriliş ve Uygarlık” T. Karataş, M. Öksüz (Ed.ler), *Sezai Karakoç ve bir uygarlık tasarımı olarak Diriliş (Sezai Karakoç Özel Sayısı) içinde*. Hece Dergisi
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Okay, M. (2008). *Safahat*. 35/442-444. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.
- Sağlık, Ş. (2008). “Mehmet Âkif'in Şiirlerindeki Hikâye Unsurları”, *Karakter abidesi ve bir çılgılık olarak Mehmet Âkif özel sayısı*. Hece Dergisi.

Dijital Bağımlılığın Öğrencilerin Fiziksel Sağlığına ve Hareket Düzeyine Etkisi

Azra PAYMAN¹, Yağmur KAYABAŞILI²

1 Kocaeli Ali Fuat Başgil Sosyal Bilimler Lisesi, azrapayman2024@gmail.com

2 Kocaeli Ali Fuat Başgil Sosyal Bilimler Lisesi, y36674196@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 02.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Payman, A. & Kayabaşılı, Y. (2026). Dijital bağımlılığın öğrencilerin fiziksel sağlığına ve hareket düzeyine etkisi. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırma, dijital cihaz kullanımının öğrencilerin günlük hareket düzeyleri, fiziksel aktiviteleri ve bedensel sağlıkları üzerindeki etkilerini öğrencilerin görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, 30 öğrenciden çevrim içi ortamda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin günlük ekran sürelerinin orta ve yüksek düzeyde olduğunu ve dijital cihazları en çok sosyal medya, oyun ve eğlence amaçlı kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin uzun süreli dijital cihaz kullanımı sonucunda göz ağrısı, baş ağrısı, yorgunluk ve hareketsizlik gibi fiziksel sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir bölümü, dijital cihaz kullanımının günlük hareketlerini azalttığını ve fiziksel aktivitelerini kısıtladığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçları, dijital cihaz kullanımının öğrencilerin daha hareketsiz bir yaşam tarzına yönelmelerine neden olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sağlıklı teknoloji kullanım alışkanlıkları kazanmalarının desteklenmesi, fiziksel aktivitenin artırılması ve aileler ile eğitim paydaşlarının bu süreçte bilinçli bir şekilde rol almasının önemine dikkat çekilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital bağımlılık, fiziksel aktivite, öğrenci sağlığı

Giriş

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle dijital araçlar günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiş, bireylerin yaşam biçimlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Bilgiye erişim ve iletişimi kolaylaştırmasına rağmen, aşırı kullanım fiziksel, psikolojik ve sosyal olumsuzluklara yol açmakta; özellikle gençlerde dijital bağımlılık giderek yaygınlaşmaktadır.

Bağımlılık kavramı, bireyin bir maddeye veya davranışa karşı geliştirdiği yoğun istek, kontrol kaybı ve vazgeçememe durumu olarak tanımlanmaktadır (Holden, 2001). Bunun yanı sıra, herhangi bir madde kullanımına dayanmayan ancak benzer olumsuz sonuçlara yol açan davranışsal bağımlılıklar da giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Sevindik, 2011). Davranışsal bağımlılıklar arasında yer alan dijital bağımlılık, özellikle genç bireyler açısından önemli bir risk unsuru olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar, genç ve yetişkin bireylerin dijital cihazlardan uzak kaldıklarında huzursuzluk, eksiklik ve rahatsızlık hissettiklerini ortaya koymaktadır (Kaya, 2013; Laura & ve Richard, 2004; Mossbarger, 2008). Dijital bağımlılığın psikososyal etkilerinin yanı sıra, bireylerin fiziksel sağlığı ve hareket düzeyleri üzerinde de önemli sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte fiziksel aktivite düzeylerinin azalması, hareketsiz yaşam tarzının yaygınlaşmasına ve buna bağlı sağlık sorunlarının artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, dijital bağımlılığın öğrencilerin fiziksel sağlıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, dijital bağımlılığın öğrencilerin fiziksel sağlığı üzerindeki etkilerini, özellikle hareket düzeyindeki azalma bağlamında ele almak ve bu ilişkinin boyutlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın, öğrencilerin daha sağlıklı ve dengeli bir dijital kullanım alışkanlığı geliştirmelerine katkı sağlaması ve eğitimciler, aileler ile ilgili paydaşlar için yol gösterici olması beklenmektedir. Çalışmanın temel varsayımı ise, dijital bağımlılığın öğrencilerin hareket düzeyini olumsuz yönde etkilediği yönündedir. Bu amaç ve varsayım doğrultusunda çalışma, dijital bağımlılığın bireylerin fiziksel sağlığı üzerindeki etkilerini özellikle günlük hareket düzeyindeki değişimler bağlamında derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda araştırmanın ana problem sorusu, “Dijital bağımlılık öğrencilerin fiziksel sağlığını, özellikle günlük hareket düzeyini nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen temelinde yapılandırılmış olup, katılımcıların dijital cihaz kullanımına ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın alt problem soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Günlük ortalama ekran sürenizi nasıl tanımlarsınız?
2. Günlük kullanmakta olduğunuz dijital cihazları hangi amaçla kullanıyorsunuz?
3. Uzun süre dijital cihaz kullandığımızda vücudunuzda ne gibi değişiklikler hissediyorsunuz?
4. Dijital cihaz kullanımınızın günlük hareketlerinizi veya fiziksel aktivitelerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Alanyazın Taraması

Bağımlılık Kavramı ve Tanımı

Bağımlılık kavramı, bireyin belirli bir maddeye veya davranışa karşı geliştirdiği yoğun istek ve bu isteği kontrol etmekte zorlanmasıyla karakterize edilen bir durum olarak ele alınmaktadır (Holden, 2001). Şenkoyuncu (2009), bağımlılığı bireyin bağımlı olduğu nesneden uzak kalamaması, bu nesneye karşı fiziksel ve duygusal olarak güçlü bir ihtiyaç hissetmesi ve erişemediği durumlarda yoksunluk belirtileri göstermesi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, herhangi bir madde kullanılmaksızın da benzer bağımlılık belirtilerinin ortaya çıkabildiği ve bu durumun davranışsal bağımlılık olarak adlandırıldığı belirtilmektedir (Sevindik, 2011).

Dijital Bağımlılık ve Psikososyal Etkileri

Günümüzde davranışsal bağımlılıklar arasında yer alan dijital bağımlılık, özellikle genç bireyler açısından önemli bir sorun hâline gelmiştir. Yapılan araştırmalar, bireylerin dijital cihazlara erişemediklerinde kendilerini huzursuz, eksik ve rahatsız hissettiklerini ortaya koymaktadır (Kaya, 2013; Laura ve Richard, 2004; Mossbarger, 2008). Ayrıca aşırı teknoloji kullanımının anksiyete, depresyon, sosyal izolasyon, düşük benlik saygısı ve duygusal-sosyal beceri yetersizlikleri ile ilişkili olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır (Morahan-Martin, 2005).

Fiziksel Aktivite Kavramı ve Sağlıkla İlişkisi

Fiziksel aktivite, bireyin kas ve eklemlerini kullanarak enerji harcadığı, kalp ve solunum hızını artıran tüm bedensel hareketleri kapsamaktadır (Bek, 2008). Günlük yaşamda gerçekleştirilen işler ve etkinlikler de fiziksel aktivite kapsamında değerlendirilmektedir. Fiziksel aktivitenin, fiziksel sağlığın korunması ve birçok hastalığın önlenmesi açısından önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Düzenli fiziksel aktivitenin kalp-damar hastalıklarını önlediği, vücut yağ oranını azalttığı ve metabolizmayı olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Yabancı, 1999). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte fiziksel aktivite düzeylerinin azalması, enerji tüketiminin düşmesine ve vücutta fazla enerji birikmesine neden olmaktadır. Bu durum uzun vadede bireyin sağlığını riske atmakta ve çeşitli kronik hastalıklara zemin hazırlamaktadır (MacAuley, 1994).

Düzenli fiziksel aktivitenin obezite, diyabet, kanser ve koroner kalp hastalıkları gibi birçok kronik hastalığın önlenmesinde ve tedavisinde önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Akyol, Bilgiç ve Ersoy, 2008). Bu bağlamda, dijital bağımlılığın bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini azaltarak sağlık üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen temelinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli Ali Fuat Başgil Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, öğrencilerin kendi deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlayacak açık uçlu şekilde düzenlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler ile çevrim içi ortamda 20.01.2026 – 27.01.2026 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırma sürecine uygun olarak veriler öncelikle açık kodlama aşamasından geçirilmiş, ardından kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek temalar oluşturulmuştur. Benzer özellikler gösteren kodlar bir araya getirilmiş ve bu temalar doğrultusunda bulgular sistematik biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu, lise düzeyinde eğitim gören 30 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında yalnızca öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca veri toplama süreci 20.01.2026 – 27.01.2026 tarihleri arasındaki belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşme soruları alanyazın doğrultusunda hazırlanmış ve araştırma amacına uygun şekilde düzenlenmiştir. Öğrenci görüşleri doğrudan alınarak bulguların gerçek deneyimleri yansıtmasına özen gösterilmiştir. Güvenirliği artırmak için veriler sistematik biçimde kodlanmış, benzer kodlar temalar altında toplanmış ve analiz süreci tutarlı bir şekilde yürütülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Günlük ortalama ekran sürenizi nasıl tanımlarsınız?

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin, günlük ortalama ekran sürelerine ilişkin algıları incelenmiştir.

Tablo 1*Günlük Ortalama Ekran Sürelerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	Katılımcılar	Frekans
1 saat ile 2 saat 59 dakika arası	Ö5, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö27, Ö29, Ö30	11
3 saat ile 4 saat 59 dakika arası	Ö2, Ö3, Ö11, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28	10
5 saat ile 6 saat 59 dakika arası	Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö18	6
7 saat ve üzeri	Ö1, Ö4, Ö13	3

Tablo 1’deki verilere göre öğrencilerin en fazla ifade ettikleri sürenin **1 saat – 2 saat 59 dakika** aralığında olduğu görülmektedir ($f=11$). Bunu **3 saat – 4 saat 59 dakika** aralığı izlemektedir ($f=10$). **5 saat – 6 saat 59 dakika** aralığı üçüncü sırada yer alırken ($f=6$), **7 saat ve üzeri** ekran süresine sahip olduğunu belirten öğrencilerin sayısının daha düşük olduğu tespit edilmiştir ($f=3$). Bu veriler, öğrencilerin çoğunluğunun günlük ekran süresinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**Günlük kullanmakta olduğunuz dijital cihazları hangi amaçla kullanıyorsunuz?**

Bu araştırma sorusu kapsamında, öğrencilerin günlük yaşamlarında dijital cihazları hangi amaçlarla kullandıkları incelenmiştir.

Tablo 2*Günlük Yaşamda En Sık Kullanılan Dijital Cihazların Hangi Amaçlarla Kullanıldığına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Tema	Katılımcılar	Frekans
Sosyal Medya	Ö2, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö28, Ö30	13
Ders	Ö4, Ö22, Ö26, Ö27, Ö29	5
Oyun	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö16	5
Video İzleme	Ö15, Ö18, Ö23, 25	4
İletişim	Ö8, Ö11, Ö12	3

Tablo 2'deki verilere göre öğrencilerin dijital cihazları en çok sosyal medya amacıyla kullandıkları görülmektedir (f=13). Bunu ders (f=5) ve oyun (f=5) amaçlı kullanım izlemektedir. Ayrıca video izleme (f=4) ve iletişim (f=3) de öğrenciler tarafından belirtilen diğer kullanım amaçları arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, öğrencilerin dijital cihaz kullanımında eğlence ve sosyal etkileşim odaklı amaçların akademik kullanıma kıyasla daha baskın olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Uzun süre dijital cihaz kullandığınızda vücudunuzda ne gibi değişiklikler hissediyorsunuz?

Bu araştırma sorusu kapsamında, uzun süreli dijital cihaz kullanımının öğrencilerde yol açtığı fiziksel değişimleri ve bedensel etkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tablo 3

Uzun Süreli Dijital Cihaz Kullanımının Yol Açtığı Bedensel Etkilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Katılımcılar	Frekans
Göz ağrısı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19, Ö23, Ö26	11
Baş ağrısı	Ö6, Ö12, Ö13, Ö21, Ö22, Ö24, Ö27, Ö28	8
Hareketsizlik	Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö25, Ö30	6
Yorgunluk	Ö2, Ö5, Ö7, Ö17, Ö29	5

Tablo 3'teki verilere göre öğrencilerin en sık dile getirdiği fiziksel sorun göz ağrısıdır (f=11). Bunu sırasıyla baş ağrısı (f=8), hareketsizlik (f=6) ve yorgunluk (f=5) izlemektedir. Elde edilen sonuçlar, uzun süreli dijital cihaz kullanımının öğrencilerin fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ve özellikle görsel ve bedensel rahatsızlıkları artırdığını göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dijital cihaz kullanımınızın günlük hareketlerinizi veya fiziksel aktivitelerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Bu araştırma sorusu kapsamında, dijital cihaz kullanımının öğrencilerin günlük hareket düzeyleri ve fiziksel aktiviteleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Tablo 4

Dijital Cihaz Kullanımının Öğrencilerin Günlük Hareket Düzeyi ve Fiziksel Aktiviteleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Katılımcılar	Frekans
Olumsuz / Fiziksel aktiviteler kısıtlanıyor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö30	19
Etkilemiyor	Ö2, Ö5, Ö12, Ö15, Ö21, Ö22, Ö28, Ö29	8
Motivasyon düşüklüğü	Ö6, Ö25	2
Sosyalleşememe	Ö13	1

Tablo 4'teki verilere göre öğrencilerin büyük bir bölümü (f=19), dijital cihaz kullanımının fiziksel aktivitelerini azalttığını ve hareketlerini kısıtladığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler (f=8) ise dijital cihaz kullanımının hareket düzeylerini etkilemediğini ifade etmiştir. Ayrıca az sayıda öğrenci, dijital cihaz kullanımının motivasyonlarını düşürdüğünü (f=2) ve sosyalleşmelerini zorlaştırdığını (f=1) dile getirmiştir. Bu sonuçlar, dijital cihaz kullanımının öğrencilerin günlük hareketleri üzerinde çoğunlukla olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın verileri, dijital cihaz kullanımının öğrencilerin günlük yaşamlarını ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin uzun süre dijital cihaz kullanmaları sonucunda göz ağrısı, baş ağrısı, yorgunluk ve hareketsizlik yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, önceki çalışmalar da aşırı ekran süresinin fiziksel hareketliliği azalttığını ve hareketsiz bir yaşam tarzını yaygınlaştırdığını ortaya koymaktadır (MacAuley, 1994).

Fiziksel aktivitenin sağlıklı bir yaşam için önemli olduğu ve birçok hastalığın önlenmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Akyol vd., 2008). Bu nedenle öğrencilerin dijital cihazları daha dengeli kullanmaları, ekran süresini sınırlandırmaları ve daha aktif bir yaşam sürmeleri büyük önem taşımaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, dijital cihaz kullanımının öğrencilerin günlük yaşam alışkanlıkları, fiziksel aktiviteleri ve sağlıkları üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmının günlük ekran süresinin orta ve yüksek düzeyde olduğu, dijital cihazları en çok sosyal medya ve eğlence amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca uzun süreli dijital cihaz kullanımının göz ağrısı, baş ağrısı, yorgunluk ve hareketsizlik gibi fiziksel sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları, dijital cihaz kullanımının öğrencilerin günlük hareket düzeylerini azalttığını ve fiziksel aktivitelerini sınırladığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin daha hareketsiz bir yaşam tarzına yöneldiğini düşündürmektedir. Bu nedenle dijital cihaz kullanımının dengelenmesi, öğrencilerin fiziksel olarak daha aktif olmalarının teşvik edilmesi ve sağlıklı teknoloji

kullanımına yönelik bilinçlendirme çalışmalarının artırılması önerilmektedir.

Öneriler

1. Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:
2. Öğrencilerin günlük ekran süreleri sınırlandırılmalı ve dengeli teknoloji kullanımı teşvik edilmelidir.
3. Öğrencilere dijital bağımlılık ve sağlıklı teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirici eğitimler verilmelidir.
4. Öğrencilerin günlük yaşamlarında daha aktif olmalarını sağlayacak etkinlikler teşvik edilmelidir.
5. Aileler, çocuklarının dijital cihaz kullanımını takip etmeli ve rehberlik etmelidir.
6. Öğretmenler, derslerde dijital araçları dengeli ve eğitsel amaçlarla kullanmaya özen göstermelidir.
7. Öğrencilerin ekran dışı sosyal etkinliklere ve yüz yüze iletişime katılımı desteklenmelidir.

Teşekkür: Bizlere sağladığı destek için danışman öğretmenimiz Mehmet ALAGÜN'e çok teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmanın yazarları, araştırmanın yürütülmesi, değerlendirilmesi ve yayımlanması sürecinde herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Akyol, A., Bilgiç, P., & Ersoy, G. (2008). *Fiziksel aktivite, beslenme ve sağlıklı yaşam*. Ankara.
- Bek, N. (2008). *Fiziksel aktivite ve sağlığımız*, Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Holden, C. (2001). Behavioral' addictions: Do they exist? *Science*, 294(5544): 980-982.
- Mac Auley, D. (1994). A history of physicalactivity, healthandmedicine. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 8(1), 32-35.
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Dizorder? Symptom? Alternative explanations. *286 Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48.
- Mossbarger, B. (2008). Is internet addiction addressed in the classroom? A survey of psychology textbooks. *Computers in Human Behavior*, 24, 468 – 474.
- Sevindik, F. (2011). *Firat üniversitesi öğrencilerinde problemlı internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şenkoyuncu, Ö. (2009). *Bilgisayar bağımlısı mısınız?* http://www.tavsiyedyorum.com/makale_3253.htm adresinden alınmıştır.
- Yabancı, N. (1999). *Adölesanlarda fiziksel aktivite düzeyi ile beslenme durumunun kemik mineral yoğunluğu ve vücut bileşimi üzerine etkisi*. (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Medyanın Değerler Sistemi Üzerindeki Etkisi ve Ahlaki Erozyon

Fatma Öykü CANPOLAT¹, Ecrin YAMAN²

1 Kocaeli Ali Fuat Başgil Sosyal Bilimler Lisesi, oykucanpolat41144@gmail.com

2 Kocaeli Ali Fuat Başgil Sosyal Bilimler Lisesi, jeestyaman41@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 03.02.2026 Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Canpolat, F. Ö., & Yaman, E. (2026). Sosyal medyanın değerler sistemi üzerindeki etkisi ve ahlaki erozyon. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırma, sosyal medyanın çocukların değerler sistemi ve ahlaki tutumları üzerindeki etkilerini velilerin deneyim ve algıları doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, sosyal medya kullanan çocuklara sahip 15 veliden çevrim içi ortamda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular; sosyal medyanın çocukların ahlaki değer algılarını, mahremiyet anlayışlarını ve davranış biçimlerini belirgin biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır. Velilerin görüşlerine göre, popülerlik ve görünür olma isteği çocukların davranışlarını yönlendirirken, doğru-yanlış ayrımı ve ahlaki değerlendirmeler giderek arka planda kalmaktadır. Ayrıca çocukların özel yaşamlarını paylaşmayı normalleştirdikleri ve mahremiyet algılarının zayıfladığı belirlenmiştir. Araştırma, sosyal medyanın olumsuz etkilerinin azaltılmasında ebeveyn rehberliği, denetim ve değer aktarımının kritik bir rol oynadığını vurgulayarak, ailelerin ve eğitim paydaşlarının bu sürece bilinçli şekilde dâhil olmalarının önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya, ahlaki değerler, mahremiyet algısı, ebeveyn görüşleri

Giriş

Dijitalleşme süreciyle birlikte sosyal medya, bireylerin iletişim kurma biçimlerini dönüştürmenin ötesine geçerek toplumsal değerlerin üretildiği, yeniden yorumlandığı ve çoğu zaman aşındırıldığı temel bir alan hâline gelmiştir. Sosyal medya platformları, bireylere sürekli görünür olma, kendini ifade etme ve beğeni üzerinden onaylanma imkânı sunarken; bu durum değerler sistemi, mahremiyet algısı ve ahlaki sınırlar üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Erarslan, 2013).

Değerler, toplumların kültürel sürekliliğini sağlayan temel unsurlar arasında yer almakta olup; ahlak, mahremiyet, sorumluluk ve saygı gibi normatif yapılar bireyin toplumsal yaşamını düzenleyen çerçeveyi oluşturmaktadır (Aktan, 2009; Bilgin, 2016). Ancak sosyal medya ortamlarında içerik üretiminin hızlanması, popülerlik ve görünürlük arzusunun teşvik edilmesi ve bireysel haz odaklı paylaşımların artması, geleneksel değerlerin dönüşümünü ve bazı durumlarda aşınmasını beraberinde getirmektedir (Aydoğan, 2010).

Özellikle TikTok ve Instagram gibi görsel ağırlıklı platformlar, mahremiyet sınırlarının bulanıklaşmasına ve özel alanın kamusal alana taşınmasına zemin hazırlamaktadır. Mahremiyetin rıza temelli bir paylaşımına dönüşmesi, bireylerin özel yaşamlarını gönüllü biçimde sergilemelerine yol açmakta; bu durum ahlaki değerlerin yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır (Aydemir, 2021; Aydın, 2021). Sosyal medya kullanıcıları, beğeni, takipçi ve izlenme sayıları üzerinden sembolik bir değer kazanmakta; bu süreç, ahlaki ölçütlerden ziyade popülerlik kriterlerinin belirleyici olduğu bir değer sistemi üretmektedir (Alanka ve Cezik, 2016). Bu durum, özellikle genç kullanıcılar arasında mahremiyet algısının zayıflamasına, narsistik eğilimlerin artmasına ve değerlerin araçsallaştırılmasına neden olmaktadır (Hazar, 2011; Kızılkaya, 2022).

Bu bağlamda, sosyal medyanın değerler sistemi üzerindeki etkilerinin ve ahlaki erozyon sürecinin incelenmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ortaya çıkan dönüşümlerin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma, sosyal medyanın ahlaki değerler üzerindeki etkilerini literatür temelli bir yaklaşımla ele alarak; mahremiyet, popülerlik ve değer dönüşümü bağlamında kapsamlı bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın temel problem sorusu; “Sosyal medya platformlarının yaygınlaşması, bireylerin ahlaki değer algıları, mahremiyet anlayışları ve toplumsal değer sistemleri üzerinde nasıl bir dönüşüm ve aşınma süreci meydana getirmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem doğrultusunda çalışmanın alt problem soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Sosyal medya, çocukların ahlaki değerlerini nasıl etkilemektedir?
2. Sosyal medya, çocukların mahremiyet algısını nasıl etkilemektedir?
3. Sosyal medyada popüler olma arzusu çocukların davranışlarını nasıl etkilemektedir?
4. Sosyal medyanın olumsuz etkilerinin azaltılmasında ailenin rolü nedir?

Alanyazın Taraması

Sosyal Medya ve Değerler Sisteminin Dönüşümü

Alanyazında sosyal medya, bireysel ve toplumsal değerlerin yeniden üretildiği önemli bir kültürel alan olarak ele alınmaktadır. Araştırmacılar sosyal medyanın geleneksel iletişim biçimlerinden farklı olarak etkileşim temelli bir yapı sunduğunu ve bu yapının değer aktarım süreçlerini dönüştürdüğünü belirtmektedir. Sosyal medya ortamlarında bireyler yalnızca içerik tüketicisi değil, aynı zamanda değer üreten ve yayan aktörler hâline gelmektedir.

Bilgin'e (2016) göre değerler, bireyin toplumsal çevresiyle kurduğu ilişkiler sonucunda şekillenmekte ve süreklilik göstermektedir. Ancak sosyal medya, bu sürekliliği bozarak değerlerin hızla değişmesine ve bağlamından kopmasına neden olmaktadır. Aydoğan (2010), dijital çağda gözetim olgusunun içselleştirildiğini ve bireylerin görünür olmayı bir değer olarak benimsediğini vurgulamaktadır. Bu durum, ahlaki ölçütlerin yerini popülerlik ve beğeni odaklı değerlendirmelere bırakmasına yol açmaktadır.

Mahremiyet Algısının Aşınması

Mahremiyet, alanyazında ahlaki değerlerin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Ersoy (2012), Türkiye'de modernleşme süreciyle birlikte mahremiyet anlayışının dönüşüme uğradığını ifade etmektedir. Sosyal medya bu dönüşümü hızlandıran en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Aydemir (2021), Instagram örneği üzerinden yaptığı çalışmada, mahremiyetin rıza temelli bir paylaşımına dönüştüğünü ve bireylerin özel alanlarını gönüllü biçimde kamusalılaştırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Aydın (2021), TikTok uygulamasının mahremiyet algısını zayıflatıldığını ve bireyleri sınır ihlallerine açık hâle getirdiğini belirtmektedir.

Popülerlik, Narsisizm ve Ahlaki Erozyon

Sosyal medyada popüler olma arzusu, alanyazında ahlaki erozyonun önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Alanka ve Cezik (2016), dijital ortamda narsistik ritüellerin yaygınlaştığını ve bireylerin kendilerini sürekli sergileme eğilimi gösterdiğini belirtmektedir. Bu sergileme pratiği, ahlaki sınırların esnemesine neden olmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın deseni nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen temelinde yapılandırılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çalışmada ele alınan temel olgu, velilerin çocuklarının sosyal medya kullanımı bağlamında değerler ve ahlaki tutumlara ilişkin deneyimleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, çocukları aktif olarak sosyal medya kullanan 15 veli oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda velilerin;

- En az bir çocuğunun sosyal medya kullanıcısı olması,
 - Çocuğunun lise düzeyinde eğitim görüyor olması,
 - Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmesi
- ölçütleri esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanmış ve sosyal medyanın değerler sistemi, ahlaki tutumlar ve mahremiyet algısı üzerindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular, velilerin kendi deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlayacak açık uçlu şekilde düzenlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, araştırmaya gönüllü olarak katılan veliler ile çevrim içi ortamda 26.01.2026 - 30.01.2026 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırma sürecine uygun olarak veriler öncelikle açık kodlama aşamasından geçirilmiş, ardından kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek temalar oluşturulmuştur. Benzer özellikler gösteren kodlar bir araya getirilmiş ve bu temalar doğrultusunda bulgular sistematik biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu, lise düzeyinde eğitim gören ve sosyal medya kullanan çocuklara sahip 15 veli ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında yalnızca velilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca veri toplama süreci 26.01.2026 – 30.01.2026 tarihleri arasındaki belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme soruları alanyazın doğrultusunda hazırlanmış ve araştırma amacına uygun şekilde düzenlenmiştir. Katılımcı görüşleri doğrudan alınarak bulguların gerçek deneyimleri yansıtmasına özen gösterilmiştir. Güvenirliği artırmak için veriler sistematik biçimde kodlanmış, benzer kodlar temalar altında toplanmış ve analiz süreci tutarlı bir şekilde yürütülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilere göre sosyal medya, çocukların ahlaki değerlerini nasıl etkilemektedir?

Bu araştırma sorusu kapsamında velilerin, sosyal medyanın çocukların ahlaki tutum ve davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin algıları incelenmiştir.

Tablo 1

Sosyal Medyanın Ahlaki Değerler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Veli Görüşleri

Tema	Katılımcılar	Frekans
Ahlaki sınırların belirsizleşmesi	V1, V4, V6, V8, V9, V11	6
Saygı ve edep anlayışında zayıflama	V2, V7, V10, V12	4
Doğru–yanlış algısında karmaşa	V5, V14, V15	3
Rol model karmaşası	V3, V13	2

Tablo 1 incelendiğinde veliler, sosyal medyada karşılaşılan içeriklerin çocukların ahlaki sınırlarını bulanıklaştırdığını, saygı ve edep anlayışında zayıflama olduğunu ve doğru ile yanlış arasındaki ayrımı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Özellikle sosyal medyada öne çıkan kişilerin rol model olarak benimsenmesi, geleneksel ahlaki değerlerin geri planda kalmasına neden olmaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilere göre sosyal medya, çocukların mahremiyet algısını nasıl etkilemektedir?

Bu araştırma sorusu, velilerin çocuklarının sosyal medya kullanımını sonucunda mahremiyet algılarında meydana gelen değişimleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tablo 2

Sosyal Medyanın Mahremiyet Algısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Veli Görüşleri

Tema	Katılımcılar	Frekans
Özel hayatın paylaşım konusu hâline gelmesi	V1, V2, V4, V6, V11, V15	6
Gizlilik bilincinin azalması	V3, V5, V8, V10, V13	5
Paylaşımında sınır farkındalığının zayıflaması	V7, V9, V12, V14	4

Tablo 2 incelendiğinde veliler, çocukların özel yaşamlarına ilişkin bilgileri sosyal medyada paylaşmayı doğal bir davranış olarak görmeye başlayarak gizlilik bilincindeki zayıflamaya dikkat çekmiştir. Bu durum, mahremiyet kavramının anlam kaybına uğradığını ve ahlaki sınırların zayıfladığını göstermektedir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilere göre sosyal medyada popüler olma arzusu çocukların davranışlarını nasıl etkilemektedir?

Bu araştırma sorusu kapsamında, popülerlik ve beğeni odaklı kullanımın çocukların tutum ve davranışlarına etkisi incelenmiştir.

Tablo 3

Popüler Olma Arzusunun Davranışlara Etkisine İlişkin Veli Görüşleri

Tema	Katılımcılar	Frekans
Beğeni ve takipçi odaklı davranışlar	V1, V2, V4, V9, V10, V11, V14	7
Dikkat çekici içerik üretme eğilimi	V3, V5, V7, V13, V15	5
Onaylanma ihtiyacının artması	V6, V8, V12	3

Tablo 3 incelendiğinde veliler, çocukların sosyal medyada daha fazla görünür olmak için dikkat çekici ve bazen sınırları zorlayan davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Popülerlik arzusu ve onaylanma ihtiyacının ahlaki değerlendirmelerin önüne geçtiği görülmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Velilere göre sosyal medyanın olumsuz etkilerinin azaltılmasında ailenin rolü nedir?

Bu araştırma sorusu, ailelerin sosyal medya kullanımına yönelik sorumluluk ve müdahale rollerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tablo 4

Sosyal Medyanın Olumsuz Etkilerinin Azaltılmasında Ailenin Rolüne İlişkin Veli Görüşleri

Tema	Katılımcılar	Frekans
Ebeveyn denetimi ve rehberlik	V1, V2, V6, V7, V11, V13, V15	7
Değer aktarımının önemi	V3, V5, V8, V14	4
Bilinçli kullanım eğitimi	V4, V9, V10, V12	4

Tablo 4 incelendiğinde veliler, çocukların sosyal medya kullanımında aile rehberliğinin hayati öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Değer aktarımı ve bilinçli kullanımın, ahlaki erozyonu azaltmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, velilerin sosyal medya kullanımına ilişkin deneyim ve algıları doğrultusunda sosyal medyanın değerler sistemi üzerindeki etkileri ve ahlaki erozyon olgusu incelenmiştir. Bulgular, sosyal medyanın çocukların ahlaki değerleri, mahremiyet algıları ve davranış biçimleri üzerinde belirgin bir dönüştürücü etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci bulgusu, sosyal medyanın çocukların ahlaki değerlerinde sınırların belirsizleşmesine yol açtığı yönündedir. Veliler, doğru ve yanlış ayrımının zayıfladığını ve sosyal medyada öne çıkan içeriklerin ahlaki ölçütlerden ziyade popülerlik üzerinden değerlendirildiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, ahlakın bireysel ve toplumsal davranışları yönlendiren temel bir çerçeve olduğunu vurgulayan Aktan'ın (2009) görüşleriyle uyumludur.

Mahremiyet algısına ilişkin bulgular, sosyal medya kullanımının özel alan ile kamusal alan arasındaki sınırları zayıflattığını ortaya koymuştur. Veliler, çocukların özel yaşamlarına ilişkin paylaşımları sıradanlaştırdıklarını ve gizlilik bilincinin azaldığını belirtmiştir. Bu durum, Aydemir'in (2021) mahremiyetin rıza temelli bir paylaşımına dönüştüğü yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir.

Araştırmada popüler olma arzusunun çocukların davranışlarını yönlendiren temel bir motivasyon kaynağı hâline geldiği görülmüştür. Veliler, beğeni ve takipçi sayısının çocukların içerik üretiminde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, dijital ortamlarda narsistik eğilimlerin arttığını ve bireylerin kendilerini sürekli sergileme ihtiyacı hissettiklerini belirten Alanka ve Cezik'in (2016) çalışmasıyla uyumludur.

Sonuç

Bu araştırmada, sosyal medyanın değerler sistemi üzerindeki etkileri ve ahlaki erozyon olgusu, velilerin deneyim ve algıları doğrultusunda fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, sosyal medyanın çocukların ahlaki değerleri, mahremiyet algıları ve davranış biçimleri üzerinde belirgin ve çok boyutlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Velilerin ifadeleri, sosyal medyanın yalnızca bir iletişim ve eğlence aracı olmanın ötesine geçerek değerlerin yeniden üretildiği ve dönüştürüldüğü bir alan hâline geldiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, sosyal medya kullanımının çocuklarda ahlaki sınırları bulanıklaştırdığını ve doğru-yanlış algısında karmaşaya yol açtığını göstermektedir. Popülerlik ve görünür olma isteği davranışları yönlendirirken, ahlaki değerlendirmeler geri planda kalmaktadır. Ayrıca çocukların mahremiyet algısının zayıfladığı ve özel yaşamlarını paylaşmayı normalleştirdikleri ortaya konmuştur. Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri, sosyal medyanın olumsuz etkilerinin azaltılmasında ailenin rolünün belirleyici olduğudur. Ebeveyn rehberliği, denetim ve değer aktarımı, çocukların sosyal medya kullanımını dengeleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Bu bağlamda araştırma, sosyal medyanın çocukların değerler sistemi üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahip olduğunu ve ahlaki erozyon riskini artırdığını ortaya koyarak, ailelerin ve eğitim paydaşlarının bu sürece bilinçli şekilde müdahil olmasının önemini vurgulamaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Ailelere yönelik sosyal medya farkındalık ve dijital ebeveynlik eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır.
2. Ebeveynlerin çocuklarıyla sosyal medya kullanımı konusunda açık ve düzenli iletişim

kurmaları teşvik edilmelidir.

3. Okullarda değerler eğitimi kapsamında dijital ortamda ahlaki davranışlara yönelik içeriklere yer verilmelidir.
4. Çocukların sosyal medya kullanım süreleri aileler tarafından sınırlandırılmalı ve denetimli kullanım sağlanmalıdır.
5. Mahremiyet bilincini geliştirmeye yönelik eğitim programları erken yaşlardan itibaren uygulanmalıdır.
6. Sosyal medyada rol model olarak öne çıkan içeriklerin eleştirel biçimde değerlendirilmesi çocuklara kazandırılmalıdır.
7. Eğitimciler ve rehberlik servisleri, sosyal medyanın ahlaki etkileri konusunda velileri bilgilendirmelidir.

Teşekkür: Bu projenin hazırlanma sürecinde bizlere yol gösteren danışman öğretmenimiz Mehmet ALAGÜN'e içtenlikle teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmanın yazarları, araştırmanın yürütülmesi, değerlendirilmesi ve yayımlanması sürecinde herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Akpınar, M. E. (2021). TikTok akımlarının sosyal medyadaki eleştirisi: Twitter üzerinden yapılan eleştirilerin incelenmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 363–381.
- Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 39–59.
- Alanka, Ö. ve Cezik, A. (2016). Dijital kibir: Sosyal medyadaki narsistik ritüellere ilişkin bir inceleme. *TRT Akademi Dergisi*, 2(1), 548–569.
- Aydemir, A. (2021). Mahremiyetten rızaya dijital albümler: Instagram örneği. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (54), 115–140.
- Aydın, B. (2021). Mahremiyet algısının çöküşü: TikTok uygulaması örneği üzerinden bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Medya ve İletişim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71–89.
- Aydoğan, F. (2010). İkinci medya çağında gözetim ile kamusal alan paradoksunda internet. *Alfa Yayınları*.
- Bilgin, N. (2016). *Sosyal psikoloji sözlüğü: Kavramlar ve yaklaşımlar*. Bağlam Yayıncılık.
- Erarslan, R. (2013). Sosyal medya: Her an ve her yerde görünür olmak. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 3(4), 29–37.
- Ersoy, R. H., (2012). *Türkiye’de modernleşme ve mahremiyetin dönüşümü*. İstanbul: Kum Saati.
- Kızılkaya, Z. Z. (2022). Gençlerin TikTok kullanım ve doyumunu üzerine nitel bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 231–247.

Yaş Ayrımcılığına (Ageism) Karşı Sosyolojik Bir İnceleme

Beyza EROL

Körfez Bilim ve Sanat Merkezi beyzaerol4106@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Erol, B. (2026). Yaş Ayrımcılığına (Ageism) Karşı Sosyolojik Bir İnceleme. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırma, Kocaeli'nin Körfez ilçesinde farklı yaş gruplarındaki bireylerin yaşlılara yönelik tutum, davranış ve sosyal algılarını sosyolojik açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemle yürütülen çalışmada nitel aşamada kolayda örnekleme ile seçilen 7 genç yetişkin ve 8 ileri yetişkin birey ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel aşamada ise amaçlı örnekleme ile seçilen 55 yaş ve üzeri 31 katılımcıya yaşlılık ayrımcılığı, sosyal dışlanma ve yaşam sevinci ölçekleri uygulanmıştır. Veriler etik ilkelere uygun biçimde toplanmıştır. Nitel veriler tematik analizle, nicel veriler SPSS 25 kullanılarak betimleyici istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizleriyle incelenmiştir. Bulgular, sosyal dışlanma ile yaşam sevinci arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Yaşlılık ayrımcılığı ile diğer değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Nitel sonuçlar yaşlıların yaşlılığı fiziksel gerileme ve bağımsızlık kaybı olarak, gençlerin ise kaygılarla ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur. Her iki grup yaşlanmayı bilgelik süreci olarak değerlendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: yaşlılık, yaş ayrımcılığı, yaşçılık, yaşam sevinci

Giriş

Yaşlanma süreci, bireyin yalnızca biyolojik işlevlerinde meydana gelen değişimlerle sınırlı olmayan; aynı zamanda psikolojik, sosyal ve kültürel boyutları içeren çok yönlü bir gelişim evresi olarak ele alınmaktadır (Santrock, 2021, ss. 528-545). Onur'a göre (2021, s. 290) yaşlılık, bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal işlevlerinde belirgin değişimlerin gözlemlendiği ve yaşamın ileri dönemini temsil eden bir süreçtir. Bu dönem yalnızca kronolojik yaşa bağlı olarak açıklanamamakta; bireyin yaşam deneyimleri, toplumsal rolleri ve çevresiyle kurduğu etkileşim doğrultusunda şekillenmektedir. Ayrıca “genç” ve “yaşlı” kavramlarına ilişkin evrensel ölçekte kesin bir tanım bulunmamakta; bu kavramların toplumların kültürel yapısına ve tarihsel koşullarına göre farklılaştığı ve toplumsal bir kurgu niteliği taşıdığı belirtilmektedir (Çayır, 2012). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı kapsamında Santrock (2021), beliren yetişkinlik dönemini 18–25 yaş aralığı, genç yetişkinliği 25 yaş ve üzeri, ileri yetişkinliği ise 60 yaş ve üzeri olarak sınıflandırmaktadır (Santrock, 2021, ss. 412, 528).

Yaşlılık süreci, bireysel bir gelişim dönemi olmanın ötesinde; toplumsal ilişkiler, ekonomik koşullar, kültürel değerler ve sosyal tutumlarla yakından ilişkili bir olgudur. Bu bağlamda yaşlı bireylerin toplumsal yaşama katılımı, sosyal destek kaynaklarına erişimi, aile ve çevre ilişkilerinin niteliği ile kuşaklar arası etkileşim düzeyi, yaşlılık deneyiminin biçimlenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bununla birlikte yaşlılık, bazı toplumlarda üretkenliğin azalması, bağımlılık, güçsüzlük ve yetersizlik gibi olumsuz çağrışımlarla ilişkilendirilebilmekte; bu durum yaşlı bireylerin sosyal yaşamdan dışlanmasına ve yaş ayrımcılığına maruz kalmasına zemin hazırlayabilmektedir. Yaşlı bireylerin toplum içindeki statüsünü etkileyen bu algılar, yalnızca bireysel deneyimleri değil aynı zamanda toplumsal bütünleşme ve kuşaklar arası dayanışma süreçlerini de doğrudan etkilemektedir.

Bu araştırmada, Kocaeli ili Körfez ilçesinde yaşayan bireylerin yaşlı bireylere yönelik algıları ile yaşlı bireylerin yaşlılık deneyimleri sosyolojik bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmada, yaşlı bireylerin yaş ayrımcılığına ilişkin deneyimleri ile sosyal dışlanma düzeyleri ve yaşam sevinci arasındaki ilişkiler ele alınırken; aynı zamanda genç bireylerin yaşlanmaya ve yaşlılığa ilişkin algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, yaşlılık ayrımcılığı, sosyal dışlanma ve yaşam sevinci değişkenlerini kuşaklar arası karşılaştırmalı biçimde değerlendirerek, yaşlılık algısının bireylerin sosyal yaşamına nasıl yansıdığını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise yaşlılıkta yaşam sevinci düzeyinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, meslek, algılanan ekonomik durum, kiminle yaşadığı ve sosyal etkinliklere katılım sıklığı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek; yaşlılık ayrımcılığı ile yaşlılıkta sosyal dışlanma ve yaşlılıkta yaşam sevinci arasındaki ilişkileri belirlemek; yaşlılıkta sosyal dışlanma ile yaşam sevinci arasındaki ilişkiyi ortaya koymak; yaşlı bireylerin yaşlılık sürecine ilişkin algılarını değerlendirmek ve genç bireylerin yaşlanmaya yönelik düşüncelerini analiz etmektir. Bu yönüyle çalışma, yerel bir bağlamda yaşlılık deneyimini çok boyutlu biçimde ele alarak yaş ayrımcılığına yönelik farkındalığın artırılmasına katkı sunmayı ve alan yazına özgün veriler sağlamayı hedeflemektedir.

Amaç ve Araştırma Soruları

Bu araştırma, Kocaeli Körfez ilçesinde farklı yaş gruplarının yaşlı bireylere yönelik tutumlarını, davranışlarını ve sosyal algılarını sosyolojik bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Soruları

Yaşlılık ayrımcılığı düzeyi, yaşlılıkta sosyal dışlanma düzeyi ve yaşlılıkta yaşam sevinci düzeyi, bireylerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, meslek, algılanan ekonomik durum, kiminle yaşadığı ve sosyal etkinliklere katılım sıklığı demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yaşlılık ayrımcılığı ile yaşlılıkta sosyal dışlanma ve yaşlılıkta yaşam sevinci arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yaşlı bireylerin yaşlılıkla ilgili algıları nasıldır? Genç bireylerin yaşlanmaya ilişkin algıları nasıldır?

Alan Yazın Taraması

Yaşlılık, sosyolojik açıdan yalnızca bireyin yaşam döngüsündeki biyolojik bir evre olarak değil; aynı zamanda toplumsal normlar, kültürel değerler ve güç ilişkileri çerçevesinde anlam kazanan bir olgu olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle yaşlılık, toplumsal yapıların yeniden üretildiği ve bireylerin sosyal konumlarının yeniden tanımlandığı bir süreçtir (Özütürker, 2021). Dolayısıyla yaşlılık deneyimi, yalnızca bireysel sağlık durumu veya kronolojik yaş ile açıklanamamakta; toplumsal çevre, ekonomik koşullar ve kuşaklar arası ilişkiler gibi çok boyutlu faktörler tarafından şekillenmektedir.

Yaş ayrımcılığı (ageism), bireylerin yaşlarına bağlı olarak olumsuz tutumlara maruz kalmaları, sosyal yaşamdan dışlanmaları ve eşitsiz muamele görmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Baybora, 2010). Alan yazında yaş ayrımcılığının, yaşlı bireylerin sosyal hayata katılımını sınırladığı, toplumsal görünürlüklerini azalttığı ve psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu ifade edilmektedir (Çapa ve Ekşi, 2024). Bu kapsamda yaş ayrımcılığı yalnızca bireysel önyargılara indirgenemeyecek; toplumsal düzeyde yeniden üretilen yapısal bir sorun alanı olarak değerlendirilebilecek bir olgudur (Baybora, 2010).

Bununla birlikte, yaşlı bireylere yönelik tutumların çoğunlukla toplumsal stereotipler üzerinden şekillendiği görülmektedir. Yaşlılık, bazı toplumsal bağlamlarda bilgelik ve deneyimle ilişkilendirilirken; bazı durumlarda bağımlılık, üretkenliğin azalması ve yetersizlik gibi olumsuz çağrışımlarla tanımlanabilmektedir. Bu ikili algı, yaşlı bireylerin sosyal konumunu ve toplumla kurduğu ilişki biçimini doğrudan etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Özütürker, 2021). Özellikle modernleşme, kentleşme ve aile yapısındaki dönüşümlerle birlikte kuşaklar arası ilişkilerin zayıflaması, yaşlı bireylerin sosyal destek mekanizmalarına erişimini sınırlayabilmekte ve dışlanma riskini artırabilmektedir.

Sosyal dışlanma kavramı, yaşlı bireylerin toplumsal ilişki ağlarından uzaklaşması, sosyal rollerde daralma yaşaması ve kamusal yaşamda görünürlüğünün azalması ile ilişkilendirilmektedir.

Araştırmalar, yaş ayrımcılığı ve sosyal dışlanmanın bir arada ele alınması gerektiğini; bu süreçlerin yaşlı bireylerin yaşam doyumu ve psikolojik dayanıklılığı üzerinde belirleyici etkiler oluşturabileceğini göstermektedir (Çapa ve Ekşi, 2024). Bununla birlikte, yaşlı bireylerin dışlanma deneyimlerinin ekonomik durum, sağlık hizmetlerine erişim ve sosyal destek düzeyi gibi değişkenlerle ilişkili olabileceği ifade edilmektedir.

Alan yazında yaşlılık ve yaş ayrımcılığına ilişkin çalışmaların büyük bir bölümü yaşlı bireyler üzerine yoğunlaşırken, genç bireylerin yaşlılığa yönelik algıları ve yaşlı bireylere yönelik tutumlarının nasıl şekillendiğine dair çalışmaların daha sınırlı olduğu belirtilmektedir (Çayır, 2012). Bu durum, kuşaklar arası etkileşim süreçlerinin yeterince anlaşılmasını zorlaştırmakta ve yaşlılıkla ilgili toplumsal farkındalığın geliştirilmesine yönelik verilerin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Oysa yaşlılık algısının genç yaşlardan itibaren şekillenmesi, yaş ayrımcılığının toplumsal düzeyde yeniden üretilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Baybora, 2010).

Yöntem

Bu araştırma, yaşlılık olgusunu çok boyutlu biçimde incelemek amacıyla karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. İlk aşamada nitel yöntem kapsamında genç yetişkinler ve yaşlı bireylerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, ikinci aşamada ise nicel yöntem doğrultusunda ölçekler aracılığıyla veri toplanmıştır. Böylece yaşlılığa ilişkin algı ve deneyimlerin hem derinlemesine hem de ölçülebilir değişkenler üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Kocaeli ili Körfez ilçesinde yaşayan genç (18–35 yaş) ve yaşlı (55 yaş ve üzeri) bireyler oluşturmaktadır. Nicel boyutta kolayda örnekleme yöntemiyle 31 gönüllü yaşlı bireye ulaşılmıştır. Katılımcıların 18’i kadın, 13’ü erkek olup yaş dağılımı 55–60 yaş (n=16), 60–65 yaş (n=9) ve 65 yaş ve üzeri (n=6) şeklindedir. Okuma-yazma bilmeyen veya form doldurmakta zorlanan katılımcılara maddeler araştırmacı tarafından okunarak yanıtlar işaretlenmiştir. Nitel boyutta ise amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 7 genç yetişkin ve 8 yaşlı bireyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yaşlılık algıları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nicel boyutta katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ayrıca yaşlı bireylerin yaşa dayalı ayrımcılık deneyimlerini ölçmek için Çapa ve Ekşi (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 maddelik Yaşlılık Ayrımcılığı Ölçeği kullanılmıştır (Cronbach alfa=.882). Yaşlılıkta yaşam sevincini değerlendirmek amacıyla Karagöz vd. (2025) tarafından geliştirilen 23 maddelik Yaşlılıkta Yaşam Sevinci Ölçeği, sosyal dışlanma düzeyini belirlemek amacıyla ise Apak ve Apak (2020) tarafından geliştirilen 22 maddelik Yaşlılarda Sosyal Dışlanma Ölçeği uygulanmıştır. Nitel boyutta genç yetişkinler ve yaşlı bireyler için ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış; görüşmeler katılımcıların izniyle ses kaydına alınmış ve daha sonra yazıya aktarılmıştır. Nicel veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiş; bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson korelasyon analizi uygulanmış, betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle kodlanarak temalar altında düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş, gerekli izinler alınmış ve katılımcılardan aydınlatılmış onam temin edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1.1.

Yaşlılık Ayrımcılığı Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşlılıkta Sosyal Dışlanma ve Yaşlılıkta Yaşam Sevinci Ölçekleriyle İlişki Durumunu Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Korelasyon Analizi Test Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Yaşlılıkta Sosyal Dışlanma	31	.290	,113
Yaşlılıkta Yaşam Sevinci	31	-.295	,107

Tablo 1.1’de, yaşlılık ayrımcılığı puanları ile yaşlılıkta sosyal dışlanma ve yaşam sevinci puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucunda, yaşlılık ayrımcılığı ile yaşlılıkta sosyal dışlanma arasında pozitif yönlü ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .290$, $p = .113$).

Bununla birlikte, yaşlılık ayrımcılığı ile yaşlılıkta yaşam sevinci arasında negatif yönlü fakat istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir ($r = -.295$, $p = .107$).

Tablo 1.2.

Yaşlılıkta Sosyal Dışlanma Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşlılıkta Yaşam Sevinci Ölçekleriyle İlişki Durumunu Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Korelasyon Analizi Test Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Yaşlılıkta Yaşam Sevinci	31	-.448	,012

Tablo 1.2’de, yaşlılıkta sosyal dışlanma puanları ile yaşam sevinci puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonucunda, yaşlılıkta sosyal dışlanma ile yaşlılıkta yaşam sevinci arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.448$, $p = .012$).

Nicel Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 7 genç yetişkin ve 8 ileri yetişkin (55 yaş ve üzeri) birey ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş, katılımcı ifadeleri korunarak temalar altında düzenlenmiştir. İleri yetişkin katılımcılar yaşlılığı çoğunlukla fiziksel güç kaybı, sağlık sorunlarının artması ve bağımsızlığın azalması ile ilişkilendirmiş; bazıları bu süreci bilgelik ve olgunluk açısından olumlu değerlendirmiştir. Genç yetişkinler ise yaşlanmayı doğal bir süreç olarak görmelerine rağmen, fiziksel ve zihinsel yavaşlama, enerji kaybı ve bağımsızlık kaybı gibi kaygıları ön plana çıkarmış; az sayıda katılımcı yaşlanmayı olgunlaşma ve farkındalıkla ilişkilendirmiştir.

Tablo 2.1.*İleri Yetişkinlerle Yapılan Görüşme Temaları***Tema 1: Fiziksel ve İşlevsel Gerileme Algısı**

Yaşlı katılımcıların yaşlılığa ilişkin algılarının önemli bir bölümünün fiziksel ve işlevsel gerileme etrafında şekillendiği görülmektedir. Yaşlılık, katılımcılar tarafından bedensel yavaşlama, enerji kaybı ve sağlık sorunlarının artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu durum, katılımcılar tarafından “elden ayaktan düşmektir” (Katılımcı 1, Erkek, 60+), “beden faaliyetlerinin azalması” (Katılımcı 3, Kadın, 60+) ve “fiziksel ve ruhsal enerjinin yavaş yavaş kaybedilmesidir” (Katılımcı 6, Erkek, 60+) ifadeleriyle dile getirilmiştir.

Tema 2: Kendine Yetebilme ve Bağımsızlık Kaygısı

Katılımcı ifadeleri, yaşlılığın günlük yaşamda bağımsızlığın azalması ve başkalarına ihtiyaç duyma endişesiyle güçlü biçimde ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu bağlamda yaşlılık, “kendine yetememek” (Katılımcı 2, Kadın, 60+), “yaşamını devam ettirmek için bağımlı olmak” (Katılımcı 5, Erkek, 60+) ve “kendi kendine zor yetebilme” (Katılımcı 7, Kadın, 60+) şeklinde tanımlanmıştır.

Tema 3: Yaşamın Son Dönemine Yaklaşma Algısı

Bazı katılımcılar yaşlılığı, yaşam döngüsünün son evresine geçiş olarak değerlendirmiştir. Bu algı, yaşlılığın kaçınılmazlığı ve sona yaklaşma düşüncesiyle ilişkilendirilmiş; “yaşam sonuna yaklaşmak demektir” (Katılımcı 4, Erkek, 60+) ve “tamamlanması gereken bir süreç” (Katılımcı 8, Kadın, 60+) ifadeleriyle ortaya konmuştur.

Tema 4: Bilgelik, Deneyim ve Kabullenme

Fiziksel kayıplara rağmen bazı yaşlı bireyler yaşlılığı olumlu bir anlam çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu katılımcılar yaşlılığı, deneyim ve içsel olgunluğun arttığı bir dönem olarak tanımlayarak “yaş almanın getirdiği tecrübe ve olgunluk” (Katılımcı 6, Erkek, 60+), “yaşlanmanın insana bilgelik kattığı bir süreç” (Katılımcı 3, Kadın, 60+) ve “hayat telaşının azaldığı, kabullenmenin arttığı bir dönem” (Katılımcı 1, Erkek, 60+) ifadelerini kullanmıştır.

Tema 5: Toplumsal ve Yapısal Koşullara Bağlı Kırılganlık Algısı

Bazı katılımcıların yaşlılık algısının, içinde bulunulan toplumsal ve ekonomik koşullardan etkilendiği görülmektedir.

Tablo 2.2.

Genç Yetişkinlikler Yapılan Görüşme Bulguları

Tema 1: Yaşlanmayı Doğal ve Kaçınılmaz Bir Süreç Olarak Algılama

Genç katılımcılar yaşlanmayı çoğunlukla yaşamın doğal akışı içerisinde değerlendirilme-kte ve bu süreci kaçınılmaz bir gerçeklik olarak kabul etmektedir. Yaşlanma, gençler tarafından belirli bir döneme özgü değil hayatın evrelerinden biri olarak tanımlanmıştır; “istemese de yaşanan bir süreç” (Katılımcı 1, Kadın, 22), “çocukluk ve yetişkinlik gibi hayatın bir dönemi” (Katılımcı 3, Erkek, 24) ve “hayatın bir döngüsü” (Katılımcı 5, Kadın, 26) ifadeleriyle dile getirilmiştir. Bu bulgular, gençlerin yaşlanmayı erken yaşlardan itibaren bilişsel olarak kabul ettiklerini göstermektedir.

Tema 2: Fiziksel ve Zihinsel Yavaşlama Kaygısı

Gençlerin yaşlanmaya ilişkin algılarında fiziksel ve zihinsel kapasitenin azalacağına yöne-lik beklentilerin belirgin olduğu görülmektedir. Yaşlanma, genç katılımcılar tarafından bedensel yavaşlama, enerji kaybı ve bilişsel işlevlerde gerileme ile ilişkilendirilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak “rutinleri yaparken bile yavaşlamaya ihtiyaç duyulması” (Katılımcı 2, Erkek, 23), “belleğin daha yavaş işlemesi” (Katılımcı 4, Kadın, 25) ve “enerjinin azalması” (Katılımcı 6, Erkek, 27) gibi ifadeler kullanılmıştır. Bu algının, yaşlanmaya yönelik gelecek odaklı bir kaygı çerçevesinde şekillendiği söylenebilir.

Tema 3: Bağımsızlık Kaybı ve Yaşam Doyumunun Azalacağına Yönelik Endişe

Bazı genç katılımcılar yaşlanmayı, bağımsızlığın azalması ve yaşamdan alınan doyumun düşmesiyle ilişkilendirmiştir. Yaşlanma süreci; “kendine yetememek” (Katılımcı 1, Kadın, 22), “yaşamını devam ettirmek için bağımlı olmak” (Katılımcı 3, Erkek, 24) ve “amaç ve hayallerin azalması” (Katılımcı 5, Kadın, 26) gibi ifadelerle tanımlanmıştır. Bununla birlikte sınırlı sayıda katılımcı yaşlanmayı yalnızca kayıp olarak değil aynı zamanda yeni bir farkındalık ve olgunlaşma süreci olarak değerlendirmiş; yaşlanmayı “kayıbolan gençlik değil yeni bir fırsat ve güç aşaması” (Katılımcı 6, Erkek, 27) şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın nicel kısmına Kocaeli ili Körfez ilçesinde yaşayan toplam 31 kişi katılmıştır. Katılımcılara, ilçede öğrenim gören öğrencilerin veli ve büyükanneleleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Nitel boyutta ise 7 genç yetişkin ve 8 ileri yetişkin ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; bulgular alan yazın doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre yaşlılık ayrımcılığı düzeyi; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, meslek, algılanan ekonomik durum, kiminle yaşadığı ve sosyal etkinliklere katılım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu durum, yaşlılık ayrımcılığı algısının demografik özelliklerden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyrettiğini düşündürmektedir. Ancak Karakaya'nın (2024) çalışmasında, özellikle yalnız yaşayan ve sağlık durumunu olumsuz algılayan bireylerde yaş ayrımcılığı algısının daha yüksek olduğu ve medeni durumun önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir.

Korelasyon analizleri sonucunda yaşlılık ayrımcılığı ile sosyal dışlanma arasında pozitif, yaşam sevinci arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal dışlanma arttıkça yaşam sevincinin azaldığı belirlenmiştir. Bu durum, sosyal dışlanmanın yaşlı bireylerin psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Kulaoğlu (2021) da toplumsal dönüşümlerin yaşlı bireylerin toplum içindeki konumunu zayıflattığını ve yaş ayrımcılığını artırabileceğini vurgulamıştır.

Nitel bulgular, ileri yetişkinlerin yaşlılığı daha çok fiziksel gerileme, bağımsızlık kaybı ve yaşamın sonuna yaklaşma düşünceleriyle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar yaşlılığı bilgelik ve kabullenmenin arttığı bir dönem olarak değerlendirmiştir. Genç yetişkinlerde ise yaşlanma algısı daha çok geleceğe yönelik kaygılar, fiziksel ve zihinsel yavaşlama beklentisi ve bağımlı hâle gelme endişesi etrafında şekillenmiştir. Bununla birlikte bazı gençler yaşlanmayı olgunlaşma ve yeni bir farkındalık süreci olarak da yorumlamıştır. Bu sonuçlar, yaşlılık algısının yaşa bağlı olarak değiştiğini ve sosyal deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir.

Öneriler

1. Benzer çalışmaların farklı şehirlerde ve kırsal-kentsel bağlamlarda tekrarlanması, bulguların genellenebilirliğini artırabilir.
2. Daha geniş ve çeşitli örneklemelerle yapılacak araştırmalar, yaşlılık algılarına ilişkin daha kapsamlı veriler sağlayabilir.
3. Yaşlı bireylerin sosyal katılımını artırmak amacıyla sosyal kulüpler, topluluk merkezleri ve destek grupları yaygınlaştırılmalıdır.
4. Gençlerde yaşlanma algısını olumlu yönde desteklemek için okullarda kuşaklar arası etkileşimi artıran etkinlik ve projeler düzenlenmelidir.
5. Yaşlılık ayrımcılığına karşı kamu spotları ve medya kampanyalarıyla toplumsal farkındalık artırılmalıdır.

Teşekkür: Projemiz için gönüllü olup anketimizi dolduran tüm katılımcılara teşekkür ederiz. Makalenin yazılmasında gerekli şartları sağlayan ve süreçteki emeği çok büyük olan Körfez Bilim ve Sanat Merkezi'ne desteklerinden ötürü teşekkür ederiz. Bugüne kadar verdiği eğitim ve destek için Yarımca Anadolu Lisesi'ne ve tüm öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Beyza EROL tarafından yazılmıştır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yapay zekâ basit imla düzeltmeleri ve akıcılık kontrolü için kullanılmıştır.

Kaynakça

- Apak, E. ve Apak, H. (2020). Yaşlılarda sosyal dışlanma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kadim Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1–15.
- Apak, M. ve Apak, E. (2020). Yaşlı bireylerin sosyal katılımı ve psikolojik iyi oluşu. *Toplum ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 45–62.
- Baybora, D. (2010). Çalışma yaşamında yaş ayrımcılığı ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yaş ayrımcılığı düzenlemesi üzerine. *Çalışma ve Toplum*, 1, 33–58.
- Çapa, B. E. ve Ekşi, H. (2024). Yaşlılık ayrımcılığı ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. In E. İ. Şahin ve A. Amanzholova (Eds.), *6th Baskent International Conference on Multidisciplinary Studies, Proceedings Book* (ss. 535–544). Iksad Publications.
- Çapa, Y. ve Ekşi, H. (2024). Toplumda yaşlı bireylere yönelik tutumlar: Kuşaklar arası karşılaştırmalar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 112–130.
- Çayır, K. (2012). Yaşlılık/yaşa dayalı ayrımcılık. *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar içinde* (ss.163-174).
- Karagöz, Y., Karaşin, Y., Filiz, M. ve Ateş, M. (2025). Factors affecting the joy of life in old age: A scale development study. *Adultspan Journal*, 24(1), 4.
- Karakaya, R. (2024). *Yaşlı bireylerin algılanan sağlık durumları ve sağlığı geliştirme davranışları ile yaş ayrımcılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık “Bilimleri Enstitüsü.
- Kulaoğlu, S. (2021). *İleri yetişkinlerin yaş ayrımcılığına ve yaşlılara yönelik algısı (Kastamonu örneği)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onur, B. (2021). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm* (12. baskı). İmge Kitabevi Yayınları.
- Özütürker, M. (2021). Yaşlı ayrımcılığı. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 3043–3056. <https://doi.org/10.26466/opus.883434>
- Santrock, J. W. (2021). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Problemlı Yapay Zekâ Kullanımının Yordayıcıları: Aile Aidiyeti, Yalnızlık, Sosyal Destek ve Mutluluk

Saliha ÖZER¹, Meliha Armina SÜRÜCÜ², Ceren ŞAHİNGÖZLÜ³

1 Körfez Bilim ve Sanat Merkezi salihaozer2341@gmail.com

2 Muammer Dereli Fen Lisesi arminasurucu41@gmail.com

3 Muammer Dereli Fen Lisesi sahingozluceren@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Özer, S., Sürücü, M. A., Şahingözlü, C. (2026). Problemlı yapay zekâ kullanımının yordayıcıları: aile aidiyeti, yalnızlık, sosyal destek ve mutluluk. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırmanın amacı, problemlı yapay zekâ kullanımının demografik ve psikososyal değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve hangi değişkenler tarafından yordandığını incelemektir. Çalışma karma yöntem desenine göre yürütülmüş; nicel boyutta ilişkisel tarama modeli, nitel boyutta fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nicel örneklem, Kocaeli ili Körfez ve İzmit ilçelerinde yaşayan 18 yaş üstü 173 bireyden oluşmuştur. Veriler Problemlı Yapay Zekâ Kullanımı, Aile Aidiyeti, Yalnızlık, Algılanan Sosyal Destek ve Oxford Mutluluk ölçekleriyle toplanmış, analizler SPSS 25 ile yapılmıştır. Nitel bölümde 14 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veriler tematik analizle çözümlenmiştir. Bulgular, problemlı yapay zekâ kullanımının çoğu demografik değişkene göre farklılaşmadığını, yalnızca yaş değişkeninde genç yetişkinler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir. Psikososyal değişkenlerle anlamlı ilişki saptanmamıştır. Nitel sonuçlar, yapay zekânın daha çok işlevsel ve ihtiyaç temelli kullanıldığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: yapay zekâ, aile aidiyeti, mutluluk, yalnızlık, sosyal destek

Giriş

Bu araştırma, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin günlük yaşamda yaygınlaşan kullanımını ve bireylerin psikososyal durumlarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Son yıllarda YZ destekli sohbet botları, içerik üretim araçları ve karar destek sistemleri, bireylerin bilgiye erişim biçimlerini değiştirmiş, öğrenme süreçlerini hızlandırmış ve kişiselleştirilmiş dijital deneyimler sunmuştur (Haenlein & Kaplan, 2019; OECD, 2019). Ancak yoğun ve kontrolsüz YZ kullanımı, zaman yönetimi güçlüğü, günlük işlevsellikte azalma, sosyal ilişkilerde zayıflama ve psikolojik iyi oluşta düşüş gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Avcı, 2023; Öztemel, 2020). Bu bağlamda “problemlili yapay zekâ kullanımı”, YZ araçlarının aşırı ve kontrolsüz kullanımının akademik, mesleki ve sosyal işlev kayıplarıyla ilişkili bir olgu olarak tanımlanmaktadır.

Literatürde dijital teknoloji ve problemlili kullanım çalışmalarında genellikle yalnızlık, sosyal izolasyon veya bağımlılık benzeri davranışlar incelenmekte; aile aidiyeti, algılanan sosyal destek ve mutluluk gibi psikososyal değişkenleri bir arada ele alan araştırmalar sınırlıdır (Başçılar ve ark., 2022; Çinçin, 2021; Demir & Kutlu, 2016; Sarioğlu & Güregen, 2024). Aile aidiyeti, bireyin ailesine yönelik bağlılık ve güven algısını yansıtarak psikolojik dayanıklılıkta koruyucu rol oynarken (Mavili ve ark., 2014), yalnızlık duygusu dijital yönelimi artırabilmektedir. Algılanan sosyal destek, çevreden alınan duygusal ve araçsal desteğin değerlendirilmesiyle ilişkilidir ve problemlili kullanım üzerinde tampon etkiler sağlayabilir. Mutluluk ise yaşam doyumu ve olumlu duygulanım düzeyiyle psikolojik iyi oluşun önemli bir göstergesidir (Doğan & Akıncı-Çötök, 2011; Yetim, 2001).

Araştırma, problemlili YZ kullanımını psikososyal ve demografik değişkenlerle etkileşim içinde gelişen çok boyutlu bir olgu olarak ele almakta; nicel yöntemlerle ilişkiler ve yordayıcı etkiler incelenirken, nitel yöntemle bireylerin YZ kullanımına ilişkin deneyimleri, duygusal tepkileri ve yaşamlarındaki konumlandırmaları analiz edilmiştir. Bu çalışma, literatürdeki boşluğu doldurmayı ve elde edilen bulgularla okul temelli rehberlik, psikoeğitsel önleme ve dijital farkındalık uygulamalarına bilimsel temel sağlamayı hedeflemektedir.

Amaç ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, problemlili yapay zekâ kullanımını psikososyal ve demografik değişkenler bağlamında incelemektir. Bu kapsamda aile aidiyeti, yalnızlık, algılanan sosyal destek ve mutluluk düzeyleri ile problemlili yapay zekâ kullanımı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi; söz konusu değişkenlerin problemlili yapay zekâ kullanımını yordayıcı rollerinin ve açıklayıcılık düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmadaki araştırma soruları şu şekildedir:

1. Problemlili yapay zekâ kullanımı, aile aidiyeti düzeyi, yalnızlık düzeyi, algılanan sosyal destek düzeyi ve mutluluk düzeyi; cinsiyet, yaş, meslek, eğitim düzeyi, algılanan ekonomik durum, yapay zekâ kullanım sıklığı ve medeni durum gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Aile aidiyeti, yalnızlık, algılanan sosyal destek ve mutluluk düzeyleri ile problemlili yapay zekâ kullanımı arasındaki ilişkiler nasıldır ve bu değişkenler kendi aralarında nasıl bir ilişki

göstermektedir?

3. Aile aidiyeti, yalnızlık, algılanan sosyal destek ve mutluluk değişkenleri birlikte ele alındığında, problemlı yapay zekâ kullanımını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

4. Bireylerin yapay zekâ kullanımına ilişkin deneyimleri, duygu ve düşünceleri, kullanım amaçları ve yapay zekâyı yaşamlarında konumlandırma biçimleri nasıldır?

Alanyazın Taraması

Problemlı teknoloji kullanımı, bireyin dijital araçları kontrol edememesi, kullanım süresini sınırlayamaması ve bu durumun sosyal, akademik ya da psikolojik işlevselliği olumsuz etkilemesiyle açıklanmaktadır. Yapay zekâ temelli uygulamalar ise klasik dijital araçlardan farklı olarak kullanıcıyla etkileşim kurabilen, öneriler sunabilen ve kişiselleştirilmiş içerikler üretebilen bir yapıya sahiptir. Bu özelliklerin, yapay zekâ kullanımını daha çekici hâle getirerek problemlı kullanım riskini artırabileceği belirtilmektedir (Haenlein & Kaplan, 2019).

Psikososyal değişkenler açısından değerlendirildiğinde, yalnızlık düzeyi yüksek bireylerin dijital platformlara daha fazla yöneldiği ve çevrim içi etkileşimleri bir baş etme yöntemi olarak kullandığı bildirilmektedir (Demir & Kutlu, 2016). Buna karşılık algılanan sosyal destek düzeyi yüksek bireylerde psikolojik dayanıklılığın arttığı ve problemlı teknoloji kullanımının daha düşük düzeyde görüldüğü ifade edilmektedir (Sarioğlu & Güregen, 2024). Aile aidiyeti ise bireyin aile içinde kabul gördüğünü hissetmesiyle ilişkili olup, riskli davranışlara karşı koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Mavili ve ark., 2014).

Mutluluk düzeyi ve psikolojik iyi oluşun teknoloji kullanım alışkanlıklarıyla bağlantılı olduğu; düşük mutluluk ve yüksek yalnızlık düzeyinin problemlı kullanım davranışlarını artırabileceği vurgulanmaktadır (Doğan & Akıncı Çötök, 2011). Ancak aile aidiyeti, yalnızlık, algılanan sosyal destek ve mutluluk değişkenlerinin birlikte ele alınarak problemlı yapay zekâ kullanımını ne ölçüde açıkladığını ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu değişkenleri bütüncül bir model içinde inceleyerek alan yazındaki boşluğu doldurmayı ve problemlı yapay zekâ kullanımının psikososyal temellerine ilişkin bilimsel kanıt sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, problemlı yapay zekâ kullanımını nicel ve nitel açıdan incelemek amacıyla karma yöntem desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Nicel bölümde değişkenler arasındaki ilişkiler ve yordayıcı etkiler ilişkisel tarama modeliyle incelenmiş; nitel bölümde ise fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır.

Araştırmanın evreni, Kocaeli ili Körfez ve İzmit ilçelerinde yaşayan 18 yaş ve üzeri yetişkinlerden oluşmaktadır. Örneklem, gönüllü katılımcılar arasından ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş, toplam 173 kişi (140 kadın, 33 erkek) nicel çalışmaya; 14 kişi (8 kadın, 6 erkek) nitel çalışmaya dâhil edilmiştir. Tüm katılımcılardan aydınlatılmış onam alınmış ve araştırma Millî Eğitim Bakanlığı izni ile etik kurul onayı kapsamında yürütülmüştür. Veriler, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarıyla toplanmıştır: Demografik Bilgi Formu; Problemlı Yapay Zekâ Kullanımı Ölçeği (Maral, Naycı, Bilmez, Erdemir & Satici, 2025); Aile Aidiyeti Ölçeği

(Mavili, Kesen & Daşbaşı, 2014); CEL Yalnızlık Ölçeği (Atok, Ekşi & Demir, 2024); Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği (Eker, Arkar & Yıldız, 2001); Oxford Mutluluk Ölçeği – Kısa Form (Doğan & Akıncı-Çötök, 2011). Nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Nicel veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiş, betimleyici istatistikler, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler tümevarımsal kodlama ile ana ve alt temalara dönüştürülmüş, nicel bulgularla birlikte yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi sonuçlarına göre, problemlili yapay zekâ kullanım puanları ile aidiyet ($r = -.107$, $p = .163$), yalnızlık ($r = .016$, $p = .837$), algılanan sosyal destek ($r = -.057$, $p = .456$) ve mutluluk ($r = -.020$, $p = .793$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, problemlili yapay zekâ kullanım düzeyinin söz konusu psikososyal değişkenlerle anlamlı bir doğrusal veya sıralı ilişki göstermediğini ortaya koymaktadır. Öte yandan analiz, aidiyet ile yalnızlık arasında orta düzeyde pozitif ($r = .502$, $p < .001$); aidiyet ile algılanan sosyal destek ($r = .283$, $p < .001$) ve mutluluk ($r = .212$, $p = .005$) arasında düşük düzeyde pozitif; yalnızlık ile algılanan sosyal destek arasında orta-yüksek düzeyde pozitif ($r = .570$, $p < .001$); yalnızlık ile mutluluk ($r = .307$, $p < .001$) ve algılanan sosyal destek ile mutluluk ($r = .287$, $p < .001$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, psikososyal değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını desteklerken, problemlili yapay zekâ kullanımının bu değişkenlerle doğrudan ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 1

Aidiyet, Yalnızlık, Sosyal Destek ve Mutluluk Ölçeği Puanlarının Problemlili Yapay Zekâ Kullanımı Puanlarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	St. H.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,707	,265		6,434	,000	,36	,13
Aidiyet	-,190	,089	-,184	-2,148	,033		
Yalnızlık	,081	,064	,127	1,259	,210		
Sosyal Destek	-0,009	,033	-,027	-,280	,780		
Mutluluk	-0,001	,082	-,001	-,008	,993		
R=,36 R ² =,13 F=4,168, Sd=2 p>.001							

Tablo 1’de görüldüğü üzere Aile aidiyeti, yalnızlık, algılanan sosyal destek ve mutluluk düzeylerinin problemlili yapay zekâ kullanımını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda ise kurulan modelin genel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(4,168)=1.257$, $p=.289$, $R = .36$, $R^2 = .13$). Bağımsız değişkenlerin katsayıları incelendiğinde, yalnızca aile aidiyeti değişkeninin tek başına problemlili yapay zekâ kullanımını negatif yönde yordadığı gözlemlenmiştir ($\beta = -.184$, $p = .033$), ancak modelin bütün olarak anlamsız olması bu

sonucun dikkatle yorumlanmasını gerektirmektedir. Yalnızlık ($\beta = .127, p = .210$), algılanan sosyal destek ($\beta = -.027, p = .780$) ve mutluluk ($\beta = -.001, p = .993$) değişkenleri ise problemlili yapay zekâ kullanımının anlamlı yordayıcıları değildir. VIF ve tolerans değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması, modelde çoklu doğrusal bağlantı sorununa işaret etmemektedir. Sonuç olarak, psikososyal değişkenlerin problemlili yapay zekâ kullanımını açıklamada sınırlı olduğu görülmektedir.

Tablo 2*Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Temalar***Tema 1: Yapay Zekânın İşlevsel ve Amaç Odaklı Kullanımı**

Katılımcılar, yapay zekâyı ağırlıklı olarak iş, eğitim ve problem çözme süreçlerinde kullanılan işlevsel bir araç olarak tanımlamaktadır. Yapay zekâ, katılımcıların günlük yaşamında belirli bir ihtiyaca yönelik, amaç odaklı ve sınırlı bir kullanım çerçevesinde yer almaktadır.

Temayla İlgili İfadeler

- Katılımcı 9 (Erkek, 37), “Yapay zekâyı iş icabı destek almam gereken yerlerde kullanıyorum.” ifadesiyle kullanımın gereksinim temelli olduğunu vurgulamıştır.
- Katılımcı 10 (Erkek, 39) ise “Genelde eğitim amacıyla kullanıyorum. Görsel tasarımlar hazırlamak için sıkça kullanıyoruz.” diyerek eğitsel süreçlerdeki rolüne dikkat çekmiştir.
- Katılımcı 11 (Erkek, 18), “Genelde ödevlerim için kullanıyorum. Bitiriyorum, kapatıyorum.” sözleriyle kullanımın kısa süreli ve hedef odaklı olduğunu belirtmiştir.

Tema 2: Kontrol Algısı ve Öz Düzenleme

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yapay zekâ kullanımında kontrol kaybı yaşamadıklarını, kullanımın bilinçli, ölçülü ve ihtiyaç temelli olduğunu ifade etmiştir. Yapay zekâ, katılımcılar tarafından yönlendirilen ve istenilen bilgi alındığında sonlandırılan bir araç olarak görülmektedir.

Temayla İlgili İfadeler

- Katılımcı 9 (Erkek, 37), “Soruyu sorar cevabını alırsam benim işim için yeterli oluyor.” diyerek kullanım sınırlarını net biçimde tanımlamıştır.
- Katılımcı 11 (Erkek, 18), “Ödevimi yapıyorum, bitiriyorum, kapatıyorum.” ifadesiyle öz düzenleme becerisine işaret etmiştir.
- Katılımcı 13 (Kadın, 45), “İhtiyaç duymam halinde kullanıyorum, zorlanmıyorum.” sözleriyle kontrollü kullanımı vurgulamıştır.
- Katılımcı 14 (Erkek, 43) ise “Beni zorlayıcı bir durum değil sürekli kullanmak zorunda hissetmiyorum.” diyerek bağımlılık algısının oluşmadığını belirtmiştir.

Tema 3: Teknik Sınırlılıklar ve Hayal Kırıklığı

Katılımcılar, yapay zekânın zaman zaman istenilen çıktıyı üretmemesi, komutları eksik ya da yanlış yorumlaması ve güncel olmayan bilgiler sunması nedeniyle olumsuz deneyimler yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, özellikle görsel üretim ve araştırma süreçlerinde hayal kırıklığına yol açabilmektedir.

Temayla İlgili İfadeler

- Katılımcı 9 (Erkek, 37), “Tam anlatamadım ya da o tam anlayamadı, doğru görseli alamadım.” diyerek iletişim kaynaklı sınırlılığa dikkat çekmiştir.

- Katılımcı 10 (Erkek, 39), “Bir şeyi söylüyorsun, başka bir şeyi de değiştiriyor. İşimi çok uzatıyor.” sözleriyle süreçte yaşanan zorlukları dile getirmiştir.
- Katılımcı 13 (Kadın, 45) ise “Araştırdığım bir konuda güncel olmayan bilgi vermişti.” diyerek bilgi güvenilirliği sorununa dikkat çekmiştir.

Tema 4: Duygusal Tepkiler (Sinir – Tatmin – Mutluluk)

Bazı katılımcılar yapay zekâ kullanımının duygusal tepkiler doğurabildiğini ifade etmiş; bu tepkilerin çoğunlukla sonuçların başarısına veya başarısızlığına bağlı olarak şekillendiği görülmüştür.

Temayla İlgili İfadeler

- Katılımcı 10 (Erkek, 39), “Bayağı sinirleniyorum. Bazen kızıyorum, aşağılıyorum yapay zekâyı.” diyerek başarısız çıktılara yönelik duygusal tepkisini dile getirmiştir.
- Katılımcı 14 (Erkek, 43), “Bir günde vakit kaybettiğim işi 10–15 dakikada çözmek mutluluk veriyor.” ifadesiyle zaman kazanmanın olumlu duygular yarattığını belirtmiştir.
- Katılımcı 11 (Erkek, 18) ise “Yanlış cevap verdiğinde sinirlenmiyorum çünkü onun yapay zekâ olduğunun farkındayım.” sözleriyle duygusal mesafeye işaret etmiştir.

Tema 5: Yapay Zekânın Sosyal ve Psikolojik Konumlandırılması

Katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zekâyı arkadaş, danışman veya duygusal destek kaynağı olarak konumlandırmamaktadır. Yapay zekâ, daha çok işlevsel bir araç olarak değerlendirilmekte ve sosyal ilişkilerin yerine geçen bir unsur olarak görülmemektedir.

Temayla İlgili İfadeler

- Katılımcı 12 (Erkek, 40+), “Yapay zekâyı bir arkadaş olarak görmüyoruz.” ifadesiyle bu durumu açıkça ortaya koymuştur.
- Katılımcı 11 (Erkek, 18), “Arkadaş gibi görmüyorum, sadece araç.” sözleriyle benzer bir bakış açısını dile getirmiştir.
- Katılımcı 14 (Erkek, 43) ise “Dertleşme ya da kişisel danışman gibi bir kullanımım yok.” diyerek yapay zekâyı duygusal bir rol yüklediğini belirtmiştir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda, yapay zekâ kullanımına ilişkin katılımcı deneyimleri fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda incelenmiş ve veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen, 18–50 yaş aralığında yapay zekâyı aktif kullanan 14 katılımcı (8 kadın, 6 erkek) ile yapılan bireysel görüşmeler sonucunda beş ana tema belirlenmiştir. Bulgular, katılımcıların yapay zekâyı çoğunlukla iş, eğitim ve problem çözme gibi alanlarda işlevsel ve amaç odaklı bir araç olarak kullandıklarını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kullanım sürecinde kontrol kaybı yaşamadığını, yapay zekâyı ihtiyaç doğrultusunda ve sınırlı biçimde kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, yanlış veya eksik çıktılar, güncel olmayan bilgiler ve komutların hatalı yorumlanması gibi teknik sınırlılıklar nedeniyle hayal kırıklığı yaşayabildiklerini belirtmiştir. Yapay zekâ kullanımının bazı durumlarda sinir, tatmin ve mutluluk gibi duygusal tepkiler doğurduğu, ancak bu tepkilerin sonuçların başarısına bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Son olarak, katılımcıların yapay zekâyı sosyal ya da duygusal bir destek unsuru olarak konumlandırmadığı, daha çok işlevsel bir yardımcı olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, problemlı yapay zekâ kullanımının genel olarak demografik değişkenlerden bağımsız olduğunu, yalnızca yaş değişkeninde genç yetişkinler lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Aidiyet, yalnızlık, algılanan sosyal destek ve mutluluk düzeyleri ile problemlı yapay zekâ kullanımı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış; ancak bu psikososyal değişkenler kendi aralarında tutarlı ilişkiler sergilemiştir. Nitel bulgular, yapay zekânın katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak işlevsel, amaç odaklı ve kontrollü bir araç olarak kullanıldığını, duygusal veya sosyal bir rol üstlenmediğini ortaya koymuştur. Teknik sınırlılıklar ve hatalı çıktılar bazı katılımcılarda memnuniyetsizlik yaratırken, genel olarak yapay zekâ yaşamı kolaylaştıran ve zaman kazandıran bir destek unsuru olarak algılanmaktadır. Tartışma aşamasında, bu sonuçlar literatürdeki önceki çalışmalarla karşılaştırılmış; Hoşgör ve Güngördü (2025) ile Yılmaz (2023) gibi araştırmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği, ancak bazı psikososyal değişkenlerin problemlı kullanım üzerindeki etkisine dair literatürdeki farklılıklarla da örtüştüğü görülmüştür. Elde edilen bulgular, problemlı yapay zekâ kullanımının psikososyal iyi oluş göstergelerinden ziyade bireysel kullanım biçimleri ve teknolojik etkileşimlerle ilişkili olduğunu; dolayısıyla gelecekte dijital okuryazarlık, teknoloji bağımlılığı eğilimi ve yapay zekâya yönelik tutum gibi değişkenlerin incelenmesinin önem taşıdığını göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak, problemlı yapay zekâ kullanımının incelenmesinde örneklem çeşitliliğinin artırılması, farklı demografik ve sosyo-kültürel grupların dahil edilmesi önerilmektedir. Psikososyal değişkenlerle doğrudan ilişki bulunmaması, dijital okuryazarlık, teknoloji kullanım motivasyonları, yapay zekâya yönelik tutumlar, dijital bağımlılık eğilimleri ve öz düzenleme becerileri gibi ek değişkenlerin ele alınmasının önemini göstermektedir. Nitel ve karma yöntemlerin kullanılması, bireylerin yapay zekâ deneyimlerinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilirken, boylamsal çalışmalar risk ve koruyucu faktörlerin belirlenmesine katkı sunacaktır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde aile ilişkilerinin güçlendirilmesi, sosyal destek kaynaklarının artırılması ve yalnızlıkla baş etme becerilerinin geliştirilmesi; ayrıca teknoloji kullanım farkındalığı, dijital sınırlar ve sağlıklı alışkanlıkların kazandırılması üzerinde durulması önerilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler, veliler ve yetişkinler için dijital farkındalık seminerleri, bilgilendirici rehberlik programları ve atölye çalışmaları düzenlenmesi; eğitim programlarında yapay zekâ farkındalığı ve teknoloji etiği konularına yer verilmesi ve ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması, problemlı yapay zekâ kullanımının önlenmesine yönelik bütüncül ve çok boyutlu yaklaşımların geliştirilmesini destekleyecektir.

Teşekkür: Projemiz için gönüllü olup anketimizi dolduran katılımcılara teşekkür ederiz. Körfez BİLSEM'e desteklerinden ötürü teşekkür ederiz.

Yazar Katkıları: Saliha ÖZER, Meliha Armina SÜRÜCÜ, Ceren ŞAHİNGÖZLÜ tarafından eş katkı ile yazılmıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansman: “Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır”

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yapay zekâ basit imla düzeltmeleri ve akıcılık kontrolü için kullanılmıştır.

Kaynakça

- Atok, R., Ekşi, H., ve Demir, İ. H. (2024). CEL Yalnızlık Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International 7th Usbilim Social Sciences Congress Kongre Kitabı*, 537–545.
- Avcı, Ö. (2023). Yapay zekâ bağımlılığı. 4th International Turkic World Congress on Social, Humanities, *Administrative, and Educational Sciences*, 1291–1302.
- Başçılar, M., Karataş, M., ve Pak Güre, M. D. (2022). Dijital çağda sosyal algoritmalar: Yapay zekâ ve sosyal hizmet. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(4), 1–15.
- Çinçin, K. (2021). Yapay zekâ ve “dostluk” arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 239–247.
- Demir, Y., ve Kutlu, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde sosyal etkileşim kaygısı ile mutluluk arasındaki ilişki: Yalnızlığın aracı rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 1–20.
- Doğan, T., ve Akıncı-Çötök, N. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165–172.
- Eker, D., Arkar, H., ve Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17–25.
- Haenlein, M., ve Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5–14. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>
- Hoşgör, H. K., ve Güngördü, H. (2025). Dijital yerlilerde ChatGPT'nin kullanım alanları ve ChatGPT bağımlılığı üzerine bir araştırma: A study on the usage areas of ChatGPT and ChatGPT addiction among digital natives. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 11(57), 12–24.
- Maral, S., Naycı, N., Bilmez, H., Erdemir, E. İ. ve Satıcı, S. A. (2026). Problematic ChatGPT use scale: AI-human collaboration or unraveling the dark side of ChatGPT. *International Journal*

of Mental Health and Addiction, 24, 2369–2395. <https://doi.org/10.1007/s11469-025-01509-y>

- Mavili, A., Kesen, N. F., ve Daşbaşı, F. (2014). Aile Aidiyeti Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 29–45.
- OECD. (2019). Artificial intelligence in society. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eedfee77-en>
- Öztemel, E. (2020). Yapay zekâ ve insanlığın geleceği. *Bilişim Teknolojileri ve İletişim: Birey ve Toplum Güvenliği*, 12(1), 123–135.
- Sarioğlu, E. B., ve Güreğen, E. P. (2024). Duygusal yalnızlığa bir çözüm olarak ChatGPT. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (45), 81–107.
- Sucu, İ. (2019). Yapay zekânın toplum üzerindeki etkisi ve yapay zekâ (AI) filmi bağlamında yapay zekâyâ bakış. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 203–215.
- Şimşek, Y. E. (2025). *Bireylerin yapay zekâ algılarının psikolojik sağlamlık ve kaygı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uludağ, Ö., Soyer, M., ve Ceyhan, S. (2024). Dijital iyi oluşun yapay zekâ kaygısı ve iş tatmini üzerindeki etkisi. *Vizyoner Dergisi*, 15(44), 1–20.
- Yayla, B. (2022). *Genç yetişkinlerin yakın ilişkilerde öznel mutluluk, eş seçimine dair inançlar ve duyguları yönetme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. Bağlam Yayınları.
- Yılmaz, Ş. (2023). *Algılanan sosyal destek ve genel aidiyet düzeyinin sosyal medya bağımlılığı üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim

Biyoloji Öğretim Programında Beceri Temelli Etkinliklerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Günlük Yaşamda Zihinsel Gelişime Etkisi

Buğlem Kezban KARAGÖZ

Cumhuriyet Anadolu Lisesi, <https://cumhuriyetanadolulisesi.meb.k12.tr>

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Karagöz, B. K. (2026). Biyoloji Öğretim Programında Beceri Temelli Etkinliklerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Günlük Yaşamda Zihinsel Gelişime Etkisi. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretim programında yer alan beceri temelli etkinliklerin 11. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve günlük yaşamda zihinsel gelişim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu uygulama yapılmıştır. Çalışma grubu, bir devlet lisesinde 11. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 30 öğrenci ve kontrol grubunda ise 30 öğrenci yer almıştır. Deney grubunda sorgulamaya dayalı, problem çözme ve günlük yaşamla ilişkilendirilen biyoloji etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise öğretim programı mevcut öğretim yöntemleriyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, biyoloji öğretim programında yer alan beceri temelli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve günlük yaşamda zihinsel süreçleri kullanma düzeylerinin anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Sonuç olarak biyoloji dersinde beceri temelli etkinliklerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerini desteklediği ve öğrenilen bilgilerin günlük yaşama uyarlamasının sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: biyoloji eğitimi, eleştirel düşünme, beceri temelli öğretim, zihinsel gelişim

Giriş

Günümüz dünyasının gereksinimleri, bireyleri zihinsel ufuklarını genişletmeye yöneltmekte ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Yaşanan hızlı değişimler, okullarda ezber dayalı öğrenme anlayışı yerine; bilgiyi sorgulayan, çözümleyebilen ve edindiği bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilen öğrencilerin yetiştirilmesini gerekli hâle getirmiştir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yalnızca düşündüklerinden ziyade nasıl düşündükleri önemlidir. Bu ihtiyaç doğrultusunda yargılayıcı düşünme kavramı ön plana çıkmıştır (Altuntaş, Yılmaz ve Turan, 2018).

21. yüzyıl eğitim anlayışında öğrencilerden beklenen yalnızca akademik bilgiye sahip olmaları değil; bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, sorgulama ve günlük yaşam problemlerini çözebilme becerilerini geliştirmeleridir. Bu nedenle öğretim programları bilgi aktarımından beceri kazandırmaya doğru dönüşmektedir. Türkiye’de 2018 yılında güncellenen Biyoloji Öğretim Programı, beceri temelli öğrenmeyi merkeze almış ve öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2018). Eleştirel düşünme, bireyin karşılaştığı bilgileri sorgulaması, kanıtları değerlendirmesi ve mantıksal çıkarımlar yapması olarak tanımlanmaktadır (Kökdemir, 2003). Özellikle fen ve biyoloji dersleri, doğası gereği gözlem, kanıt ve yorumlama süreçlerini içermesi nedeniyle eleştirel düşünmenin gelişimine uygun öğrenme ortamları sunmaktadır (Çepni, 2015).

Biyoloji dersinde öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkili olması (beslenme, sağlık, çevre, genetik hastalıklar vb.) öğrencilerin zihinsel gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Zihinsel gelişim; bireyin düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve karar verme süreçlerinin gelişimi olarak ele alınmaktadır (Senemoğlu, 2018). Öğrenciler biyoloji bilgisini günlük yaşam kararlarında kullanabildiklerinde öğrenme kalıcı hale gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde beceri temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Örneğin Demircioğlu ve Demircioğlu (2012), fen derslerinde günlük yaşam temelli etkinliklerin öğrencilerin kavram yanlışlarını azalttığını ve analitik düşünme becerilerini artırdığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Aydın (2016) biyoloji dersinde sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilimsel akıl yürütme düzeylerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde beceri temelli öğretim uygulamalarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte, bu becerilerin öğrencilerin günlük yaşam bağlamındaki zihinsel gelişimlerine nasıl yansıdığına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Beceri temelli biyoloji öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile günlük yaşamda zihinsel işlevlerini destekleme düzeyini deneysel verilerle inceleyerek Alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu araştırmada, biyoloji öğretim programında yer alan beceri temelli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve günlük yaşamla ilişkili zihinsel gelişimlerine etkisini deneysel verilerle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Beceri temelli biyoloji etkinlikleri, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere

yönelik zihinsel süreçlerini geliştirmekte midir?

2. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

3. Beceri temelli öğretim uygulamaları sonrasında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?

4. Beceri temelli biyoloji öğretimi, öğrencilerin problem çözme, yorum yapma ve kanıt kullanma becerilerini desteklemekte midir?

5. Günlük yaşamla ilişkilendirilen biyoloji etkinlikleri, öğrencilerin bilimsel karar verme süreçlerine katkı sağlamakta mıdır?

Alanyazın İncelemesi

Öğrenmenin tanımı yapılandırmacı yaklaşıma göre kişinin bilgiyi aktif olarak organize etmesiyle gerçekleşir (Senemoğlu, 2018). Alanyazında yer alan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, beceri temelli ve günlük yaşamla ilişkilendirilmiş öğretim uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu becerilerin öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları durumları yorumlama, karar verme ve problem çözme süreçlerine ne ölçüde yansıdığına ilişkin bulguların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Özellikle biyoloji öğretiminde uygulanan beceri temelli etkinliklerin öğrencilerin zihinsel gelişimleri üzerindeki etkisini deneysel olarak inceleyen araştırmaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretim programlarında yer alan etkinliklerin yalnızca bilişsel kazanımlara değil öğrencilerin gerçek yaşam becerilerine katkısının da ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, biyoloji öğretim programına dayalı beceri temelli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile günlük yaşam bağlamındaki zihinsel gelişimlerine etkisinin incelenmesi önemli görülmektedir. Günlük yaşam temelli öğrenme öğrencilerin bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirmesini sağlar. Demircioğlu ve Demircioğlu (2012) günlük yaşam temelli etkinliklerin kavramsal anlamayı artırdığını bildirmişlerdir. Aydın (2016) sorgulamaya dayalı öğrenmenin bilimsel akıl yürütmeyi geliştirdiğini göstermiştir.

Akkuş'a (2014) göre öğrencilerin analitik düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak 142 öğrenciyle deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, programlama derslerinde elde edilen notlarla analitik düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda analitik ve mantıksal düşünme becerileri geliştikçe öğrencilerin programlama başarılarının da arttığı ifade edilmektedir.

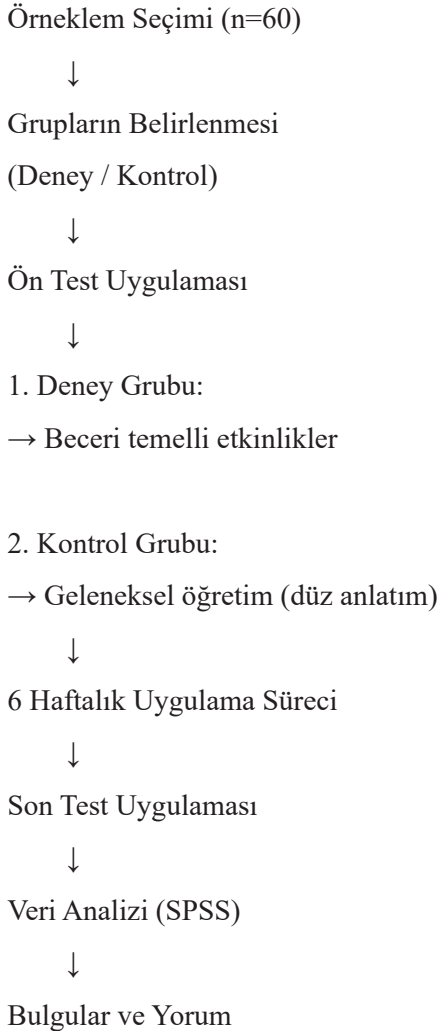
Yıldırım'a (2005) göre günümüz eğitim programları, çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilen; ezberle dayalı öğrenmeden kaçan, sorgulayan ve her yönden düşünebilen, empati kurabilen kişiler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Empati ve analitik düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin, öğrenciler için üst düzey düşünmeyi destekleyen öğrenme ortamları oluşturmaya daha istekli oldukları, öğrencileriyle daha etkili iletişim kurabildikleri ve bu sayede öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha kolay fark edebildikleri belirtilmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, biyoloji öğretiminde beceri temelli etkinliklerin öğrencilerin analitik düşünme becerileri ve zihinsel gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel desenlerden ön test–son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, eğitim ortamlarında mevcut sınıf yapılarının değiştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda kullanılan ve deneysel araştırmalara en yakın sonuçları veren modellerden biridir (Büyüköztürk, 2019).

Çalışmamızda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar rastgele bireysel atama ile değil mevcut sınıflar üzerinden belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma yarı deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırma sürecinde deney grubuna beceri temelli biyoloji etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda mevcut öğretim programına uygun geleneksel öğretim yöntemleri (düz anlatım, ders kitabı merkezli öğretim, soru-cevap) uygulanmıştır. Araştırmamız sorusu olarak ‘Beceri temelli biyoloji etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve günlük yaşamda zihinsel gelişim düzeylerini artırmakta mıdır?’ sorusuna cevap aramıştır. Çalışmanın yöntemsel süreci, Şekil 1’de sunulan akış şemasında özetlenmiştir.

Şekil 1. Araştırma Süreci Akış Şeması



Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan bir devlet Anadolu lisesinde eğitim görmekte olan 11. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 30'u deney grubunda, 30'u kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri cinsiyet ve yaşları bakımından incelenmiş ve sonuçları bulgularda Tablo 1'de sunulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin cinsiyet dağılımları ile yaş aralıklarına göre frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem Grubuna Ait Demografik Özellikler.

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	32	53.3
	Erkek	28	46.7
Yaş	15 yaş	26	45
	16 yaş	33	55
Toplam		60	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %53,3'ünün kız, %46,7'sinin erkek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun 16 yaş aralığında yer aldığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Grupların belirlenmesinde sınıfların akademik başarı ortalamalarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Böylece gruplar arasında başlangıç seviyesinde anlamlı bir farkın oluşması engellenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Öğrenciler ve okul yönetimi araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki ölçme araçlarından 'Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği' kullanılmıştır. Akar, C. (2007) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert tipinde olup "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ile "Kesinlikle Katılıyorum (5)" arasında derecelendirilmektedir. Kullandığımız ölçek 17 maddeden oluşmaktadır ve 5 alt boyut içermektedir: Analiz, Değerlendirme, Çıkarım yapma, Yorumlama ve Kanıt kullanma şeklindedir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) bu araştırma için 0,87 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir. Ön test aşaması araştırmanın başlangıcında her iki gruba da "Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Böylece grupların başlangıç düzeyleri belirlenmiştir. Deney grubunda yapılan etkinliklerde MEB biyoloji öğretim programına uygun olarak beceri temelli öğrenme yaklaşımına dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler özellikle şu becerileri geliştirmeyi hedeflemiştir: Problem çözme, hipotez kurma, kanıt kullanma, yorum yapma ve günlük yaşamla ilişkilendirme. Uygulanan etkinliklerden bazıları: Vaka analizi (ör: antibiyotik direnci), beceri temelli öğrenme, senaryo çözümleme, argümantasyon

etkinlikleri, sağlık ve çevre problemlerine çözüm üretme, günlük yaşam biyolojisi çalışmaları (etiket okuma, besin analizi, genetik hastalık örnekleri). Öğrenciler grup çalışmaları yapmış ve öğretmen rehber rolünde bulunmuştur.

Kontrol grubu ise derslerde uygulamada olan öğretim programına uygun şekilde öğretmen merkezli yöntemlerle işlenmiştir. Düz anlatım, ders kitabı ve soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir beceri temelli etkinlik uygulanmamıştır.

Son test aşamasında ise uygulama sonunda her iki gruba tekrar “Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüş ve öğretim süreci beceri temelli etkinliklere dayalı olarak planlanmıştır. Uygulama toplam 6 hafta sürmüş, haftada 2 ders saati olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Süreçte öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla problem çözme, senaryo çözümleme, tartışma, argümantasyon etkinlikleri ve günlük yaşamla ilişkilendirilen biyoloji örnekleri (genetik hastalık örnekleri, çevre sorunları, sağlıklı yaşam durumları vb.) kullanılmıştır. Öğrenciler küçük gruplar hâlinde çalışmış, öğretmen rehber ve yönlendirici rol üstlenmiştir. Her etkinlik sonunda öğrencilerden elde edilen çıkarımları sınıf ortamında tartışmaları ve kanıta dayalı gerekçeler sunmaları istenmiştir. Uygulama sonunda deney grubuna son test olarak “Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” yeniden uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde başlangıç olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Grupların ön test puanları için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Gruplar arası son test karşılaştırması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma için gerekli etik ve kurum izinleri alınmıştır. Etik İlkeler olarak araştırma öncesinde okul yönetiminden resmi izin alınmış, onay numarası (E-73002632-190.02-153145624.) Öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmıştır. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür.

Bulgular ve Tartışma

Verilerin parametrik testlere uygunluğunu belirlemek amacıyla normallik varsayımı incelenmiştir. Bu doğrultuda ön test ve son test puanlarına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre elde edilen p değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2.*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	30	60.95	8.12	58	0.31	
Deney	30	61.42	7.95	0.756		

Not: $p > 0.05$ Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş, sonuçlar normal dağılım varsayımının sağlandığını göstermiştir.

Tablo 3.*Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	30	65.21	7.45	58	8.74	.00
Deney	30	78.63	6.20			

“Tablo 3’te yer alan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında son test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.01$).”

Tablo 4.*Deney Grubunun Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön Test	30	61.42	7.95	29	11.26	.000
Son Test	30	78.63	6.20			

“Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.001$).”

Deney ve kontrol gruplarının “Günlük Yaşamda Eleştirel Düşünme Ölçeği” ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(58)=0.31$, $p > .05$). Son test sonuçlarına göre ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t(58)=8.74$, $p < .01$). Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(29)=11.26$, ($p < .001$).

Araştırma bulguları incelendiğinde biyoloji dersinde uygulanan beceri temelli etkinliklerin

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya konulmuştur. Beceri temelli biyoloji etkinlikleri, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde artırmıştır. Bu sonuç Kökdemir (2003) ve Çepni (2015) tarafından belirtilen, sorgulamaya dayalı fen öğretiminin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği görüşü ile paraleldir. Özellikle günlük yaşam senaryoları ile yapılan etkinlikler öğrencilerin öğrenilen bilgiyi gerçek hayata transfer etmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler aşı, beslenme ve sağlık konularında bilinçli karar verebilmiştir. Bu durum Senemoğlu'nun (2018) öğrenmenin kalıcılığı için yaşantı temelli öğrenmenin gerekli olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bu araştırmada beceri temelli biyoloji öğretim etkinliklerinin 11. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve günlük yaşamla ilişkilendirilmiş zihinsel gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı bir yükseliş olduğunu, kontrol grubunda ise bir değişim gerçekleşmediğini göstermiştir.

Araştırma sonucunda deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artması, biyoloji öğretiminde uygulanan beceri temelli etkinliklerin öğrencilerin düşünme süreçlerini aktif hâle getirdiğini göstermektedir. Bu durum, öğrenmenin yalnızca bilgi aktarımı ile değil öğrencinin aktif katılımı ve bilişsel süreçlere dâhil edilmesi ile gerçekleştiğini savunan yapılandırmacı öğrenme kuramını desteklemektedir (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

Beceri temelli etkinliklerde öğrencilerin problem çözme, kanıt kullanma, tartışma ve yorum yapma süreçlerine aktif olarak katılmaları onların üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmiştir. Özellikle argümantasyon, vaka analizi ve günlük yaşam problemlerinin çözümlenmesi sırasında öğrenciler yalnızca bilgiyi hatırlamamış, bilgiyi analiz etmiş ve değerlendirmiştir. Bu sonuçlar, fen eğitimi araştırmalarında eleştirel düşünmenin ancak aktif öğrenme ortamlarında geliştiğini belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ennis, 2011; Facione, 2015).

Kontrol grubunda anlamlı fark oluşmaması geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenciyi çoğunlukla pasif dinleyici konumunda bırakmasıyla açıklanabilir. Öğretmen merkezli derslerde öğrenciler genellikle hazır bilgiyi almakta, bilgiyi sorgulama veya yorumlama fırsatı bulamamaktadır. Bu durum eleştirel düşünmenin gelişmesini sınırlamaktadır.

Sonuç olarak beceri temelli biyoloji öğretimi, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyini değil; düşünme, yorumlama ve karar verme becerilerini de geliştirmiştir. Bu durum biyoloji dersinin ezbere dayalı bir ders olmaktan çıkarılarak yaşam temelli bir öğrenme alanına dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda biyoloji öğretim programında yer alan beceri temelli etkinliklerin öğrenciler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu kanıtlanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, zihinsel gelişimi desteklediği, günlük yaşamda bilimsel karar verme becerisi kazandırdığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bilimsel yorum yapma, kanıt kullanma ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular

doğrultusunda biyoloji derslerinde yalnızca konu anlatımı yerine beceri temelli etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Öğretmenler derslerde tartışma, argümantasyon ve problem çözme etkinliklerini kullanmalıdır. Ders içerikleri günlük yaşam problemleri ile ilişkilendirilmelidir. Öğrencilerin bilimsel karar verme becerilerini geliştirecek sağlık ve çevre temelli uygulamalar yapılmalıdır. Öğretmenlere beceri temelli öğretim konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Fen bilimleri öğretim programlarında eleştirel düşünme kazanımları daha açık biçimde yer almalıdır. Gelecek araştırmalarda farklı sınıf düzeyleri ve farklı fen dersleri üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir. Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Biyoloji derslerinde beceri temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Öğretmenler ders süreçlerinde argümantasyon, problem çözme ve tartışma etkinliklerini aktif olarak kullanmalıdır.
- Öğretim programları günlük yaşamla ilişkilendirilecek şekilde yapılandırılmalıdır.
- Öğrencilerin bilimsel karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar artırılmalıdır.
- Öğretmenlere beceri temelli öğretim konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Gelecek araştırmalarda farklı sınıf düzeylerinde benzer çalışmalar yapılmalıdır.

Teşekkür: Bu çalışmanın hazırlanma sürecindeki akademik katkıları ve rehberliği için danışman öğretmenim Sevgi Onay'a özellikle teşekkür etmek isterim. Bu çalışmanın, biyoloji eğitimi alanında yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlamasını temenni ederim.

Yapay Zekâ Kullanımı: Yapay zekâdan yalnızca dil kontrolü, biçimlendirme ve yabancı kaynaklardan yararlanma konusunda destek alınmıştır. Çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir. Araştırma kapsamında herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Kaynakça

- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (52), 647-671.
- Akkuş, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 13-27.
- Altuntaş, E.Ç., Yılmaz, M., & Turan, S. L. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19 (1), 34-45.
- Aydın, S. (2016). Sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 41(185), 51–82.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2015). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demircioğlu, H., & Demircioğlu, G. (2012). Günlük yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavram öğrenmelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (4), 2429–2438.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Ankara Üniversitesi
- MEB. (2018). *Ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programı*.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2005). Eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 219–235.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Tavşanlı'da Geri Dönüşüm Kutularının Kullanımı ve Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi

Buğlem KAYA

Ahmet Uluçay Bilim ve Sanat Merkezi, bukabuglem@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Kaya, B. (2026). Tavşanlı'da geri dönüşüm kutularının kullanımı ve farkındalık düzeyinin belirlenmesi. *Öğrenci Gözünden - Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu araştırmanın amacı, Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde yaşayan bireylerin geri dönüşüm kutularını kullanım durumları ile geri dönüşüme yönelik farkındalık düzeylerini belirlemektir. Artan nüfus ve tüketimle birlikte yükselen atık miktarları, geri dönüşüm ve sıfır atık uygulamalarını sürdürülebilir çevre yönetimi açısından önemli hâle getirmektedir. Bu doğrultuda çalışma, geri dönüşüm sistemlerinin yerel düzeyde ne ölçüde benimsendiğini ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nicel yaklaşımla, betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş; veriler Tavşanlı'da yaşayan 18 yaş ve üzeri 145 gönüllü katılımcıdan çevrim içi anket yoluyla toplanmıştır. Anket, geri dönüşüm kutularının kullanım sıklığı, atık ayrıştırma davranışları ve farkındalık düzeyine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Bulgular, katılımcıların geri dönüşümün önemine dair farkındalıklarının yüksek olduğunu; ancak bu farkındalığın düzenli davranışlara her zaman yansımadığını göstermektedir. Sonuçların, yerel yönetimlerin geri dönüşüm politikalarına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: atık, ayrıştırma, geri dönüşüm, sıfır atık, çevresel farkındalık

Giriş

Son yıllarda dünya nüfusundaki hızlı artış, sanayileşme ve küreselleşme süreciyle birlikte atık üretimini önemli ölçüde artırmıştır. Bu durum çevresel sürdürülebilirliği tehdit eden temel sorunlardan biri hâline gelmiştir. Artan tüketim alışkanlıkları ve doğal kaynakların aşırı kullanımı sonucunda toprak, su ve hava kirliliği giderek derinleşmektedir. Bu olumsuz tabloya karşı atıkların geri dönüştürülmesi büyük önem kazanmıştır. Bu süreç, hammadde israfını önlemeyi, enerji kaynaklarını verimli kullanmayı ve çevresel tahribatı azaltmayı amaçlamaktadır.

Ger i dönüşüm, kullanılan maddelerin tekrar işlenerek yeniden kullanılabilir hâle getirilmesi sürecidir. Bu uygulama, hem doğal kaynakların korunmasına hem de çevre kirliliğinin azaltılmasına katkı sağlar (Coşkun, 2021; Karaarslan Semiz, 2019). Geri dönüşümün temel amacı, atıkların çöp sahalarına gönderilmesini önlemek, kaynak kullanımını azaltmak ve atıklardan yeni ürünler elde etmektir. Geri dönüşüm süreci genellikle üç temel aşamadan oluşur: toplama ve işleme, **üretim** ve satın alma (Karaarslan Semiz, 2019). Toplama ve işleme aşamasında tüketiciler tarafından ayrıştırılan atıklar geri dönüşüm merkezlerine gönderilerek işlenir. Üretim aşamasında bu malzemelerden yeni ürünler yapılır; örneğin plastikten deterjan şişesi, kâğıttan defter ya da karton üretilir. Satın alma aşamasında ise tüketiciler geri dönüştürülmüş ürünleri tercih ederek döngüyü tamamlar. Bu sistem “3R” ilkesi olarak bilinen azalt (reduce), yeniden kullan (reuse) ve geri dönüştür (recycle) anlayışı üzerine kuruludur (Karaarslan Semiz, 2019). Günümüzde geri dönüşümün, hem çevre koruma politikalarının hem de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ayrılmaz bir parçası hâline geldiği değerlendirilmektedir. Son yıllarda küresel ölçekte önem kazanan çevre yönetimi yaklaşımlarından biri “Sıfır Atık Yönetimi” anlayışıdır (Aras ve Ölmez, 2021). Sıfır atık, dögüsel ekonomi yaklaşımıyla temellendirilmiş, kaynakların verimli kullanımını, israfın önlenmesini, atığın azaltılmasını, yeniden kullanılmasını ve geri dönüştürülmesini hedefleyen bütüncül bir sistemdir. Bu anlayış, sürdürülebilir üretim ve tüketim alışkanlıklarını teşvik ederek çevresel, ekonomik ve sosyal açıdan sürdürülebilir bir yaşam biçiminin oluşmasına katkı sağlar (Türk, 2020).

Alanyazın Taraması

Türkiye’de farklı sosyo-ekonomik ve mekânsal bağlamlarda yürütölen araştırmaların ortak bir örüntüye işaret ettiği görölmektedir. Çalışmaların büyük bölümünde bireylerin geri dönüşüm ve çevre korumaya ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin görece yüksek olduğu ancak bu farkındalığın düzenli ve sürdürülebilir davranışlara yeterince yansımadağı vurgulanmaktadır (Özbakır Umut ve ark., 2015; Kılıç & Eryılmaz, 2022; Yılmaz ve ark., 2021; Karaca, 2025; Kuran & Taşkesen, 2025).

Araştırmalar, eğitim ve gelir düzeyi arttıkça geri dönüşüme katılımın da arttığını göstermektedir. Buna karşılık bilgi eksikliği, yönlendirme yetersizliği ve altyapı sorunları davranışların sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Özbakır Umut ve ark., 2015; Eren & Erdoğan, 2018; Şentürk, 2019; Sayın & Yerli, 2020; Sarıyar ve ark., 2021). Özellikle AEEE geri dönüşümüne odaklanan çalışmalar, bireylerin çevresel risklerin farkında olmalarına rağmen bu atıkların nasıl ve nereye teslim edileceğı konusunda ciddi bilgi ve erişim sorunları yaşadıklarını göstermektedir (Şentürk, 2019; Sarıyar ve ark., 2021). Bununla birlikte çevre eğitimi, bilgilendirme faaliyetleri

ve entegre atık yönetimi yaklaşımının geri dönüşüm davranışlarını güçlendiren önemli unsurlar olduğu görülmektedir (Gündüzalp & Güven, 2016; Esen & Esen, 2018). Yerel yönetimler tarafından geliştirilen teşvik edici uygulamalar, ödül sistemleri ve dijital temelli kampanyalar, geri dönüşüm bilincini artırmanın yanı sıra bireylerin aktif katılımını da desteklemektedir (Aygül & Yıldız, 2018; Sürgen & Arıcan, 2024).

İlgili alanyazın, bireylerin geri dönüşüme yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu ancak bu tutumların davranışa dönüşebilmesi için erişilebilir altyapı, sürekli bilgilendirme, yerel düzeyde uygulama ve teşvik mekanizmalarının birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Kılıç & Eryılmaz, 2022; Karaca, 2025; Kuran & Taşkesen, 2025).

Bu araştırmanın amacı, Tavşanlı ilçesinde geri dönüşüm kutularının kullanım durumunu ve bireylerin geri dönüşüm konusundaki farkındalık düzeyini belirlemektir. Çalışma, çevre bilincinin artırılmasına ve sürdürülebilir atık yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma, Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) 12. Kalkınma Planı'nda yer alan sürdürülebilir kentsel altyapı ve çevre hedefleri doğrultusunda şekillenmektedir. Planda, sağlıklı suya erişimin sağlanması, atık su ve katı atıkların çevre ve insan sağlığına etkilerinin azaltılması ile maliyet etkin ve enerji verimli sistemlerin kurulması temel amaç olarak belirtilmektedir. Ayrıca 882. maddede, sıfır atık uygulamalarının yaygınlaştırılması ve toplumun geri dönüşüm konusunda bilinçlendirilmesi vurgulanarak yerel yönetimler ve bireylerin sürece aktif katılımına dikkat çekilmektedir. Tavşanlı özelinde yürütülen bu çalışma, geri dönüşüm kutularının kullanım sıklığını ve halkın bu sistemlere yönelik bilgi ve tutumlarını belirleyerek mevcut farkındalık düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların geri dönüşüm kutularına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyleri nedir?
2. Katılımcıların geri dönüşüm kutularını kullanım durumları nedir?
3. Katılımcıların geri dönüşüm kutularının erişilebilirliği ve görünürlüğüne ilişkin görüşleri nedir?
4. Katılımcıların geri dönüşümle ilgili bilgi edinme kaynakları nelerdir?
5. Katılımcılara göre geri dönüşüm davranışını artırabilecek teşvik edici uygulamalar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Tavşanlı ilçesinde geri dönüşüm kutularının kullanımını ve bireylerin farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan nicel bir betimsel çalışmadır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, mevcut durumun ortaya konmasına olanak sağlar. Ayrıca bireylerin tutum ve farkındalık düzeylerinin geniş bir örneklem üzerinden incelenmesini mümkün kılar. (Ekiz, 2009). Bu nedenle, çalışmanın amacına en uygun araştırma deseni olarak tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde yaşayan 18 yaş ve üzerindeki yetişkin bireyler oluşturmaktadır. İlçede yaşayan yetişkin nüfusa ulaşma yönelik çeşitli sınırlılıklar nedeniyle araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacıya ulaşılabilir katılımcılar üzerinden veri toplama imkânı sunduğu için bu çalışma için uygun görülmüştür. Bu kapsamda, araştırmanın örneklemini Tavşanlı ilçesinde yaşayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 145 birey oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir çevrim içi anket formu (EK-2) kullanılmıştır. Anket formu Google Forms aracılığıyla hazırlanmış ve çevrim içi ortamda katılımcılara sunulmuştur. Anketten elde edilen veriler SPSS ve Excel programlarına aktarılmıştır. Analiz sürecinde frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine bakılmıştır.

Bulgular

Bilgi ve Farkındalık Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Hangi atığın hangi geri dönüşüm kutusuna atılacağına ilişkin bilgi düzeyi bulguları

Hangi atığın hangi kutuya atılacağını biliyorum	f	%
Kesinlikle katılıyorum	106	73.1
Katılıyorum	19	13.1
Kararsızım	7	4.8
Katılmıyorum	5	3.4
Kesinlikle Katılmıyorum	8	5.5

Tablo 1'de katılımcıların hangi atığın hangi geri dönüşüm kutusuna atılacağına ilişkin bilgi düzeyleri yer almaktadır. Bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu bu konuda bilgi sahibi olduğunu ifade etmektedir. Ancak kararsız ve olumsuz görüş bildiren katılımcıların varlığı, bilgi düzeyinin tüm bireylerde eşit düzeyde olmadığını göstermektedir.

Tablo 2

Geri dönüşümün çevre ve ekonomi için önemine ilişkin bulgular

Geri dönüşümün çevre ve ekonomi için önemli olduğunu düşünüyorum.	f	%
Kesinlikle katılıyorum	125	86.2
Katılıyorum	12	8.3
Kararsızım	3	2.1
Katılmıyorum	2	1.4
Kesinlikle Katılmıyorum	3	2.1

Katılımcıların büyük çoğunluğunun geri dönüşümün çevre ve ekonomi açısından önemli olduğunu düşündüğü belirlenmiştir (Tablo 2). Katılımcıların %86,2'si “kesinlikle katılıyorum”, %8,3'ü ise “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Buna karşılık kararsız olduğunu belirten katılımcıların oranı %2,1 iken, olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı toplamda %3,5 olarak belirlenmiştir.

Geri Dönüşüm Kutularını Kullanım Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3

Geri dönüşüm kutularını kullanma sıklığına ilişkin bulgular

Geri dönüşüm kutularını kullanma sıklığınızı belirtiniz?	f	%
Haftada 2'den Fazla	40	27.6
Ayda 1-2 Kez	48	33.1
Haftada 1	34	23.4
Hemen her gün	16	11
Hiç	7	4.8

Tablo 3'te verilen bulgulara göre katılımcıların geri dönüşüm kutularını kullanma sıklıklarının şu şekilde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %33,1'inin geri dönüşüm kutularını ayda 1–2 kez kullandığı, %27,6'sının ise haftada 2'den fazla kullandığı görülmektedir. Katılımcıların %23,4'ü haftada 1 kez kullandığını belirtirken, %11'i geri dönüşüm kutularını hemen her gün kullandığını ifade etmiştir. Geri dönüşüm kutularını hiç kullanmadığını belirten katılımcıların oranı ise %4,8 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

Geri dönüşüm kutularına atılan atık türlerine ilişkin bulgular

En sık hangi tür atıkları geri dönüşüm kutusuna atıyorsunuz?	f	%
Kâğıt	122	84.1
Plastik	90	62.1
Cam	64	44.1
Pil	54	37.2
Tekstil	53	36.6
Yağ	33	22.8
Metal	21	14.5
Elektronik	11	7.6
Kıyafet	1	0.7
Bayat Ekmek	1	0.7

Katılımcıların geri dönüşüm kutularına en sık atıkları atık türlerine ilişkin bulgular (Tablo 4) incelendiğinde kâğıt (%84,1), plastik (%62,1) ve cam (%44,1) atıkların geri dönüşüm kutularına en sık atılan atık türleri olduğu görülmektedir. Bunları pil (%37,2) ve tekstil (%36,6) atıkları izlemektedir.

Yağ (%22,8), metal (%14,5) ve elektronik (%7,6) atıkların geri dönüşüm oranlarının görece düşük olduğu belirlenmiştir. Kıyafet ve bayat ekmek atıklarının geri dönüşüm kutularına atılma oranı ise %0,7 olarak tespit edilmiştir.

Geri Dönüşüm Kutularının Erişim ve Görünürlüğüne İlişkin Bulgular

Tablo 5

Geri dönüşüm kutularının ev veya iş yerine yakınlığına ilişkin bulgular

Geri dönüşüm kutuları evime veya işime yakın konumda	f	%
Kesinlikle katılıyorum	63	43.4
Katılıyorum	20	13.8
Kararsızım	28	19.3
Katılmıyorum	17	11.7
Kesinlikle Katılmıyorum	17	11.7

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde katılımcıların geri dönüşüm kutularının evlerine veya iş yerlerine yakın konumda olmasına ilişkin %43,4'ünün "kesinlikle katılıyorum", %13,8'inin ise "katılıyorum" yanıtını verdiği görülmektedir. Katılımcıların %19,3'ü bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, %11,7'si "katılmıyorum" ve %11,7'si "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını ifade etmiştir.

Tablo 6

Geri dönüşüm kutularının görünürlüğüne ilişkin yanıtlar

Kutular görünür ve kolay fark edilebilir.	f	%
Kesinlikle katılıyorum	69	47.6
Katılıyorum	25	17.2
Kararsızım	18	12.4
Katılmıyorum	15	10.3
Kesinlikle Katılmıyorum	18	12.4

Tablo 6'daki katılımcıların geri dönüşüm kutularının görünür ve kolay fark edilebilir olmasına ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların %47,6'sının "kesinlikle katılıyorum", %17,2'sinin ise "katılıyorum" yanıtını verdiği görülmektedir. Katılımcıların %12,4'ü bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, %10,3'ü "katılmıyorum" ve %12,4'ü "kesinlikle katılmıyorum" yanıtını ifade etmiştir.

Geri Dönüşüm Kutuları ile İlgili Bilgilendirme ve Teşvike Yönelik Bulgular

Ankete katılanların verdiği yanıtlara göre bulgular incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının geri dönüşümle ilgili bilgiyi sosyal medya (%53,1) aracılığıyla edindiği görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 7*Geri dönüşüm hakkında bilgi edinilen kaynaklar*

Geri dönüşüm hakkında bilgiyi en çok nereden alıyorsunuz?	f	%
Sosyal medya	77	53.1
Okul / Eğitim kurumları	40	27.6
TV/radyo	36	24.8
Afiş / Broşür	33	22.8
Aile/arkadaş	28	19.3
Belediyenin bilgilendirmeleri	27	18.6

Geri dönüşüm davranışını artıracak uygulamalara ilişkin yanıtlar **yönelik** bulgular incelendiğinde puan veya ödül sisteminin (%54,2) en yüksek orana sahip uygulama olduğu görülmektedir. Bunu geri dönüşüm kutularının sayısının artırılması veya bireylere daha yakın konumlara yerleştirilmesi (%52,5) izlemektedir. Katılımcıların %26,3'ü bilgilendirici afiş ve atölyelerin, %26,3'ü ise düzenli hatırlatma mesajlarının geri dönüşüm davranışını artırabileceğini belirtmiştir. Mobil harita uygulaması (%12,7) diğer uygulamalara kıyasla daha düşük oranda tercih edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Tavşanlı ilçesinde yaşayan bireylerin geri dönüşüm kutularını kullanım durumları ile geri dönüşüme ilişkin farkındalık düzeyleri nicel bir yaklaşımla incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların geri dönüşümün çevresel ve ekonomik önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu; ancak bu farkındalığın düzenli ve sürdürülebilir davranışlara yeterince yansımadığını göstermektedir. Evde atıkları düzenli ayrıştırma ve geri dönüşüm kutularını sürekli kullanma oranlarının görece düşük kalması, bilgi, tutum ve davranış arasında belirgin bir fark bulunduğu işaret etmektedir.

Katılımcıların önemli bir bölümü hangi atığın hangi geri dönüşüm kutusuna atılacağını bildiğini ifade etmesine rağmen, evde düzenli ayrıştırma yapanların oranının daha düşük olması, literatürde sıklıkla vurgulanan “farkındalık–davranış boşluğu” ile örtüşmektedir (Özbakır Umut vd., 2015; Kılıç & Eryılmaz, 2022; Yılmaz vd., 2021). Geri dönüşüm kutularının erişilebilirliği ve düzenliliğine ilişkin algılar incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin net olmadığı; özellikle kutuların konumu, boşaltılması ve temizliği konusunda kararsız yanıtların öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, Tavşanlı’da geri dönüşüm altyapısının ilçenin tamamında standart ve sürdürülebilir bir yapıya henüz ulaşmadığını göstermektedir. Benzer şekilde literatürde de erişilebilir ve düzenli altyapının geri dönüşüm davranışını doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır (Eren & Erdoğan, 2018; Sarıyar vd., 2021; Kuran & Taşkesen, 2025).

Kullanım sıklığına ilişkin bulgular, geri dönüşümün tamamen ihmal edilmediğini; ancak çoğunlukla haftada ya da ayda bir yapılan, alışkanlığa dönüşmemiş bir davranış olarak kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, geri dönüşümün gündelik yaşam rutininin bir parçası hâline gelemediğini

ortaya koymakta ve önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Sayın & Yerli, 2020; Esen & Esen, 2018). Atık türleri açısından değerlendirildiğinde, kâğıt, plastik ve cam atıkların öne çıktığı; elektronik atıklar ve diğer özel atık türlerinin geri dönüşüm oranlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, özellikle çevresel risk potansiyeli yüksek atıklar konusunda bilgilendirme ve yönlendirme eksikliğine işaret etmektedir ve literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Şentürk, 2019; Sarıyar vd., 2021). Katılımcıların geri dönüşüm bilgisine en çok sosyal medya aracılığıyla ulaşmaları yerel yönetimlerin iletişim stratejilerini güçlendirmesi gerektiğini göstermektedir. Dijital ve teşvik temelli uygulamaların geri dönüşüm davranışını artırdığı, daha önceki belediye uygulamalarında da ortaya konmuştur (Aygül & Yıldız, 2018; Sürgen & Arıcan, 2024). Katılımcıların puan/ödül sistemleri ve geri dönüşüm kutularının sayısının artırılmasını en etkili uygulamalar olarak önermeleri, geri dönüşüm davranışının yalnızca farkındalıkla değil; motivasyon ve erişilebilirlikle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu araştırma bulgularına göre Tavşanlı'da geri dönüşüm davranışını artırmak için öncelikle altyapının güçlendirilmesi gerekmektedir. Geri dönüşüm kutularının sayısı artırılmalı; kutular evlere, iş yerlerine, okul ve kamu alanlarına yakın, kolay erişilebilir ve görünür noktalara yerleştirilmelidir. Ayrıca kutuların düzenli boşaltılması ve temiz tutulması, sisteme duyulan güveni ve kullanım isteğini artıracaktır. Bireylerin bilgi düzeyi yüksek olsa da davranışın süreklilik kazanmadığı görülmüştür. Bu nedenle belediyenin bilgilendirme faaliyetleri süreklilik taşıyan, anlaşılır ve uygulamaya dönük içeriklerle desteklenmelidir. Katılımcıların en çok bilgi edindiği kaynakların başında sosyal medya geldiğinden, dijital platformlarda kısa, görsel ve yönlendirici paylaşımlar (hangi atık hangi kutuya atılır gibi) yapılması etkili olabilir. Katılımcıların puan/ödül sistemlerini etkili bulması dikkate alınarak, geri dönüşümü teşvik edecek ödüllü veya puan biriktirmeye dayalı uygulamalar geliştirilebilir.

Teşekkür: Başta Tavşanlı Kaymakamlığı olmak üzere anketimi yaymama yardımcı olan tüm öğretmenlerime, yardımları için danışman öğretmenime, bu araştırmama makaleleri ile katkı sağlayan kişilere ve başta ailem olmak üzere çalışmam boyunca beni destekleyenlere, geri dönüşüm bilincinde olup bunu eylemleriyle gösteren tüm bireylere teşekkür ederim.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Ankete gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılardan çevrim içi yazılı onam alınmış ve araştırma boyunca elde edilen tüm veriler gizlilik ve mahremiyet ilkelerine uygun biçimde korunmuştur.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâdan yararlanılmış olup, yapay zekâ yalnızca dil kontrolü, biçimlendirme ve düzenleme gibi destekleyici amaçlarla kullanılmıştır. Araştırmanın bilimsel içeriğini doğrudan etkileyebilecek herhangi bir karar verme veya veri üretim sürecinde kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Aras, S., ve Ölmez, B. (2021). İzmir ili Konak ilçesinde sıfır atık uygulaması. *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 10(2), 144-156.
- Aygül, H. H., ve Yıldız, D. (2018). Kentsel katı atık yönetimi kapsamında “çevreci komşu kart uygulaması”. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 8(2), 79-100.
- Coşkun, K. (2021). Geri dönüşüm. H. Tokcan ve Y. Topkaya (Ed.), *Çevre eğitimi içinde* (ss. 95-107). Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Eren, Z., ve Erdoğan, E. (2018). Entegre atık yönetimi kapsamında ambalaj atıklarının ayrı toplanması: Erzurum ili Yakutiye ilçesi örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 4(2), 82-88.
- Esen, A., ve Esen, M. F. (2018). Çevre eğitimi ve bilinci araştırması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (65), 164-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tabini/issue/75873/1251424>
- Gündüzalp, A. A., ve Güven, S. (2016). Atık, çeşitleri, atık yönetimi, geri dönüşüm ve tüketici: Çankaya belediyesi ve semt tüketicileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Karaarslan Semiz, G. (2019). Enerji kaynakları ve geri dönüşüm. H. G. Hastürk ve A. Doğan (Ed.), *Çevre eğitimi içinde* (ss. 193-224). Anı Yayıncılık.
- Karaca, E. (2025). *Türkiye’de atık yönetimi politikaları çerçevesinde evsel atıkların geri dönüşüme kazandırılması konusunda duyarlılık üzerine bir araştırma: Şanlıurfa ili örneği* [Yüksek lisans tezi].
- Kılıç, O., ve Eryılmaz, G. A. (2022). Evsel ambalaj atıklarının geri dönüşümü konusunda tüketicilerin tutum ve davranışları: Samsun ili örneği, Türkiye. *Türkiye Tarımsal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 378-384.
- Kuran, S. A., ve Taşkesen, G. E. (2025). Tüketicilerin atıkların geri dönüşümüne yönelik bilgi ve davranışlarının incelenmesi: Nevşehir ili örneği. *Eğitim Bilim Toplum*, 23(89), 39-68.
- Özbakır Umut, A. G. M., Topuz, Y. D. D. Y., ve Nurtanış Velioğlu, P. D. M. (2015). Çöpten geri dönüşüme giden yolda sürdürülebilir tüketiciler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 263-288. <https://doi.org/10.18026/cbusos.68623>
- Sarıyar, E. A., Odabasi, S. U., ve Büyükgüngör, H. (2021). Sıfır atık kapsamında atık elektrikli ve elektronik eşyaların geri kazanımı: Halkın bu konudaki tutumu. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 11(1), 257-276.
- Sayın, A. A., ve Yerli, A. (2020). Evsel atıklarda geri dönüşüm farkındalığı ve ekonomiye katkısının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 1849-1874.

- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On ikinci kalkınma planı (2024-2028)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf
- Sürgen, F., ve Arıcan, M. Z. (2024). Kurumsal sosyal sorumlulukta yeni nesil atık toplama kampanyaları: İnegöl belediyesi örneği. *Sakarya İletişim*, 4(1), 56-81.
- Şentürk, İ. (2019). Elektrikli ve elektronik eşya atıklarının geri dönüşümü konusunda halkın bilinç düzeyinin ölçülmesi: Sivas ili örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 956-978.
- Türk, B. (2020). *Döngüsel ekonomi çerçevesinde atık yönetimi ve sıfır atık yaklaşımı: E-atık oluşumunda planlı eskitme stratejisinin etkileri*. Gazi Kitabevi.
- Yılmaz, A. M., Niyaz, Ö., ve Tomar, O. (2021). Türkiye’deki tüketicilerin katı atıkların geri dönüşümü konusundaki bilinç düzeylerinin ve farkındalıklarının belirlenmesi. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 379-392.

İnsan Belleği ile Yapay Zekâ: Ünye Mutfak Kültürünün Karşılaştırmalı Analizi

Hazal SENCAR

Ünye Bilim ve Sanat Merkezi, hazalsencar2@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Sencar, H. (2026). İnsan Belleği ile Yapay Zekâ: Ünye Mutfak Kültürünün Karşılaştırmalı Analizi. **Öğrenci Gözünden-Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi**, 1(1).

Öz

Bu çalışma, Ordu ili Ünye ilçesinin 1945-1950 yılları arasındaki mutfak kültürünü tematik içerik analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Yapay zekânın bu kültürel yapıyı yansıtma kapasitesi değerlendirilmiş ve insan belleği ile yapay zekâ bulguları karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada; dönemi bizzat deneyimlemiş bir kaynak kişi ile yapılan yarı yapılandırılmış söyleşi, aynı soruların yöneltildiği ChatGPT çıktılarıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular; mutfak kültürünün ev merkezli üretim, geleneksel saklama yöntemleri ve kadın dayanışması temaları etrafında şekillendiğini ortaya koymuştur. Karşılaştırmalı analiz sonucunda; yapay zekânın genel kültürel çerçeveyi doğru çizdiği ancak yerel dil, duygusal derinlik ve bağlamsal detaylar açısından gerçek tanıklığın gerisinde kaldığı saptanmıştır. Araştırma, yapay zekâ verilerinin kültürel çalışmalarda destekleyici bir araç olabileceğini fakat yerel özgünlüğü temsil etmede sınırlı kaldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: mutfak kültürü, Ünye, sözlü tarih, yapay zekâ, tematik içerik analizi

Giriş

Kültür, bir toplumun maddi ve manevi değerlerinin kuşaklararası aktarımını sağlayan en temel yapıdır. Bu aktarımın en dinamik sahalarından biri olan mutfak kültürü; sadece beslenme pratiklerini değil aynı zamanda toplumsal hafızayı, yerel ekonomiyi ve kadının sosyal yaşamdaki konumunu da barındırmaktadır. Ordu ili Ünye ilçesi özelinde 1945-1950 yılları arası, geleneksel yöntemlerin modern teknolojiyle henüz yer değiştirmedeği, doğallık ve emek yoğun üretimin esas olduğu bir dönemi temsil etmektedir. Ancak günümüzde bu tarihsel gerçeklik, sadece insan belleğinde değil yapay zekâ veri tabanlarında da dijital bir formda varlık göstermektedir.

Araştırmanın temel problemini, insan belleğindeki yaşanmışlığa dayalı kültürel veriler ile yapay zekâ tarafından üretilen kurgusal veriler arasındaki niteliksel farklar oluşturmaktadır. Literatürde içerik analizi, iletişim sürecinde iletilen mesajların açık/belirgin nesnel, sistematik ve nicel bakımlardan betimlemek için kullanılan bir araştırma tekniği olarak tanımlanırken; tematik içerik analizi ise belli bir konu üzerindeki araştırmaların tema ve kodlar üzerinden eleştirel bir yapıda çözümlenmesi sürecidir (Çalık & Sözbilir, 2014). Özellikle iki dünya savaşı arası gelişen bu yöntem, metinsel verilerin araştırmacı tarafından oluşturulan kod şablonları ile incelenmesini sağlar (Au, 2007). Bu çalışma, Ünye mutfak kültürünü bu yöntemlerle inceleyerek yapay zekânın yerel kültürü ne ölçüde doğru yansıtabildiğini sorgulaması bakımından özgün bir nitelik taşımaktadır. Çalışmanın temel amacı, gerçek bir tanıklık ile yapay üretim bir söyleşiyi karşılaştırarak dijital verilerin kültürel araştırmalardaki güvenilirliğini ve sınırlılıklarını tartışmaya açmaktır. Bu bağlamda çalışmanın temel araştırma soruları şu şekildedir:

Araştırma Soruları

1. Bireysel tanıklıklar yerel dil, duygusal ifade ve günlük yaşam uygulamaları açısından mutfak kültürünü nasıl yansıtmaktadır? Bireylerin mutfak kültürlerine dair tanıklıklarından yerel dil, duygusal ifade ve günlük yaşam pratikleriyle ilgili hangi temalar ortaya çıkmaktadır?
2. Mutfak kültürüne dair üretilen yapay zekâ söyleşileri, yerel özgünlüğü ve kültürel bağlamı o kültürde yaşamış bireylerin bakış açılarına göre nasıl yansıtmaktadır ve nasıl kaçırılmaktadır.

Alanyazın Taraması

Kültürel çalışmaların kuramsal çerçevesinde mutfak kültürü, toplumsal kimliğin inşasında merkezi bir rol oynamaktadır. Toksöz ve Aras'a (2016) göre yerel mutfak; "Bir topluluk tarafından sunulan yiyecek ve içeceklerle bunların hazırlanma, pişirilme, tüketilme, saklanma ve sunuluş biçimleri, sunarken kullanılan araç gereçler, mutfağın yapısı ile kendine özgün yeme ritüelleri çerçevesinde geliştirilen inanç ve uygulamalardır" (s. 175). Bir yörenin mutfak kültürü o yörenin geçmiş ve geleceğine ışık tutarak bir hafıza oluşturmakta ve yaşamla ilgili birçok öğeyi barındırmaktadır (Demirses vd., 2023). Ordu ili, hem deniz ürünleriyle zengin kıyı mutfaklarına sahip olması hem de doğal ot ve sebze çeşitliliği ile sağlıklı yemek kültürünü yansıtmaması bakımından karakteristik bir örnektir (Kement, 2022).

Günümüzde bu geleneksel hafıza, teknolojik dönüşümün etkisiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Yapay zekâ, insanların zihinsel ve fiziksel işlevlerini zeki organizmalara benzer şekilde gerçekleştirmesi olarak tanımlanmakta; akıl yürütme ve öğrenme gibi bilişsel yeteneklerle donatılmış sistemleri ifade etmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2021). Yaşam ve kültür, artık bu akıllı teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen etkileşimlerle biçimlendirilmekte ve zenginleştirilmektedir. Bu nedenle kültür bilimi araştırmalarının bu dijital dönüşümü dikkate alarak gerçekleştirilmesi bilimsel bir gerekliliktir. Ancak bu süreçte ortaya çıkan algoritmik sistemlerin kullanımı, veri doğruluğu ve etik sorunları da beraberinde getirmektedir (Keskin ve Sevli, 2024). Bu durum, bireysel yaşanmışlıkların sözlü tarih unsuru olarak sunduğu yerel özgünlük ile yapay zekânın sunduğu genelleyci bilgilerin kıyaslanmasını metodolojik bir zorunluluk haline getirmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, Ünye mutfak kültürünün tarihsel derinliğini ve yapay zekânın bu derinliği temsil etme kapasitesini inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada, elde edilen metinlerin sistematik olarak çözümlenmesi amacıyla karşılaştırmalı tematik içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, problemin hem bireysel yaşanmışlık hem de algoritmik veri boyutuyla ele alınmasına olanak tanımıştır.

Araştırma Modeli

Çalışmada, birincil veri kaynağı olan insan belleği ile ikincil veri kaynağı olan yapay zekâ çıktılarının kıyaslandığı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma problemi, “gerçek tanıklık ile kurgusal verinin kültürel tutarlılığı” üzerine kurulduğundan, karşılaştırmalı model en uygun yaklaşım olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu iki farklı kaynaktan oluşmaktadır:

İnsan Belleği: Amaçlı örneklem yöntemiyle, 1945-1950 yılları arasında Ünye’de doğmuş, büyümüş ve bu dönemin mutfak pratiklerini bizzat deneyimlemiş bir kaynak kişi (anneanne) seçilmiştir. Kaynak kişinin seçilmesinde “dönemin kültürel kodlarını taşıma” ve “sözlü aktarım becerisi” kriterleri esas alınmıştır.

Yapay Zekâ: Günümüzün yaygın kullanılan geniş dil modellerinden biri olan ChatGPT (OpenAI) kullanılmıştır. Yapay zekâ, insan belleğine karşı konumlandırılan “teknolojik veri tabanı” temsilcisi olarak örnekleme dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Söyleşi Formu kullanılmıştır. Form; Mutfak düzeni ve öğünler, Malzeme temini ve saklama yöntemleri, Sosyal dayanışma ve kadın rolleri olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır.

Sözlü Tarih Görüşmesi: Kaynak kişi ile ev ortamında, doğal bir akış içerisinde yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Cevaplar not alınmıştır.

Yapay Zekâ Sorgulaması: Söyleşi formundaki soruların tamamı, hiçbir değişiklik yapılmadan ChatGPT uygulamasına yöneltilmiş ve alınan yanıtlar metin dosyası olarak kaydedilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi yapılmış; aynı sorular iki farklı kaynağa yöneltilerek sonuçlar kıyaslanmıştır. Güvenirlik için ise elde edilen ham veriler metne dönüştürüldükten sonra incelenmiş, kodlamalar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Ayrıca kaynak kişinin anlatıları, bölgeye dair literatür bilgileriyle (Kement, 2022; Demirses vd., 2023) karşılaştırılarak dış geçerlik desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Analiz sürecinde elde edilen kod ve temalar incelenmiştir. Verilerin analizinde tematik içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Süreç şu aşamalardan oluşmuştur:

Kodlama: Her iki söyleşi metni satır satır okunarak anlamlı birimler belirlenmiştir.

Tema Oluşturma: Birbirleriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek üst temalar oluşturulmuştur.

Karşılaştırma: İnsan belleğinden gelen kodlar ile yapay zekâdan gelen kodlar, ayrıntı düzeyi ve bağlamsal derinlik açısından karşılaştırmalı tablolarla analiz edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; kaynak kişi olarak bir bireyin belleği ve bir yapay zekâ modeli ile sınırlıdır. Kaynak kişi olan anneannenin içten cevaplar verdiği varsayılmıştır. Ayrıca incelenen dönem Ünye ilçesinin 1945-1950 yılları arasındaki mutfak kültürüyle kısıtlıdır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, Ünye mutfak kültürüne dair kaynak kişiden (anneanne) elde edilen bireysel tanıklıklar ile yapay zekâ (ChatGPT) çıktıları, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, mutfak kültürünün sadece teknik bir süreç değil aynı zamanda toplumsal bir kimlik inşası olduğunu ortaya koymaktadır.

Tematik Karşılaştırma ve Analiz

Araştırmanın temel soruları doğrultusunda elde edilen veriler, aşağıda yer alan Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir.

Tablo 1*Gerçek ve Yapay-Üretim Söyleşilerinden Elde Edilen Tematik Bulgular*

Tema	Anneanne ile Söyleşi	Yapay zekâ ile Söyleşi	Karşılaştırmalı Açıklama
Geleneksel Mutfak Düzeni	Öğünler tarla ve ev işleriyle bağlantılıdır, saatler esnektir.	Günde üç öğün bilgisi verilmiştir, zamanlama geneldir.	Gerçek söyleşi daha bağlamsaldır.
Ev Merkezli Üretim	Yemekler tamamen evde hazırlanır, dışarıdan alım yoktur.	Ev merkezli üretim vurgulanmıştır.	Tema her iki söyleşide ortaktır.
Kısa Hazırlık ve Saklama	Kiler, tel dolap, kurutma ve turşu ayrıntılı anlatılmıştır.	Kurutma ve turşudan bahsedilmiş, mekânsal detay yoktur.	Gerçek söyleşi daha ayrıntılıdır.
Toplumsal Dayanışma	Komşularla yardımlaşma ve birlikte hazırlık vurgulanmıştır.	Dayanışma kavramı genel ifadelerle yer almıştır.	Yapay söyleşi soyut kalmıştır.
Emek, Doğallık ve Tazelik	Yemeklerin zahmetli ama doğal olduğu anlatılmıştır.	Doğallık vurgusu yapılmıştır.	Ortak tema, farklı derinlik.
Kadınların Sosyal Alanı	Sohbet edilen, radyo dinlenen bir alan olarak anlatılmıştır.	Mutfak daha çok işlevsel bir alan tanımlanmıştır.	Kültürel derinlik gerçek söyleşide yüksektir.
Yöresel Yemekler	Yöresel yemekler isimleriyle anlatılmıştır.	Yöresel yemekler örneklenmiştir.	Tema her iki söyleşide ortaktır.

Tablo 1’de sunulan veriler, çalışmanın temel soruları çerçevesinde incelendiğinde, insan belleği ile yapay zekâ çıktılarının bazı noktalarda örtüştüğü, ancak derinlik ve bağlam açısından keskin bir biçimde ayrıştığı görülmektedir.

Geleneksel Mutfak Düzeni ve Zaman Algısı: Tabloda görüldüğü üzere, yapay zekâ öğünleri modern “üç öğün” kalıbıyla sunarken, anneanne anlatısında zamanın tarla ve ev işlerine göre esnemesi dikkat çekicidir. Bu durum, yapay zekânın kültürel veriyi günümüzün rasyonel zaman algısıyla kurguladığını; ancak gerçek yaşanmışlığın doğanın ve iş gücünün ritmine dayalı olduğunu göstermektedir.

Ev Merkezli Üretim ve Doğallık: Her iki kaynak da yiyeceklerin tamamen evde hazırlanması ve doğallık temalarında birleşmiştir. Bu örtüşme, yapay zekânın literatürdeki “geçmişe dair genel doğruları” başarılı bir şekilde süzebildiğini kanıtlamaktadır. Ancak anneanne tarafından vurgulanan “emek ve zahmet” detayı, yapay zekâda sadece “doğallık” kavramıyla yüzeysel bir karşılık bulmuştur.

Kış Hazırlığı ve Mekânsal Derinlik: Tablonun en belirgin farklarından biri kış hazırlığı boyutunda ortaya çıkmaktadır. Yapay zekâ sadece teknik yöntemleri listelerken; kaynak kişi kiler, tel dolap ve saklama kapları gibi mekânsal detaylara inmiştir. Bu durum, yapay zekânın “yerel mimari ile mutfak pratiği” arasındaki organik bağı kuramadığını kanıtlamaktadır.

Sosyal Alan Olarak Mutfak: Tabloda yer alan “Kadınların Sosyal Alanı” teması, araştırmanın en özgün bulgusudur. Yapay zekâ mutfağı işlevsel bir üretim alanı olarak tanımlarken; anneanne anlatısında mutfağın radyo dinlenen ve komşularla dertleşilen bir sosyal merkez olması, kültürel hafızanın sadece “bilgi” değil “duygu ve sosyalleşme” barındırdığını göstermektedir.

Yöresel Yemekler ve Kimlik: Her iki kaynak da yöresel yemekleri doğru bir şekilde tanımlamıştır. Ancak yapay zekâ bu yemekleri birer “örnek liste” olarak sunarken; kaynak kişi bu yemekleri ailevi ve toplumsal bir kimlik unsuru olarak hikâyeleştirmiştir.

Sonuç olarak Tablo 1, yapay zekânın “bilgi sağlama” noktasında yeterli; ancak “bağlamsal derinlik, yerel ruh ve yaşanmışlık aktarımı” noktasında insan belleğine göre sınırlı kaldığını metodolojik olarak ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında Ünye mutfak kültürüne dair yapılan karşılaştırmalı analiz sonucunda elde edilen bulgular, yerel hafıza ile yapay zekâ veri tabanları arasındaki temel farkları ortaya koymaktadır. Araştırmanın temel sorularına verilen yanıtlar ve ulaşılan yargılar şu şekildedir:

Çalışmanın en önemli sonucu, insan belleğine dayalı sözlü tarih verilerinin mutfak kültürünü sadece bir beslenme pratiği olarak değil bir sosyal yaşam biçimi olarak yansıttığıdır. Araştırmada ulaşılan bulgular; kaynak kişi anlatılarının mekânsal aidiyet, yerel dil ve toplumsal ilişkileri hikâyeleştirerek sunduğunu göstermiştir. Buna karşın yapay zekânın sunduğu bilgilerin, teknik olarak doğru olsa da bağlamsal derinlikten yoksun ve kurgusal bir zeminde kaldığı saptanmıştır. Bu durum, yapay zekânın kültürel aktarımdaki yaşanmışlık boyutunu temsil etmede yetersiz kaldığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları literatürle ilişkilendirildiğinde, Toksöz ve Aras (2016) ile Demires vd. (2023) tarafından vurgulanan kültürel hafıza ve kimlik unsurlarının bireysel tanıklıklarda somutlaştığı görülmektedir. Yapay zekânın rasyonel ve genelleyici cevapları, yerel mutfağın özgün kimliğini yansıtmakta zayıf kalmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın teorik katkısı, dijitalleşen dünyada yerel mirasın korunmasında yapay zekânın sınırlılıklarını ve insan unsurunun ikame edilemez yerini bilimsel verilerle saptamış olmasıdır. Pratik açıdan ise bu çalışma, sözlü tarih metotlarının dijital verilerle kıyaslanmasında özgün bir yöntem örneği teşkil etmektedir.

Çalışmanın sınırlılığı, tek bir yerel kaynak kişi üzerinden yürütülmüş olmasıdır. Ayrıca elde edilen veriler 1945-1950 dönemi Ünye ilçesi ile kısıtlıdır. Ancak bu kısıtlara rağmen ulaşılan sonuçlar, yerel kültür araştırmalarında dijital verilerin güvenilirliğine dair genelgeçer bir perspektif sunmaktadır.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Kültürel miras ve gastronomi araştırmalarında yapay zekâ, birincil veri kaynağı yerine; verileri organize eden ve genel çerçeve çizen yardımcı bir araç olarak konumlandırılmalıdır.

Sözlü tarih çalışmalarını, sadece metin tabanlı bir kayıt süreci değil; duyguların, sosyal ritüellerin ve yerel ağızların korunması amacıyla dijital arşivleme süreçlerine entegre edilmelidir.

Gelecek araştırmalarda, farklı yapay zekâ modellerinin yerel kültürleri temsil etme kapasiteleri, daha geniş bir katılımcı grubuyla karşılaştırmalı olarak test edilebilir.

Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları, yok olma tehlikesi altındaki mutfak pratiklerinin korunması için yapay zekâ destekli ancak insan anlatısını merkeze alan dijital hafıza kütüphaneleri oluşturmalıdır.

Teşekkür: Bu çalışmanın fikir aşamasından tamamlanmasına kadar olan süreçte kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, rehberliği ve desteğiyle çalışmaya yön veren değerli danışman öğretmenim Sevda TAHMİSOĞLU'na içtenlikle teşekkür ederim.

Yazar Katkıları: Bu çalışma tek yazarlı bir çalışma olup; araştırmanın planlanması, kuramsal çerçevenin oluşturulması, materyal tasarımı, senaryo yazımı ve makalenin raporlanması süreçlerinin tamamını yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması: Bu çalışma ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığını beyan ederim. Çalışmanın tüm aşamalarına katkıda bulunduğumu, herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını ve tüm etik ihlallerde sorumluluğun makale yazarı olarak şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir kurum veya kuruluştan fon almamıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler talep üzerine yazardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmada yapay zekâ (ChatGPT), araştırmanın temel metodolojisinin bir parçası olarak “veri kaynağı” amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca metnin akademik dil kontrolü ve yapılandırılması süreçlerinde yardımcı araç olarak yararlanılmıştır.

Kaynakça

- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Demires, İ., Köksal, G., ve Kement, Ü. (2023). Ordu Gürgentepe ilçesi mutfak kültürünün değerlendirilmesi. *Akademik MATBUAT*, 7(2), 291-309.
- Kement, Ü. (2022). Ordu ili mutfak kültürü. Y. Oğan (Ed.), *Gastronomi Alanında Tematik Araştırmalar I* (ss. 102-111). Çizgi Kitabevi.
- Keskin, D., ve Seveli, O. (2024). Eğitimde yapay zekâ ve etik. *International Topkapı Congress III*. (ss. 38-43).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). *Ulusal yapay zekâ stratejisi 2021-2025*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_07/25145919_Ulusal_Yapay_Zeka_Stratejisi_UYZS_2021-2025.pdf
- Toksöz, D., ve Aras, S. (2016). Turistlerin seyahat motivasyonlarında yöresel mutfakın rolü. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(1), 174-189.

İnsan Haklarının Evrenselliğine Karşı Kültürel Görelilik: İnsan Hakları Her Kültürde Aynı Yorumlanabilir Mi?

Edip Seha KABAKCI

Sakarya Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi, sehaedip@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 13.02.2026

Kabul Tarihi: 17.04.2026

Atıf: Kabakcı, E. S. (2026). İnsan Haklarının Evrenselliğine Karşı Kültürel Görelilik: İnsan Hakları Her Kültürde Aynı Yorumlanabilir Mi?. *Öğrenci Gözünden – Lise Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 1(1).

Öz

Bu çalışma, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile ortaya konan evrensellik iddiası ile kültürel görelilik arasındaki gerilimi incelemektedir. İnsan haklarının Batı merkezli bir dayatma olduğu iddiaları karşısında, radikal evrenselcilik ve radikal görelilik yaklaşımlarının yetersizliği tartışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın temel araştırma sorusu şudur: “İnsan haklarının evrenselliği ile kültürel görelilik arasındaki çatışmada, evrensel insan onurunu koruyan ancak yerel kültürel gerçeklikleri dışlamayan bir ‘üçüncü yol’ mümkün müdür?” Çalışmanın amacı, Jack Donnelly’nin “zayıf kültürel görelilik” kuramı ve Abdullahi An-Na’im’in “kültürlerarası diyalog” perspektifi üzerinden, insan onurunu temel alan ancak kültürel gerçeklikleri dışlamayan bir “üçüncü yol” arayışını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: insan hakları, kültürel görelilik, evrensellik, ahlaki değerler, sosyal sorumluluk.

Giriş

İnsan hakları; insanların ırk, cinsiyet, din ve siyasi görüş fark etmeksizin doğuştan gelen, tanımı gereği evrenselliği beraberinde getiren ve hukuki olarak insanlık onuruna dayandığı iddia edilen, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB) kaynaklı haklardır. Böylesine temel bir iddiayı ortaya atmak, elbette ki tartışmaları da beraberinde getirecektir. 1948 yılından beri süregelen bu tartışmanın odağındaki temel kavram ise “evrensellik” problemidir.

İnsan haklarını temellendiren görüşler incelendiğinde söz konusu görüşlerin insanların ortak kültürünü esas almadığı, aksine Batı kültür emperyalizminin bir uzantısı olduğu iddia edilmektedir (Toku, 2006). Diğer bir ifadeyle; insanlığın ortak haklarını oluşturan beyannamenin ortaya çıkışı Batı merkezli olduğundan, haklar Batı zihniyeti ve anlayışına göre biçimlendirilmiş ve âdeta empoze edilmiştir. Bu durum, hakların aslında ‘yerel’ bir yapıda olduğunu doğrular niteliktedir. Bu yazının amacı; insan haklarının evrensel olmadığı tezini kanıtlamaya yoğunlaşmak değil; aksine “üçüncü bir yolun” önünü kapayan unsurları tarayıp, yukarıda bahsi geçen çelişkilerden arı bir çizgi çizmek ve gerçekçi bir araştırma ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda çalışma, lise öğrencilerinin ahlaki gelişim ve değerler eğitimi kapsamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi de hedefleyen bir perspektif sunmaktadır.

Alanyazın Taraması

Bu derlemede; kökleri incelendiğinde Aydınlanma felsefesinin ve Batı liberalizminin etkilerinin açıkça fark edildiği insan hakları anlayışının kabulü konusunda, bireyin din, ideoloji ve birtakım kültürel değerlerden kendini soyutlamaksızın özgür bir alana sahip olup olmadığı sorgulanmaktadır. İncelenecek problemi şekillendiren; radikal kültürel görelilik, güçlü kültürel görelilik, zayıf kültürel görelilik ve radikal evrenselcilik gibi birtakım belirleyici görüşler bulunmaktadır (Donnelly, 1984). Her bir ana görüşü temsil eden fikir adamları mevcut olsa da bu makalede; zayıf kültürel göreliliğin, yani kısmi evrenselciliğin savunucusu diyebileceğimiz Donnelly ile yukarıdaki görüşlerle doğrudan bağlantılı olan ancak tam olarak hiçbirine sığdırılamayan Abdullahi An-Na’im mukayesesi üzerinden ilerlenecektir. An-Na’im, evrenselliğin Batı’dan diğerlerine doğru değil; özden ve kültürden genele, yani “aşağıdan yukarıya” doğru ivmelenmesi gerektiğini savunan perspektifiyle çalışmamızın kilit taşı oluşturacaktır (An-Na’im, 1992).

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ve karşılaştırmalı analiz tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında evrenselci standartlar ile kültürel gerçeklikler arasındaki gerilim; Jack Donnelly’nin “zayıf kültürel görelilik” kuramı ve Abdullahi An-Na’im’in “kültürlerarası diyalog” perspektifi üzerinden yeniden okunmuş ve literatürdeki temel tartışmalar sentezlenmiştir (Donnelly, 2013). Araştırma sürecinde YÖK Tez Merkezi, Google Akademik ve üniversite kütüphaneleri üzerinden konuyla ilgili birincil ve ikincil kaynaklara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, evrensellik ve görelilik ekseninde tematik olarak sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Avrupa Aydınlanmasının ve 18. yüzyıldan itibaren yakın geçmişte yaşanan gelişmelerin daha

yaygın hâle getirdiği değerler, genellikle keyfî olarak, binlerce yıllık antik Batı mirasının bir parçası olarak görülmektedir. Genel anlamıyla her insanın hakkı olan evrensel insan hakları kavramı gerçekte nispeten yeni bir fikirdir; bu hâliyle bu kavrama ne antik Batı’da ne de başka antik medeniyetlerde rastlanır (Sen, 1997).

Buna karşılık, çok uzun zamandır savunulan başka fikirler vardır; hoşgörü veya bireysel özgürlüğün önemi gibi. Mesela Aristoteles’in özgürlük ve insanlığın gelişimi üzerine yazıları, günümüzün insan hakları teorilerine iyi bir dayanak teşkil etmektedir (Erdoğan, 2007; Sen, 1997).

İkinci Dünya Savaşı, tarihsel süreçteki katalizör rolünü, insan haklarının 20. yüzyıl paradigmalarına uygun modern bir versiyonunun oluşmasına zemin hazırlayarak sürdürmüştür. Savaştan önceki uluslararası ilişkilerde kendini gösteren ve geleneksel diyebileceğimiz “siyasi egemenlik ve toprak bütünlüğüne saygı ilkesi”, diğer her şeyden üstün tutularak esasında diplomatik ilişkileri sınırlandırmaya yönelik zımni bir sözleşme görevi üstlenmekteydi.

İkinci Dünya Savaşı süreci boyunca işlenen ve işlenmek üzere olan insanlık suçları hükûmetleri tedirgin ederek; devletin bireye ve topluma ulusal menfaat perdesi ardında keyfî müdahale etmesinin meşruiyeti sorgulanmaya başlanmıştır. Ardından süregelen tartışmalar sonucunda, bireye devletler üstü bir statü kazandırmak suretiyle Birleşmiş Milletler (BM) çatısı altında fikir birliği oluşturulmuş ve İnsan Hakları Doktrini inşa edilmiştir. Bu yeni uluslararası hukuk rejiminin temel taahhütleri şunlardır:

- Bireylere; devletlere ve onları istismar etme potansiyeli olan üst kurumlara karşı uluslararası hukuk düzeyinde birtakım haklar sağlanması,
- Hakların; din, dil, ırk ve kültür gibi partiküler (tikel) özelliklerden bağımsız olarak her bireye tanınması,
- İnsan haklarının evrensel olması; dolayısıyla herhangi bir kişisel yahut toplumsal değer gerekçesiyle reddedilmemesi ve geçersiz kılınmaması (Gemalmaz, 2007).

Evrensel insan hakları savunucuları, hakların evrensel olduğunu, onun ruhundan gelen ontolojik bir mecburiyet olarak değerlendirmektedirler. Hakları insan onuruna ve vicdanına dayandırmak ise söz konusu görüşlerini temellendirmelerindeki en büyük rolü üstlenir. Teorik düzlemde, haklara mensup olmanın tek koşulunun ‘insan olmak’ olduğu fikri; bu hakların etik ve vicdani bir temele oturtulması gerekliliğinin istinat noktasını oluşturur; zira etik de özü itibarıyla vicdani referans alır. Ancak burada kritik bir ihtilaf ortaya çıkmaktadır: Kültür, din, dil, ırk gibi unsurlar toplumsal vicdan anlayışını oluşturan en belirleyici unsurlar değil midir? Dolayısıyla insan hakları hususunda kültürel değerlerin arka planda tutulduğu temel alınarak ahlaki değerlerin reddine kapı aralandığı söylenebilir mi?

Bu noktada etik ve ahlak kavramlarının mukayesesi vuku bulur: Etik evrenseldir, ahlak ise yereldir (Kuçuradi, 2011). Dolayısıyla evrensel olan insan haklarının herhangi bir yerel (ahlaki) yükümlülüğü yoktur; onun yegâne mesuliyeti, her kültürde kabul edilmek zorunda olduğu savunulan etik değerleri muhafaza etmektir. Yani bunları evrensel olarak kabul edilmesi gereken haklar yapan şey; insan haklarındaki kültürler arası farklılıklara rağmen, “bazı şeylerin insanlara basitçe

yapılamayacağı” fikri hakkında –en azından teoride– neredeyse evrensel bir anlaşmanın olmasıdır (Donnelly, 1984, s. 404).

Eleştirel Perspektif: Sağ ve Sol Yaklaşımlar

İnsan haklarının liberal yaklaşımının hem sağdan hem de soldan ikili bir eleştiriye uğradığı görülmektedir (Güriz, 2003). Sağdan toplulukçuluğun yeni bir versiyonu bireysel insan haklarına karşı atağa geçerken, soldan toplumdaki öncelikler, ihtiyaçlar ve dezavantajlara dayanan kolektivist bir insan hakları yaklaşımı, insan haklarının liberal kavranışının meşruiyetini sorgulamaktadır (Howard, 1993). Solun ve sağın insan haklarına olan eleştirileri genel olarak şu noktalarda toplanabilir: Batı’nın insan hakları anlayışı liberal demokratik bir ideolojiyi esas alır; bununla beraber Avrupa merkezli bir fikir de insan haklarının ana ideolojisi kabul edilebilecek düzlemedir. Bu fikir uyarınca, Batılı olmayan toplumlar ve devletler Batı fikir dünyasını kabul etmek ve benimsemek zorundadır. Lakin bu durum, insan haklarının evrensellik ilkesini pasifize eder ve insan hakları rejiminin vaatlerinden olan kültürel etkenlerin göz ardı edilmesi meselesi bir çelişkiyi daha doğurmuş olur; çünkü Batılı kültürel biçimin Batılı olmayan ülkelere dayatılması söz konusudur.

Bir Muhalefet Olarak Kültürel Rölativizm

Tartışmaya sunulacak insan haklarının evrenselliği fikrine karşı kültürel göreceliliğin savunulmasında, üçüncü dünyalı toplumların Batılı ülkelerin belirlediği BM’den kaynaklanan emperyalist bir liberal insan hakları gündeminin mağdurları olarak düşünülmesinin önemli rolü vardır.

Kültürel görecelilik, değerlerin ve ahlaki yargıların içinde yetiştikleri kültürel bağlamdan bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğini savunur. Bu akımın en güçlü çıkışlarından biri, 1947 yılında Amerikan Antropoloji Derneği’nin (AAA) İHEB taslağına yönelik hazırladığı bildiridir. Dernek, “bireyin kişiliğinin ancak içinde bulunduğu kültürle gelişebileceğini, dolayısıyla bir kültürü dışarıdan bir standartla yargılamanın imkânsız olduğunu” savunmuştur (AAA, 1947). Muhtelif Asyalı devlet temsilcileri evrensel insan hakları ihtiyacı telkinlerine, Batılı değerlere ters olan “Asyalı değerler” adına itiraz etmiştir. Asya değerleri sisteminde, mesela Konfüçyüsçü sistemde, düzen ve disipline büyük vurgu yapılırken haklara ve özgürlüklere daha az yer verildiğini iddia ederler. Asyalılar, insan hakları konusunda Batı kültür emperyalizmi ifadesini tartışmanın bel kemiği hâline getirerek, hedeflerini bu doğrultuda ilerletmeyi amaçlamışlardır. Mesela insan hakları fikri, basında sansüre hiddetle karşı çıkan bir yol izlemektedir; fakat Asyalı toplumlarda sansürün doğal ve kabul edilebilir olduğu öne sürülür. Bu görüş 1993 Viyana İnsan Hakları Konferansı’nda Asyalı birkaç devlet sözcüsü tarafından hararetle dile getirildi; ancak sivil ve siyasi haklar konusunda katılımcılar bölgesel olarak ikiye ayrıldı. Temel argümanları, Asyalı değerler retoriği ve Batılı önceliklerin farkıydı (Sen, 1997).

Benzer bir durumu Afrika’da da görmek mümkündür. R. J. Vincent’in de dediği gibi; Afrika toplumunda kişi olmak belirli bir gruba bağlı olmayı ifade eder. Kişilik, Batı’daki bireyciliğe zıt bir şekilde, yalnız bir grup içinde veya ona karşı anlaşılabilir. Grup değerleri belirleyici olduğunda da ödev söylemi haklardan daha fazla geçerlilik bulur. Afrikalı dünya görüşü, grup dayanışması ve kolektif sorumlulukla karakterize edilir. Afrika İnsan ve Halklar Hakları Şartı’na (1981) da yansımaktadır;

şartta bireysel haklara da yer verilmekle birlikte kolektif hakların ağırlığı hissedilmektedir. Haklar incelenirse, geleneksel Afrika kültürlerinin Batılı liberal kapitalizmde görülmeyen bir biçimde sosyal malların dağıtımında adaleti gözettikleri söylenebilir (Vincent, 1986).

Bu çelişkiyi aşmak adına Abdullahi An-Na'im, insan haklarının sadece "yukarıdan aşağıya" bir hukuki dayatma değil "aşağıdan yukarıya" bir kültürel benimseme süreci olması gerektiğini savunur. An-Na'im'e göre, bir insan hakkının evrensel olarak ilan edilmesi, o hakkın tüm kültürlerde aynı anda meşru kabul edildiği anlamına gelmez. Burada devreye "kültürel meşruiyet" kavramı girer. An-Na'im, her toplumun kendi inanç ve değerler sistemi içinde (örneğin İslam hukukunda veya yerel geleneklerde) insan haklarını destekleyecek içsel dayanaklar bulması gerektiğini ileri sürer.

Evrenselcilik ve Kültürel Görelilik: Bir Seçim Mecburiyeti?

Söz konusu insan hakları tartışmasında tarafların bir seçim yapmaya mecbur bırakıldığı, süreç incelendiğinde açıkça fark edilir; son yüzyılda değişen şey ise seçeneklerin artması olmuştur. İnsan haklarının evrenselliği tartışması, Batı'nın kibri ile kültürel göreceliliğin kapalılığı arasında bir denge kurmayı zorunlu kılmaktadır. Sadece Batı liberalizmine dayanan bir evrensellik, dünyayı dışlama riski taşıırken; sınırsız bir görecelilik ise işkence, baskı ve eşitsizliği "gelenek" adı altında meşrulaştırma tehlikesi yaratır. İşte bu noktada öncülüğünü Donnelly'nin üstlendiği bir üçüncü yol görüşü türetilmiştir.

Jack Donnelly, insan haklarının evrenselliği ile kültürel görecelilik arasındaki keskin kutuplaşmayı aşmak adına "zayıf kültürel görelilik" (weak cultural relativism) olarak adlandırılan bir "üçüncü yol" önermektedir. Bu husus, insan haklarının ahlaki birer standart olarak evrensel olduğunu kabul ederken, bu hakların yerel düzeydeki yorumlanması ve uygulanmasında makul bir esneklik payı bırakılmasını savunur.

Donnelly'ye göre radikal evrenselcilik kültürel çeşitliliği yok sayarak emperyalist bir risk taşıırken, radikal görelilik ise insanlık onurunu yerel iktidarların keyfi müdahalelerinin önüne geçebilecek unsurlar barındırmaz. Donnelly "temel hakların özü" (substance) ile "kültürel biçimi" (form) arasında kritik bir ayrım yapar. Örneğin; yaşam hakkı evrensel bir "öz" iken, bu hakkın hukuki prosedürlerle nasıl korunacağı yerel bir "biçim" sorunudur. Donnelly'nin bu yaklaşımı, evrenselliği bir üst norm olarak korurken, yerel gerçekliklere hareket alanı tanıyarak insan haklarını bir dogma olmaktan kurtarmayı hedefler. Böylece haklar hem küresel bir geçerlilik kazanır hem de yerel meşruiyet zemininden kopmaz.

Bazı toplumlarda insan hakları rejiminin reddi oldukça makul görünmektedir; çünkü insan mukaddesi olandır (Meriç, 1974), dolayısıyla bir kutsalı olan her birey ve toplum hayatını kutsalına göre şekillendirir. Bu noktada Suudi Arabistan örneği verilebilir. Suudi Arabistan hükûmeti, bildirinin Batı kültürünü yansıttığını ve Doğulu ülkelerin kültür örüntüleriyle uyuşmadığını dile getirerek insan haklarını reddetmiştir. Batı karşıtlığı itibarıyla İslamcılığın, evrensel insan haklarını reddetmesi kaçınılmaz olmuştur. Müslümanlar tarafından, Batılı insan hakları değerleri ile İslam'ın uzlaşmaz doğasının altı çiziliyor. Üçüncü dünya toplumlarında olduğu gibi İslam ümmeti de dünyaya farklı bir kültürün kavramsal modelinden bakar; İslam hukukundaki hak kategorilerinin bazılarının Batı hukukunda karşılığı bulunamaz: İslam düşüncesinde haklar; İslam hukukunda hak kavramı; Allah'a

karşı sorumlulukları ifade eden hukukullah, bireyin kendisine yönelik yükümlülüklerini kapsayan hukukü'n-nefs ve bireyler arası ilişkilerden doğan haklar şeklinde çok boyutlu bir yapı içerisinde değerlendirilmektedir (Köksal, 2021). İnsan haklarının bir temele oturtulduğu ve o temelin insanlık onuru olduğu evrenselciler tarafından savunulmaktadır fakat burada dikkat çekilmesi gereken durum, örneği verildiği gibi kültürlerin kendi hukuk kurallarına sahip olduğu gerçeğidir. Santos'a göre, her kültürde "insan onuru" kavramının bir karşılığı vardır; ancak bu her zaman "hak" (right) formunda olmayabilir. Örneğin Batı'daki "İnsan Hakları" kavramı ile Hint kültüründeki "Dharma" veya İslam'daki "Ümmet/Adalet" kavramları arasında "eş-biçimli eşdeğerlikler" (homeomorphic equivalents) kurulabilir (Santos, 2002). Bu diyalog, hakları Batılı bir ihraç ürünü olmaktan çıkarıp, küresel bir senteze dönüştürür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma göstermiştir ki insan hakları tartışmalarında ne Batı merkezli radikal evrenselcilik ne de insan hakları ihlallerini "gelenek" adı altında meşrulaştırma riski taşıyan katı kültürel görelilik tek başına yeterli bir çözüm sunmaktadır. İnsan haklarının küresel ölçekte geçerlilik kazanması, ancak evrensel standartlar ile yerel kültürel değerlerin uzlaştırılmasıyla mümkündür.

Donnelly'nin önerdiği gibi hakların "özü" (substance) evrensel kabul edilmeli, ancak "biçimi" (form) ve uygulanışı kültürlere bırakılmalıdır. Buna ek olarak An-Na'im'in vurguladığı üzere, haklar dışarıdan empoze edilen bir dayatma değil, toplumların kendi değerleri (İslam'daki adalet, Asya'daki toplumsal uyum vb.) içinden yeşeren bir talep olmalıdır. Sonuç olarak; insan onurunu merkeze alan, yukarıdan dayatmacı değil, aşağıdan kapsayıcı ve Santos'un deyimiyile "eş-biçimli eşdeğerlikler" kurabilen bir "üçüncü yol" izlenmelidir. Bu sayede insan hakları, Batı'nın bir ihraç ürünü olmaktan çıkıp, insanlığın ortak mirası hâline gelebilir. Bu bağlamda, lise düzeyindeki "Değerler Eğitimi" müfredatlarında ve kulüp faaliyetlerinde, insan haklarının sadece Batılı bir kavram olmadığı, kendi kültürümüzdeki adalet ve hakkaniyet kavramlarıyla da örtüştüğü işlenmelidir. Gençlerin bu "üçüncü yol" perspektifini kazanması hem küresel vatandaşlık bilincini hem de yerel değerlere bağlılığı güçlendirecektir.

Etik Beyanı: Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederim.

Teşekkür: Bu makalenin ortaya çıkmasındaki yönlendirmeleri için Ercan Yılmaz ve Yasin Yarar Hocalarıma; sağladığı akademik ortam için öğrencisi olduğum Sakarya Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- American Anthropological Association. (1947). Statement on human rights. *American Anthropologist*, 49(4), 539-543.
- An-Na'im, A. A. (1992). *Human rights in cross-cultural perspectives: A quest for consensus*. University of Pennsylvania Press.
- Donnelly, J. (1984). Cultural relativism and universal human rights. *Human Rights Quarterly*, 6(4), 400-419.
- Donnelly, J. (2013). *Universal human rights in theory and practice* (3. bs.). Cornell University Press.
- Erdoğan, M. (2007). *İnsan hakları teorisi ve hukuku*. Orion Kitabevi.
- Gemalmaz, M. S. (2007). *Ulusüstü insan hakları hukukunun genel teorisine giriş*. Legal Yayıncılık.
- Güriz, A. (2003). *Hukuk felsefesi*. Siyasal Kitabevi.
- Howard, R. E. (1993). Cultural absolutism and the nostalgia for community. *Human Rights Quarterly*, 15(2), 315-338.
- Köksal, A. C. (2021). *Fıkıh usulünün mahiyeti ve gayesi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2011). *İnsan hakları: Kavramları ve sorunları*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Meriç, C. (1974). *Bu ülke*. İletişim Yayınları.
- Santos, B. S. (2002). Toward a multicultural conception of human rights. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, 23(1), 36-60.
- Sen, A. (1997). Human rights and Asian values. *The New Republic*, 217(2-3), 33-40.
- Toku, N. (2006). Hangi insan hakları, hangi insan onuru? *Sivil Toplum*, 4(13-14).
- Vincent, R. J. (1986). *Human rights and international relations*. Cambridge University Press.



ORTAÖĞRETİM
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ